



Tesi di dottorato in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
*Curriculum Pedagogia generale e sociale, ricerca educativa,
storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia*

XXXVIII ciclo

**Le riscritture dei classici nella letteratura per
l'infanzia**

**Indagine teorica e testuale, procedimenti e
significazioni**

Tutor:

Prof.ssa Susanna Barsotti

Dottoranda:

Dott.ssa Noemi Fiorito

Co-tutor:

Prof.re Lorenzo Cantatore

Indice

Introduzione	5
Prima Parte.....	10
Capitolo I	10
1.1 Letteratura per l'infanzia	10
1.2 Significati, motivi e riflessioni intorno ai classici	19
1.3 La fruizione dei classici nella contemporaneità transmediale 32	
1.4 Riflessioni e criticità.....	39
1.5 Questioni metodologiche.....	49
Capitolo II.....	54
2.1 Riscritture in simboli: templi, navi e nastri	54
2.2 <i>Repetita iuvant</i> : per una lettura diacronica tra <i>imitatio</i> e <i>inventio</i>	62
2.3 Per uno studio delle riscritture	66
2.3.1 Le riscritture come prodotto	74
2.3.2 Le riscritture come processo	81
2.3.2.1 Quale autore?	94
2.3.3 Le riscritture come ricezione	101
Seconda Parte.....	109
Capitolo III.....	110
3.1 Critiche e definizioni: una questione spinosa.....	110
3.1.1 Ricognizione storica attraverso l'analisi di alcune delle riscritture di <i>Pinocchio</i> presenti al MuSEd	126
3.2 Riscritture commerciali, scolastiche e autoriali	133

3.3 Cosa viene riscritto	139
3.4 In che modo si riscrive: passaggi di genere e significazioni ...	147
Capitolo IV	162
4.1 Le trasformazioni del linguaggio: densificazione semantica e uso dell'aggettivazione.....	162
4.2 Edulcorazione aggettivale	170
4.3 Tracce di narrazione orale, intromissioni e metanarrazione....	175
Conclusioni	190
Appendice	194
Intervista a Ermanno Detti (19 giugno 2025)	194
Bibliografia	201

Introduzione

Non voleva comporre un altro Don Chisciotte – cosa facile – ma *il* Don Chisciotte. È inutile aggiungere che non affrontò mai una trascrizione meccanica dell'originale; non si proponeva di copiarlo. La sua ammirevole ambizione era quella di produrre alcune pagine che coincidessero – parola per parola e riga per riga – con quelle di Miguel de Cervantes.

[...]

Il metodo iniziale che immaginò era relativamente semplice. Conoscere bene lo spagnolo, ritrovare la fede cattolica, guerreggiare contro i mori o contro il turco, dimenticare la storia d'Europa compresa tra gli anni 1602 e 1918, *essere* Miguel de Cervantes. Pierre Menard studiò quel procedimento (so che raggiunse una padronanza abbastanza fedele dello spagnolo del XVII secolo), ma lo scartò per la sua facilità. Semmai per la sua impossibilità! dirà il lettore. D'accordo, ma l'impresa era fin dall'inizio impossibile e fra tutti i mezzi impossibili per realizzarla, questo era il meno interessante. Essere nel XX secolo un romanziere popolare del XVII secolo gli parve una menomazione. Essere, in qualche modo, Cervantes e arrivare al *Don Chisciotte* gli sembrò meno arduo – quindi meno interessante – che continuare a essere Pierre Menard e arrivare al Don Chisciotte attraverso le esperienze di Pierre Menard.

[...]

Il testo di Cervantes e quello di Menard sono identici dal punto di vista verbale, ma il secondo è infinitamente più ricco. (Più ambiguo, diranno i suoi detrattori; ma l'ambiguità è ricchezza).

[...]

«Pensare, analizzare, inventare (mi scrisse anche) non sono atti anomali, sono il respiro normale dell'intelligenza. Glorificare l'adempimento occasionale di quella funzione, tesaurizzare pensieri antichi e di altri, ricordare con stupore incredulo ciò che il *doctor universalis* pensò, vuol dire confessare la nostra debolezza o la nostra barbarie. Ogni uomo deve essere capace di tutte le idee, e penso che in futuro lo sarà»¹.

¹ Borges J.L., *Pierre Menard, autore del Don Chisciotte*, in Id., *Finzioni*, trad. it., Milano, Adelphi, 2003, pp. 39-43.

Questa lunga citazione, tratta dal racconto *Pierre Menard, autore del Don Chisciotte*, può essere considerata una sintesi esplicativa del fulcro del lavoro che si è svolto in questi anni di ricerca, poiché costituisce un brano fortemente teorico, contenente almeno le fondamentali riflessioni che ruotano attorno al concetto di riscrittura come pratica sia letteraria che interpretativa. Questo lavoro, infatti, nasce dall'esigenza, in prima istanza, di scrostare pregiudizi e aloni negativi di cui prodotti come adattamenti e riscritture sono impregnati. «Chiunque abbia avuto esperienza di un adattamento (e chi potrebbe negarlo?) possiede una teoria dell'adattamento», afferma Linda Hutcheon². E chiunque provi a domandare e a sondare questi privati terreni teorici scoprirà che, con buona probabilità, le opinioni comuni sono per lo più negative, o formulate sulla base della maggiore o minore aderenza all'originale in quanto opera primaria e dunque superiore, in termini estetici e qualitativi. Eppure, se si guarda alla produzione culturale dal postmodernismo in avanti, non si può non notare una importantissima crescita del numero di prodotti che sono frutto di rielaborazioni di romanzi classici e che si trovano riadattati in vari linguaggi e forme d'arte, resi fruibili attraverso *media* con caratteristiche differenti, che viaggiano in una «peculiare coesistenza di popolarità e svalutazione»³. Evidentemente, questa stigmatizzazione è frutto di una concezione improntata sull'idea di dipendenza del testo riscritto rispetto all'opera prima. Per questo, la pagina paradossale in cui Pierre Menard intende scrivere non «un altro Don Chisciotte» ma proprio «*il Don Chisciotte*», diviene un'esemplificazione dell'impossibilità di immaginare l'idea di opera d'arte come entità fissa, immobile nel tempo, autosufficiente e definitivamente conclusa, mostrando che, invece, le significazioni che un prodotto estetico continua a rivelare sono legate necessariamente al sistema di relazioni storiche, culturali e interpretative in cui esso è fruito. Il passaggio in cui Borges sottolinea che il testo di Cervantes e quello di Menard sono «identici dal punto di vista verbale» ma che il secondo risulta «infinitamente più ricco» rispetto al primo, evidenzia

² Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, trad. it., Roma, Armando Editore, 2011, p. 7.

³ *Ivi*, p.10.

l'impossibilità di un testo di rimanere uguale a sé stesso, nel suo cammino temporale, anche qualora la sua forma rimanesse intatta. Questo assunto risulta particolarmente significativo nel caso delle riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia, in cui il riscrittore effettua un lavoro di trasformazione del testo a partire dalla necessità di indirizzarlo in un nuovo contesto di ricezione.

È vero che, nel corso della storia della letteratura per l'infanzia, molte forme di riscrittura sono state utilizzate con intenti didattici e educativi, che hanno comportato una svalutazione del testo di partenza piegato frequentemente agli interessi degli adulti che ne sfruttavano le caratteristiche per fini di ammaestramento.

Fatte queste premesse, il presente lavoro si propone di indagare le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia assumendole come oggetto di studio dotato di una propria autonomia, di una propria specificità e di una propria dignità critica, pur senza dimenticare l'importanza del processo di adattamento che permette ai testi di dialogare e agli studiosi di approntare riflessioni letterarie e pedagogiche di diverso tipo. L'obiettivo non è mai stabilire gerarchie di valore tra testi originali e riscritture, né misurare queste ultime sulla base di un criterio di maggiore o minore aderenza al modello di partenza, ma analizzarle come forme di trasformazione e mediazione che rendono visibile il rapporto dinamico tra tradizione, ricreazione e ricezione. In questa prospettiva, la riscrittura viene intesa come un atto interpretativo situato, che riflette una determinata lettura del classico e risponde a esigenze culturali e comunicative precise. Il prodotto della rielaborazione può costituire anche – e non raramente nelle riscritture contemporanee – un'opera letteraria vera e propria, classificabile e analizzabile secondo i parametri che competono alla letteratura per l'infanzia e che rispondono a domande estetiche, pedagogiche e anche storiche.

Per affrontare questo studio è stato necessario collocare l'impianto del lavoro in un quadro teorico che intrecciasse riflessioni sulla letteratura per l'infanzia ad approfondimenti sulla nozione di "classico" e a uno sguardo diretto e aperto agli studi sugli adattamenti e sull'intertestualità, che pur inserendosi in contesti transmediali, hanno potuto supportare, con i dovuti adeguamenti, e indirizzare in maniera ordinata gli studi in questo specifico campo. In particolare, la categoria

genettiana di ipertesto offre uno strumento utile per descrivere il rapporto strutturale che lega le riscritture ai loro ipotesti, mentre le riflessioni contemporanee sull'adattamento consentono di leggere la riscrittura come una ripetizione trasformativa, in cui la distanza dal testo originario non rappresenta una deviazione, ma una condizione produttiva di senso. A ciò si aggiungono le prospettive offerte dalle teorie della ricezione, fondamentali per comprendere il ruolo del lettore implicito e l'incidenza del *target* di riferimento sulle scelte narrative e linguistiche. Una particolare attenzione è riservata al contesto editoriale in cui le riscritture nascono e circolano. La letteratura per l'infanzia, infatti, si configura spesso come un'editoria di progetto, in cui il formato, la lunghezza del testo, la presenza o meno di illustrazioni e il pubblico di destinazione vengono definiti a monte. Le riscritture dei classici risultano così profondamente influenzate da scelte editoriali che incidono sulla forma del testo tanto quanto le intenzioni autoriali. Analizzare le riscritture implica quindi considerare il testo non soltanto come prodotto letterario, ma anche come esito di un processo che coinvolge autori, editori e pratiche di mercato.

Dal punto di vista metodologico, la tesi adotta un approccio articolato sulla combinazione di analisi teorica e analisi testuale. La prima parte del lavoro è dedicata alla definizione del quadro concettuale di riferimento: si affrontano qui le principali questioni relative alla letteratura per l'infanzia, ai significati e alle funzioni dei classici, alle modalità di fruizione nella contemporaneità transmediale e alle criticità che emergono nel dibattito sulle riscritture. A questa riflessione si affianca una precisazione delle scelte metodologiche adottate per lo studio specifico dei testi, che è dipeso dalle elaborazioni teoriche che si andavano sistematizzando. La seconda parte della tesi si concentra invece sull'analisi testuale di opere letterarie, con l'obiettivo di osservare come le riscritture si configurino nella pratica di scrittura. Attraverso una ricognizione storica e critica di riscritture di uno stesso classico e l'analisi di differenti tipologie di riscrittura – commerciali, scolastiche e autoriali – il lavoro indaga sia ciò che viene riscritto, sia le modalità attraverso cui la riscrittura prende forma. Particolare rilievo è dato allo studio dei passaggi di genere e alle trasformazioni linguistiche e narrative, con attenzione specifica all'uso

dell'aggettivazione, ai fenomeni diedulcorazione, alle intromissioni del narratore e alle tracce di oralità e metanarrazione.

Nel complesso, questa tesi intende offrire un contributo allo studio delle riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia, proponendo una lettura che ne riconosca la complessità e il valore culturale, nonché la possibilità di affrontare un giudizio di valore sulla base di alcuni presupposti teorici scevri da posture pregiudiziali. Attraverso l'analisi dei testi e dei contesti in cui essi prendono forma, il lavoro mira a mostrare come le riscritture non costituiscano una semplificazione riduttiva del canone, ma una delle modalità attraverso cui la letteratura continua a essere trasmessa, interpretata e resa significativa per nuove generazioni di lettori.

Prima Parte

Capitolo I

1.1 Letteratura per l'infanzia

Il dibattito critico attuale attorno alla letteratura per l'infanzia è giunto a definire questo ambito secondo le categorie di complessità e problematicità⁴. Chiunque voglia accostarsi allo studio di questa materia deve tener presente la necessità di porsi verso i prodotti letterari che rientrano in questa disciplina con un approccio pluridisciplinare e dinamico che consenta di considerare la multiformità degli oggetti e la varietà dei temi e delle forme testuali che ne costituiscono il *corpus* di opere. Diversissimi sono infatti i modelli e i generi che entrano a far parte di questo ambito e che fanno della letteratura per l'infanzia una sorta di «*monstrum* policefalo che non perde mai di vista le possibilità divergenti e convergenti della creatività umana»⁵, un territorio di frontiera dove è «inutile ogni tentativo di segnare un

⁴ Cfr. Fava S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, p. 403, Hunt P. (a cura di), *Understanding Children's Literature*, Routledge, London New York, 1999.

⁵ Barsotti S., Cantatore L., *Introduzione*, in *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 15.

confine, di porre dei paletti disciplinari»⁶. Stefano Calabrese sottolinea come la complessità definitoria della letteratura giovanile sia da considerarsi a partire dalla sua specifica costruzione *reader-oriented* e non *source-oriented*, e cioè «pensata nella prospettiva di un lettore che costituisce l'autentico protagonista e quasi co-autore dei testi di cui si rifiuta di essere un passivo, trascurabile fruitore»⁷. Un tipo di letteratura, dunque, *per l'infanzia*, dove la preposizione semplice «indica un dativo ma anche un complemento di scopo»⁸. Questa attenzione al lettore e al narratario è una peculiarità di questo ambito che, seppur nei temi può apparire simile a quelli messi in campo dalla critica sorta attorno alla letteratura postmoderna, la teoria della ricezione di Jauss e la Scuola di Costanza, di fatto nei significati e nelle implicazioni assume forme del tutto peculiari, dal momento in cui ci troviamo davanti lettori che già all'interno della stessa categoria appaiono con caratteristiche cognitive assai diversificate tra loro.

È possibile provare a porre la produzione per l'infanzia tra due poli, lungo una linea immaginaria che, partendo da un bisogno educativo e didattico, arriva fino al puro godimento estetico. Il lavoro dell'autore spesso si svolge in un bilanciamento tra questi due poli e dunque nella difficile condizione in cui si cerca di «immaginare l'ecosistema cognitivo dei bambini», attingendo alla propria memoria infantile, nel tentativo di conciliarlo con quello delle figure adulte che sono gli intermediari tra i bambini e i libri e con i quali è necessario negoziare una comune possibile idea di infanzia⁹. La dinamica di costruzione del testo per l'infanzia, dunque, anche quando artisticamente ispirata, essendo rivolta a lettori in formazione, risponde anche a

⁶ Boero P., *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1997.

⁷ Calabrese S., *La letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano, Mondadori, 2013, p. 2.

⁸ *Ivi*, p. 1. Gli studiosi del settore hanno a lungo cercato una definizione che riuscisse tenere conto di tutto ciò che questa disciplina è e contiene in sé. Oggi la nomenclatura appare piuttosto definita, anche se non smette di sollevare questioni e discussioni, a motivo dell'esistenza negli atenei di cattedre di *Letteratura per l'infanzia*. Cfr. Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita & Pensiero, 2002.

⁹ *Ivi*, p. 4. Ma Calabrese riprende la teorizzazione di Morgenstern e di Nodelman. Morgenstern J., *Playing with Books. A Study of the Reader as Child*, McFarland & Company, Jefferson-London, 2009; Nodelman P., *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2008.

bisogni e spinte non intrinsecamente letterarie che talora vanno considerate nello studio teorico e nelle analisi relative al successo del mercato librario di questo specifico ambito e che coinvolgono l'idea di infanzia alla quale si intende comunicare una storia. La scelta della sintassi e del lessico da utilizzare, la costruzione dell'intreccio, la necessità di non dare per scontati riferimenti storico-culturali, la considerazione dei diversi piani di significato della narrazione, l'adeguamento del linguaggio alle capacità inferenziali e cognitive del lettore sono tutte riflessioni che in altri campi letterari rimangono esclusivamente a discrezione dell'autore rispetto a sé stesso e all'opera che vuole compiere, anche quando questo implica una selezione tra i lettori. La scrittura per l'infanzia è, invece, orientata nel formarsi stesso delle ispirazioni artistiche, da un'idea che riguarda le peculiarità del soggetto a cui si sta narrando.

Considerazioni critiche recenti fanno intendere che sono da annoverare tra gli scritti appartenenti a questa categoria opere di diverso tipo e composizione, libri scritti appositamente per l'infanzia, libri scritti per adulti adattati poi alle esigenze del lettori in crescita o comunque letti anche da giovani adulti e adolescenti (si pensi solo al caso di Stephen King), libri di divulgazione di diverse discipline, albi illustrati, *silent book*, fiabe, racconti, fumetti, *graphic novel*, raccolte di poesie. Se dunque, generi, forme, composizioni e tecniche differenti rientrano tutte nel grande contenitore che è la letteratura per l'infanzia, di tutte queste molteplici forme letterarie, il solo punto comune è l'età del lettore che si accinge a leggerle. Un ulteriore punto di convergenza, individuato dalla critica soprattutto a partire dalla fine degli anni Settanta, risiede nell'assunto secondo cui tale produzione non debba essere orientata da finalità pedagogiche esplicitamente dichiarate. La letteratura per l'infanzia, infatti, nella produzione contemporanea, si configura sempre più come uno spazio espressivo autonomo, la cui qualità non può essere subordinata a intenti didascalici o educativi manifesti.

Non sorprende, dunque, che il dibattito critico sviluppatosi attorno alla letteratura per l'infanzia si sia a lungo concentrato sulla necessità di elaborare una definizione epistemologica capace di cogliere la complessità di una disciplina intrinsecamente multidimensionale. Essa coinvolge, infatti, non solo gli ambiti della letteratura e della pedagogia, ma anche quelli della storia dell'educazione,

della psicologia, della sociologia, della storia dell'arte e delle teorie della comunicazione e dei media, tra gli altri.

A partire dalla nota dicotomia crociana, che ha a lungo separato il valore estetico da quello educativo, la storia della critica ha registrato un'evoluzione significativa grazie al contributo di studiosi come Antonio Faeti, Pino Boero e Carmine De Luca¹⁰. Questi autori hanno saputo colmare i vuoti lasciati dalla riflessione precedente, favorendo un'interconnessione tra saperi e ampliando il campo di indagine teorica e metodologica di una disciplina che, proprio per la sua natura ibrida e sfuggente, si presta difficilmente a una classificazione univoca. Franco Cambi suggerisce una sintesi della «doppia identità» della letteratura per l'infanzia che narra e forma al contempo, e dunque questi due campi «stanno come DNA nel testo di letteratura per l'infanzia e ciò costituisce il suo *specifico*, la sua *ricchezza*, la sua *sofisticazione*; aspetti che vanno riconosciuti e tutelati e interpretati. E qui entra in gioco la critica, che qui è e deve essere al tempo stesso letteraria e pedagogica, giocando i due registri ora insieme, ora separati ma sempre interagenti»¹¹.

Nell'analisi delle riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia, ancora di più, è imprescindibile considerare il legame profondo tra letteratura e pedagogia. La volontà di mantenere vivi e accessibili, sin dalla tenera età, i grandi racconti che costituiscono il canone della classicità letteraria rappresenta il tratto comune a tutte le riscritture destinate al pubblico infantile, nonché uno degli elementi fondamentali che ne motiva la produzione. La dimensione pedagogica implicita nella progettazione di opere pensate per lettori in formazione, unita al pregiudizio imposto sulle riscritture di essere mere copie prive di originalità, ha spesso relegato questo tipo di testi a una posizione marginale che ha suscitato scarso interesse sia dal punto di vista letterario che da quello teorico. Solo in tempi recenti, a partire dalla considerazione della grandezza del fenomeno che occupa una porzione

¹⁰ Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 2009; Faeti A., *La letteratura per l'infanzia*, Einaudi, Torino, 1977. Per la storia della critica letteraria per l'infanzia si veda Fava S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in Barsotti S. Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., pp. 403 – 420.

¹¹ Cambi F., *La letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Clueb, Bologna, 2013, p.15.

rilevante del mercato letterario per l'infanzia¹², è stata avviata una riflessione teorica maggiormente approfondita, con l'obiettivo di un'analisi priva di preconcetti¹³.

Il presente studio, a partire dalla riflessione teorica di Lorenzo Cantatore, si propone di superare tali generalizzazioni, ponendo l'accento su come, in numerosi casi, l'intento pedagogico si esprima attraverso una rielaborazione che è in prima istanza estetica e creativa dell'opera originaria. Anche quando la riscrittura rimane fedele alla trama e allo spirito del testo classico, essa si configura comunque come un prodotto nuovo e autonomo, valutabile sulla base di criteri estetici propri, indipendentemente dal confronto diretto con l'opera da cui trae origine, per ragioni teoriche che saranno esposte nei prossimi paragrafi.

Non solo. La dimensione pedagogica della letteratura per l'infanzia è un elemento dal quale non si può certamente prescindere, ma la cui pervasività non si esaurisce nell'intenzionalità autoriale o nell'analisi tematica dei contenuti. Essa si manifesta attraverso una pluralità di aspetti che comprendono la relazione tra adulto e bambino, l'educazione alla lettura, il significato attribuito all'esperienza della lettura nella vita del lettore, nonché allo studio dei sistemi editoriali e delle dinamiche produttive che caratterizzano ogni contesto storico. Il presupposto fondamentale da cui muovere, pur tenendo sempre in considerazione la valenza anche pedagogica della letteratura e il contesto in cui si inserisce, è quello che incorpora la riflessione critica nata a partire dal Novecento attorno alla letteratura *tout court*. Le forme critiche portate avanti da correnti come il formalismo russo, lo strutturalismo, il *New Criticism* anglo-americano hanno permesso uno spostamento

¹² Interessante il Rapporto LiBeR secondo cui tra «le novità di narrativa degli ultimi 5 anni (fra il 2013 e il 2017), su circa 4.200 titoli le riproposizioni di classici in nuove edizioni integrali o in nuove versioni che non alterano in modo rilevante la forma e il contenuto, rappresentano circa il 5%. Analoga, ma in crescita significativa, l'incidenza di riscritture, adattamenti e riduzioni». LiBeR, *Tutti i numeri dei classici*, in "LiBeR", 119, p. 36.

¹³ Il primo studioso che si è occupato delle riscritture dei classici per l'infanzia in maniera sistematica e approfondita è Lorenzo Cantatore. Cfr. Cantatore L., *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., pp. 247 – 265; Cantatore L., *Riduzioni e adattamenti*, in Nobile A. (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi e sviluppi*, Scholé, Brescia, 2025, pp. 263 – 265; Cantatore L., *La riscrittura dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in *Enciclopedia Treccani*, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Riscrittura/2_Cantatore.html. (ultima consultazione 23 dicembre 2025)

del *focus* di interesse dall'autore, il suo mondo e il suo stile al testo letterario nella sua valenza artistica, attraverso il cosiddetto *close reading*, cioè una lettura attenta alla letterarietà del testo attraverso l'analisi delle tecniche formali utilizzate. Questo spostamento, per quanto ormai lontano dalla sensibilità critica contemporanea, ha rivoluzionato la concezione di opera d'arte che, liberata da ogni intento morale, didascalico o pratico, è capace di suscitare piacere per il suo valore intrinseco. È necessario che lo stesso punto di vista sia assunto anche nella letteratura per l'infanzia: la necessità di proporre al giovane pubblico una narrativa che sia letterariamente solida e artisticamente ispirata, che eviti ogni intento didascalico, pratico o morale, che sia un prodotto intrinsecamente artistico che dà piacere in sé stesso e che non abbia finalità ideologicamente costruite. La letteratura, infatti, possiede una propria specificità formativa «nel momento in cui soddisfa i *bisogni* umani profondi, quelli secondari o superiori che riguardano la crescita e l'autorealizzazione personale, in prima istanza il bisogno di *conoscere il mondo e la vita*»¹⁴. Si tratta di un processo educativo che non si fonda sulla logica concettuale, né su spiegazioni o argomentazioni esplicite, ma che si realizza «per via estetica»¹⁵: è nella capacità dell'autore di costruire una trama narrativa capace di riflettere la polisemia del reale e la complessità delle vicende umane che si concretizza il potenziale formativo della letteratura. A questo proposito, sembrano attualissime le parole di Calvino quando, ne *Il midollo del leone* argomenta la non oziosità della discussione intorno alla funzione della letteratura all'interno della «complessa rete di rapporti che lega tra loro i vari interessi umani»:

Perché tra le possibilità che s'aprono alla letteratura di agire sulla storia, questa è la più sua, forse la sola che non sia illusoria: capire a quale tipo d'uomo essa storia col suo molteplice, contraddittorio lavoro sta preparando il campo di battaglia, e dettarne la sensibilità, lo scatto morale, il peso della parola, il modo in cui esso

¹⁴ Blezza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 52.

¹⁵ *Ibidem*.

uomo dovrà guardarsi intorno nel mondo; quelle cose insomma che solo la poesia – e non per esempio la filosofia e la politica – può insegnare.¹⁶

Il messaggio veicolato da testi letterari rispondenti a queste caratteristiche non può essere predeterminabile e univoco: la struttura narrativa, nella sua apertura semantica, consente una molteplicità di interpretazioni e una capacità generativa di significato che è potenzialmente infinita. Il messaggio che giunge al lettore non può essere quindi definito aprioristicamente perché la narrazione, che nella letteratura per l'infanzia si associa anche ad altri linguaggi artistici, consente un'apertura alla molteplicità di possibilità che si attualizzano quando entrano in contatto con uno specifico lettore, che ha un suo personale temperamento, proprie esperienze di vita, particolari domande da porre al testo.

Così l'opera diventa il luogo dell'incontro Io-Tu, senza alcuna imposizione o direttiva adulta, solo leggendo ci si abitua ad ascoltare gli altri, a sentire e seguire le loro emozioni, ragioni e pensieri. In questo modo si comprendono gli ostacoli che impediscono il dialogo autentico, cioè l'introversione, i malintesi, gli stereotipi, l'egocentrismo, l'indifferenza, la superficialità.¹⁷

Il lettore entra così in uno «spazio virtuale – quello della finzione – capace di coinvolgerlo su più piani: sensoriale e cognitivo, emotivo e simbolico»¹⁸. In questo luogo-non luogo avvengono due importanti esperienze che agiscono sulla conoscenza di sé stessi, della propria identità, del cammino esistenziale che si vuole intraprendere. Da una parte, infatti, attraverso l'immedesimazione nei personaggi, i lettori possono riconoscere stati d'animo ed emozioni che loro stessi vivono e che fino a quel momento non erano in grado di riconoscere e dotare di significato¹⁹. Sul versante opposto, le tante esperienze con cui si entra in contatto attraverso i

¹⁶ Il discorso, pronunciato per la prima volta ad una conferenza a Firenze nel 1955, è apparso prima sulla rivista «Paragone», 66, 1955 e poi confluito nella raccolta di saggi Calvino I., *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano, 1995, p. 5.

¹⁷ *Ivi* p. 54.

¹⁸ Negri M., *L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza*, in Cantatore L., Galli Laforest N., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma, 2020, p. 212.

¹⁹ Calvino I., *Perché leggere i classici?*, Milano, Mondadori, 2017, pp. 6-7.

protagonisti dei racconti permettono al bambino una conoscenza delle proprie infinite possibilità di azione, da uno spazio che, in quanto virtuale, rimane sicuro. Non a caso, Alasdair MacIntyre, nel saggio che ripercorre la storia della filosofia morale, scrive

L'uomo nelle sue azioni nella sua prassi tanto quanto nelle sue finzioni, è essenzialmente un animale che racconta storie. Non è essenzialmente, ma diventa attraverso la sua storia, un narratore di storie che aspira alla verità. Ma la questione centrale per gli uomini riguarda il loro ruolo di autori. Posso rispondere alla domanda "Che cosa devo fare?", solo se sono in grado prima di rispondere alla domanda preliminare: "Di quale storia o di quali storie mi trovo a far parte?". Voglio dire che noi facciamo il nostro ingresso nella società umana rivestendo i panni di uno o più personaggi che ci sono stati assegnati (ruoli cui siamo stati chiamati), e dobbiamo imparare che cosa sono per riuscire a capire come gli altri reagiscono nei nostri confronti e come vanno costruite le nostre reazioni nei loro confronti. È ascoltando storie di perfide matrigne, di re buoni ma mal consigliati, lupe che allattano gemelli, figli cadetti che non ricevono nessuna eredità ma devono farsi strada da soli nel mondo e figli maggiori che dilapidano la loro eredità in un'esistenza dissoluta e vanno in esilio a vivere coi maiali, che i bambini imparano, nel modo giusto o in quello sbagliato, che cos'è un figlio e che cosa un genitore, quale cast di personaggi ci può essere nel dramma in cui si sono trovati a nascere, e quali sono le strade del mondo.

Privando i bambini delle storie, li si trasformerebbe in balbuzienti ansiosi e senza copione, tanto nelle azioni quanto nelle parole. Perciò non esiste nessun modo per comprendere qualsiasi società, inclusa la nostra, se non attraverso l'insieme delle storie che costituiscono le sue risorse drammatiche originarie. La mitologia, nel suo significato originario, è il nucleo essenziale delle cose. Vico aveva ragione, e aveva ragione anche Joyce. E ovviamente aveva ragione quella tradizione morale che, dalla società eroica fino a i suoi eredi medievali, considera la narrazione di storie come una parte fondamentale della nostra educazione alle virtù²⁰.

È interessante tra queste parole, sottolineare il fatto che l'attribuzione di senso e di identità umana non viene soltanto dall'attribuzione di senso che l'uomo compie

²⁰ MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, trad it., Roma, Armando, 2007, p. 262.

nel porre i fatti della nostra vita in narrazioni, ma che le narrazioni che ci vengono dal lontano, dalla storia, dalla fiaba, dai miti, da autori che fanno parte della nostra cultura, diventano anch'essi parte della nostra storia personale, costruiscono i nostri *script*, attraverso i quali siamo in grado di capire meglio il ventaglio di possibilità di azioni e di scelta che abbiamo tra le cose che ci accadono, e di dotare quelle scelte di significato. In quelli che nel corso del tempo sono entrati nel canone dei classici, in particolare, questa possibilità diviene ancora più evidente perché, per usare le parole di Byung-Chul Han

Una narrazione capace di trasformare e di aprire un mondo non può nascere da un capriccio di una singola persona. Essa, piuttosto, emerge e prende forma grazie a un processo complesso, al quale prendono parte diverse forze e attori. Essa è, in definitiva, espressione di *una tonalità emotiva nel tempo*. Racconti di questo tipo, che hanno un loro *momento di verità interno*, sono il contrario delle narrazioni deboli, interscambiabili, diventate a loro volta completamente contingenti, cioè delle micronarrazioni che caratterizzano il presente. A queste ultime manca completamente ogni *forza di gravità*, ogni *momento di verità*²¹.

Il filosofo sudcoreano inserisce il discorso in un contesto non incentrato sulla singola persona, ma che vuole rendere una lettura più ampia della società odierna, spesso definita post-narrativa, che vive cioè senza quelle “grandi narrazioni”, come le aveva definite Lyotard²², che hanno caratterizzato i cicli culturali fino agli anni Sessanta del secolo scorso. Han sostiene che le narrazioni sono sostituite, oggi, da storie costituite di puro, effimero, intrattenimento, che svuota più che riempire, che mostra più che essere, come avviene nelle *stories* che si pubblicano sui *Social* e che hanno durata di appena un giorno per poi scomparire. Narrazioni che non possiedono quel «lato epico della verità», capace di agire sulle vite dell'uomo, di trasformarle in qualcosa d'altro, per mezzo di una tensione alla saggezza, di una ricerca che vada oltre l'azione momentanea.

²¹ Han B., *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, trad. it., Torino Einaudi, 2024, p. 7.

²² Lyotard J. F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 2014.

Per questi motivi, pur non avendo l'intento dichiarato di insegnare e tramandare, la letteratura, con tutta la storia di cui si carica, diviene inoltre il luogo di conservazione e rinnovamento del nostro patrimonio linguistico e culturale, e contribuisce a creare così il senso di comunità e di identità²³, così effimero in questi tempi. Questo aspetto è particolarmente interessante se pensiamo, come suggerisce Linda Hutcheon, che le storie nascono sempre da altre storie²⁴ e che tutte le narrazioni che proponiamo ai bambini, e anche quelle per gli adulti, sono il risultato di tutta la storia della letteratura e di tutte le storie che sono state raccontate. Per questo sembra rilevante domandarci se sia lecito il tentativo di proporre anche ai bambini tutte quelle narrazioni che sono entrate nel canone dei cosiddetti "classici", quei testi, cioè, che riconosciamo come pilastri della nostra cultura, imprescindibili riferimenti per il nostro pensiero, colonne che continuano a sorreggere e a far vivere domande e riflessioni e che, affrontando temi universali, sono ancora in grado di parlare alle nuove generazioni²⁵.

1.2 Significati, motivi e riflessioni intorno ai classici

Non è casuale che si torni ancora oggi a interrogarsi sul ruolo e sulla necessità di leggere i classici e di presentarli, in forme diverse, a ragazzi e bambini. Ci si chiede se davvero opere ancora legate a paradigmi culturali e religiosi così distanti dall'uomo contemporaneo riescano a parlare a chi nulla sa di quei paradigmi perché immerso in una realtà postmoderna che da tempo li ha messi in crisi. La fine delle "Grandi Narrazioni"²⁶, il *linguistic turn* e la scoperta del Principio di Indeterminazione di Heisenberg sono stati eventi che hanno cambiato radicalmente la concezione di cosa sia la letteratura e come agisca nell'uomo. Il linguaggio e la letteratura non sono più considerati strumenti capaci di descrivere la realtà per come essa è, ma solo per come essa appare, in maniera estremamente soggettiva, in una molteplicità di visioni e dunque di verità che hanno messo in crisi la funzione stessa della parola. Allora perché ripresentare i classici? Non si rischia di essere al di fuori

²³ Eco U., *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2016, pp. 7 – 10.

²⁴ Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti*, cit., p. 20.

²⁵ Cfr. Grilli G., *Libri nella giungla: orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Roma, Carocci, 2012.

²⁶ Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, cit.

delle necessità odierne, di parlare un linguaggio che non attira più, che non combaccia più con un pensiero fortemente individualista e immerso in ambiente caratterizzato in senso tecnologico? Cosa c'è nei classici che ancora possa parlare in un tempo iperconnesso e iperstimolato?

La permanenza del classico, la sua capacità di vivere attraverso i secoli e le culture, non è da individuare soltanto nelle caratteristiche intrinseche all'opera, ma è da rintracciarsi anche nella capacità che il testo ha di cambiare e allo stesso tempo di mantenere la propria identità²⁷. Così, è certamente vero quello che afferma Calvino quando dice che «il classico è un libro che non ha mai finito di dire quello che ha da dire»²⁸, ma questo presupposto nasce dal fatto che questi libri possiedono un “*surplus of signifier*”²⁹ che si presta a una pluralità di letture e interpretazioni e che permette a chi legge di intervenire in maniera creativa e generativa. Sanguineti aiuta a capire, infatti, che l'immortalità di quelli che sono considerati classici è dovuta alla propensione che questi hanno a «farsi convertire da ciascun lettore nel proprio codice, non solo individuale e soggettivo, ma anche storico e sociale»³⁰. Non sono libri, quindi, che ci tramandano una loro fissità nel tempo, non sono «immagini di durata» o «monumenti di eternità», piuttosto «aprono a un possibile futuro, in quanto sono lì a dichiararci, di fatto, che si può cambiare la vita e modificare il mondo»³¹. Così, la polisemia in essi contenuta si adatta alle dimensioni sociali e civili che si presentano nel corso del tempo, integrandosi alle richieste che da esse provengono. Nello stesso tempo, le questioni esistenziali sollevate da questi testi immortali continuano ancora a domandare un pensiero che risolva le aporie, o che almeno le metta in questione, perché esse vengano considerate e scavino nelle riflessioni che sostengono le azioni umane.

²⁷ Kermode F., *The Classic*, London, Faber & Faber, 1975, p. 80, Illuminati V., *La traduzione dei classici per l'infanzia in una prospettiva di genere*, Bologna, BUP, 2022 e Genette G., *Palinsesti. La Letteratura al secondo grado*, trad. it., Torino, Einaudi, 1982.

²⁸ Calvino I., *Perché leggere i classici?*, cit., p. 7.

²⁹ Kermode F., *The Classic*, cit., p. 140.

³⁰ Illuminati V., *La traduzione dei classici per l'infanzia in una prospettiva di genere*, cit., p. 31.

³¹ Sanguineti E., *Classici e no*, in Dionigi I. (a cura di), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, Milano, BUR, 2013, 209-213.

C'è qualcosa, in quelli che sono considerati classici, una consistenza che rimane immutata e immutabile nel tempo perché appartenente a una profondità che va oltre la materialità, oltre le successioni e le trasformazioni storiche.

Elemire Zolla parla di una spiritualità ontologica che riesce ad aprire un varco nel profondo di ogni esistenza, in ogni tempo, perché entra in relazione con una parte che restituisce una verità di noi stessi³². D'altro canto, nel campo della letteratura per l'infanzia, oltre che nella letteratura *tout court*, un esempio di questo sapere che trapassa il tempo, che è profondamente storico, può essere certamente rintracciato nelle fiabe. Zipes le paragona ai meme³³, mentre Zolla ritiene che in tutte le tradizioni ci siano, attraverso l'arte, verità che si riproducono come forme di evoluzione costante, assimilabili a una «regolarità organica (cioè analoga alla crescita di una pianta)»³⁴. Parlando della fortuna shakespeariana, delle innumerevoli letture e rappresentazioni del teatro del Bardo, Zolla afferma che queste rappresentazioni «hanno procurato *variamente* di ripetere questa verità, e la prova della verità è che possa essere monotona senza mai attediare»³⁵. I classici intramontabili, dunque, tendono a essere ripetuti e ripetibili perché possono «aiutare a ravvisare questa evidenza, che nell'opera vale ciò che vada al di là del “condizionamento storico” (tanto del periodo in cui essa fu creata come del momento in cui la si osserva). Shakespeare ci attrae non già in quanto storicamente valido e presente al suo tempo [...]. Egli si avvale di contingenze solo come fulcri per sollevarsi fuori da esse» e ripete ciò che del poeta disse Ben Jonson: «Shakespeare non appartenne a una sola età, ma a tutto il tempo intero»³⁶.

In questo testo emerge la capacità dei classici di porre domande esistenziali che toccano temi di ricerca primordiale dell'essere umano e che dunque non possono rimanere storicamente situati, essendo al di fuori e oltre la storia. Nel tentativo di definire cosa sia la tradizione, Zolla sostiene che le tante tradizioni esistenti

³² Zolla E., *Che cos'è la tradizione. Un'idea decisiva nell'ampio mareggiare della storia umana*, Venezia, Marsilio, 2023.

³³ Zipes J., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, trad. it., Roma, Donzelli, 2021.

³⁴ *Ivi*, p. 79.

³⁵ *Ivi*, p. 78.

³⁶ *Ibidem*.

prendano avvio tutte da un unico punto di fuga i cui tratti non sono definibili in termini strettamente razionali, ma che possono essere descritti attraverso simboli rintracciabili e leggibili nelle diverse culture con una visione sincretica della storia. Allora, la grandezza di un classico sta proprio in quella possibilità offerta di ritorno alle domande che permettono l'ingresso verso la nostra autenticità, verso quella *bildung* che prevede la parola, il *logos*, come coscienza evolutiva del soggetto nella propria potenziale umanità, che mantiene la capacità nel tempo di illuminare «sogni, desideri e bugie»³⁷.

Molti sono i pensatori che si sono interrogati sulle caratteristiche che rendono un classico tale e sulle condizioni che influiscono nella costruzione di un canone. Quello che interessa in questo studio non è fare una rassegna accurata di tutti gli studiosi che sui classici si sono espressi, ma piuttosto l'intento è quello fornire una panoramica attraverso il pensiero critico di importanti studiosi, dei motivi e delle modalità in cui le forme dei classici agiscono e lavorano nel pensiero contemporaneo, del rapporto che instaurano con gli scrittori che vengono dopo di loro e che con loro si confrontano e, non per ultimo, definire perché ancora oggi rappresentino tasselli necessari alla comprensione non solo del passato, ché sarebbe cosa ovvia, ma anche delle realtà che ci circondano. Da un particolare punto di vista, inoltre, molte delle riflessioni sui classici sono state occasioni per la comprensione anche della capacità che queste opere hanno di parlare a ogni generazione e dei punti fermi dai quali sono scaturite nuove narrazioni, rinnovamenti formali e stilistici che hanno generato a loro volta significato, sia quando sono state in linea che quando invece se ne sono poste in antitesi, inserendosi in un dialogo col passato che sempre ha generato vertigini di pensiero nuovo.

Il primo studioso ad aprire una riflessione sui classici fu il filologo Ernst Robert Curtius, a proposito del tentativo di ricostruire una continuità tra antichità classica e letteratura europea moderna, come mezzo di resistenza alla brutalizzazione postbellica:

³⁷ Il riferimento qui è al testo del poeta Kennet Koch: Koch K., *Desideri sogni bugie. Un poeta insegna a scrivere poesie ai bambini*, trad. it., Milano, Babalibri, 2023.

Il mio libro nasce dalla cura per la preservazione della cultura occidentale, quella che si manifesta nelle forme della letteratura. Cerca di dimostrare l'unità di quella tradizione nello spazio e nel tempo grazie all'applicazione di metodi nuovi. Nel caos intellettuale del presente, è diventato necessario dimostrare quell'unità. Ma la dimostrazione può essere fatta solo da un punto di vista universale, e questo punto di vista è permesso dalla latinità.³⁸

Curtius non definisce un canone in senso stretto, come una serie di opere da inserire in una tradizione, ma ricostruisce una linea di continuità tra antichità classica e letteratura europea e ravvisa in questo rapporto una possibilità di stabilire un tessuto simbolico comune in cui tutta la letteratura occidentale possa riconoscersi, nell'idea che «il poeta non scrive solo con la sua generazione nel sangue, ma col sentimento che tutta la letteratura europea, da Omero in poi, viva dentro la sua voce un'esistenza simultanea»³⁹. È su questa concezione della letteratura che poi Curtius nel suo celebre studio *Letteratura europea e Medioevo latino* del 1948 formula la teoria dei *topoi*, sottolineando l'esistenza di un repertorio di formule, metafore, immagini ricorrenti che tornano in tutta la letteratura e nei quali le opere divenute parte della tradizione convivono, sempre in una tensione tra tradizione e innovazione. Per alcuni aspetti simile alla posizione di Curtius, anche se da una prospettiva diversa, è lo sguardo di T.S. Eliot che, in un importante saggio del 1919⁴⁰, espone profonde riflessioni sul senso dell'eredità letteraria. Nel definire il rapporto tra il poeta e la sua originalità, ritiene che quest'ultima non sia affatto frutto della soggettività dell'artista e che invece provenga dalla coscienza storica della tradizione letteraria. In questo senso, la tradizione appare non come un'eredità statica, ma come un apparato dinamico di opere interconnesse, come un organismo vivente che in cui ogni organo comunica con l'altro, in una modalità che non è solo cronologica: non solo il passato influenza le opere del presente e quelle del futuro, ma anche il presente agisce e modifica retroattivamente le opere passate. Dunque, nessun poeta, in maniera solitaria, contiene in sé tutto il proprio senso; il significato

³⁸ Curtius E.R., *Letteratura europea e Medioevo latino*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1992.

³⁹ Zatti S., *La critica tematica*, in Brugnolo S., Colussi D., Zatti S., Zinato E., *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 273.

⁴⁰ Eliot T.S., *Tradizione e talento individuale*, in Id., *Opere. 1904-1939*, trad. it., Milano, Bompiani, 1992, pp. 392-402.

di ciò che scrive è nella relazione con tutta la tradizione. In un effetto che sembra un paradosso, anche Borges affermerà, parlando di Kafka, che ogni maestro crea i suoi precursori e che la conoscenza di alcuni autori permette talvolta di aprire una lettura più profonda su quelli precedenti a cui quello stesso autore si è ispirato⁴¹. Tutto questo ha a che fare con le teorie che verranno affrontate più avanti sull'intertestualità, ma attengono anche alla possibilità di affrontare il discorso sulle riscritture dei classici per l'infanzia a partire dalla decostruzione di pregiudizi che associano il valore di un'opera alla sua originalità: a ben vedere, in tutta la letteratura potenzialmente nulla è davvero originale, così come nulla può essere ripetuto in egual modo, anche qualora riscrivessimo una stessa storia con le stesse identiche parole con le quali è già stata scritta⁴².

Un ultimo accenno va fatto a un autore che ha dedicato un'intera opera al concetto di canone e che si pone in antitesi rispetto alle osservazioni sui classici e sulla tradizione finora riportate: Harold Bloom. La sua lettura è forse, tra le diverse, quella che si pone in maniera più intertestuale. Fornendo un'interpretazione in chiave psicoanalitica della tradizione, egli vede il rapporto con i grandi autori che hanno lasciato il segno nella storia della letteratura come un rapporto che non si riduce allo studio delle fonti o alla storia delle idee, ma può essere definito negli stessi termini in cui Freud chiamò il «romanzo familiare»: come un figlio «cosciente della propria tardività, che è il fardello che egli si porta sulle spalle poiché avverte la tradizione come qualcosa di paralizzante che gli impedisce di

⁴¹ «Se non mi sbaglio, i brani eterogenei che ho elencato ricordano Kafka; se non mi sbaglio, non tutti si assomigliano tra loro. Quest'ultimo fatto è il più significativo. L'idiosincrasia di Kafka è presente in ciascuno di questi scritti, in misura maggiore o minore, ma se Kafka non avesse scritto, non la percepiremmo; vale a dire, non esisterebbe. La poesia "*Fears and Scruples*" di Robert Browning profetizza l'opera di Kafka, ma la nostra lettura di Kafka affina e diversifica notevolmente la nostra lettura della poesia. Browning non l'ha letta come la leggiamo noi oggi. La parola "precursore" è indispensabile nel vocabolario della critica, ma bisogna cercare di purificarla da ogni connotazione polemica o di rivalità. Il fatto è che ogni scrittore crea i propri precursori. La sua opera modifica la nostra concezione del passato, così come modificherà il futuro. In questa correlazione, l'identità o la pluralità degli uomini non ha importanza. Il primo Kafka di "*Betrachtung*" è meno un precursore del Kafka dei miti cupi e delle istituzioni terrificanti di quanto lo siano Browning o Lord Dunsany». Borges J. L., *Kafka e i suoi precursori*, in Id., *Altre inquisizioni*, Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 106-108.

⁴² Su questo enunciato si veda, in particolare, il racconto di Borges di *Pierre Menard*, di cui si parlerà più diffusamente nel secondo capitolo, in Borges J.L., *Finzioni*, trad. it., Milano, Biblioteca Adelphi, 2003.

essere originale»⁴³. Il confronto con i grandi poeti genera “l’angoscia dell’influenza”⁴⁴: l’individualità poetica nasce dentro un rapporto antagonista che è ineluttabile, per cui nel tentativo di essere originali, di fatto l’unico modo per uscire dalla stasi è relazionarsi con il passato attraverso la sua negazione o la sua imitazione, o riscrittura. «La letteratura si fa in primo luogo con la letteratura [...] e, poiché si tratta di una formazione reattiva, ogni parola è sempre in qualche modo una citazione rimossa»⁴⁵.

1.2.1 Quale canone?

I contributi discussi finora mettono a fuoco la relazione degli scrittori con il passato in un rapporto che è necessariamente di confronto e che segue i parametri dell’intertestualità, declinata secondo diverse connotazioni. La domanda che si pone immediatamente successiva riguarda la consistenza di questo canone discusso e le modalità di selezione delle opere ritenute degne di entrare tra le imperdibili e per quale motivazione.

La parola canone, storicamente, è stata utilizzata in due accezioni diverse. Un primo significato arriva dal V secolo a. C., con Policleto, in un’opera intitolata appunto *Kanón*, dal greco bastone, canna, che veniva usata come unità di misura, andata quasi completamente perduta e poi nel I secolo a.C. da Vitruvio ne *I dieci libri dell’architettura*, dove il canone coincide con una serie di norme prescrittive di un sistema di misure e proporzioni da utilizzare nella creazione delle opere d’arte. Dunque, in questa accezione, il canone risponde a un ideale estetico che sarà ripreso nel classicismo rinascimentale e che unirà il concetto ‘bellezza’, definita secondo criteri stabiliti, quello di ‘verità’ e dunque poi quello di ‘bontà’. Il concetto di canone legato a prescrizioni estetiche rimane tale almeno fino agli studi sull’arte nell’antichità di Winckelmann, mentre viene stravolto, a livello filosofico, con le riflessioni di Kant, quando le riflessioni intono al canone vanno molto oltre i concetti di regola imposta da seguire:

⁴³ Zatti S., *La critica tematica*, cit., p. 295.

⁴⁴ Bloom H., *L’angoscia dell’influenza. Una teoria della poesia*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1983.

⁴⁵ Zatti S., *La critica tematica*, cit., p. 297.

Per canone, io intendo l'insieme delle proposizioni fondamentali a priori dell'uso corretto di certe facoltà conoscitive in generale. Così la logica generale, nella sua parte analitica, è un canone per l'intelletto e la ragione in generale: ciò riguarda soltanto la forma, poiché la logica generale astrae da ogni contenuto. Analogamente, l'analitica trascendentale, come abbiamo visto, è il canone dell'intelletto puro: questo soltanto, infatti, è capace di conoscenze sintetiche a priori vere. Ma quando un uso corretto di una capacità conoscitiva non è possibile, non esisterà alcun canone.⁴⁶

Senza tentare di sciogliere tutte le molteplici risonanze che i concetti esposti contengono, è sembrato importante inserire questa citazione perché si sottolinea come l'intelletto sia in grado di giungere a conoscenze "sintetiche a priori vere" quando applica le sue forme, non dipendenti dall'esperienza, ai contenuti basati sulla sensibilità. In questo senso il canone «non è altro che un insieme di proposizioni a priori, insomma una serie di criteri, per un uso corretto delle facoltà conoscitive»⁴⁷, una disciplina profonda che impedisce alla ragione di fare errori, non un carattere normativo a cui guardare come era stato inteso fino ad allora. E a contribuire alla definitiva distruzione del concetto normativo di canone è stato certamente anche tutto l'apparato ideologico sorto intorno al romanticismo, che ha visto nell'originalità artistica, nel concetto di autore come espressione individuale di una forma d'arte aperta all'immaginazione e nel rifiuto di ogni obbligo di ripetizione del passato il punto non rinunciabile di ogni creazione artistica.

Ma il termine canone, soprattutto a livello propriamente letterario, ha avuto anche una storia legata al concetto di autorità. Già nel II secolo a. C. nel *Canone di Alessandria*, di Aristofane di Bisanzio e Aristarco di Samotracia, erano stati selezionati una serie di poeti, oratori, filosofi, comici nell'alveo dei più rinomati scrittori. Il canone poi è stato discusso, qualche secolo dopo, a proposito della necessità di definire, tra i molti testi cristiani circolanti, quali fossero realmente ispirati da un'autorità divina e quali invece fossero stati diffusi senza controllo, con principi che non rientravano nello spirito delle prime comunità cristiane. Dunque i

⁴⁶ La citazione è da Kant I., *Il canone della ragione pura*, in *Critica della ragion pura*, citato da Onofri M., *Il canone letterario*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 14-15.

⁴⁷ *Ibidem*.

testi *canonici*, in riferimento al *Nuovo Testamento*, divengono quelli che qualche autorità ha decretato come tali, lasciando tutti gli altri da parte.

Onofri indica altre due accezioni del termine *canone*, per come è stato considerato nel tempo e che è utile riportare per poterne sottolineare alcuni aspetti. La prima, riscontrabile sempre in ambito religioso, riguarda il concetto di *canonizzazione*: in un lungo processo affrontato dalle somme autorità della Chiesa cattolica, tra cui anche il Papa, una persona ritenuta degna può essere decretata «beata» o «santa», se in possesso di alcune particolari caratteristiche. L'altra accezione, invece, è rintracciabile in ambito filologico e ha a che fare con l'autenticità, con l'assenza di plagio, in riferimento, cioè, al *corpus* di opere che di uno scrittore vengono considerate autoriali⁴⁸.

Come si evince da queste poche nozioni, in tutte le categorie in cui il concetto di canone entra in gioco, sempre c'è un riferimento a un potere gestito da qualcuno che può decidere perché investito di autorevolezza, ma anche autorità, sulla base di competenze o conoscenze. Il secolo che mette in discussione il concetto di canone legato all'autorità o su disposizioni normative indiscutibili è, non casualmente, il Novecento: soprattutto negli Stati Uniti si apre un dibattito a partire dall'analisi dei testi studiati nelle università e, dalla considerazione che nella maggioranza dei casi i testi studiati fossero gli stessi da decenni, considerati esempi massimi di letteratura, si comincia a discutere di come nel canone rientrino tutti i valori non solo estetici ma anche etici della comunità e che definire quale sia una tradizione letteraria vuol dire anche, poiché entra in gioco la mimesi⁴⁹, selezionare dei modelli di rappresentazione della realtà esterna, che entra talmente fortemente nelle nostre esistenze da divenire poi la fonte del nostro modo di essere, di parlare, di agire e di pensare il mondo e noi stessi, di ciò che è accettabile e ciò che non lo è, di ciò che è politicamente corretto e ciò che non lo è. Si contesta alle opere classiche normalmente proposte nello studio letterario di veicolare valori non accettabili, sollevando questioni sul razzismo, sulla cultura eurocentrica, sulle dinamiche di

⁴⁸ *Ivi*, p. 20.

⁴⁹ A questo proposito, non si può che citare il contributo importantissimo di Auerbach che porta precocemente in campo una visione pluralistica, dinamica e polifonica del canone: Auerbach E., *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*, trad. it., Torino, Einaudi, 2000.

potere che in essi si replicano, sul patriarcato. Si vede molto bene che gli echi di questa messa in discussione sfociano anche in tempi recenti nel revisionismo che ha colpito traduzioni di libri anche per l'infanzia, come classici di Roald Dahl dove sono state eliminate parole ritenute offensive, o di opere che sono state bandite dai *curricula* perché tacciate di razzismo – come *Le avventure di Huckleberry Finn* – o di violenza sui bambini, come *Oliver Twist*⁵⁰.

Come risulta evidente, la questione relativa al rapporto degli scrittori con i propri predecessori e, più in generale, alla definizione dei criteri che determinano l'inclusione di un'opera all'interno di un canone, si presenta come un problema complesso e tuttora aperto, che ha a che fare con delle relazioni di potere, anche quando provengono dal basso, come nel caso degli ultimi classici citati.

La selezione delle opere destinate a perdurare nella memoria collettiva e a costituire il cosiddetto canone letterario è strettamente connessa al tema della memoria culturale. L'essere umano, infatti, è costretto a selezionare fra le informazioni, le narrazioni e i ricordi, al fine di rendere più efficiente la propria attività cognitiva. In assenza di tale capacità selettiva, la conoscenza si ridurrebbe a un accumulo indistinto di dati, privo di ordine e di significato, come avviene nel personaggio borghese Ireneo Funes, il quale, ricordando ogni dettaglio del mondo sensibile con precisione assoluta, si rivela incapace di elaborare concetti generali e di comunicare la propria esperienza: la memoria totale, anziché potenziare il pensiero, lo paralizza⁵¹. In questa selezione, entrano in gioco dinamiche che, nella epoca, si fanno decisamente molto complesse, perché accompagnate da fenomeni transmediali e transculturali dei quali ancora non possediamo completa padronanza.

1.2.2 Il canone e i classici per l'infanzia

⁵⁰ Cfr. Ford A., *US school stops teaching Huckleberry Finn because of 'use of the N-word'* in «The Guardian», 14/12/2015 consultabile a questo link: <https://www.theguardian.com/books/2015/dec/14/school-stops-teaching-huckleberry-finn-community-costs-n-word> (ultima consultazione 23/12/2025) e, su Roald Dahl, Dubno Z., *Publishers are cynically using 'sensitivity readers' to protect their bottom lines*, in «The Guardian», 09/03/2023, che riprende il tema del revisionismo per associarlo a quello, molto più recente del *sensitivity readers*, di cui si accennerà nel paragrafo 1.3. L'articolo è consultabile a questo link: <https://www.theguardian.com/books/commentisfree/2023/mar/09/roald-dahl-censorship-sensitivity-readers-books> (ultima consultazione 23/12/2025).

⁵¹ Borges J.L., *Funes, o della memoria*, in Id., *Finzioni*, trad. it., Milano, Adelphi, 2015.

Anche nel campo della letteratura per l'infanzia, non sembra facile la definizione di un canone. Il concetto, ovviamente, ha già questioni aperte, che riguardano in che modo si definisce un canone e con quali criteri di selezione. In molti pensano che a definire un canone sia l'ambiente accademico, attraverso i testi che si sceglie di insegnare, di inserire nei programmi d'esame e sui quali si fa critica letteraria. Il tardivo ingresso della letteratura per l'infanzia nel sistema universitario ha impedito, finora, la formazione di un canone disciplinare stabile. Nel 1980 il consiglio della *Children's Literature Association* ha ritenuto importante iniziare a lavorare nella formazione di una lista di libri da definire classici, con lo scopo di avere una serie di opere che tutti ritenessero degne perché

there was no agreement about what children's literature could safely be assumed to consist of and above all, about what especially mattered in it – what most needed to be discussed and studied and understood... Children's literature studies would remain chaotic until such a shared concept could be developed⁵².

Emer O'Sullivan definisce i classici per l'infanzia come provenienti da tre categorie di testi: adattamenti di opere appartenenti alla letteratura per adulti, trascrizioni e adattamenti di racconti originariamente soprattutto orali e, infine, storie scritte appositamente per l'infanzia, la forma dominante a partire almeno dal secolo scorso. La maggior parte di testi considerati classici sono di provenienza europea e, tra questi, la maggioranza è stata scritta in lingua inglese.

Anche in questo campo la definizione delle modalità in cui un classico rientra nel canone si basa su parametri che non trovano accordo tra gli studiosi e che spesso vengono messi in discussione. Alcuni critici ritengono si debba guardare soprattutto alla fortuna del classico, alla forza della ricezione nei lettori: questa tesi è stata spesso contraddetta in virtù del fatto che capita di frequente che i cosiddetti *best*

⁵² «Non c'era un accordo su cosa potesse essere considerato parte integrante della letteratura per l'infanzia e, soprattutto, su cosa fosse particolarmente importante in essa, ovvero cosa fosse più necessario discutere, studiare e comprendere... Gli studi sulla letteratura per l'infanzia sarebbero rimasti caotici fino a quando non fosse stato possibile sviluppare un concetto condiviso». La citazione è tratta da Nodelman, P., *Introduction: Matthew Arnold, a Teddy Bear, and a List of Touchstones*, in Id., «Touchstones: Reflections on the Best in Children's Literature», Vol. 1., West Lafayette, Children's Literature Association Publishers, 1–12, citata da O'Sullivan E., *Comparative Children's Literature*, trad. ingl., New York, Routledge, 2005, p. 121, traduzione di chi scrive.

sellers non rispondano a criteri di qualità e che, spesso, gli adulti di turno non consiglierebbero quei libri ai ragazzi, nonostante la fortuna e le numerose copie vendute. In altri casi, si pensa che a far rientrare un'opera di diritto nei classici per l'infanzia sia la pregnanza che quel testo ha avuto nella storia della letteratura in termini di innovazioni tematiche, linguistiche, di genere o anche per la rappresentatività dell'epoca in cui sono sorti. Ma anche in questo caso, si potrebbe contestare che non tutte le opere che hanno segnato un'epoca possono essere considerate classici: in alcuni casi capita che opere di grande importanza storica non trovino riscontro nel pubblico nonostante, talora, rappresentino un avvio per esplorazioni innovative e di grande valore. Forse, come sostiene Perry Nodelman in *Touchstones*, il punto di incontro tra queste due posizioni è nella combinazione tra unicità e popolarità, e dunque nell'eliminazione dal canone di quei libri di valore, ma poco letti, così come di quelli molto letti ma di poco valore⁵³.

Nella riflessione italiana, la speculazione intorno ai classici sembra entrare in maniera più decisa, almeno secondo l'analisi di alcuni critici, all'interno delle tematiche che quel testo contiene e, soprattutto, nella valutazione delle caratteristiche che il prodotto letterario deve possedere affinché possa essere apprezzato dai lettori in crescita e, nello stesso tempo, rimanere pedagogicamente valido. Giancane, ad esempio, sostiene che un classico per ragazzi, per essere definito tale, necessita in maniera assoluta della possibilità di identificazione⁵⁴. Secondo lo studioso, il piacere della lettura è coincidente con l'immedesimazione, laddove immedesimarsi vuol dire poter mettere in questione dei valori e, infine, attraverso le considerazioni dei protagonisti, arrivare a schierarsi dalla parte del bene. Anche Angelo Nobile insiste sulla necessità di portare alcune tematiche importanti ai ragazzi, attraverso adattamenti e riscritture che attuino una

⁵³ Nodelman, P., *Introduction: Matthew Arnold, a Teddy Bear, and a List of Touchstones*, cit., p. 7.

⁵⁴ Giancane D., *Letteratura per l'infanzia ed estetica: un rapporto possibile?* in «*Studium educationis*», 3, 2000, pp. 481-486. Per la questione dell'identificazione con il personaggio si veda anche D'Amelio R., *I giovani e il libro*, Bari, Adriatica, 1972, pp. 193 - 222.

doverosa rivisitazione pedagogica nel tentativo di cogliere i motivi di perenne attualità e quelli di inevitabile obsolescenza, anche in riferimento ai gusti, agli interessi e alle abilità linguistiche dei ragazzi di oggi⁵⁵.

La tendenza sembra, dunque, ancora una volta in Italia, legata alla considerazione che, quando si parla di letteratura per ragazzi, il tema valga forse più che lo stile, la composizione, il valore prettamente letterario dell'opera. Dunque, non la letterarietà, con tutte le questioni che si accompagnano ad essa, non per ultima il *come* si mettano in gioco anche riflessioni pedagogiche, ma la funzione educativa che il testo porta con sé, anche quando non è formalmente esplicitata. Questa considerazione, ovviamente, lascia campo aperto a tutti i tipi di riscrittura contemporanei che entrano sul mercato, poiché si fanno portatori di valori 'tradizionali' di spessore comunemente condiviso, ma forse non tiene abbastanza in considerazione due aspetti centrali dai quali, in questo studio, non si può prescindere: da una parte le modalità in cui il messaggio è divulgato non è secondaria rispetto allo stesso messaggio, perché il rischio è che il testo non susciti interesse e che si riducano concetti molto complessi in semplificazioni banali; dall'altra parte, la grandezza dei classici sta esattamente nella trattazione figurata di tematiche in sé stesse aporetiche, che vanno interiorizzate e le cui riposte, profondamente personali, sono frutto di un pensiero critico che proprio tramite quelle opere si va creando e che non risponde a soluzioni preventivamente decodificate. Allora la sfida delle riscritture dei classici, sia appartenenti al canone dell'infanzia che a quello degli adulti, sta proprio nella capacità del nuovo autore di mantenere aperte le aporie, perché queste generino, a loro volta, considerazioni, decisioni, riflessioni sempre nuove, che educino, in questo senso sì, il lettore o la lettrice a formulare ipotesi di pensiero mai pensate prima.

⁵⁵ Nobile A. (a cura di), *Pedagogia della letteratura giovanile*, Brescia, Scholé, 2020, p. 139.

1.3 La fruizione dei classici nella contemporaneità transmediale

Le indagini effettuate sul mercato editoriale italiano da Vitulli⁵⁶ testimoniano la grandissima fortuna odierna dei classici: la tenuta annua degli Oscar Mondadori sui primi due titoli in classifica è pari a centomila copie. La stessa fortissima presenza è fotografata nel campo dell'editoria per l'infanzia, dove i recenti dati prodotti da LiBeR Database attestano che, tra «le novità di narrativa degli ultimi 5 anni (fra il 2013 e il 2017), su circa 4.200 titoli le riproposizioni di classici in nuove edizioni integrali o in nuove versioni che non alterano in modo rilevante la forma e il contenuto, rappresentano circa il 5%. Analoga, ma in crescita significativa, l'incidenza di riscritture, adattamenti e riduzioni»⁵⁷. Questi numeri sorprendono soprattutto se visti in relazione alla grande quantità di pubblicazioni che ogni anno vengono presentate in Italia. E in effetti, per mantenere in vita i classici della letteratura, i diversi editori mettono in atto strategie di presentazione delle nuove edizioni di classici che in qualche modo testimoniano come cambia anche la modalità di ricerca del libro rispetto al passato. Lo studio di Claudia D'Amico sulle classifiche di vendita del 2020⁵⁸ testimonia che i classici costituiscono ancora una fetta importante del mercato, soprattutto nell'editoria medio-grande, e mette in luce come le capacità di continuare ad avere spazio sul mercato da parte di un classico dipendano da molteplici fattori, di tipo sociale, politico, culturale, da eventuali centenari di un'opera o di un autore, ma anche da aspetti che riguardano la contaminazione tra *media* che caratterizza con forza l'epoca contemporanea. I primi cinque posti della classifica di vendita dei classici del 2020 sono occupati da libri che fanno parte della edizione “Universale Economica Feltrinelli”, a testimonianza del fatto che motivo di acquisto di un classico è anche il prezzo, che si mantiene più basso rispetto alle novità editoriali; al sesto posto troviamo finalmente un editore diverso, Salani, con un prodotto che unisce in un unico volume due libri, *Piccole*

⁵⁶ Vitulli S., *Le superstar del mercato? Sono gli “antichi” maestri*, in «Il Giornale», 26/04/2015, <http://www.ilgiornale.it/news/superstar-mercato-sono-antichi-maestri-1120787.html> (ultima consultazione 23/12/2025).

⁵⁷ LiBeR, *Tutti i numeri dei classici*, in «LiBeR», 119, p. 36.

⁵⁸ D'Amico C., *I classici vendono ancora? Studio sulle classifiche di vendita del 2020*, in AA.VV., *Classici: strategie di sopravvivenza. Casi editoriali tra promozione e rinnovamento*, Pavia, Edizioni Santa Caterina, 2021, pp. 249 – 257.

*donne e Piccole donne crescono*⁵⁹. Il libro ha un prezzo leggermente più alto rispetto alla media dello stesso titolo delle altre collane, ma è riuscito a vincere la competizione perché l'editore ha messo in commercio un prodotto che, pur rimanendo lo stesso, ha subito un processo di reinvenzione nel suo paratesto: la copertina riporta un'immagine della trasposizione filmica del 2019, che ebbe enorme successo anche grazie al cast di famosi attori come Meryl Streep, Emma Watson e Timothée Chalamet. Questa strategia ha spostato il *target* di lettori destinatari, che non sono più solo i bambini e le bambine a cui erano indirizzati solitamente questi testi e ha contribuito a una modernizzazione del classico sulla base dell'attualità culturale del lettore⁶⁰.

La fruizione delle opere classiche al di fuori dell'ambiente formale scolastico è strettamente connessa, nelle società odierne, ai diversi supporti in cui esse si inseriscono, in forme e modi che variano a seconda del canale che utilizzano e in un sistema che è, usando l'aggettivo coniato da Marsha Kinder e reso famoso da Henry Jenkins, *transmediale*⁶¹:

un processo dove elementi integrati di una narrazione vengono dispersi sistematicamente attraverso molteplici canali con lo scopo di trovare un'esperienza di intrattenimento coordinata e unificata» e in cui ogni testo offre un contributo peculiare all'intero complesso narrativo.

[...]

La fruizione dei diversi testi attraverso vari media arricchisce la conoscenza della storia e offre al destinatario un'esperienza d'intrattenimento più ricca e

⁵⁹ Alcott, L.M., *Piccole donne e Piccole donne crescono*, trad. it., Milano, Salani, 2020.

⁶⁰ D'Amico C., *I classici vendono ancora? Studio sulle classifiche di vendita del 2020*, cit., p.256 – 257.

⁶¹ Kinder M., *Playing With Power in Movies, Television, and Videogames: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, University of California, 1991. La parola si colloca, non casualmente, in uno studio che riguarda la modalità in cui i bambini sviluppano la «capacità di comprendere una narrazione e, in particolare, di riconoscere ambientazioni e personaggi che, come nel caso delle *Tartarughe Ninja*, venivano proposti in diversi formati medialità: disegni animati, fumetti, film ecc.», Bertetti P., *Che cos'è la transmedialità*, Roma, Carocci, 2020, pos.70, Formato Kindle.

Jenkins H., *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*, in «MIT Technology Review» <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/> (ultima consultazione 23/12/2025).

coinvolgente rispetto alla sola visione cinematografica: offre, in altre parole, quella che viene definita un'esperienza transmediale⁶².

La modalità di fruizione delle storie, dunque, così come la capacità di lettura e le indagini che si fanno su di essa, stanno subendo delle trasformazioni che non possono essere ignorate da chi si occupa di letteratura per l'infanzia e di ricerca pedagogica. Le storie si ampliano, raggiungendo più media e raccontandosi in forme simili ma diversificate, che non risultano ridondanti agli occhi dei lettori ma che stimolano curiosità e necessità di approfondimento sulla base di una passione. È la risposta pratica a quella che teoricamente è stata definita *Età della lettura*⁶³ e che, a partire dagli anni Sessanta, ha visto uno spostamento di attenzione dal testo ai suoi interpreti, attraverso le formulazioni di critici come Louise Rosenblatt, Stanley Fish, Umberto Eco, Wolfgang Iser e Roland Barthes. Quest'ultimo in particolare, con una visione definita utopica da Donata Meneghelli, già nel 1974 dichiarava:

[...] leggere è ritrovare – al livello del corpo e non a quello della coscienza – in che modo questo testo è stato scritto: è mettersi nella produzione, non nel prodotto; questo movimento di coincidenza si può avviare sia in un modo abbastanza classico, rivivendo con piacere la poetica dell'opera, sia in modo più moderno, eliminando dentro di sé ogni sorta di censura [...]; a questo punto leggere è veramente scrivere: scrivo – o riscrivo – il testo che leggo, meglio e più oltre di quanto non abbia fatto il suo autore”⁶⁴.

L'utopia qui descritta da Barthes si è in qualche modo realizzata, divenendo una prassi comunemente messa in atto dai lettori odierni. Infatti,

Se stiamo vivendo una nuova “età della lettura”, a sancirlo sono le pratiche, prima e a monte di qualunque presa di posizione teorico-analitica. Non si tratta

⁶² Bertetti P., *Che cos'è la trasmedialità*, cit., posizioni 70 e 138.

⁶³ Abrams M. H., *Doing Things with Texts. Essays in Criticism and Critical Theory*, New York-London, Norton & Company, 1989, p. 269.

⁶⁴ La citazione è tratta dal saggio Meneghelli D., *La nuova era del lettore: tra teoria e prassi*, in «Narrativa», 46, 2024, pp. 49 – 62 e si riferisce a «Roland Barthes contro i preconcetti», intervista a «Le Figaro» (1974), in Barthes R., *La grana della voce*, trad. it., Torino, Einaudi, 1986, p. 186.

insomma di fare (ri)entrare il lettore nell'orizzonte dell'esperienza letteraria, da cui sarebbe ormai impossibile tenerlo fuori, ma di comprendere un fenomeno che ha assunto proporzioni massicce, che ancora l'accademia in larga parte stenta a riconoscere (almeno in Italia) e che la teoria può aiutarci a concettualizzare, a strappare alla pura contingenza. L'*empowerment* senza precedenti di lettrici e lettori comuni, dilettanti, "semplici" appassionati, il loro rivendicare il diritto di leggere i testi letterari indipendentemente da qualunque pedigree, da qualunque protocollo stabilito o da qualunque formazione superiore, secondo consuetudini e canali sviluppati in piena autonomia, quanto meno in autonomia dalle istituzioni tradizionalmente deputate alla trasmissione del patrimonio letterario, e fuori da quelle stesse istituzioni.

L'epitome e il cuore operativo di tale fenomeno è la cosiddetta *fan culture* (nel senso più onnicomprensivo del termine, in un ampio spettro di manifestazioni), che non è limitata al mondo dei supereroi, o dei vampiri, al fantasy, alla serialità televisiva, ma ha investito anche la letteratura "canonica", spesso percepita e fatta propria tramite la (ri)mediazione visuale – adattamenti televisivi e cinematografici, fumetti, *graphic novel*, serie *web*, blog, fanvideo – e comunque fruita, elaborata e rielaborata attraverso lo schermo di un qualche dispositivo digitale, elemento che contribuisce a renderla immediatamente accessibile, mentre al tempo stesso pone su un piano di continuità domini culturali, valori, esperienze diverse, perché tutti convergenti in quello stesso supporto⁶⁵.

Il riferimento è in particolare a uno dei fenomeni più interessanti degli ultimi anni e costituito da comunità di appassionati di libri, film e *videogame* che producono narrazioni semplici basate su storie già esistenti che vanno ad ampliare l'universo di quelle stesse storie: le cosiddette *fanfiction*, che approfondiscono un aspetto della narrazione, aggiungendo particolari, cambiando il finale, dando rilievo a personaggi secondari. Gli scrittori di *fanfiction*, spesso anonimi e nascosti sotto un *nickname*, che talvolta arrivano a vendere milioni di copie superando addirittura l'originale in termini di guadagni e successo, ribaltano il modello di ricettore passivo e permettono alle storie di viaggiare in maniera incontrollata, sfidando le leggi sul diritto d'autore e il rischio di plagio⁶⁶.

⁶⁵ Meneghelli D., *La nuova era del lettore: tra teoria e prassi*, cit., p. 60.

⁶⁶ Interessante, soprattutto in merito allo studio dei dati sulla lettura che riferiscono una costante decrescita, il saggio di Rivoltella che si oppone a una lettura pessimistica e invece promuove un'apertura all'indagine che non escluda le conseguenze della interattività, come avviene nei *social*

Ma il fenomeno appena accennato è solo uno dei tanti esempi possibili che rimandano a un più largo immaginario contemporaneo alimentato da spinte che provengono sia dal basso, dunque da una risposta popolare a storie che appassionano, che dal sistema economico e produttivo che ha intercettato in questo campo molti e nuovi bisogni da sfruttare. Meneghelli definisce questo nuovo rapporto con la lettura e la narrazione evidenziando tre aspetti fondamentali che caratterizzano la *fan culture*: il primo è definito come «testualità fluida», una testualità cioè che vede un generale abbattimento delle barriere tra generi, media, testo e paratesto, e un cambio perfino del momento generativo dell'universo finzionale che diviene uno spazio virtuale «transnarrativo, transautorale e transmediale», con tutte le implicazioni che questo comporta in termini di modalità di costruzione dell'immaginario⁶⁷. Il secondo riguarda una sovversione delle regole che avevano dominato l'interpretazione critica e l'interazione del lettore col testo: ogni interprete è legittimato a una costruzione di senso e il significato non appare più come qualcosa da decifrare, ma da adottare e adattare in base a bisogni esistenziali, emotivi o identitari. Emerge dunque un rapporto arbitrario e pragmatico – appropriativo – con il testo, che diviene strumento di conoscenza, di resistenza o di evasione del mondo; un tipo di relazione che ha acquisito una nuova dignità culturale, ridefinendo, ancora in maniera diversa rispetto al passato, i confini tra lettore, autore e comunità. Il terzo e ultimo aspetto che caratterizza la ricezione della narrazione transmediale riguarda il rapporto tra lettura e scrittura, anche in questo caso dominato da una rottura dei confini: i ruoli di lettore, autore e persino talvolta di personaggio, si confondono e sovrappongono e l'identificazione emotiva spinge il lettore appassionato, paradossalmente, a intervenire direttamente sul testo, colmando gli spazi interpretativi lasciati vuoti, quelli che Michel Charles chiamava

reading che riuniscono in comunità virtuali appassionati dello stesso genere e che, a partire da una lettura coinvolgente, portano in non poche occasioni ai fenomeni creativi e aggregativi che confluiscono talvolta nei fandom e nella categoria della *fanfiction*. Rivoltella P.C., *Narrazioni transmediali. Percorsi educativi nell'immaginario digitale*, in Fava S. (a cura di), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Milano, Vita e Pensiero, 2014, pp. 313 - 324. Sulla *fanfiction* si vedano: Massini C., *La fanfiction. Da fenomeno di nicchia a fenomeno di massa, tra punti di forza e critiche*, Brescia, Temperino Rosso, 2019; Calabrese S., Conti V., *Che cos'è una fanfiction*, Roma, Carocci, 2019.

⁶⁷ Meneghelli D., *La nuova era del lettore: tra teoria e prassi*, cit., p. 60.

“testi fantasma”⁶⁸, modificando la storia attraverso le proprie volontà, espandendo la narrazione, aggiungendo particolari, come a voler continuare a godere di quel prodotto prolungandone in un’eco indeterminata le pulsazioni vitali⁶⁹.

I fenomeni descritti investono tanto le nuove uscite quanto i classici appartenenti al cosiddetto canone, sia di testi rivolti agli adulti che di romanzi nati e pensati per l’infanzia. Facendo una brevissima indagine sul sito fanfiction.net, uno tra quelli più utilizzati ma anche uno tra quelli più generici, non sorprende che al primo posto della classifica dei libri più riscritti da parte di fan (parliamo di 850mila riscritture) vi si trovi *Harry Potter*, la saga che ha avuto un successo planetario e che si è diffusa in maniera transmediale su supporti di ogni tipo, dai giocattoli, ai videogames, ai giochi da tavolo, ai parchi e ristoranti a tema. Nella stessa classifica, con numeri molto alti, troviamo altri classici per l’infanzia e non, come *Lord of the ring*, *Divergent*, *Pride and Prejudice*, *Les Miserables*, *Alice in Wonderland*, *Peter Pan*, *Anne of Green Gables*.

Già Peter Hunt, in un’intervista rilasciata a Elena Paruolo nel 2014, aveva descritto il cambiamento in atto nel modo di intendere il libro e aveva sottolineato il ruolo avanguardistico che in questo campo ha avuto la letteratura per l’infanzia:

Nel Ventesimo secolo, e sempre di più (sembra importante dirlo) nel Ventunesimo, l’idea di libro come forma “chiusa” è destinata a scomparire. I libri sono solo una parte delle esperienze multimediali rivolte al mercato dell’infanzia. Sono circondati da film, video, riscritture, *prequels*, *sequels*, serie tv con nuovi episodi, produzioni di serie televisive, biografie delle *stars* che recitano nelle serie televisive... Tutto ciò è parte di un “evento” che in maniera riduttiva si chiama “testo”. Fin dall’inizio la letteratura per l’infanzia (in maniera più ovvia che per altre forme letterarie) è stata oggetto di tutto questo – adattamento, rielaborazione, assimilazione – e allo stesso tempo è stata stimolata dalla creatività degli autori, e da fattori commerciali. Alla fine del Ventesimo secolo, gli albi illustrati sono un

⁶⁸ Charles M., *Introduzione allo studio dei testi*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 180-190.

⁶⁹ *Ibidem*.

esempio di produzione in campo testuale tra le più complesse. Sono sperimentali, polifonici e multi-referenziali.⁷⁰

E in effetti, la letteratura per l'infanzia da questo punto di vista si è spesso trovata a dover fare i conti con la contaminazione di linguaggi differenti e ha saputo nel tempo trovare modalità del tutto innovative per tenere insieme forme narrative con codici diversificati che, abbandonando la mera funzione esornativa al linguaggio verbale, considerato vero centro comunicativo, hanno imparato a far interagire insieme illustrazioni, segni grafici, materialità e struttura dell'oggetto libro, e supporti tattili e sonori in diversi modi con l'obiettivo di espandere le significazioni e proporre un prodotto artistico capace di prestarsi a diversi livelli di lettura.

Quello che preme sottolineare, in questa breve introduzione descrittiva, è un contesto storico che si fa testimone di un cambiamento in atto del modo in cui si compie l'evento comunicativo, dell'ibridazione insita nella stessa creazione delle storie e di come esse si propagano e vengono vissute dai lettori e in cui i confini tra i media e quelli che sembravano imposti tra chi scrive e chi legge e i protagonisti delle narrazioni si fa sempre più labile.

È in questo contesto culturale che le riscritture contemporanee nascono, in una realtà cioè fortemente ricettiva e aperta alle contaminazioni tra generi, media e supporti che, se da una parte esalta il potere delle narrazioni di raggiungere diversi tipi di lettori su diversi *media* e di approfondire in ogni occasione aspetti particolari, dall'altra è gestita soprattutto da ragioni commerciali e di necessità di vendita che sfruttano tutti i canali disponibili utilizzando precise logiche di mercato che sulla narrazione influiscono⁷¹. L'apertura contemporanea delle narrazioni transmediali, costruite su più canali che viaggiano simmetrici e assemblabili tra di essi, eppure indipendenti l'uno dall'altro, cambia radicalmente il modo di concepire le storie e anche la valutazione delle contaminazioni tra generi e media, innanzitutto abbattendo i confini tra i supporti, ma anche aprendo alla disponibilità di poter guardare una storia da prospettive, materialità e linguaggi diversi tra loro, che

⁷⁰ Paruolo E. (a cura di), *Le letterature per l'infanzia. Ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*, Roma, Aracne Editrice, 2014, p. 182.

⁷¹ Jenkins H., *Transmedia Storytelling*, cit.

colmano i non detti e, nello stesso tempo, divengono canali di apertura per nuove possibilità.

Le riscritture dei classici contemporanee vanno studiate e lette, dunque con una postura aperta al cambiamento, disposta a lasciar da parte le sedimentazioni ricche di pregiudizi – che pure hanno avuto, come si vedrà, una loro ragion d’essere – e pronta ad immergersi nel processo di riscrittura valutandolo come un movimento mimetico che mette insieme tradizione e innovazione, senza una focalizzazione basata solo sull’idea di tradimento.

1.4 Riflessioni e criticità

Nella fase iniziale della ricerca, la definizione dei passi da compiere e dell’attività da svolgere è avanzata con un forte senso di disorientamento. La prima difficoltà riscontrata è stata di ordine quantitativo: le riscritture che si trovavano nelle biblioteche e nelle librerie apparivano estremamente numerose e contraddistinte da caratteristiche eterogenee per le quali era molto difficile trovare una strada di indagine comune. In secondo luogo, anche nell’ambito della ricerca degli studi critici attorno alle riscritture l’indagine appariva piuttosto frastagliata perché, in questo momento, non esiste una terminologia comunemente accertata e da tutti riconosciuta, anche solo rimanendo in ambito italiano, senza considerare le differenze tra le diverse lingue e i diversi Paesi.

Per dare avvio con ordine alla ricerca, dunque, è stato necessario compiere una catalogazione che potesse rendere conto di quali fossero le riscritture effettivamente utilizzate nella letteratura per l’infanzia. Sono state considerate soltanto le riscritture in formato cartaceo e tenuti volutamente fuori dallo studio tutti quegli adattamenti che traspongono i classici su *media* diversi, come i cartoni animati e le animazioni Disney, i film, le serie tv, le rappresentazioni teatrali, giochi da tavolo e videogames, i veri e propri giocattoli che riprendono i protagonisti dei romanzi, parchi e ristoranti a tema: tutti argomenti che saranno toccati nel corso della trattazione solo come esempi di confine per questioni di definizione di un campo che già di per sé si presenta vastissimo e che non può, dunque, che essere necessariamente parziale. A sostegno di questa scelta, vi è anche la consapevolezza

che la bibliografia e gli studi sugli adattamenti specificatamente orientati all'analisi dei passaggi su *media* diversi, i cosiddetti *Adaptation Studies*, sono un fenomeno già molto studiato e che necessita di competenze di varia natura che esulano dall'ambito letterario propriamente detto⁷². Sono state volutamente tralasciate, invece, considerazioni e approfondimenti su un altro settore molto vasto delle riscritture, prolifero e che porta numerosi risultati apprezzabili, che è quello delle riscritture di fiabe classiche. La scelta è stata condizionata dalla storia particolare che hanno le fiabe, legate all'oralità e trascritte solo in tempi recenti, ma che continuano a viaggiare di casa in casa e di paese in paese su supporti diversificati e in modi sorprendenti⁷³.

È stato anche necessario posizionarsi davanti al genere letterario delle riscritture con la consapevolezza di una necessaria parzialità di conoscenze perché, probabilmente, sarebbe un'utopia mirare all'esaustività anche solo concentrando l'attenzione su riscritture di uno solo tra i più grandi classici occidentali, come la *Divina Commedia*, le tragedie shakespeariane⁷⁴, il *Don Chisciotte* di Cervantes e molti altri⁷⁵.

Il progetto di ricerca ambiva a un'indagine teorica che ricavasse, dall'analisi delle riscritture, le caratteristiche comuni e più frequenti che potevano essere estrapolate dai testi. Una prima sommaria indagine, nelle biblioteche e nelle librerie, ha rilevato una enorme quantità di testi riscritti, variabili anche in generi e forme.

⁷² Per la bibliografia in questo campo si vedano, tra gli altri: Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, cit; Leitch T., (a cura di), *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. Oxford, Oxford University Press, 2017; Griggs Y., *The Bloomsbury Introduction to Adaptation Studies: Adapting the Canon in Film, TV, Novels and Popular Culture*, London-New York, Bloomsbury Academic, 2016.

⁷³ Per gli studi sulle riscritture di fiabe e sulle nuove forme del fiabesco si faccia riferimento, in particolare, a Susanna Barsotti: Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo tra passato e presente*, ETS, Pisa, 2016; Barsotti S., *Letteratura per l'infanzia, fiabe e nuove forme del fiabesco*, in Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 221-246.

⁷⁴ La critica sulle riscritture shakespeariane per bambini è una delle più attive perché nella cultura inglese, adattamenti delle opere del Bardo sono iniziate prestissimo e con grandissimo successo.

⁷⁵ Basti pensare, per avere un'idea dei numeri, che è stata fondata un'associazione che mira alla raccolta mondiale dei fumetti che contengono riscritture della *Divina Commedia* che sono anni che lavora per arrivare a una conoscenza approfondita ed esaustiva solo di quel grandissimo classico. <https://www.fanzineitaliane.it/fumettoDANTEca/> (ultima consultazione 23/12/2025).

L'analisi testuale, dunque, rendeva necessarie competenze transdisciplinari e diversificate e poneva dei limiti dati essenzialmente dalla mancanza, ad oggi, di una definizione netta del fenomeno nonché della presenza di un marcato pregiudizio che accompagna questo tipo di testi. Di seguito le maggiori criticità incontrate nel corso della ricerca.

1.4.2 La conoscenza del testo di partenza da una pluralità di prospettive

Nel corso della ricerca è emersa la necessità di una conoscenza approfondita di ogni opera che si procedeva ad analizzare da diverse angolature: la conoscenza della trama, il contesto storico e culturale in cui l'opera è nata, il profilo e la poetica dell'autore nonché tutta la ricezione critica che ha accompagnato l'opera nel tempo. Quest'ultima, in particolare, si dimostra fondamentale per comprendere come le riscritture contemporanee siano state influenzate non solo dal contenuto dell'opera *archetipo*⁷⁶, ma anche dalle interpretazioni critiche che si sono susseguite nel corso del tempo e che fanno capo a differenti scuole di pensiero. Gli autori contemporanei che si confrontano con il testo di partenza, infatti, tendono a elaborare letture che pur basandosi su gusti e sensibilità personali, risentono di interpretazioni critiche che condizionano il processo di riscrittura.

La mancanza di familiarità con molte delle opere letterarie oggetto di riscrittura ha reso necessario un tempo di ricerca dedicato alla lettura del testo originario. Sebbene l'approccio metodologico adottato in questa indagine escluda un giudizio di valore fondato sul confronto diretto tra opera primaria e riscrittura, si è comunque resa evidente la necessità di una conoscenza approfondita del testo di partenza, anche quando questa è filtrata da una prospettiva soggettiva e da un legame emotivo maturato nel tempo. Tale legame rischia, talvolta, di compromettere una lettura oggettiva e distaccata. Proprio in considerazione di queste riflessioni, è risultato particolarmente rilevante l'esercizio interpretativo condotto in assenza di pre-conoscenza dell'opera autoriale: in alcuni casi, tale impreparazione iniziale ha

⁷⁶ Il termine, prestito della terminologia filologica, è stato utilizzato per la prima volta nell'ambito delle riscritture per l'infanzia dalla studiosa Carla Poesio: *La metamorfosi dell'archetipo*, in «LiBeR», 67, 2005, pp. 34-40.

favorito un accostamento privo di pregiudizi, consentendo una valutazione più limpida della coerenza interna e della capacità immersiva dell'opera considerata. Ciò ha permesso di rilevare con maggiore chiarezza l'efficacia strutturale del testo e che venisse evitata ogni possibilità, seppure inconscia, di integrazione di alcuni passaggi dovuta all'influenza di una conoscenza pregressa.

1.4.3 Conoscenza del genere letterario di partenza e del contesto storico di riferimento

Nell'analisi del significato di un genere letterario, è necessaria anche una comprensione di come quell'opera si colloca nel contesto storico in cui sorge. Non è sufficiente un inquadramento generico del genere letterario di appartenenza dell'opera originaria: è necessario, piuttosto, comprendere il momento storico specifico in cui essa si colloca, il contesto ideologico nel quale l'opera sorge. Ad esempio, *Don Chisciotte* non rappresenta semplicemente un romanzo moderno, ma è comunemente considerato il primo vero romanzo moderno. Tale caratteristica è determinata dalla centralità dell'autore e dalla presenza di un protagonista che mette in discussione le categorie letterarie precedenti, dando voce a un'interiorità disorientata di fronte al divario tra mondo ideale e realtà concreta. È un'opera che presenta un'ibridazione di diversi generi⁷⁷, e che si distingue per la profonda caratterizzazione dei personaggi che non sono eroi a tutto tondo, ma che presentano i tratti della più comune fragilità umana. Di conseguenza, il romanzo assume un significato peculiare in quanto posizionato in un punto di svolta della storia letteraria, condizione che ne amplifica la portata e con cui certamente l'autore che decide di iniziare un processo di riscrittura è chiamato a confrontarsi e da cui è certamente condizionato. Questo anche perché, se è vero che anche un adulto ha bisogno spesso di essere preparato quando si accinge a leggere un classico che fa riferimento a un'altra epoca, per quanto riguarda le riscritture che si inseriscono nell'ambito della letteratura per l'infanzia, il discorso si fa molto più complesso: le coordinate di riferimento su cui costruire i significati rispetto al testo sono generalmente quasi assenti. Nelle riscritture dantesche, far percepire la simbologia

⁷⁷ Sul termine "ibridazione" si tornerà parlando dei fondamenti che ruotano attorno al concetto teorico di riscrittura, soprattutto dal punto di vista della critica postcoloniale e postmoderna.

medievale che caratterizza non solo la scrittura del sommo poeta, ma tutto il contesto che permette all'opera di nascere è piuttosto complesso e l'autore può decidere di spiegare, in qualche modo, il significato di secondo livello, o lasciare che si colgano, dell'opera, soltanto i significati letterali, epurati dai riferimenti al contesto storico sia ideologico-spirituale che politico. Chi si occupa di analisi di riscritture ha necessità di conoscere però molto bene entrambi i posizionamenti e, soprattutto quando la dichiarazione di intenti dell'autore richiama una necessità di mantenere lo spirito del classico di partenza affinché i bambini abbiano un'iniziale conoscenza di una storia che si reputa bella da raccontare, capire quali meccanismi nel processo di riscrittura entrino in gioco affinché quello spirito rimanga e in che parti e come venga reso, seppure nella variazione.

1.4.3 Conoscenza del genere di approdo e processo di transcodificazione

Nella ricerca sulle riscritture per l'infanzia, il dato che è emerso precocemente riguarda la frequenza di passaggi di genere veri e propri o di mantenimento del genere, ma caratterizzato dalla contaminazione con altre forme sia letterarie che artistiche. Molti dei romanzi che rimangono tali sono accompagnati da illustrazioni che non fungono, soprattutto in epoca contemporanea, da mero ornamento o descrizione del racconto, ma aggiungono particolari e senso alla trama, oppure che descrivono usanze e abitudini di un passato che non è conosciuto dal bambino, divenendo quindi, rispetto a quel particolare destinatario, un elemento di conoscenza che si pone in aggiunta alla narrazione letteraria. Quella appena descritta è una delle prime considerazioni emerse; la considerazione subito successiva ha evidenziato una necessità di conoscenza del genere di approdo non solo nelle sue specifiche modalità di generatività dei significati, ma anche nelle necessità adattive che il processo di transcodificazione richiede di compiere nel passaggio a un sistema diverso di convenzioni. Negli studi contemporanei sugli adattamenti sono state molto frequentemente approfondite le formalità messe in campo nel passaggio da un *medium* all'altro, mentre molto poco spazio è stato riservato alle formalità che entrano in gioco in un passaggio di genere all'altro, come se il cammino più breve (si rimane pur sempre in un contesto letterario) rendesse meno necessario un approfondimento delle trasformazioni che si

compiono. Linda Hutcheon, che nel produrre una teoria generale sugli adattamenti dedica grande spazio alla fase del *processo* e dunque del passaggio da un medium all'altro, sottolinea come già il lungo dibattito sulla specificità di ogni arte comprenda anche delle forme di pregiudizio, nonché delle vere e proprie gerarchie, tra le diverse forme artistiche, che hanno sempre gravato in qualche modo sull'analisi degli adattamenti. Il dato di partenza è la teoria secondo la quale «ciascun *medium* [...] possiede una propria specifica energia comunicativa»⁷⁸ e che dunque in questo passaggio si condensino una serie di trasformazioni. Secondo le riflessioni della Hutcheon,

La rilevanza di questa discussione è naturalmente minima nel caso di adattamenti che non prevedono un cambiamento nel modo di interazione o del *medium*: *remake* cinematografici o nuove versioni a fumetti non danno necessariamente luogo a questioni di questo tipo inerenti le specificità dei diversi media e lo stesso vale per le *cover* musicali e le variazioni *jazz*. [...] Al contrario, quando gli adattamenti comprendono un passaggio a differenti modi di interazione e, di conseguenza, *media* diversi e soprattutto nel caso più comune del passaggio dalla pagina scritta all'azione teatrale o radiofonica o alla danza, all'opera lirica, al *musical*, al cinema o alla televisione – essi finiscono maggiormente per invischiarsi, di necessità, nell'intrigo del confronto teorico sulla specificità mediatica.⁷⁹

A partire da queste premesse, la studiosa procede descrivendo le peculiarità di ogni forma d'arte con l'obiettivo di sottolinearne i passaggi significativi e nello stesso tempo di destrutturarne i *cliché* di perdita di efficacia, semplificazione e riduzione delle ampiezze, nel passaggio dall'una all'altra forma⁸⁰. La difficoltà di trovare una bibliografia già costituita e degli studi sistematici che abbiano

⁷⁸ Gaudreault A., Marion F., *Transécriture and narrative mediatics. The stakes of intermediality*, in Stam R., Raengo A. (a cura di), *A companion to literature and film*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 58-70, in particolare qui p. 65.

⁷⁹ Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti*, cit., p. 63.

⁸⁰ Nello specifico Linda Hutcheon sottolinea passaggi di queste tipologie: da raccontare a mostrare (da romanzo o poesia a film, serie tv, musical e teatro, balletto); da mostrare a mostrare (ad esempio da film a rappresentazioni teatrali, serie televisive, opere liriche); da interagire a raccontare o mostrare e viceversa (da film a videogiochi, da videogiochi a film). *Ivi*, pp. 61-120.

analizzato le occorrenze e i processi di significazione che avvengono nella trasposizione da un genere all'altro, non impediscono di rilevare che, forse, nel campo della letteratura per l'infanzia, la mancanza di un cambiamento netto di interazione o di media – appunto perché il riferimento è sempre letterario – non stia a indicare una mancanza di produzione di significato. Si è già accennato alle peculiarità e alla ricchezza di generi che entrano nel grande insieme definito “letteratura per l'infanzia”: la grande quantità di riscritture e, come si vedrà, l'altrettanta ricchezza di modi in cui si trasforma il testo poetico o narrativo che sia, necessita invece di un'analisi approfondita che ne evidenzi le forme e i significati.

1.4.5 Quali riscritture?

Un altro punto sul quale è stata necessaria una attività di riflessione per la comprensione del modo migliore in cui poter procedere ha riguardato la ricerca bibliografica. Il primo nodo da sciogliere è stato: quali riscritture sono parte della letteratura per l'infanzia? Esiste un confine che lascia fuori alcuni tipi di riscritture come riferibili solo all'infanzia oppure, soprattutto per quello che riguarda alcuni generi, non è possibile delineare una linea netta? La questione ovviamente non si pone per tutte quelle collane esplicitamente rivolte all'infanzia, nonché per tutte quelle, in verità numerosissime, riscritture erotiche, mentre risulta tuttora aperta se si considerano generi come i fumetti o i *graphic novel*, soprattutto considerandone la fruizione dalla fascia *Young Adults*⁸¹. Ci si riferisce a adattamenti di romanzi per adulti in *graphic novel* come *Le notti bianche* di Dostoevskij trasposto nel testo da Andrea Laprovitera e nelle immagini da Carlo Rispoli, edito da NPE, dalla trama piuttosto lineare ma con passaggi che necessitano una maturità; oppure al recente adattamento grafico edito da Coconino Press del capolavoro della letteratura di Cormac McCarthy, *La strada*, consigliato solitamente a partire dai 16 anni. L'autore è Manu Larcenet e racconta il viaggio difficile e pericoloso di un padre e un figlio in uno scenario post-apocalittico. In centocinquanta tavole illustrate

⁸¹ Per una panoramica su questa parte della letteratura per l'infanzia si vedano: Todaro L., *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, in Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 359-381; Guerzoni E., *Come un fiume. Adolescenza e Youth Fiction: ritratti di identità metamorfiche*, Napoli, La scuola di Pitagora, 2025 (disponibile in versione Open Access al seguente link: <https://www.scuoladipitagora.it/collane-edizioni-sinestesie/la-libreria-di-stardi/come-un-fiume-open-access> (Ultima consultazione 23/12/2025).

Lacernet, maestro del bianco e nero, che per questa opera utilizza moltissime tonalità di grigio, imprime in maniera coinvolgente ed esemplare l'atmosfera soffocante che si legge nel romanzo di McCarthy, traducendo in immagini la dimensione della lotta per la sopravvivenza e la convivenza di scene di amore profondo e di profonda crudeltà. I dialoghi sono essenziali, perché è la condizione di vita dei due protagonisti a richiederlo, e perché il punto centrale della narrazione è dato dalle immagini e, in particolare, dagli sguardi dei personaggi. È una riscrittura che cattura, nonostante il procedere ambivalente e macabro, la presenza evidente della morte e della crudeltà umana nella peggiore delle forme possibili, uomo contro uomo. Eppure è un'opera che appassiona, che lega – proprio grazie a questa commistione di sentimenti e alla differenza incarnata – che si fa portatrice di una speranza anche quando sembra impossibile averne: «Noi portiamo il fuoco», dice il padre al figlio, non solo in senso materiale, per non morire al gelo, per poter mangiare, ma anche come capacità di rimanere centrati, «a fuoco», appunto. Il passaggio da romanzo narrativo a *graphic novel* rende accessibile e affascinante la comprensione del contenuto dell'opera anche a ragazzi e ragazze di età inferiore a quella stabilita, anche se richiede più livelli di interpretazione. Pur rimanendo molto fedele allo spirito dell'opera a cui si ispira, Lancenet inserisce nel testo dei particolari del tutto personali, come lo sguardo tra i personaggi, utile a far comprendere il legame tra i due protagonisti che nel romanzo è espresso con altri mezzi, e inserisce dei riferimenti intertestuali a volte comprensibili soltanto agli addetti del settore, altre volte fatti di contenuti familiari anche a un eventuale lettore adolescente, come dei pupazzi di Homer Simpson o dei Minions, o immagini metanarrative del libro *Enfances* di Jean-Jacques Sempé⁸², che il ragazzo sfoglia nel tragitto ed è un omaggio all'autore scomparso poco prima della pubblicazione del testo. Questi riferimenti intertestuali, piccoli oggetti posti tra i cadaveri, certamente rendono la narrazione capace di una forte identificazione, che avvicina e stimola, e pone, anche se con immagini cruente, domande esistenziali e possibilità

⁸² Il libro, tradotto in italiano con il titolo *Alcuni bambini* soltanto nel 2023 (l'edizione francese è del 1984), è un inno al diritto dell'infanzia di essere e di essere vista come tale, nella propria natura, dagli adulti. Il testo è per lo più costituito di immagini accompagnate da pochissime parole che descrivono tra il divario esistente tra il mondo dei bambini e quello degli adulti. Sempé J.J., *Alcuni bambini*, tr.it., Modena, 21lettere, 2023.

di percepirne le risposte: contenuti fortemente artistici e, dunque, fortemente pedagogici. Di fatto, seppure non è stato possibile tracciare un confine netto tra riscritture per l'infanzia (in senso ampio per come la definizione è utilizzata oggi nella maggior parte della trattazione accademica) e quelle destinate agli adulti, a esclusione soltanto di alcuni settori, è stato però molto presto chiaro che le riscritture letterarie avrebbero potuto essere facilmente prodotti letterari capaci di avvicinare diversi tipi di destinatari, anche quando non programmaticamente stabilito dall'autore.

La problematica appena descritta, certamente rende più vasto il fenomeno studiato, aumentandone anche la complessità definitoria.

1.4.6 La ricerca bibliografica

L'ultimo punto sul quale si vuole porre l'attenzione, riguarda le difficoltà incontrate nel tentativo di compiere una ricerca bibliografica il più possibile coerente e completa. La possibilità di avere un'idea esaustiva di tutti i titoli di riscritture contemporanee, almeno italiane, è sembrata ben presto impossibile. Non esiste una ricerca per soggetto né per *tag* nei cataloghi bibliografici che permetta di reperire facilmente questo tipo di opere e, nello stesso tempo, la ricerca per titolo di un classico di fatto unisce insieme le tantissime edizioni presenti di diversi classici in versione originale e spesso non è riportata nel sottotitolo la dicitura "riscritto da". Indice della poca considerazione di questi testi e del discredito che li accompagna, appare anche l'evidenza che spesso l'autore che mette realmente mano al classico di origine per farne un libro nuovo non è neppure citato in copertina, dove invece, a grandi caratteri, è segnalato l'autore del classico. In molti casi, il lettore dunque prende in mano un libro che è manipolato in maniera più o meno intensa, ridotto, adattato o riscritto (si specificherà in seguito la distinzione tra questi termini spesso utilizzati in maniera interscambiabile), ma che sulla copertina porta il titolo dell'opera classica e il nome dell'autore di quell'opera. Aprendolo, però, si trova sotto gli occhi un'opera diversa e, in molte occasioni, bisogna andare a cercare nel frontespizio o addirittura nel colophon per poter riconoscere che si sta per leggere un prodotto diverso da quello che appare in copertina. Anche effettuando una ricerca nei cataloghi delle biblioteche,

l'informazione appare a volte ambigua. Ad esempio, se si considera il catalogo online delle Biblioteche di Roma, e si fa una ricerca digitando il nome di una collana che produce solo riscritture, come gli «Imperdilibri» della Gallucci, la lista di risultati che emerge la maggior parte delle volte riporta il nome dell'autore del classico di partenza (ad esempio Ludovico Ariosto, *Orlando Furioso*), e solo nel caso in cui il titolo cambia vi si trova il nome del riscrittore. In tutte le copertine della collana, quest'ultimo è menzionato con caratteri molto piccoli, più come curatore o curatrice che come autore vero e proprio. La definizione che si dà in questo spazio dipende dal classico trattato: in alcuni casi è “riduzione e adattamento a cura di”, in altri è “traduzione e cura di”. Il nome di chi si occupa di adattare l'opera al pubblico a cui si rivolge tende un po' a perdersi tra i colori della copertina, tranne nel caso in cui l'autore di riferimento è uno scrittore piuttosto conosciuto, come avviene per le riscritture firmate da Alberto Manzi, per il quale, non casualmente, sono utilizzati caratteri più grandi. L'adulto che acquista il libro, soprattutto se non l'ha mai letto, dovrà fare molta attenzione per rendersi conto che non si tratta di una versione integrale e per avere chiaro che cosa sta proponendo al bambino a cui il libro è destinato. Le ragioni di questa operazione sono certamente di tipo commerciale, giustificate da una comune percezione che riscritture e adattamenti siano copie noiose e banali del classico a cui si ispirano.

I casi in cui l'autore non è citato, comunque, rendono difficile disambiguare, di fronte a un catalogo digitale come l'OPAC SBN, le edizioni diverse del classico dalle vere e proprie riscritture.

In altre occasioni, invece, al di fuori di specifiche collane, non è raro incontrare riscritture autoriali: questo è il caso in cui il processo di riscrittura ha generato un prodotto differente dall'archetipo, più o meno fedele a esso, certamente rielaborato secondo le caratteristiche proprie dello scrittore. In questi casi, la tendenza generale rispondendo forse anche a una necessità di disambiguazione del proprio lavoro – che presuppone di fatto una posizione di rivendicazione di una rielaborazione creativa di una storia – l'autore può decidere di modificare anche il titolo dell'opera. Anche in questo caso, la ricerca bibliografica risulta complessa, i risultati della ricerca per soggetto, per quello che riguarda i classici, sono ovviamente potenzialmente infiniti e dunque la conoscenza di tale opera deve avvenire per altri

canali. La ricerca si è dunque delineata nella consapevolezza della parzialità delle conoscenze e del rischio di perdita di qualche elemento che invece avrebbe dovuto necessariamente essere considerato.

1.5 Questioni metodologiche

A partire dalle difficoltà incontrate e menzionate appena sopra, la ricerca ha richiesto una definizione delle metodologie necessarie per procedere.

L'argomento trattato in questo lavoro deve considerare, nella costruzione di un impianto metodologico, un doppio binario che dall'analisi del fenomeno letterario generale si restringe a mano a mano verso le necessità del prodotto formale concreto. Questo vuol dire che, nell'analisi delle riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia, è indispensabile adottare gli strumenti che la critica letteraria nel tempo ha costruito intorno alle complessità specifiche di questo ambito di studi e, nello stesso tempo, diviene importante non trascurare tutte le questioni che ruotano intorno alle riscritture e agli adattamenti in generale e che fanno capo ancora ad altri riferimenti metodologici specifici del genere trattato.

Rispetto alla letteratura per l'infanzia, nella costruzione metodologica è sembrato opportuno fare riferimento alle posizioni espresse da Franco Cambi che partono dalla considerazione sulla complessità della disciplina e che vedono la necessità di tener presenti diversi approcci⁸³. Come accennato nel primo paragrafo di questo capitolo, la letteratura per l'infanzia, nella sua natura polimorfa, richiede l'uso di una pluralità di competenze che spaziano dalla critica letteraria a quella pedagogica. In questo senso, l'analisi delle riscritture dei classici necessita di un'indagine che saldi il letterario al tempo storico: ogni riscrittura, infatti, è sempre situata storicamente e, in questo senso, può divenire anche una vera e propria fonte di studio per la comprensione di come si trasformi l'idea di infanzia nel tempo e per un'indagine precoce delle nuove ideologie esplicate attraverso le forme narrative.

Dal punto di vista propriamente letterario, invece, certamente è necessario guardare all'approccio formalista e a quello strutturalista, agli studi narratologici.

⁸³ In particolare, si veda: Cambi F., *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, cit., pp. 4-14.

A questi vanno poi integrati tutta quella serie di studi che, nella ricerca teorica attorno alle riscritture, emergono come imprescindibili: le teorie della ricezione e dell'intertestualità, le teorie della traduzione, i *cultural studies*, l'approccio polisistemico, la semiotica. Di questi si parlerà più diffusamente nel secondo capitolo, quando le riscritture saranno lette attraverso queste molteplici configurazioni metodologiche.

Per quanto riguarda invece le questioni pedagogiche, le tematiche che coinvolgono la narrazione sono senza dubbio molteplici: ogni testo letterario, infatti, sollecita una crescita e una formazione, non solo psichica ma anche sociale e, in particolare nelle riscritture, i classici offerti a bambini e bambine, immergendo precocemente l'immaginario infantile in domande di senso appartenenti alla tradizione⁸⁴, di fatto partecipano alla formazione della cosiddetta *cultural literacy*⁸⁵.

Tra le molte e diversificate forme di riscrittura – riscritture commerciali, riscritture scolastiche e riscritture d'autore – si è deciso di considerare soltanto queste ultime, e tra queste non solo tracciare una trasformazione delle pratiche di scrittura, del senso proprio di questi testi, del significato che vanno assumendo nel corso del tempo, ma soprattutto di estrapolare le principali caratteristiche di cui si compongono, sottolineando le pratiche più diffuse di cambiamento e significazione anche in funzione dei generi. In un primo tempo è stato necessario analizzare i testi in maniera generica, per poter delineare *cosa* venisse riscritto e *in che modo*. Quindi sostanzialmente una ricerca dei titoli presenti nella letteratura per l'infanzia, di quali generi fossero considerati, sottolineando anche la presenza di un eventuale passaggio di genere. Per fare questo si sono analizzate le più importanti collane progettate appositamente per l'infanzia che comprendono riscritture e si è consultata la bibliografia degli autori che si sono occupati, tra le altre cose, di

⁸⁴ In riferimento al concetto di tradizione, è importante definire questo termine in relazione al rapporto esistente tra questa e l'innovazione a partire dalle importanti considerazioni di Maurizio Bettini, che rifiuta l'immagine delle radici di un albero simbolo della tradizione di un determinato popolo, preferendo piuttosto l'immagine di una commistione di varie culture con le quali si sceglie di creare una tradizione. Cfr. Bettini M., *Contro le radici. Tradizioni, identità, memoria*, Bologna, Il Mulino, 2011.

⁸⁵ Hirsch E.D., *Cultural literacy. What every American needs to know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.

riscritture. Tra questi: Beatrice Masini, Roberto Piumini, Ermanno Detti, Guido Sgardoli, Pierdomenico Baccalario, Davide Morosinotto, Annalisa Strada, Sara Marconi, Alberto Manzi, Daniele Aristarco, Rosa Navarro Duràn, Sarah Rossi, ma anche autori che hanno lavorato all'adattamento di testi classici rivolti a bambini più piccoli, come Attilio. A questi nomi, se ne sono aggiunti altri in una ricerca che ha voluto coinvolgere autori di albi illustrati non facenti parte di collane e, soprattutto, fumetti e *graphic novel*.

Per l'analisi più propriamente testuale, si è proceduto alla formulazione di una griglia piuttosto generica che consentisse a un primo sguardo di ricordare i tratti salienti dell'opera in esame e che permettesse di evidenziare con facilità alcune caratteristiche ricorrenti nei testi. La tabella conteneva le seguenti voci:

- Titolo, autore, anno: con particolare attenzione al titolo (se era modificato o rimaneva lo stesso) e all'autore della riscrittura (se appariva in evidenza in copertina oppure se veniva data più rilevanza all'autore dell'archetipo).

- Genere: in questa sezione erano inseriti sia il genere di provenienza che quello di arrivo.

- Destinatario implicito: pur nella consapevolezza che non esista un'età di riferimento netta per i libri, è stato necessario aggiungere questo valore per poter al bisogno raggruppare i testi destinati alla prima infanzia e quelli destinati ai giovani adulti, perché necessitano di modalità di analisi diverse e per facilitarne l'individuazione.

- Struttura narrativa: sotto questa voce sono stati inseriti riferimenti essenziali sulla strutturazione del testo, come la divisione in capitoli, la posizione delle parole nella pagina, il livello di sintesi, eventuali sequenze tematiche.

- Tipologia di linguaggio: molte delle note presenti in questa sezione rispettano il genere a cui l'analisi si riferiscono e dunque balloon nel caso dei fumetti, frasi minime nei libri cartonati per la prima infanzia, mentre per quanto riguarda i libri di narrativa, e dunque per la parte più consistente, si sono individuati aspetti ritenuti interessanti come il tipo di narratore, il registro utilizzato, l'uso di *escamotage* che simulano il racconto orale, frequenza nell'uso di frasi minime, figure retoriche, dialoghi e di che tipo.

- Uso delle immagini e rapporto testo immagine: presenza di immagini, in che quantità, di che tipologia, in che posizione nella pagina o nel libro e con quale funzione all'interno della narrazione (didascalica, dialettica, simmetrica – asimmetrica; co-narrante – accessoria; primaria – secondaria).

- Tematizzazione: in questa voce si è tentato di sintetizzare l'eventuale presenza di un tratto enfatizzato o che spiccasse all'interno della narrazione, come ad esempio una ambientazione diversa rispetto all'archetipo (moderna, grottesca, noir), dunque ironia, enfasi morale, *agency* femminile, interpretazione femminista, satirica ecc.

- Estetica complessiva: giudizio generale sulla composizione del testo, font, tipo di carta utilizzato, forma, linea.

- Funzione educativa/ludica: in questa sezione è stato espresso un sintetico giudizio di valore sulla presenza di elementi parenetici espliciti o impliciti o al contrario, sulla caratterizzazione ludica della riscrittura. Non si è espresso giudizio nel caso in cui il testo non esprimesse un intento educativo.

- Osservazioni critiche: uno spazio è stato lasciato per annotazioni personali, rimandi alla scheda del libro.

Inizialmente si era pensato di utilizzare in aggiunta alle voci presenti in questa griglia altre che comparatisticamente permettessero di sottolineare in maniera sintetica le differenze tra le riscritture dello stesso classico. Questa operazione si è rivelata ben presto contraria all'impianto teorico che si andava formulando come guida per l'indagine e poggiava sulla volontà di analisi di questi prodotti letterari senza anteporre dei pregiudizi e senza formulare una critica sulla base della fedeltà all'originale. Allora si poteva pensare che in una riscrittura de *I Promessi Sposi* ben organizzata e in cui il meccanismo di narrazione funzionava, non fosse assolutamente necessario valutare la presenza o meno del ritratto della madre di Cecilia, anche se quel brano ha un valore letterario suo proprio. Una tabella in cui però questi elementi andavano a compararsi, induceva il ricercatore a una lettura parziale e 'quantitativa' che non si addiceva al fine di questa indagine. La presenza o l'assenza dell'episodio della madre di Cecilia, allora, avrà valore nell'economia complessiva di quel solo testo, potrà essere letto come una conferma delle scelte e

delle modalità di parlare al pubblico di quella particolare riscrittura e nella coerenza narrativa che attiene a quel particolare prodotto letterario. A partire da questa consapevolezza, si è proceduto poi a stilare una scheda di ogni libro che si andava leggendo, nella quale sono state inserite tutte le annotazioni critiche di quel determinato testo, non in maniera sistematica né secondo una metodologia costante.

Capitolo II

2.1 Riscritture in simboli: templi, navi e nastri

In un articolo intitolato *Le Odissee nell'Odissea*, Calvino si interroga sul senso del viaggio di Ulisse a Itaca, soprattutto in riferimento al timore di «scordare del ritorno», di dimenticare cioè la rotta della navigazione, lo scopo del viaggio, la casa⁸⁶. Una volta tornato irriconoscibile a Itaca, capita più volte che Ulisse si ritrovi a dover raccontare del suo viaggio, la prima volta al pastore Eumeo, poi al rivale Antinoo e poi alla moglie Penelope. In ognuno dei tre racconti emerge un'Odissea completamente diversa da quella che egli stesso aveva narrato al re dei Feaci e che aveva occupato ben quattro libri, coprendo un arco di tempo decennale. Molti critici si sono interrogati sul perché di questi *escamotage* e sulla motivazione che spinge allo sdoppiamento del narratore: il poeta cede il posto al suo personaggio per almeno quattro volte, e il personaggio occupa la posizione del narratore in un'inversione di ruoli che sembra quasi conferire a Omero un potere limitato nella narrazione, che più spesso è lasciata alla voce di Ulisse. Giovanni Cerri legge questa necessità in termini deliziosamente pedagogici:

Era necessario che Odisseo stesso narrasse il proprio passato, se si voleva evidenziare in termini epici l'aspetto dinamico e progressivo del personaggio, nonché l'autocoscienza del processo. Odisseo, solo narrando se stesso, poteva divenire il paradigma epico adeguato della saggezza umana che si costruisce nel tempo, attraverso la prassi e l'esperienza. Le sue gesta, solo filtrate attraverso il suo stesso ricordo, potevano disvelare compiutamente la propria natura primaria

⁸⁶ Calvino I., *Sarà sempre Odissea*, in «la Repubblica», 21 ottobre 1981, ora in Id., *Perché leggere i classici?*, cit., pp. 14-22.

di acquisizioni conoscitive in progressione, il loro essere ad un tempo avventure e momenti di una *Bildung*.⁸⁷

Calvino, invece, giustifica i racconti dello pseudo-cretese, così diversi, così realistici e lontani dai quattro libri centrali dell'Odissea, con la volontà di Omero di inserire nel racconto quella tradizione aedica che era tramandata oralmente e al contempo, attraverso il racconto in prima persona, di giustificare un viaggio così lungo inserendo una novità nella caratterizzazione del personaggio epico, che avrà a che fare, per la prima volta

«con streghe e giganti, con mostri e mangiatori d'uomini», cioè in situazioni di un tipo di saga più arcaica le cui radici vanno cercate «nel mondo dell'antica favola e, addirittura di primitive concezioni magiche e sciamaniche».

È qui che l'autore manifesta, secondo Heubeck, la sua vera modernità, quella che ce lo rende vicino e attuale: se tradizionalmente l'eroe epico era un paradigma di virtù aristocratiche e militari, Ulisse è tutto questo ma in più è l'uomo che sopporta le esperienze più dure, le fatiche e il dolore e la solitudine. «Certo che egli trascina il suo pubblico in un mitico mondo di sogno, ma questo mondo di sogno diviene contemporaneamente l'immagine speculare del mondo reale dove viviamo, nel quale dominano bisogno ed angoscia, terrore e dolore, e nel quale l'uomo è immesso senza scampo.»⁸⁸

E prosegue, Calvino, con un'affermazione che sembra piuttosto importante:

Però, appena Penelope l'ha riconosciuto, nel talamo riconquistato, Ulisse torna a raccontare dei Ciclopi, delle Sirene... Non è forse l'Odissea il mito di ogni viaggio? Forse per Ulisse-Omero la distinzione menzogna-verità non esisteva, egli raccontava la stessa esperienza ora nel linguaggio del vissuto, ora nel

⁸⁷ Cerri G., *Odisseo, l'eroe che narra se stesso*, in «Annali dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"», XXV, 2003, p. 22.

⁸⁸ Qui Calvino sta citando l'introduzione di Alfred Heubeck contenuta in Omero, *Odissea*, Libri I-IV, Milano, Mondadori, 1981. Calvino., *Perché leggere i classici?*, cit., p. 21.

linguaggio del mito, così come ancora oggi per noi ogni nostro viaggio, piccolo o grande, è sempre Odissea⁸⁹.

La questione interessante, nella riflessione che si andrà ad approfondire in questo capitolo, è proprio in questo ultimo punto citato da Calvino, dal quale sembra possibile avviare un primo passaggio: la possibilità, cioè, che una stessa storia possa essere raccontata secondo linguaggi differenti, variare nella forma e nella struttura a motivo del destinatario e del rapporto che esiste tra narratore e interlocutore, ma anche rispetto ai livelli di significato che si possono o si vogliono imprimere in quella storia.

Forse, allora, nel tentativo di definire cosa sia una riscrittura, è necessario partire dalla consapevolezza che ogni storia è una delle possibili storie tra tante e che l'abitudine di collegare fatti o azioni è già in sé arte della narrazione, nel momento in cui la costruzione del significato si dipana da un particolare punto di vista che descrive una realtà necessariamente parziale. Nello stesso tempo, come si vedrà analizzando la natura del segno artistico soprattutto in chiave peirceiana, lo stesso segno nella sua natura denotativa è anche portatore di significati connotativi che appartengono a una determinata società, a un particolare tempo storico, ma che possono anche possedere valenze che risuonano nei vissuti individuali con risonanze simili all'interno di un gruppo ristretto di persone o che fanno capo alla propria particolare sensibilità in maniera unica e indipendente dal contesto.

Tutta la letteratura è percorsa da esempi di testi riscritti sia come narrazioni interne al racconto, come il caso appena citato, sia come riprese di un tema o di una narrazione attraverso i secoli: per rimanere sullo stesso esempio, si pensi a Joyce che riformula l'*Odissea* nel suo *Ulysses*, trasponendo strutturalmente, linguisticamente e simbolicamente il mondo epico in un'epoca moderna, in una quotidianità in cui il protagonista non è più un eroe al ritorno da un viaggio pericoloso, ma un uomo comune che sopravvive tra tentazioni, ostacoli, incontri e riconoscimenti. Ma gli esempi potrebbero essere molti altri e, se provassimo a effettuarne un'analisi sistematica, ci troveremmo di fronte a categorie e prodotti diversissimi tra loro, sia per struttura che per modalità di nascita che per rapporto

⁸⁹ *Ivi*, p. 22.

che instaurano con il testo di partenza. La difficoltà classificatoria di questi testi dipende anche dalla mancanza di una terminologia univoca che ha reso il concetto di riscrittura un iperonimo tanto ampio quanto vago⁹⁰. Il tentativo di spiegare cosa sia una riscrittura è stato compiuto dagli studiosi a partire da punti di vista diversi, senza però pervenire a una definizione universale e preferendo piuttosto associare queste forme di scrittura a metaforiche immagini che spieghino il movimento del testo. Così Gérard Genette ha voluto esprimere le diverse relazioni tra i testi ricorrendo all'immagine del palinsesto, un manoscritto, solitamente una pergamena, composto da due testi sovrapposti in cui il più antico, quello scritto precedentemente, non è completamente cancellato ma rimane in trasparenza sotto la scrittura del nuovo⁹¹. Angela Albanese, nel suo interessante studio sulle traduzioni endolinguistiche, interlinguistiche e intersemiotiche de *Lo cunto de li cunti* di Basile, e dunque sugli adattamenti e le riscritture delle famose fiabe in dialetto napoletano, per spiegare l'identità di un'opera come «plurima e dinamica» ricorre a due immagini evocative dai richiami filosofici. La prima riguarda la storia del complesso di templi shintoisti di Isa, in Giappone. La particolarità di questi santuari in legno è insita nel fatto che essi vengono demoliti e ricostruiti completamente identici ogni venti anni. Questo rituale si ripete nello stesso modo da milletrecento anni e contiene in sé un significato spirituale profondo di rinnovamento e rinascita, ma anche di accoglimento della transitorietà di tutte le cose. Nello stesso tempo, dice Albanese, «quello che appare come un esempio perfetto di “architettura della provvisorietà” (“*architecture of impermanence*”), ossia un edificio periodicamente abbattuto e ripristinato, rappresenta di fatto anche un tentativo di ricongiungere questa transitorietà alla continuità, ad un *continuum* temporale garantito proprio da un ciclo di perpetua, identica ricostruzione»⁹².

⁹⁰ Irene Fantappiè, nel suo tentativo di compiere una teorizzazione delle riscritture in collegamento all'opera di Franco Fortini, parla di diversi termini utilizzati per definire questo campo di indagine: «trasformazione, rifacimento, rimaneggiamento, trasposizione e molte altre ancora – per tacer di *rewriting*, *Umschreibung*, *reprise* ecc.». Fantappiè I., *Franco Fortini e la poesia europea: riscritture di autorialità*, Macerata, Quodilibet, 2021, p.27; si vedranno più avanti i problemi terminologici legati in particolare al campo della letteratura per l'infanzia.

⁹¹ Genette G., *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, cit.

⁹² Albanese A., *Metamorfosi del Cunto di Basile. Traduzioni, riscritture, adattamenti*, Ravenna, Longo, 2012.

Dunque, il senso ontologico del rito è una permanenza seppure nella diversità. È lo stesso che avviene nel cosiddetto “paradosso di Teseo”, un rompicapo filosofico proposto da Hobbes⁹³ che richiede la comprensione del senso di identità nel variare del tempo. Così, nel racconto *Vite parallele* di Plutarco si narra della nave sulla quale viaggiò l’antico eroe greco Teseo di ritorno da Creta, che fu conservata nel corso degli anni ma ebbe bisogno di continue riparazioni e sostituzioni delle parti di origine per evitarne il deterioramento. La lenta sostituzione delle parti deteriorate poneva il problema che, col passare del tempo, il materiale originale era di fatto scomparso, completamente sostituito dal nuovo legno: uguale, ma diversa nella sostanza, può la nave essere riconosciuta come originale?⁹⁴.

Rispetto a queste immagini, si aprono questioni aporetiche che in qualche modo la storia dell’estetica ha tentato di spiegare⁹⁵ e che in campo letterario hanno trovato legittimazione soprattutto dopo la grande stagione avanguardistica, il vuoto a essa conseguente e la riflessione postmoderna. Interessante, in questo senso, è la postilla a *Il nome della rosa* di Umberto Eco apparsa per la prima volta in «Alfabeta», 49, nel giugno 1983:

L’avanguardia storica (ma anche qui intenderei quella di avanguardia come categoria metastorica) cerca di regolare i conti con il passato. “Abbasso il chiaro di luna”, motto futurista, è un programma tipico di ogni avanguardia, basta mettere qualcosa di appropriato al posto del chiaro di luna. L’avanguardia distrugge il passato, lo sfigura: le *Demoiselles d’Avignon* sono il gesto tipico dell’avanguardia; poi l’avanguardia va oltre, distrutta la figura l’annulla, arriva all’astratto, all’informale, alla tela bianca, alla tela lacerata, alla tela bruciata, in architettura sarà la condizione minima del *curtain wall*, l’edificio come stele, parallelepipedo puro, in letteratura la distruzione del flusso del discorso, sino al collage alla Bourroughs, sino al silenzio o alla pagina bianca, in musica sarà il passaggio dall’atonalità al rumore, al silenzio assoluto (in questo senso il Cage delle origini è moderno).

⁹³ Hobbes T., *Il Corpo*, trad. it., Torino, Utet, 1972.

⁹⁴ Plutarco, *Vite parallele*, Torino, Einaudi, 1958; Angelone L., *La nave di Teseo. La metafisica degli artefatti e la documentalità*, in «Rivista di estetica», 60, 2015, pp. 13-20.

⁹⁵ *Ibidem*.

Ma arriva il momento che l'avanguardia (il moderno) non può più andare oltre, perché ha ormai prodotto un metalinguaggio che parla dei suoi impossibili testi (l'arte concettuale). La risposta post-moderna al moderno consiste nel riconoscere che il passato, visto che non può essere distrutto, perché la sua distruzione porta al silenzio, deve essere rivisitato: con ironia, in modo non innocente.⁹⁶

Rivisitare il passato, interpolarlo, renderlo fortemente intertestuale, distruggere il concetto di autorialità legato all'originalità del segno e piuttosto rovesciare l'interpretazione di questo a uso del lettore, svelare l'artificio letterario e ironizzare sull'impossibilità di descrivere una verità nel mondo. Tutte queste considerazioni hanno permesso di aprire uno spazio alle forme di riscrittura contemporanee, libere di essere ricreazioni indipendenti, interpretazioni personali e sociali rispondenti a nuovi bisogni, il cui valore non è da esprimersi in termini di percentuale di fedeltà all'originale.

Adattamenti e riscritture occupano una parte cospicua di tutta la produzione culturale, sia rivolta agli adulti che ai bambini. Da sempre, probabilmente per la stessa costituzione narrativa dell'essere umano⁹⁷, le storie sono state narrate e rinarrate, viaggiando nel tempo e nello spazio, attraverso le generazioni, sia in forma orale che grafica, musicale o scultorea. La grandissima crescita delle possibilità comunicative e narrative odierne e le molteplici forme in cui queste possibilità si esplicano hanno permesso una diffusione sempre maggiore di adattamenti e riscritture, che si possono notare nel linguaggio cinematografico, in quello teatrale, nel balletto, nei diversi tipi di giocattoli e giochi da tavola o di ruolo, nei parchi a tema o anche nei videogame. È sulla scia di questo esponenziale incremento quantitativo che nascono i primi studi sugli adattamenti, essenzialmente di tipo transmediale, che si occupano cioè di ricercare i significati e le trasformazioni che avvengono nel passaggio da un *medium* all'altro. Se si guarda alla genesi e alla diffusione della letteratura rivolta a bambini e ragazzi, non si può

⁹⁶ Eco U., *Postille a Il nome della rosa*, Milano, Bompiani, 1984.

⁹⁷ Cfr. in particolare Cometa M., *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Milano, Raffaello Cortina, 2017; Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2006; Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2018; Leroi-Gourhan A., *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi*, trad. it., Torino, Einaudi, 1977.

fare a meno di notare che i primi testi per l'infanzia e l'adolescenza sono stati proprio adattamenti e riscritture di opere letterarie, soprattutto dei cosiddetti romanzi moderni, che non nascevano appositamente per ragazzi e che quindi venivano epurati dei contenuti non idonei, come i riferimenti a conflitti sociali e a tematiche a sfondo sessuale o politico⁹⁸. L'intento era senza dubbio legato alla necessità di offrire ai ragazzi e alle ragazze un testo sul quale potessero divertirsi e che allo stesso tempo fosse educativo e formativo, perché capace, attraverso le figure dei protagonisti, di rappresentare nei lettori un modello appagante a cui poter guardare. Dallo studio del mercato editoriale odierno, invece, emerge una grandissima diversificazione delle riscritture, che non vedono solamente riscritti testi destinati inizialmente a un pubblico adulto, ma anche classici nati specificatamente per l'infanzia, come *Le avventure di Pinocchio*, *Cuore* o *Anna dai capelli rossi*, riemersioni di titoli meno noti della bibliografia di autori o autrici conosciuti come *Due anni di vacanze* di Jules Verne, o anche, in una sorta di ricerca di nuovi classici, un'attenzione innovativa a opere letterarie recenti che sembrano possedere una vocazione classicheggiante, forse a motivo delle ambientazioni storiche o che si rifanno all'immaginario fiabesco, come *Miss Charity* di Marie-Aude Murail o *Il giardino di mezzanotte* di Philippa Pearce, per fare solo pochi esempi⁹⁹.

In un cammino, dunque, che si intreccia con i movimenti della storia della letteratura per l'infanzia, le riscritture arrivano ai nostri giorni come un fenomeno importante e da indagare sia a livello formale, che nella motivazione intrinseca che le suscita.

Ma che cos'è una riscrittura?

⁹⁸ Inizialmente ad essere riadattati per l'infanzia sono soprattutto romanzi con contenuti avventurosi e caratterizzati da un andamento anche formativo. Cfr. Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2017; Lepri C., *Dal Robinson alle Robinsonaden: il mito e le metafore d'infanzia*, in «Rivista di storia dell'educazione», 2, 2017, pp. 299- 306.

⁹⁹ Brémaud F., Chanoinat P., Hamo, *Due anni di vacanze*, Milano, ReNoir Comics, 2021; Clement L., Montel A., *Miss Charity. L'infanzia dell'arte*, trad. it., Vol. 1, Firenze, Giunti Editore, 2021; Edith, *Il giardino di mezzanotte*, trad. it., Milano, Mondadori, 2021. Cfr. anche Stefanini V., *Classici per ragazzi a fumetti. Straordinari universi narrativi da rinnovare con le immagini*, in «Il Mignolo. L'indice per bambini e ragazzi», 6, 2021, p. V.

Prendendo in prestito le parole della Hutcheon, è possibile affermare che «un adattamento è una derivazione non derivativa, un'opera seconda che però non è secondaria»¹⁰⁰, è «una ripetizione che non vuol dire replicazione»¹⁰¹, «un equilibrio paradossale e inscindibile tra ripetizione e (ri)creazione»¹⁰². Proprio nella consistenza di paradosso Irene Fantappiè individua, nell'eterogeneità dell'universo delle riscritture, il *fil rouge* che tiene insieme i diversi tipi di riscrittura, all'interno della sua trattazione sul tema, formulata soprattutto come premessa alle traduzioni di Franco Fortini¹⁰³. A partire infatti dalla constatazione particolare costituita dai testi ripresi, tradotti, riscritti e adattati, la studiosa propone il superamento di una visione bidimensionale a favore, piuttosto, di un'organizzazione del pensiero che ne sottolinei la tridimensionalità:

In altre parole, si può continuare a intendere il testo “primo” e “secondo” come il sopra e il sotto o come il *verso* e il *recto* di una superficie testuale bidimensionale, ma solo a patto di prendere questa superficie testuale bidimensionale e organizzarla tridimensionalmente, ottenendo una costruzione in cui tale *recto* e tale *verso* compongano un oggetto “terzo” e risultino indistinguibili. La riscrittura può dunque essere pensata come uno dei paradossi matematici più noti, ovvero come un nastro di Möbius. Esso è composto da un *recto* e da un *verso*, eppure facendo scorrere la punta di un dito sul nastro ci si accorge che tali *recto* e *verso* sono indistinguibili: entrambi appartengono alla superficie, la superficie è composta da entrambi. Allo stesso modo, nella riscrittura il testo primo e secondo vengono esperiti entrambi come superficie testuale, come un *recto* e come un *verso* organizzati in una dimensione “terza” e paradossale.¹⁰⁴

A partire da queste immagini simboliche ma utili a entrare nel vivo del discorso e a legare immagini a un fenomeno così diversificato e complesso, in questo capitolo si cercherà di sistematizzare l'apparato teorico che ruota attorno alle

¹⁰⁰ Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti*, cit., p. 28.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 26.

¹⁰² Fantappiè I., *Franco Fortini e la poesia europea. Riscritture di autorialità*, cit., p. 33.

¹⁰³ *Ivi*, p. 30, ma sullo stesso argomento è possibile consultare anche il capitolo *Riscritture* in De Cristofaro F. (a cura di), *Letterature comparate*, Roma, Carocci, 2014.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

riscritture, anche basando la trattazione su approcci metodologici che fanno riferimento ad altri campi della conoscenza, letteraria e non.

2.2 Repetita iuvant: per una lettura diacronica tra imitatio e inventio

Un'analisi diacronica, seppur sintetica e non esaustiva, delle riscritture evidenzia come i fenomeni di ripresa e imitazione dei testi siano frequentemente associati a un rinnovamento dei significati e delle strutture narrative. Per questo motivo si accennerà a una brevissima storia dei fenomeni imitativi proprio con l'intento di lasciar apparire il delinarsi di un andamento sinusoidale in cui si rende evidente l'alternarsi di periodi in cui prevalgono i tratti imitativi ai momenti in cui si tende a un rinnovamento, sia a partire da quelli, sia rifiutandone modi, stili e significati. Tutta la storia della letteratura è permeata da questo scambio di forze che oscillano tra tradizione e tradimento, due parole che non a caso, sono costruite sulla stessa radice *tradere* (consegnare, tramandare) per poi assumere connotazioni opposte.

Prima della scrittura, il testo orale supposeva un passaggio di bocca in bocca, sostenuto dalle strutture specifiche di ogni genere, in cui la musicalità, il ritmo, i frammenti linguistici convenzionali, le formule stereotipate aiutavano il processo mnemonico a mantenere una tradizione che tendeva alla stabilità, ma alla quale certamente si aggiungevano immancabilmente anche principi di mobilità e mutabilità (variabilità e improvvisazione) dotati di diversi gradi di libertà. Inoltre, come in tutte le conversazioni orali, il significato si originava non solo dal linguaggio parlato, ma anche dalla prossemica e dal contatto visivo: convenzioni, sì, socialmente accettate e riconosciute, ma anche declinate secondo personalità proprie modulate da interpretazioni della storia che passano per la lettura che ognuno ne fa, in cui il proprio corpo, in postura, voce, gesti e sguardi, comunica allo stesso modo che le parole. Un po' come, nelle rappresentazioni teatrali, uno stesso personaggio può assumere connotazioni differenti che dipendono dalla personalità dall'attore che lo porta in scena, anche quando il testo da recitare rimane identico: così, si immagina che l'arte di adattare storie orali sulla base del pubblico al quale ci si rivolgeva e, nello stesso tempo, sulla propria personalità fosse la prassi

piuttosto che l'eccezione¹⁰⁵. Non è un caso che Didier Coste consideri la riscrittura più antica del sistema letterario stesso, cioè una modalità legata all'oralità prima ancora che alla scrittura, soprattutto perché, appunto, una delle due caratteristiche fondamentali di queste pratiche, accanto a quella più decostruttiva e iconoclasta che lui chiama "sovrascrittura" (*overwriting*), è proprio quella che ha una funzione trasmissiva, conservatrice, che contribuisce alla creazione di un canone perché rientra in un rituale comunitario in cui si stabilizzano delle abitudini, e che chiama "sottoscrittura" (*underwriting*)¹⁰⁶.

Tutta la letteratura si muove in un costante singhiozzo tra imitazione e innovazione, seppure sulla base di diverse correnti critiche. Omero in Grecia diviene modello da imitare con l'intento di superamento di una idea eccelsa di «bellezza». La poesia omerica presuppone una ricca tradizione di canti epici, e l'esistenza di un così importante testo di poesia e di cultura, a cavallo delle origini della letteratura, pone tutta la letteratura greca in una posizione che le consente di scrivere una cronologia letteraria degna di una grande civiltà. Per i Romani non è stato lo stesso: la letteratura latina presenta una sorta di vuoto di tradizione, quattro secoli considerati «muti», che in alcuni casi gli stessi Romani hanno cercato di compensare attraverso l'analisi delle forme comunicative in cui una cultura trova espressione, forme molto complesse da definire, che non si esauriscono nella comunicazione scritta successiva, né si limitano ad anticipare lo sviluppo della letteratura. Di fatto, gli studiosi sono concordi nell'affermare che «nessun testo letterario romano gode di una simile posizione privilegiata [al pari di quelli omerici in Grecia]: e le opere teatrali di Andronico, che i Romani usano come soglia della cronologia letteraria, sono, per quanto ne sappiamo, 'testi di riporto' che nascono dalla *traduzione* di un genere letterario già maturo, la tragedia greca di età classica ed ellenistica»¹⁰⁷. Non solo, Livio Andronico compie un'operazione di una portata storica enorme traducendo l'*Odissea* in lingua latina e in metro italico (il saturnio),

¹⁰⁵ Cfr. Nekljudov S., *Le tradizioni della cultura orale e scritta*, in «eSamizdat», XV, 2022, pp. 255-264.

¹⁰⁶ Coste D., *Rewriting, Literariness, Literary History*, in «Reveu LISA/LISA e-journal», (online) II, 5, 2004, pp. 8-25, <https://journals.openedition.org/lisa/2893#quotation> (ultima consultazione 23/12/2025). La traduzione dei singoli termini è nostra.

¹⁰⁷ Conte G.B., *Letteratura latina. Manuale storico dalle origini alla fine dell'Impero Romano*, Firenze, Le Monnier, 2005, p. 3.

perché concepisce la sua *Odusia* come una traduzione *artistica* e anche *esegetica*: un'opera capace di rimanere accanto all'originale con una sua indipendenza, che ne riprendesse i contenuti e che si misurasse con la qualità artistica del modello, ma attraverso l'utilizzo di un mezzo espressivo nuovo, il confronto tra il patrimonio etico e religioso tra le due civiltà e con un'arditissima sperimentazione linguistica che trovasse vie nuove per rendere efficacemente la solennità e l'intensità di un linguaggio letterario che la tradizione latina non possedeva¹⁰⁸. È proprio in questo modo che si dà avvio a un processo di ellenizzazione della letteratura latina. Senza entrare nello specifico di ogni opera e autore, che esulerebbe dalla nostra indagine, basti accennare a pochi autori rappresentativi. Plauto, autore di vere e proprie riscritture che, pur ispirandosi al modello greco, in primo luogo non ne dichiarava l'appartenenza neanche nel calco dei titoli, ma soprattutto è stato capace di rinnovare completamente il genere nel passaggio dal codice piano e prosaico dei trimetri greci, alle fantasiose armonie della *cantica*, in una prova di maestria ritmica che rende le sue opere indipendenti dall'archetipo a cui si ispirano e adatte alle richieste del pubblico romano¹⁰⁹. Un altro autore, tra i tanti, che si ritiene doveroso citare in questo percorso diacronico delle riscritture è Fedro, con l'intento anche di sottolineare il percorso di un genere, come quello della favola, a lungo considerato minore nel campo della letteratura, e di un autore che neanche tra i latini era considerato degno di nota, ma al quale va riconosciuto il grande merito di aver dato alla favola un carattere distintivo, ben definito e riconoscibile¹¹⁰. Nella scrittura in sé Fedro non presenta tratti di grande originalità: le sue favole riprendono la tradizione esopica, dichiarando il nome dell'*auctor* già nell'*incipit*, ma ponendolo vicino a un perentorio «ego» che pone il riscrittore sullo stesso piano. Anche Fedro, come Plauto, opta per un passaggio di genere e preferisce alla prosa esopica il senario giambico, il metro più vicino al genere narrativo, caratteristico delle parti

¹⁰⁸ Ivi, pp. 28- 29; Mariotti S., *Livio Andronico e la traduzione artistica. Saggio critico ed edizione dei frammenti dell'«Odyssea»*, Milano, Tipografia G. De Silvestri, 1952.

¹⁰⁹ Ivi, pp. 41-42.

¹¹⁰ Nella sua *Introduzione* alla raccolta di *Favole*, Paola Corradini spiega che le favole di Fedro ebbero vastissima diffusione, ma soprattutto in antologie e riduzioni in prosa, e in forma anonima: il favolista uscirà dall'anonimato soltanto nel 1596, con la pubblicazione del manoscritto *Fabulae* sotto il suo nome, e a lungo fu considerato un falso umanistico. Cfr. Corradini P., *Introduzione*, in Fedro, *Favole*, Ariccia, RL, 2018, pp. XI-XII.

dialogate della commedia. I testi sono caratterizzati da una premessa (*promýthion*) e/o da una postilla (*epimýthion*), e infine seguiti da una morale che in Esopo però rappresenta una verità di carattere universale, mentre in Fedro assume un tratto originale in quanto esprime una mentalità sociale, un rammarico per la constatazione della vigente «legge del più forte», una presa di posizione che dà voce, come accadeva raramente, al mondo degli emarginati, al senso comune popolare, pur essendo favole dichiaratamente indirizzate alla classe alta della società, e infatti ricche di rimandi intertestuali¹¹¹. Le favole di Fedro divengono un canone di stile e appaiono frequentemente, seppur in forma anonima, nella cultura medievale, soprattutto a scopo didattico e con un fine pedagogico-cristiano. Saranno poi, come sappiamo, riprese e ancora adattate e contaminate con il materiale favolistico anche rinascimentale da Jean de La Fontaine, in un bellissimo volume illustrato definito come «una galleria di caratteri [...], rappresentati con la giocosità di una commedia dedicata a un bambino»¹¹².

La cultura classica, patrimonio inestimabile di formazione di intellettuali ed eruditi, continua a sopravvivere ed essere utilizzata nei centri di diffusione culturale dell'alto medioevo, e cioè i monasteri, dove copisti amanuensi trasmettevano e talvolta manipolavano le opere che si trovavano a trascrivere:

Gli scrivani nei monasteri in un primo momento si limitano a copiare i documenti del passato, poi cominciano a manipolare i testi, a smontarli e rimontarli creando accostamenti e continuità. [...] La letteratura come creazione originale e autonoma nasce dalla citazione, dalla glissa, dal commento¹¹³.

Anche senza concentrare l'attenzione su singoli autori, è possibile ravvisare un movimento che oscilla tra spinta imitativa e spinta al rinnovamento anche soltanto guardando le correnti letterarie che entrano in gioco nella letteratura volgare. Le motivazioni che inducono queste spinte, come si capirà, sono molteplici e dipendono non solo da tendenze e bisogni propriamente letterari, ma anche da

¹¹¹ Ivi, p. LVI e Conte G.B., *Letteratura latina. Manuale storico dalle origini alla fine dell'Impero Romano*, cit., p. 363.

¹¹² Rodler L., *La favola*, Roma, Carocci, 2007, p. 49.

¹¹³ Polacco M., *L'intertestualità*, Bari, Laterza, 1998, p. 14.

fenomeni extraletterari, politici, economici, sociali che, come si vedrà nei prossimi paragrafi, invadono il sistema letterario nel momento in cui necessitano di spinte innovatrici¹¹⁴. Così, ad esempio, la poesia siciliana si ispira al modello provenzale con un intento inizialmente imitativo, per poi scaturire nella creazione di una nuova scuola poetica, quella del Dolce Stil Novo.

Il concetto di imitazione, però, sempre utilizzato anche con riflessioni di estetica pura, come *imitatio* delle realtà visibili attraverso l'arte, vede una vera e propria teorizzazione razionale a partire dal Quattrocento, nel cosiddetto Classicismo umanistico, quando *imitatio* e *emulatio* divengono principi di ricerca dell'ideale estetico di bellezza e perfezione con lo sguardo rivolto alle opere della classicità greca e romana come patrimonio di idee e concetti ai quali attingere per poter esprimerli in maniera rinnovata. Lo stesso obiettivo fu perseguito poi nel corso del Seicento e Settecento, soprattutto a opera del già citato Winckelmann, fino ad essere rigettata nel Romanticismo, dove valori come l'individualismo, alimentato da una crescente società borghese, sostituiscono il concetto di *imitatio* con quello di originalità, con l'invenzione dell'idea di genio e tutto il nascente concetto di autorialità che verrà costruito e poi messo in crisi nuovamente nel corso del Novecento, in un dinamico e complesso sistema di costruzione e decostruzione che si accompagna alla messa in discussione di molteplici aspetti fino a quel momento considerati non discutibili.

2.3 Per uno studio delle riscritture

Definire teoricamente il grandissimo fenomeno delle riscritture è un processo che pone non poche difficoltà sia dal punto di vista dell'analisi diacronica che nel tentativo di dare una definizione anche solamente relativa a ciò che appare oggi nel complesso mercato libraio. Gli studi attuali sugli adattamenti propongono letture basate soprattutto sull'analisi del passaggio da un *medium* all'altro, dunque apparentemente lontane dal tema specifico di questa ricerca, che si concentra invece su riscritture in cui la forma narrativa rimane il più delle volte dominante rispetto,

¹¹⁴ Ci si riferisce, in particolare, alla teoria polisistemica di Even-Zohar, approfondita nel par. 2.3.2.

ad esempio, alle immagini (ma non nel caso dei fumetti e dei *graphic novel*), e che comunque si muove all'interno del libro stampato, in cui l'interazione rimane minima, non ci sono suoni, rappresentazioni o effetti speciali. Ma le osservazioni poste dagli studiosi di teorie degli adattamenti, il tentativo da loro affrontato di trovare codici generalisti che potessero tenere insieme l'eterogeneo mondo dei prodotti ispirati a opere letterarie, aiutano la definizione di un percorso di studio che eviti di cadere nel caos descrittivo e guidano piuttosto verso la possibilità di entrare nel fulcro del discorso in maniera ordinata, attraverso una suddivisione dei campi di studio in canali diversi, necessariamente contaminanti l'uno dell'altro, ma che di fatto permettono di guardare con maggiore attenzione alle specificità proprie dell'oggetto della nostra indagine.

Comunemente considerata la studiosa che per prima ha potuto offrire una chiave di lettura universalmente riconosciuta, Hutcheon propone lo studio degli adattamenti¹¹⁵ a partire dalla suddivisione del fenomeno essenzialmente in tre interconnesse ma distinte prospettive:

- adattamento come *entità formale o prodotto*. Da questo punto di vista un adattamento è una «trasposizione dichiarata ed esauriente di una data opera o di più opere»¹¹⁶. Questa “transcodificazione” può comprendere un passaggio di *medium* (da opera letteraria a film) o un cambio di genere (da poesia a prosa), oppure una modificazione della struttura complessiva (trasposizione in un altro contesto, diverso punto di vista), o anche un vero e proprio cambiamento dello status ontologico (da reale diviene finzionale o viceversa);

- adattamento come *processo creativo*: per definire l'atto di riscrittura non esiste un termine specifico e viene utilizzato lo stesso che definisce il prodotto. Va però evidenziato che ogni prodotto è preceduto da una (re)interpretazione e da una (ri)creazione e in questo processo può porsi rispetto all'opera prima con una postura

¹¹⁵ Il termine inglese utilizzato dalla studiosa è *adaptation*, tradotto nel testo italiano come “adattamento”: in Italia questo termine è utilizzato, in questo ambito specifico, in particolare in riferimento alle versioni teatrali e cinematografiche di opere letterarie, mentre sulla base della innovativa proposta teorico-metodologica esposta nel testo, il senso con cui lo utilizza Hutcheon è molto più ampio ed esteso a una grande varietà di fenomeni.

¹¹⁶ Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti*, cit., p. 27.

appropriativa, e dunque di libera rielaborazione, oppure conservativa, e dunque tendente alla riproduzione pressoché fedele dell'opera da cui trae origine;

- adattamento come *processo di ricezione*: questa ultima prospettiva mira all'analisi intertestuale che la nuova opera intrattiene con il testo precedente, come «di un palinsesto che lascia trasparire nella nostra memoria opere precedenti, rievocate per mezzo di iterati processi di ripetizione con variazione»¹¹⁷.

Lascia fuori da ciò che considera adattamenti tutte quelle opere artistiche che desiderano che la storia continui, come accade nei *sequel*, *prequel* e nella *fan fiction*, perché un adattamento ha origine esattamente nella volontà di raccontare più volte la stessa storia, e dunque contiene in sé, indissolubilmente legati, il desiderio di ripetizione e quello di cambiamento.

Irene Fantappiè propone anch'essa lo studio delle riscritture attraverso una suddivisione in tre assi immaginari: il primo lo chiama «riscrittura come testo e processo», il secondo «trasformazione seria/satirico-parodica» e il terzo asse «spazi di memoria/vuoti»¹¹⁸.

Nel primo asse, secondo la studiosa, rientrano le riscritture sia come prodotto, quindi come testi dotati di una propria autonomia, che come processo, quindi come lo studio del modo di produzione letteraria, delle trasformazioni che avvengono nel passaggio dall'ipotesto all'ipertesto, le molteplici forme in cui questi passaggi possono esprimersi. In questo processo si inserisce anche l'analisi del concetto di ricezione del testo riscritto e quello di autore. Questo perché un autore riscrive sempre pensando al modo in cui il testo verrà ricevuto: il testo ripreso, rielaborato e riscritto presuppone sempre una ricezione come testo doppio o addirittura multiplo, in un dialogo che, come si è accennato, è fortemente intertestuale.

Il secondo asse, quello della «trasformazione seria/satirico-parodica» considera il tipo di relazione che il testo instaura con l'opera da cui deriva. Questo tipo di relazione era già stata esplorata da Genette che l'aveva definita *transtestualità*, intendendo includere in questo termine «tutto ciò che lo mette in relazione [il testo],

¹¹⁷ *Ivi*, p.28.

¹¹⁸ Cfr. in particolare il paragrafo *Riscrittura, riscritture, riscritture di autorialità*, in Fantappiè I., *Franco Fortini e la poesia europea*, cit., pp. 25-63.

manifesta o segreta, con altri testi»¹¹⁹. In questo asse immaginario la riscrittura può posizionarsi in un punto qualsiasi tra la ripresa imitativa più fedele possibile, fino alla trasformazione di tipo satirico-parodica. A seconda della posizione in cui si situa, il testo subisce una trasformazione più o meno netta, e l'autore decide di prendere più o meno distanza dall'archetipo.

L'ultimo asse prospettico dal quale possono essere studiate le riscritture, secondo Fantappiè, riguarda il rapporto tra spazi di memoria e vuoti: la scelta che l'autore compie tra le parti da approfondire e figure o le zone dell'intreccio a cui non si preferisce dare spazio, di fatto costituiscono una scelta che influisce su ciò che di quell'opera si conosce o si ricorda e ciò che tende ad essere perduto. Nella storia della letteratura questo equivale a un riequilibrio della volontà di memoria che cambia in funzione dei pensieri, dei bisogni e delle richieste della società e di come questi influiscono sull'autore che riscrive.

Questa breve carrellata aiuta a inserire il lavoro in un panorama più grande che comprende tutte le riscritture e che si riferisce, in particolare agli adattamenti e alle riscritture autoriali, cioè compiute da artisti riconosciuti nel panorama culturale e le cui opere sono conosciute, apprezzate e situate all'interno di un canone più o meno flessibile, e dunque godono di una loro indipendenza seppur in collegamento con altri testi di diverso tipo dai quali provengono. Non può dirsi lo stesso nel campo delle riscritture per l'infanzia. Come si vedrà nel prossimo capitolo, già all'interno dello spazio critico di chi studia e si occupa di questi testi, il giudizio sulle riscritture è fortemente negativo, svalutativo e spesso ritenuto di valore trascurabile al punto che non esiste una sistematizzazione catalogica dei prodotti riscritti, dunque,

¹¹⁹ Genette G., *Palinsesti*, cit., p. 3. Lo studioso definisce cinque fondamentali relazioni tra i testi, poste dalla forma più concreta a quella più astratta: *intertestualità*, che sistematizza analiticamente a partire dalle riflessioni di Julia Kristeva, in riferimento alla presenza effettiva di un testo o una parte di testo in un'altra opera, che può avvenire attraverso la citazione, l'allusione o il plagio; *paratestualità*, per indicare tutto ciò che circonda il testo e ne condiziona la ricezione, dunque che non fa parte del testo in sé per sé, ma ne orientano la lettura, la comprensione e l'interpretazione (*peritesto*, cioè elementi interni al libro come titolo, dedica, indice, illustrazioni e *epitesto*, ovvero elementi esterni al libro, ma legati all'opera o all'autore: interviste, diari, conversazioni, recensioni); *metatestualità* che indica la relazione di commento tra l'ipertesto e l'ipotesto, una sorta di discorso critico che un testo formula verso un altro, stabilendo con esso un rapporto di tipo interpretativo; *ipertestualità* viene usato per indicare il rapporto che un testo ha con un altro testo, senza che quest'ultimo venga citato esplicitamente, ma compiendo una trasformazione o un'imitazione di esso; *architestualità*, la più astratta tra i rapporti tra i testi, è quello che un'opera intrattiene con il suo genere di appartenenza e che orienta la ricezione e l'interpretazione dell'opera perché guidata da convenzioni stabilite tra lettore e scrittore.

nello stesso ambito di indagine, il nostro oggetto di studio è considerato secondario e di poca importanza. Nello stesso tempo, le riscritture per l'infanzia si compongono di caratteristiche così uniche rispetto all'iperonimo che le descrive che meritano un affondo proprio e strumenti che tentino almeno una possibilità di lettura sistematica dalla quale poi, certamente, costruire giudizi di valore più completi e complessi e, soprattutto, che non siano meramente pregiudiziali.

Fatte queste premesse, dunque, le divisioni teoriche operate dalle due studiose sono certamente una guida, ma necessitano di alcune revisioni che le rendano idonee alle particolarità del genere in questione. Rispetto alla categorizzazione della Hutcheon, infatti, se il primo punto – quello che vede la lettura del prodotto di adattamento – può essere integrato facilmente, già il secondo risulta meno appropriato e il terzo quasi nullo. Nel secondo caso, infatti, rispetto all'analisi delle riscritture come appropriazione o come conservazione, dalla lettura delle riscritture per l'infanzia contemporanee emerge una netta maggioranza di testi che tendono a conservare nel complesso la struttura e il significato dell'opera originale. Questo perché l'intento proprio delle riscritture è legato principalmente alla necessità e alla volontà di immergere precocemente i bambini e le bambine nelle storie che hanno fatto la nostra storia e la cui conoscenza fonda le basi per la comprensione delle forme di pensiero odierne. Quasi tutti gli autori considerati dichiarano di non voler tradire lo “spirito dell'opera” e di voler consegnare alle bambine e ai bambini testi che diano un'immagine fedele dell'opera a cui si ispirano¹²⁰. Ovviamente, esistono delle opere che si scostano in maniera anche piuttosto netta rispetto all'originale, ma costituiscono la minoranza e dunque non un punto sostanziale della fisionomia di queste riscritture. Molto più spesso, come si vedrà, sono le sfumature di senso a cambiare: alcune posture dei personaggi, la fabula, il punto di vista, ma non la storia nella sua sostanza.

Il motivo per il quale, invece, il terzo aspetto non si confà allo studio delle riscritture nella letteratura per l'infanzia è facilmente intuibile: i piccoli lettori in crescita si trovano spesso per la prima volta a contatto con il classico, spesso la riscrittura è l'avvio per la conoscenza di quella storia per la prima volta e, dunque,

¹²⁰ Così Ermanno Detti, Beatrice Masini, Sara Marconi, Annalisa Strada e molti altri.

non posseggono gli strumenti culturali utili all'articolazione di un rapporto dialogico tra testo primo e testo secondo. La chiave di lettura intertestuale, si vedrà, avviene attraverso altri *escamotage*, ovvero per il tramite di parallelismi e rimandi a storie o a elementi che quel particolare pubblico è capace di decodificare. È dunque presente, ma in forme diverse da quelle con il testo-fonte. In effetti, tutte le teorie dell'intertestualità, le definizioni di Julia Kristeva¹²¹ e la sistematizzazione in seguito operata da Gérard Genette¹²², suppongono un lettore colto, che si accorga dei messaggi impliciti, che riconosca il contesto di provenienza della citazione e che, nel ricollocamento diversificato, sia in grado attivamente di costruire relazioni di senso che amplifichino la comunicazione intenzionale rappresentata dal nuovo testo. Questo è un aspetto totalmente assente nelle riscritture per l'infanzia. O almeno, questo avviene certamente quando ci riferiamo a riscritture di classici per adulti che lettori in fase di crescita non possono aver letto. Nel caso di testi che partono da storie nate per l'infanzia, il discorso può essere leggermente diverso: in questo caso può capitare, ad esempio con un classico come *Pinocchio*, che il piccolo lettore abbia prima fruito della storia attraverso il film d'animazione e poi, trovandosi davanti a testi fedeli che riprendono anche gli episodi meno conosciuti della storia del burattino, come quelli di Attilio (in forma cartonata e dunque destinato a lettori molto piccoli)¹²³ o di Giusi Quarenghi¹²⁴, debba fare i conti con una storia diversa, con episodi anche ritenuti difficili da sottoporre a bambini molto piccoli, dunque spesso epurati, come nel caso dell'adattamento disneyano, e che il bambino non aveva avuto modo di ascoltare in precedenza. Certamente, quest'ultima descritta è un'eccezione, un'anomalia rispetto alla prassi, una situazione che capita poi soprattutto in riferimento alle fiabe, con le quali si entra in contatto spesso molto presto, in forma orale, oppure appunto tramite film d'animazione. Rimanendo al terzo punto illustrato dalla Hutcheon, rimane, invece, importante quella forma di intertestualità che può essere rintracciata nel dialogismo

¹²¹ Kristeva J., *Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1978.

¹²² Genette G., *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, cit.

¹²³ Cassinelli A., *Pinocchio*, Roma, Lapis, 2020.

¹²⁴ Quarenghi G., Costa N., *Il mio Pinocchio*, Firenze, Giunti Kids, 2013.

e nella polifonia argomentati da Michail M. Bachtin¹²⁵, che costituisce una lettura profonda della funzione artistica della lingua nei romanzi, non solo riferibili alla capacità di carpire il punto di vista dei diversi personaggi, ma anche come possibilità del racconto scritto di teorizzare, rendere oggettive, consapevoli e sistematizzate le forme del dialogo: dunque anche, in un modo che è fortemente pedagogico, consolidarle e dirigerle. Chi rimane in dialogo con l'*ipotesto*, utilizzando la definizione data da Genette in riferimento all'archetipo¹²⁶, è invece l'autore delle riscritture, in questo senso posto davvero in un colloquio che si può ipotizzare sia almeno quattro voci: con l'autore a cui si ispira, con il lettore bambino e con l'adulto che fa da tramite, per certi versi coincidente anche con le regole che governano il sistema di vendita e con la letteratura critica che ha accompagnato l'interpretazione del testo.

Anche il riferimento di Fantappiè ai pieni e ai vuoti della memoria ha senso in uno studio generale delle riscritture perché il rapporto che si instaura con il classico di partenza con un obiettivo di mantenimento o con quello di cancellazione è capace di influenzare in parte la letteratura e tutto il canone, come dimostra nel suo studio Renate Lachmann¹²⁷, ma di rado una riscrittura per l'infanzia assolve a questo ruolo.

La lettura delle riscritture in una scala che va dalla serietà all'interpretazione satirico-parodica può rappresentare una buona lettura soltanto se si esclude totalmente la ricerca di una lettura iconoclasta e dissacrante, che non si addice e non può essere ricercata nei testi rivolti ai bambini, sia per tono che per possibilità di comprensione che sarebbe necessariamente legata alla conoscenza dell'archetipo. Inoltre, talvolta capita che nei testi per l'infanzia la riscrittura si discosti dall'originale e non si mantenga fedele né nella trama né nelle caratterizzazioni dei

¹²⁵ Bachtin M., *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Torino, Einaudi, 2002; Bachtin M., *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi, 2001.

¹²⁶ Genette G., *Palinsesti*, cit., p. 8.

¹²⁷ Lachmann R., *Gedächtnis und literatur*, Frankfurt, Suhrkamp, 1990. Lachmann legge le riscritture da una prospettiva culturale, ponendo l'accento sull'aspetto di dinamicità del processo che lei identifica in una vera e propria trasformazione, attraverso una rielaborazione che fa rivivere l'opera in una veste nuova inserendola in un nuovo contesto storico e culturale. Il processo di riscrittura, che può avvenire attraverso la citazione, la parodia o il *pastiche*, oppure attraverso la risemantizzazione o la trasposizione, è considerato fondamentale per tenere in vita la tradizione attraverso una ripetizione con mutamento.

personaggi, che utilizzi altri linguaggi espressivi non linguistici e che dunque diventi qualcosa di completamente altro rispetto all'archetipo, di cui può mantenere solo il titolo o i nomi dei personaggi, ma in questi cambiamenti quasi in nessun caso entra in gioco l'aspetto parodico come un'intenzione di dialogo e di costruzione di significato a partire dall'archetipo. Succede piuttosto che l'artista interpreti a suo modo l'opera ricreando qualcosa che, pur richiamando il testo a cui si ispira, se ne discosta completamente, su chiamata di un'ispirazione artistica. È il caso, ad esempio, di alcune opere di Alessandro Sanna, come *Moby Dick* o *Pinocchio prima di Pinocchio*, entrambi ispirati a due importanti testi classici, che in questo caso divengono delle possibilità di cantarne le forme «infondendovi nuovi sensi e traendo da esse nuovi echi»¹²⁸.

La riproposizione in chiave parodica nelle riscritture per l'infanzia non è certamente assente ma, ancora una volta, l'umorismo non nasce sulla base della conoscenza del testo pregresso ed è dunque condizionato da parametri diversi, che si vedranno approfonditamente, anche se rimane vero, su un piano generale dello studio delle riscritture, che questo tipo di lettura è fondamentale per la comprensione del fenomeno in termini di relazione tra i due testi¹²⁹.

L'analisi delle riscritture dei classici per l'infanzia, avvenuta mentre si sondava il campo teorico che riguardava le riscritture in generale, ha messo in luce delle peculiarità del fenomeno che hanno spinto al tentativo di adattare le riflessioni che si andavano esplorando in questo campo con le caratteristiche proprie delle opere

¹²⁸ La citazione è tratta dall'introduzione di Giorgio Fontana all'opera di Sanna *Moby Dick*, dal titolo *Il canto e la battaglia*: «Ci vuole un ammirevole coraggio per trarre un libro illustrato da Moby Dick: il terribile Achab e l'ancor più terribile balena incutono timore a chiunque, figurarsi a chi si getta in acqua con una matita in luogo di un arpione. Ma Alessandro Sanna conosce quel timore, e sa che per governarlo occorre credere radicalmente nella forma specifica del disegno: nella possibilità di cantare l'epica melvilliana attraverso la figura, infondendovi nuovi sensi e traendo da essa nuovi echi. Ricordo bene lo stupore che mi suscitò il libro, quando lo sfogliai per la prima volta. Era il Festivalletteratura del 2020; avevo avuto la fortuna di lavorare a un *reading* sulle *Mille e una notte* disegnato dal vivo da Alessandro. Il giorno dopo, ospite presso il suo studio, mi mise fra le mani queste tavole con la gentilezza schiva che lo contraddistingue. Rimasi a bocca aperta per la compostezza di ognuna di esse — quasi un'opera a sé stante — e per la dirittura narrativa dell'intero progetto; ma soprattutto, a stupirmi fu la sua grande libertà espressiva. Un ammirevole coraggio, davvero». Sanna A., *Moby Dick*, Milano, Rizzoli, 2021; Sanna A., *Pinocchio prima di Pinocchio*, Roma, Orecchio Acerbo, 2015.

¹²⁹ Su questo non può non essere citato l'altro importante studio di Linda Hutcheon: Hutcheon L., *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*, Urbana, Chicago & Springfield, University of Illinois Press, 2000.

considerate. Si è deciso, così, di suddividere il vasto ambito di studi in tre sezioni che miravano a centrare in maniera concreta le prerogative che si andavano considerando e che ne esaltassero i tratti distintivi. I tre campi, pur analizzati in maniera indipendente l'uno dall'altro, non costituiscono compartimenti stagni: in tutti e tre i casi, un aspetto può entrare nell'altro, senza confini costituiti: la suddivisione è soltanto implicita nella possibilità di un affondo che non rischi di dimenticare la natura paradossale delle riscritture e il suo essere in relazione con l'archetipo in una forma che è dialogica e non di dipendenza e sudditanza.

Per arrivare al dunque, nei prossimi sottoparagrafi si illustreranno brevemente le motivazioni e gli strumenti per un'analisi delle riscritture in quanto *prodotto*, *processo* e *ricezione*.

2.3.1 Le riscritture come prodotto

Il termine *riscrittura* contiene in sé sia il prodotto, dunque l'opera riscritta, che il processo di riscrittura: non esiste un termine che ne separi i due momenti ma, per un'analisi che legga la riscrittura come un testo secondo ma non secondario, si è ritenuto necessario separare i due campi specifici per poterne leggere ognuno con la propria strumentazione. Tolta infatti la necessità di analisi della ricezione del testo come comunicazione intertestuale, il *prodotto* della riscrittura assume importanza soprattutto in quanto prodotto in sé, frutto del lavoro creativo di uno scrittore o di un illustratore, e dunque andrà studiato in prima istanza in relazione alla sua capacità di funzionare al di là e oltre il suo archetipo.

Come già accennato, il mondo editoriale è ricchissimo di riscritture, riduzioni e adattamenti di ogni tipo: scolastiche, commerciali, autoriali o anonime, integrali o parziali, illustrate o non illustrate. Orientarsi in questo panorama non è facile e richiede criteri di selezione molto chiari che dipendono anche dagli obiettivi che si hanno in fase di scelta del testo. L'adulto o il bambino che si trova a dover scegliere può essere mosso da diversi intenti: la conoscenza di una storia divenuta ormai un classico, la lettura di una storia che si ritiene affascinante o avvincente, la ricerca di un libro di avventura di cui si è sentito parlare o di una narrazione che si dà per famosa, ma anche per necessità o volontà di affrontare alcuni temi che si sanno contenuti in

quel classico oppure, semplicemente, si può essere guidati dall'idea che partendo da un classico non si sbaglia mai. Ma quando accade che una narrazione è efficace? È la storia a rendere un testo degno di far parte dei testi cosiddetti letterari o è il modo in cui quella storia è raccontata? La risposta a queste domande, mai del tutto esaurita, né capace di trovare una risposta univoca, è stata tentata, a partire dagli inizi del Novecento, da moltissimi teorici che hanno sentito la necessità di identificare le peculiarità della lingua letteraria: a formalisti¹³⁰ e strutturalisti vanno affiancati tutti quegli studiosi che hanno cercato di ricostruire la vera e propria nozione di letteratura, con le sue molteplici trasformazioni nel tempo¹³¹. È a queste teorie che si deve far riferimento nello studio delle riscritture come prodotti. Il rischio molto alto, infatti, è che il tentativo di abbreviare, per rendere maggiormente fruibile la storia, coincidente con quello di semplificare la lingua e la trama su più livelli, portino l'autore a un'eccessiva riduzione della letterarietà del testo, che rischierebbe di costituire un passaggio da un «racconto» (*récit*), per utilizzare la terminologia di Genette, a semplice «storia» (*histoire*)¹³². Non solo. Nelle riscritture per l'infanzia l'archetipo subisce spesso ulteriori passaggi e, dalla forma prettamente linguistico-narrativa, può intrecciare la narrazione letteraria ad altri canali comunicativi, spesso grafico-iconici. Seppure non si tratti in definitiva di una vera trasposizione transmediale, rimane spesso una traduzione intralinguistica e

¹³⁰ Il formalismo mette in campo l'esigenza di studiare i testi in maniera scientifica per verificarne la letterarietà, sulla base delle peculiarità formali che lo caratterizzano.

¹³¹ Roman Jakobson indica come letterari quei testi con prevalenza di valori connotativi in cui emerge la «funzione poetica», in cui prevale un'ambiguità che richiede un'interpretazione e che rimane sempre in parte arbitraria ed è delineata, più che sul contenuto, sull'organizzazione del messaggio stesso: l'analisi della letterarietà si svolge attraverso l'analisi degli aspetti interni dell'opera, e dunque sul piano fonologico, grafico, morfosintattico e lessicale. Jakobson R., *Poetica e poesia. Questioni di teoria e analisi testuali*, trad. it., Torino, Einaudi, 1985. Sulla questione della storia del concetto di *letteratura* cfr. Brioschi C., Di Girolamo F., *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato, 1984; Reiss T. J., *The Meaning of Literature*, New York, Cornell University Press, 1991; Ceserani R., *Guida allo studio della letteratura*, Roma Bari, Laterza, 1999.

¹³² Sistematizzando una distinzione già presente in Tomaševskij (Tomaševskij B., *Teoria della letteratura*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1978), Genette tenta di definire una «poetica del racconto» attraverso l'analisi degli scarti esistenti tra la *storia* e il *racconto*, intendendo con il primo termine «ciò che accade», la sequenza cronologica degli eventi, le azioni dei personaggi e il contenuto narrativo, con il secondo il modo in cui la storia viene rappresentata nel testo, quindi con un'analisi dell'ordine degli eventi, della durata, della frequenza. Genette G., *Figure III. Discorso del racconto*, trad. it., Torino, Einaudi, 2006.

intersemiotica¹³³, che trasforma le modalità di procedere della narrazione. Questo passaggio, tutt'altro che banale, richiede un'analisi narratologica che non si fermi all'aspetto linguistico del testo, ma che sia capace di un approfondimento transmediale, così come è stato impostato dallo studioso tedesco Jan-Noël Thon, che, in un testo intitolato *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*, concepisce nella realtà odierna la necessità di una narratologia nuova, che sia appunto transmediale, capace cioè di distribuirsi e trovare punti in comune tra *media* diversi e di uscire dalla logica che prevede strumenti propri per ogni *medium*. A partire da un fitto dialogo con i classici del pensiero narratologico, in particolare Gérard Genette e Seymour Chatman, che hanno analiticamente fornito strumenti di analisi in campo narratologico, Thon intreccia queste teorie con quelle della narratologia cognitiva e quelle degli studi mediali, con l'intenzione di proporre una teorizzazione narratologica in grado di superare l'ambito strettamente letterario per arrivare alla definizione di principi narrativi che possono essere descritti e studiati in diversi *media*, indipendentemente dalle caratteristiche di ogni singolo supporto¹³⁴. Così, ad esempio, se si guarda al concetto di focalizzazione così come concepito da Genette¹³⁵, si può provare ad analizzare quel particolare aspetto del racconto per come esso è realizzato negli altri *media*: nel fumetto, la focalizzazione è data dalla vignetta dal punto di vista visivo e dai *balloon* da quello cognitivo, in un gioco multimodale capace di generare risonanze innovative, di riempire vuoti, colmare non detti, aggiungere cognizioni.

Infine, non può essere sottovalutato il fatto che adattare un classico nella letteratura per l'infanzia vuol dire confrontarsi e rendere accessibili spesso una serie di nozioni e riferimenti storici che non sono immediatamente presenti nelle conoscenze del destinatario, e che quindi la riscrittura non può avere solo il già difficile compito di *tramandare* appassionando ma, molto più profondamente, contribuisce alla vera e propria costruzione di un immaginario culturale spesso non

¹³³ Anche in questo caso, a dare i riferimenti terminologici è Roman Jakobson in un saggio del 1959 intitolato *Aspetti linguistici della traduzione*, confluito ora in Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 2002, pp. 56-64. Si vedranno più avanti, in questo paragrafo, i significati di questi termini.

¹³⁴ Thon J.N., *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2018.

¹³⁵ Genette G., *Figure III*, cit.

ascrivibile alle stesse rappresentazioni valoriali e simboliche odierne, nelle quali il bambino deve imparare a orientarsi senza punti di riferimento pregressi. Tutto questo poi, deve avvenire sfuggendo alla tentazione di ammaestrare e insegnare, per non rendere la lettura soggetta a una pesantezza didascalica. Sorge spontanea la domanda che riguarda la possibilità di riuscire a compiere un percorso simile, oltretutto evitando operazioni che dal letterario sposterebbero con facilità il contenuto su un piano meramente didattico. A questa obiezione rispondiamo con la sfida di cui parla Jakobson a proposito delle traduzioni. Nel saggio *Aspetti linguistici della traduzione*, il linguista russo apre la trattazione con una famosa citazione di Bertrand Russell che suona così: «nessuno può comprendere la parola *formaggio*, se prima non ha un'esperienza non linguistica del formaggio»¹³⁶. Jakobson, smontando tale affermazione, dimostra che il significato di una parola non è dato in sé dall'esperienza che collega l'oggetto alla parola che lo designa, perché il senso di una parola è un fatto linguistico (o semiotico), e dimostra che è possibile definire la parola *formaggio* pur non avendone fatto esperienza, così come comprendiamo la parola *ambrosia*, pur non avendola mai vista né assaggiata. Infatti, se anche avessimo davanti un pezzo di formaggio e indicassimo col dito l'oggetto designato, non potremmo far comprendere se quell'oggetto è mangiabile, di quale materiale è costituito, che valore ha in quel determinato posto, in quello spazio della stanza o all'interno della nostra cultura o di un'altra.

Sia per il linguista, sia per il parlante comune, il senso di una parola altro non è che la trasposizione di esso in un altro segno che può essere sostituito a quella parola, specialmente in un altro segno “nel quale si trovi sviluppata più completamente”, come afferma Peirce, il più profondo investigatore dell'essenza dei segni¹³⁷.

L'operazione che si compie è quella di tradurre un segno in un altro segno, o in più segni che spieghino quel segno. Individua così tre tipi interpretazione di un segno linguistico:

¹³⁶ Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, cit., p. 56.

¹³⁷ *Ivi*, p.57.

1) La traduzione *endolinguistica* o riformulazione consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di altri segni della stessa lingua; 2) La traduzione *interlinguistica* o traduzione propriamente detta consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di un'altra lingua; 3) la traduzione *intersemiotica* o trasmutazione consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di segni non linguistici¹³⁸.

Jakobson sottolinea che non esiste una equivalenza assoluta fra le unità codificate in nessuno dei tre casi, per questo nel caso in cui ci troviamo di fronte a un testo poetico, in cui non è solo il significato della parola a contare ma anche il suono, la posizione all'interno della frase, l'assonanza o la dissonanza con i suoni delle parole successive, l'abilità del traduttore deve essere particolarmente efficace, ma non si tratterà mai di una vera e propria traduzione («la poesia è intraducibile»¹³⁹), quanto piuttosto di una «trasposizione creatrice: all'interno di una data lingua (da una forma poetica ad un'altra), o tra lingue diverse. Oppure è possibile la trasposizione intersemiotica da un sistema di segni ad un altro: per esempio dall'arte del linguaggio alla musica, alla danza, al linguaggio cinematografico o alla pittura»¹⁴⁰. È esattamente il processo che avviene all'interno delle riscritture: la difficoltà delle operazioni di trasposizione si concentrano molto spesso nella capacità di tradurre *poeticamente*, ma allargando il campo potremmo dire *artisticamente*, i concetti che nell'archetipo sono spesso dati assodati per il lettore adulto o che sono impliciti o che richiedono inferenze che il bambino non è in grado di compiere, e la bellezza, la possibilità del prodotto di funzionare *artisticamente* sta nella capacità del nuovo autore di animare quella storia perché rimanga, a suo modo proprio, una storia letteraria, un *récit* e non una *histoire*.

Ciò che rende una riscrittura un po' diversa rispetto ad altri testi nell'analisi letteraria che la riguarda è la constatazione dell'obiettivo che quel prodotto persegue. Le riscritture talvolta nascono su richiesta di editori su specifiche esigenze, per lo più di tipo conoscitivo e trasmissivo se si tratta di prodotti destinati

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ *Ivi*, p. 63.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 63-64.

all'infanzia: a volte in occasione di centenari e ricorrenze, altre volte per lavorare su temi particolarmente vivi nell'attualità, altre ancora il fine coincide con il puro diletto. La possibilità di aver presente e tenere conto dell'obiettivo che quel testo persegue, permette un avvicinamento alla definizione di un giudizio di valore, soprattutto nel momento in cui si scrive per presentare al lettore un'opera che sia una mediazione verso il classico scelto. Quali caratteristiche deve avere quell'opera affinché funzioni? Non è possibile definire uno stile, un linguaggio, una modalità che sia più giusta delle altre, la qualità del testo non è neanche nella totale aderenza alla storia e alla quantità dei fatti. Se si ragiona poi delle diverse necessità che entrano in gioco nei passaggi di *medium*, del passaggio dal linguaggio narrativo a quello visuale o verbo-visuale, dalla sonorità poetica alla scorrevolezza prosastica, ci si rende conto che la pretesa di un'emulazione che risulti fedele è davvero un'utopia irrealizzabile. L'elemento però in nessun caso trascurabile, riguarda la possibilità di mantenere viva l'apertura che quel classico per natura ha, e che talvolta, soprattutto quando si parla all'infanzia, nelle riscritture si tende a dimenticare. Capita infatti, per cura di chiarezza o per tendenza naturale a educare, dunque per la postura che l'adulto assume in qualche occasione quando parla a soggetti in formazione, che si spinga la storia verso una soluzione o una risposta univoca che quasi mai, per natura, è rintracciabile nel classico di partenza. O che si rinunci a presentare alcune questioni per timore che non siano comprensibili o perché molto difficile renderle in uno spazio ristretto come quello che spesso occupano le riscritture. Eppure, compiere una tale rinuncia equivale a dimenticare perché quello che vogliamo i bambini conoscano è considerato un classico. È spesso in quell'ambiguità, sulla quale l'interpretazione del lettore gioca un ruolo fondamentale, che è possibile rintracciare il cuore pulsante di un'opera che, come un essere vivente, continua a vivere oltre il tempo e la storia. Ridurre il testo a una risposta lineare di questioni che riescono a raggiungere le profondità dell'essere umano, vuol dire compiere un passaggio che dalla grandezza del classico decade a un'opera di quotidiano consumo, utile certamente ad assumere conoscenze intorno a una storia che è parte della nostra cultura generale, oppure a educare a principi morali da tutti ritenuti utili, ma che è incapace, in fondo, di parlare oltre sé stessa, di continuare a generare domande di senso, quelle che l'essere umano ricerca

proprio attraverso la letteratura. Diverso è il caso in cui l'obiettivo dell'autore che riscrive coincide con quello di creare un'altra storia, liberamente ispirata al classico, ma che non ha la pretesa di costituirsi un tramite per la conoscenza dell'opera. In questo caso, il cuore pulsante e vivo dell'opera, la ricreazione artistica, passa per l'ispirazione dello scrittore, e dunque la sua capacità di funzionare è totalmente indipendente dal classico da cui trae le mosse.

L'ultimo punto che si vuole sottolineare, nel discorso sulle riscritture come prodotto, riguarda il valore che questi particolari libri assumono all'interno della cultura educativa, e dunque come oggetti semiotici propriamente culturali. Sappiamo bene che parlare di *valore* è addentrarci in un terreno piuttosto scivoloso e che questo termine può assumere diverse accezioni, fino a rientrare in un discorso soggettivo e privo di fondamenta scientifiche. Il valore di un oggetto può essere infatti il suo prezzo sul mercato, oppure, in ambito linguistico saussuriano, valore è «lo spazio definito da un segno, all'interno di un codice, in opposizione agli altri segni». Nel senso comune, invece, un valore è una credenza che appare così importante in una società da condizionarne scelte e comportamenti, e dunque «*un'unità culturale* carica anche di una forte connotazione morale»¹⁴¹. Un qualsiasi testo ingloba necessariamente in sé diverse unità culturali di questo tipo, diversi valori, anche nel momento in cui ci troviamo di fronte a narrazioni anticonformiste. Ma nelle riscritture questo procedimento spesso volte coincide con l'obiettivo stesso del testo, con la direzione di senso che la narrazione assume: le reinterpretazioni dei classici possono caricarsi della necessità di proporre un'alfabetizzazione che si dipana su più piani, linguistico, emotivo, culturale e anche valoriale, di fatto veicolando una particolare visione del sistema sociale di cui i bambini rappresentano i nuovi soggetti in ingresso¹⁴². Lo studio delle riscritture come prodotto permette, più che in altri casi, di svelare il modo in cui il sistema valoriale contemporaneo entra a far parte delle costruzioni di senso

¹⁴¹ Martari Y., *Tra «Educational linguistics» e semiotica. Note sull'universo culturale e linguistico della letteratura per l'infanzia*, in «Griseldaonline», 17, 2018, p. 14.

¹⁴² Ivi, p. 15; cfr. anche Martari Y., *Per una semiotica della letteratura infantile*, in «Poetiche», 1, 2011, pp. 117-147.

trasmesse alle nuove generazioni, forse in modo ancora più profondo di quanto ciò non avvenga per il tramite dell'istruzione scolastica.

2.3.2 Le riscritture come processo

L'altro grande ambito di indagine del fenomeno delle riscritture nella letteratura per l'infanzia riguarda lo studio del *processo*. Quando un autore decide di riscrivere un'opera entrata nel canone dei classici, si pone rispetto all'archetipo in prima istanza (re)interpretando il testo, in secondo luogo (ri)creandolo nel rispetto del linguaggio proprio del genere narrativo scelto, che può essere diverso da quello di origine oppure può mantenersi identico. Nel processo di creazione, poi, egli può decidere di posizionarsi in qualsiasi punto di un ipotetico asse immaginario che va dalla fedeltà totale al pre-testo allo stravolgimento più completo, tanto da renderne difficile il riconoscimento come ipertesto. A un capo dell'asse, dunque, potrà porsi in una aderenza che tende alla conservazione, mentre all'altro estremo potrà optare per un'appropriazione completa e trasformativa. Nelle moltissime possibilità esistenti tra i due poli, le variazioni sono potenzialmente e creativamente infinite. Oggetto di questo cambiamento durante il processo di riscrittura possono essere temi, personaggi, parti della fabula, strutture della narrazione, modelli, focalizzazione, ambientazione, prospettiva. Ogni genere poi porta con sé un linguaggio che spinge in maniera preponderante verso un tipo particolare di cambiamento, ma non ne esclude altri. Tutti i casi considerati comportano necessariamente una modificazione del significato del testo, anche se non sempre questa modificazione risulta in antitesi con il testo-sorgente.

Molta parte di questo lavoro si concentrerà sull'analisi del processo di adattamento, per rendere evidenti i principali passaggi che entrano in gioco nel momento in cui un autore decide di riscrivere un classico che leggeranno bambine e bambini. Ma, accanto a questa porzione più pratica di lavoro vero e proprio sui testi, il processo di riscrittura fa capo a una serie di teorie, provenienti da diversi approcci metodologici, che consentono di inserire i procedimenti di riscrittura

all'interno di un sistema più ampio, alla formazione del quale molti importanti pensatori hanno apportato contributi che necessitano di menzione.

Le correlazioni esistenti tra i testi possono essere di diversa natura e rispondere a bisogni di analisi mirati alla focalizzazione di particolari funzioni, che possono essere di tipo strettamente letterario, metodologico oppure anche avere ruolo di analisi sociale. Si è già accennato, seppur brevemente, alle importanti riflessioni sul dialogismo che Bachtin compie in particolare nell'analisi delle opere di Dostoevskij e nel testo *Estetica e romanzo*: nel capitolo *La parola nel romanzo*¹⁴³, il filosofo russo espone in maniera particolarmente elaborata la sua teoria sulla pluridiscorsività, affermando la natura intrinsecamente dialogica della parola nel romanzo, in quanto parola sempre «altrui», che porta con sé le tracce dell'altro e di chi l'ha già utilizzata prima, e che dunque incarna le contraddizioni o le conferme ideologico-sociali tra presente e passato. Oltre al rilevante aspetto pedagogico che è possibile riscontrare nell'evidenza che la propria identità è costituita inevitabilmente anche dalle parole altrui, cioè dall'alterità, è interessante vedere che Bachtin, pur parlando del romanzo, del dialogismo all'interno delle opere letterarie, di fatto propone una riflessione che investe non solo la letteratura e la sua storia, ma anche la cultura e l'essenza umana stessa. Così, la parola non è soltanto orientata dall'uomo, ma in qualche modo lo orienta perché si innesta in un inesauribile dialogo sociale:

Ogni parola concreta (enunciazione), infatti, trova il suo oggetto, verso il quale tende, sempre, per così dire, già nominato, discusso, valutato, avvolto in una foschia che lo oscura oppure, al contrario, nella luce delle parole già dette su di esso. Esso è avviluppato e penetrato da pensieri generali, da punti di vista, da valutazioni e accenti altrui [...]

L'enunciazione viva, che nasce coscientemente in un determinato momento storico in un ambiente socialmente determinato, non può non toccare migliaia di fili dialogici vivi, intessuti dalla coscienza ideologico-sociale intorno all'oggetto dell'enunciazione, non può non diventare partecipante attiva del dialogo sociale.

¹⁴³ Bachtin M., *Estetica e romanzo*, cit., pp. 67-230.

Essa nasce da questo dialogo come sua continuazione, come replica, e non si accosta all'oggetto arrivando dal di fuori ¹⁴⁴.

Questo dialogo interno alle opere letterarie – e costitutivo dell'uomo – che lega la parola ai concetti a cui si riferisce, non inizia nel momento in cui si scrive un'opera, ma nasce da un discorso che risuona da molto lontano e che, tramite tale opera, continua a parlare nel tempo in forme e modi che i contemporanei dell'autore non avrebbero potuto cogliere e che, invece, nella continua reinterpretazione e rilettura si vestono di significati nuovi percorrendo il tempo e lo spazio. Il lettore, e già qui dunque si anticipa un altro snodo che costituirà un vero cambio di prospettiva nella seconda metà del Novecento attraverso le diverse teorie della ricezione, «si pone come soggetto attivo, capace di interagire con il testo, di rispondere alle sue sollecitazioni con l'assenso, il dissenso, il dubbio, la proposta ermeneutica»¹⁴⁵. Già questo brevissimo estratto, che è necessariamente limitato rispetto alla ricchezza che possiamo trovare in un così grande pensatore, aiuta a porre l'attenzione sulla costituzione ontologica della parola che Bachtin, al contrario di De Saussure che la confina in un sistema più chiuso e astratto¹⁴⁶, vede come espressione fortemente individuale, che sorge dall'interazione sociale, in cui ogni discorso è in dialogo con altri discorsi. È da queste riflessioni, che danno contezza di un modo letterario di procedere della parola nel corso dei secoli, ma che possono essere applicate anche al caso specifico delle riscritture, che prende avvio il discorso sull'*intertestualità*, termine coniato da Julia Kristeva, che colloca le relazioni tra i testi in ambito strutturalista e semiotico definendo ognuno di essi come un «mosaico di citazioni» che nasce da un assorbimento e una trasformazione, in cui le riprese tra un testo e l'altro non sono dei semplici richiami, ma divengono lo statuto ontologico del testo stesso, cioè un prodotto intrinsecamente costituito, necessariamente, da più testi¹⁴⁷. È come dire, in altri termini, che quando leggiamo un testo non ci troviamo mai davanti a qualcosa di totalmente originale, con un'affermazione forte e dalle

¹⁴⁴ *Ivi*, pp. 84-85.

¹⁴⁵ Platone R., *Introduzione*, in Bachtin M., *Estetica e romanzo*, cit., p. XIX.

¹⁴⁶ De Saussure F., *Corso di linguistica generale*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2009.

¹⁴⁷ Kristeva J., *Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, cit.

molteplici conseguenze e che mette in discussione la ormai diffusa idea di *genio* per come si era affermata nel corso del Romanticismo¹⁴⁸. Come già specificato, il concetto di intertestualità in ambito strutturalista è stato poi decodificato da Genette e sistematizzato attraverso l'analisi dei diversi tipi di rapporti che legano tra loro i testi e che senza dubbio aiuta a posizionare le riscritture in un sistema classificatorio, anch'esso basato, come si è visto per lo studio di Fantappiè, sul rapporto con la parodia¹⁴⁹. Nell'ambito della critica letteraria odierna, invece, con questo termine ci si riferisce alla modalità in cui le scritture si influenzano vicendevolmente sia nel processo di produzione che di ricezione, in maniera individuale e collettiva, portando, fondamentalmente, alla destabilizzazione del concetto di *originale*¹⁵⁰. Lo studio dell'intertestualità e delle forme di relazione tra i testi per come è stato impostato nel corso del Novecento, aiuta a una visione complessa del processo di riscrittura che rimanda non solo a una possibilità di analisi degli adattamenti come procedimenti di tipo testuale, quindi analizzabili dal punto di vista della loro capacità di significare nella composizione strutturale e di interrelazione con il resto della letteratura, ma che addentra anche in una riflessione che, più filosoficamente, come impostata da Bachtin, ci riporta a una necessità di continua riformulazione dialogica dei costrutti e delle parole che nel corso del tempo si modellano insieme alle coscienze critiche dell'essere umano, assumendo connotazioni, contraendosi, espandendosi senza sosta, sempre in un'aderenza al contesto sociale nel quale continuano a essere utilizzate: da una parte come specchio

¹⁴⁸ Su questo argomento è molto interessante un saggio del 1957 di Algirdas Julien Greimas, *La nascita del genio nel XVIII secolo*, contenuto in Greimas A.J., *Miti e figure*, trad. it., Bologna, Esculapio, 1995, pp. 101-116: «D'altra parte, la società si protegge dagli originali, e l'originalità, come modo di comportarsi in società, viene considerata un difetto sino alla fine del XVIII secolo. [...] Un quadro *originale* è semplicemente, in un primo momento, un quadro che non è una copia: successivamente diventa l'opera in cui si manifesta uno spirito *originale*, il carattere *originale* di un artista. L'artista che nel XVII secolo era solo un «copista della natura», la cui funzione consisteva essenzialmente nell'*imitazione* della Natura e dell'Antichità, si tiene ora lontano dal *plagio* e dalla *contraffazione*: rifiuta ormai di essere accusato di *ricalcare*, di *plagiare* i maestri (tutti neologismi, indici di uno spirito nuovo e incomparabili con la concezione classica di opera d'arte). [...] La nozione di *originalità* si estende presto alle altre attività estetiche e diventa così uno dei criteri di valore di ogni opera d'arte, nonché il marchio indelebile del genio. "L'artista [...] se non fa alcun intervento, se non è del tutto originale, non è affatto reputato un genio". E Helvétius esclama: "il genio è il destriero che si addentra nella profondità delle foreste, attraversando macchie e paludi"». Il corsivo è nel testo.

¹⁴⁹ Cfr. par. 2.3.

¹⁵⁰ Sanders J., *Adaptation and Appropriation*, Oxon, Routledge, 2006.

di qualcosa che è, dall'altra come dialogo con ciò che è stato. In quest'ottica, davvero la riscrittura assume un significato accentuato dal dialogo diretto e aperto, come una possibilità di far dire a un'opera passata: «Ecco, oggi, con tutti gli anni che ho addosso, sono qui a poter dire questo, tra tutto quello che potrei dire, a partire da quello che ero in principio e che ho detto in precedenza».

Il processo che un autore mette in atto nel momento in cui decide di riscrivere un classico entrato nel canone della letteratura è molto simile, per certi versi, a quello che compie il traduttore. A volte, come nel caso di adattamenti di Swift, di Dostoevskij, di Defoe e altri, si compie anche un passaggio traduttivo che si aggiunge a quello di adattamento del testo verso un nuovo destinatario. In alcune occasioni, gli autori delle riscritture sono proprio dei traduttori che hanno ben presente tutto il delicato equilibrio che si instaura tra il bisogno di mantenere integra la parola dell'autore del classico e l'impossibilità di mantenere intatto il significato di partenza per una mancanza di corrispondenza esatta tra le parole nel passaggio da una lingua all'altra. Walter Benjamin, nel suo saggio *Il compito del traduttore*, mette ben in risalto questa difficoltà facendo riferimento al carattere costitutivo dell'opera d'arte, il cui significato è, paradossalmente, inesistente. Secondo Benjamin, un testo poetico comunica ciò che è incomunicabile, dunque non trasformabile in altre parole, e dunque mette in discussione la stessa possibilità dell'opera d'arte di comunicare qualcosa in senso vero e proprio:

È rivolta una traduzione ai lettori che non comprendono l'originale? Ciò sembra spiegare a sufficienza la differenza di rango fra l'uno e l'altro regno dell'arte. Inoltre sembra questa la sola ragione possibile di ripetere più volte “la stessa cosa”. Ma che cosa “dice” un'opera poetica? Che cosa comunica? Assai poco a chi la comprende.

L'essenziale, in essa, non è comunicazione, non è testimonianza. Ma la traduzione che volesse trasmettere e mediare non potrebbe che mediare la comunicazione – e cioè qualcosa di inessenziale. Ed è questo infatti un segno di riconoscimento delle cattive traduzioni. Ma ciò che si trova, in un'opera poetica, oltre e al di là della comunicazione – anche il cattivo traduttore ammette che si tratta dell'essenziale – non è generalmente considerato come l'inafferrabile, misterioso, “poetico”? Che il traduttore può riprodurre solo in quanto si mette a poetare a sua volta? Di qui deriva, in effetti, un secondo contrassegno della cattiva traduzione,

che si può definire come una trasmissione imprecisa di un contenuto inessenziale. E così si resta finché la traduzione pretende di servire al lettore. Ma se la traduzione fosse destinata al lettore, dovrebbe esserlo anche l'originale. Se l'originale non esiste per il lettore, perché la traduzione dovrebbe potersi intendere in base a questo riferimento?¹⁵¹

Questa approfondita analisi sul rapporto del testo con il suo traduttore e sulla natura dell'opera d'arte permette di mettere in luce alcuni aspetti particolari, per così dire di vantaggio, dell'autore di riscritture rispetto all'ipotesto a cui si ispira. Se è necessario che l'attenzione del traduttore sia posta su ciò che di quel testo non è comunicabile, e che quel testo sia reso proprio nell'essenza della sua incomunicabilità, e se questo è un limite a cui il traduttore deve trovare rimedio senza stravolgere l'opera, rimanendo fedele il più possibile perché quell'opera sarà pubblicata con il nome dell'autore e non del traduttore, allora le riscritture per l'infanzia, nella loro esigenza di reinterpretazione e rielaborazione del testo, sapendo già di dover allontanarsi in molte forme e modi dall'archetipo, con quella libertà creativa che entra in gioco nel processo di riproposizione, si pongono nella posizione ottimale per la ricerca dell'essenza poetica del testo che passa per un'altra voce autoriale. Allora, è possibile che le licenze rispetto a elisioni, abbreviazioni, semplificazioni, in realtà possano riuscire a non togliere l'essenza, il cuore, il non detto non comunicabile che quell'opera porta con sé, se l'obiettivo dell'autore è che proprio quello rimanga, e non una nuova forma artistica, con nuovi connotati, ispirata alla prima opera. In *Romeo e Giulietta in poche parole*, edito da Einaudi, la scrittrice Beatrice Masini ripropone la tragedia shakespeariana optando per un passaggio di genere, e dunque rinunciando alla poesia che caratterizza il testo. Non è una scelta, questa, obbligata, dovuta all'età del pubblico a cui si rivolge: sappiamo bene che molti autori, come ad esempio Roberto Piumini¹⁵², decidono di mantenere la poesia che caratterizza la tragedia di Shakespeare anche parlando ai bambini e alle bambine. Masini è un'importante autrice per bambini, traduttrice di successo (è lei a tradurre molti dei romanzi di *Harry Potter*), tutte le sue storie sono

¹⁵¹ Benjamin W., *Il compito del traduttore*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, trad. it., Torino, Einaudi, 1962, pp. 37-38.

¹⁵² Piumini R., *Shakespeare in versi*, Milano, Mondadori, 2017.

caratterizzate da una forte attenzione alla funzione delle parole nella vita dell'uomo, alla potenza delle storie e alla possibilità che hanno di salvare la vita, talvolta in maniera concreta, come in *Bambini nel bosco*. La scelta di riscrivere la storia di *Romeo e Giulietta* in prosa anziché in versi, non può essere casuale. Dove finisce la musicalità, il senso che sta nell'articolazione dei versi? Quello che si può dire, leggendo il testo, è che la forza poetica è impressa dentro una prosa caratterizzata da accenti di forte liricità, dove ogni parola è ponderata, posizionata seguendo una musicalità e un ritmo calzante che imprimono alla narrazione i tratti di una parola diretta, come quella teatrale, appunto. Laddove non sono presenti dialoghi, il narratore sembra mostrare, mentre racconta, i personaggi a cui si riferisce come se questi fossero su un palco accanto a lui, come a fermare una scena per arrivare a renderne i contorni e le significazioni ancora più nette. Il testo presenta in alcuni tratti incursioni dell'autrice, aggiunte, che rendono l'opera diversa da quella del Bardo, ma che, con la loro forza creativa, si integrano totalmente col testo precedente accentuando, in un linguaggio che arriva diretto al lettore, profonde domande di senso sulle questioni che rimangono fortemente attuali e aperte a partire da un classico come quello shakespeariano.

Nello studio delle riscritture come processo, e dunque nell'analisi dei fenomeni che entrano in gioco in questo passaggio da un'opera all'altra, è necessario tener presenti teorie che, a partire dallo studio delle traduzioni, iniziano a leggere l'atto di traduzione e di riscrittura come qualcosa di culturalmente e ideologicamente determinato. Per ipotesi di studio abbiamo separato il processo di riscrittura dal momento della ricezione di questa: ma le teorizzazioni che si andranno brevemente a enunciare, entrano nel processo di riscrittura e possono essere viste anche nel prodotto, e nella lettura che se ne fa per tramite della ricezione, in un disegno che è trasversale ai tre momenti.

Il primo approccio che si vuole analizzare è quello cosiddetto *polisistemico*, sviluppato negli anni Sessanta da Itamar Even-Zohar sulla base delle istanze critiche tracciate dai formalisti russi. Lo studioso israeliano muove le mosse dalle nuove teorie funzionaliste che comprendono la parzialità dello studio di un fenomeno attraverso la sola analisi di stampo positivista di quel particolare fenomeno, e iniziano a provare a leggere i diversi fenomeni comunicativi di ordine

semiotico (linguaggio, letteratura, cultura, ecc.) a partire dalle relazioni che essi stabiliscono con altre parti di quel sistema, nell'idea che i diversi elementi abbiano la caratteristica di influenzarsi reciprocamente. Di fronte alla frattura e alle posizioni inconciliabili delle diverse scuole funzionaliste, Even-Zohar elabora la teoria polisistemica, nel tentativo di studiare i diversi fenomeni come sistemi di sistemi, polisistemi appunto, in stretta relazione tra loro, quindi interferenti l'uno con l'altro. In particolare, secondo lo studioso israeliano, la letteratura non può più essere studiata come una questione dissociata dalle altre attività umane, con regole sue proprie che sono separate dagli altri elementi di una cultura, ma deve essere considerata come un fattore centrale, potente e soprattutto integrato in quelle e in questi¹⁵³. Nel parlare di testi soggetti a traduzioni – con riflessioni perfettamente applicabili anche al processo di riscrittura – Even-Zohar conia il concetto di *interferenza*: nella relazione tra sistemi, un elemento del sistema-*source* viene importato, direttamente o indirettamente, in un sistema-*target*. In questo modo si riesce a mettere a fuoco come il sistema letterario muti per interferenza di altri sistemi letterari e come questa relazione crei un cambiamento in entrambi i sistemi, anche se spesso di tipo asimmetrico. Questo tipo di approccio rende intuibile come sia impossibile analizzare un solo sistema senza prendere in considerazione anche tutti gli altri che interferiscono con quello, di fatto cioè senza prendere in considerazione anche il contesto storico-sociale in cui nascono queste modificazioni. Le modificazioni che vengono elaborate nel sistema-*target*, dice lo studioso, sono dovute alle necessità del sistema stesso, che spesso si devono a una qualche forma di *manca*za. È quello che avviene, ad esempio, in traduzioni o riscritture che, partendo dal classico, sentono il bisogno di adeguare il testo in chiave femminista o attraverso l'eliminazione di punti di vista etnocentrici: un procedimento che inevitabilmente entra anche inconsapevolmente in tutte le riscritture, gli adattamenti e le traduzioni e che, se analizzato anche dal punto di vista storico, rivela il cambiamento socioculturale e pedagogico che agisce in una determinata epoca.

¹⁵³ Even-Zohar Itamar, *Polystystem Studies*, in «POETICS TODAY International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication», Vol. 11, 1, 1990 https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf, p. 2.

Di *Manipulation* parla Theo Hermans riferendosi alla negoziazione necessaria nell'ambito delle traduzioni: dovendo portare un testo da una cultura all'altra, la fedeltà all'originale non può più essere perseguita come obiettivo primario del traduttore. Quella che avviene è una negoziazione all'interno del sistema culturale in continua evoluzione: questa negoziazione prevede sempre un certo grado di manipolazione da parte del traduttore, che non solo è inevitabile, ma anche sistematica e strutturale¹⁵⁴. Secondo Hermans, nelle traduzioni è possibile ravvisare diversi tipi di manipolazione, necessari perché sospinti da fenomeni che interagiscono con il sistema letterario. Questo tipo di interazione tra sistemi, così come descritto da Hermans, è ravvisabile e adattabile anche all'analisi di ciò che avviene nella letteratura per l'infanzia *tout court* e nelle riscritture in particolare, in quanto si tratta di prodotti che viaggiano da una cultura all'altra e da un tempo all'altro. Così, come è ovvio che sia, il primo tipo di manipolazione del testo è di tipo linguistico: si semplifica il linguaggio, da diversi punti di vista (sintattico e lessicale), ma anche può variare il tipo di registro, il modo in cui si imposta la narrazione (in molti casi viene simulata una situazione legata all'oralità assolutamente assente nell'originale); il registro alto viene spesso sacrificato per un tono più colloquiale, ma in qualche occasione, quando il romanzo considerato utilizza polifonicamente i diversi registri per evidenziare delle diversità di ruoli e *status*, questa differenza viene mantenuta e a volte anche esaltata alla ricerca di un ritorno comico.

Un altro tipo di manipolazione è di tipo ideologico e può avvenire in diversi modi. In alcuni casi avviene un vero e proprio filtraggio in base a valori morali. Capita spesso che in classici non pensati per essere letti da bambini, come i romanzi di Dickens, i personaggi siano connotati con caratteristiche aggettivali e azioni concrete in maniera fortemente negativa, rilevando episodi crudeli, comportamenti senza scrupoli, incuranti di ciò che prova l'altro, manipolatori, ipocriti. I tratti caratteristici di questi personaggi cattivi rispecchiano, in questo autore, le brutture della società, i cui modi vengono apertamente denunciati in tutti i romanzi. Le prassi in cui vengono riscritte talvolta queste opere nella letteratura per l'infanzia sono

¹⁵⁴ Hermans T., *The Manipulation of literature. Studies in literary translation*, New York, Routledge, 2014.

esemplificative di una tendenza a filtrare la malvagità umana come un elemento di cui non vanno consegnati i parametri ai bambini e alle bambine. È una caratteristica, questa, che rispecchia una modalità protettiva tipica della contemporaneità e invece molto difficile da rintracciare in riscritture e opere che vanno fino almeno agli anni Cinquanta, ma anche oltre, perché quelle storie in cui appariva un malvagio erano caratterizzate da una narrazione che tendeva alla polarizzazione netta tra bene e male, utilizzata con scopi educativi, dove il male era sempre sconfitto dal bene. Dunque, in un'opera come *La piccola Dorrit*, pubblicata per la serie *Classicini*¹⁵⁵, una persona arcigna, fredda e severa come la madre di Arthur Clennam, che all'inizio del romanzo rifiuta di vedere il figlio senza rimorsi o rimpianti, nella riscrittura diventa: «Non era mai stata una donna affettuosa e, anche se non vedeva il figlio da molti anni, si limitò a dargli un gelido bacio sulla guancia»¹⁵⁶, incapace di negare il saluto al figlio, come accade in Dickens, rendendo meno evidente e riconoscibile la sorpresa di Arthur nel vedere l'attenzione da lei riservata alla piccola Dorrit¹⁵⁷, che muove le sue ricerche sull'identità della ragazza e tutte le azioni successive che danno avvio alla storia. In mancanza di questa caratterizzazione netta, diviene impossibile lasciare spazio di inferenza ai lettori e diventa necessario, invece, avviare una spiegazione che, in parte, rende la storia meno scorrevole. Questo aspetto, riscontrato in diversi testi, soprattutto dickensiani, ma anche di altro genere, mette in luce una tendenza tutta contemporanea che appare lucidamente attraverso la lettura delle riscritture, ma che a una analisi anche superficiale, sembra piuttosto dominante in molte forme culturali rivolte all'infanzia, dai libri ai cartoni animati, e che sembra riguardare non soltanto l'edulcorazione di alcuni contenuti e personaggi, ma anche altri temi considerati tabù¹⁵⁸.

¹⁵⁵ Vaccarini L., *La piccola Dorrit da Charles Dickens*, Trieste, Edizioni EL, 2017.

¹⁵⁶ *Ivi*, p. 7.

¹⁵⁷ Nel testo si legge: «-Ditemi, Affery, chi è quella ragazza che ho visto insieme a mia madre?-. La cameriera scrollò le spalle. – Oh, è solo la piccola Dorrit. È un capriccio della signora, che si è affezionata a lei e ha deciso di darle un lavoro. Arthur alzò un sopracciglio, pensieroso. Sapeva quanto la madre fosse poco incline alla gentilezza, soprattutto nei confronti degli sconosciuti. Avrebbe indagato sulla misteriosa fanciulla». *Ivi*, p.12.

¹⁵⁸ Cfr. Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità*, Milano, FrancoAngeli, 2016; Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2021.

L'ultimo tipo di manipolazione che si vuole prendere in esame è quella di carattere istituzionale. Si è già anticipato che nella letteratura per l'infanzia le figure che decidono le sorti di un testo sono molteplici, e che forse i bambini, almeno in una prima fase, sono quelli che possiedono meno potere decisionale. Perciò un testo, e una riscrittura, prima di tutto subisce una selezione da parte dell'editore, che ne verifica la vendibilità, il rispetto delle regole implicite e esplicite che regolano il mercato. Spesso gli autori per veder pubblicate le loro opere sono costretti a censurare alcuni passi; altre volte sono altre figure istituzionali a dirigere il destino del libro, attraverso i movimenti della critica letteraria, dei fortunatissimi *blog* online che offrono recensioni di libri, ma sono fenomeni che toccano anche questioni politiche, religiose e ideologiche: basti pensare al già accennato *politically correct* e la forza con cui sembra entrare a pieno diritto nella letteratura per l'infanzia più che in quella per adulti, come se la finzione rendesse possibile tutto in quest'ultima, ma non tutto nella prima¹⁵⁹. Non da ultimo, rimane necessario interrogarsi su quanto gli autori, esplicitamente o implicitamente, tendano ad autocensurarsi già nel processo di scrittura.

Tutto questo, secondo Hermans, entra in tutte le traduzioni, in un modo che accentua le difficoltà di passaggio da una cultura all'altra e la necessità di apportare modifiche all'originale. Come si è visto, la trasposizione di queste considerazioni all'interno delle riscritture è utile a definire in maniera piuttosto approfondita quali procedimenti entrano nel passaggio da un testo a un altro, in particolare quando si parla di testi rivolti all'infanzia.

Un altro interessante testo al quale è utile far riferimento per approfondire i processi di riscrittura nella letteratura per l'infanzia è quello di André Lefevere, critico di teoria della traduzione, che insieme ad altri studiosi, coniuga le idee di Even-Zohar e quelle di Hermans e sviluppa il concetto di *rewriting*, ovvero

¹⁵⁹ Cfr. Garalón A., *Contro il politicamente corretto nella letteratura per ragazzi*, in Blog Topipittori, disponibile al seguente link: <https://www.topipittori.it/it/topipittori/contro-il-politicamente-corretto-nella-letteratura-ragazzi> (ultima consultazione 23/12/2025); Salvi M., *L'innocenza imposta. Tabù, conformismo e censura nei libri per ragazzi: quando l'edulcorazione produce una "conoscenza soggiogata"* in «LiBeR», 105, gen.-mar. 2015, pp. 42-45; Tognolini B., *Le tre censure. Pietas, Civitas, Levitas: una riflessione su ciò che muove l'azione censoria*, in «LiBeR», 107, lug.-set. 2015, pp. 37-39; Ramonda C., *A proposito di censura*. in «Biblioteche oggi», 33, 74, 2015; Hartsfield, D. E., Kimmel, S. C., *Supporting the right to read: Principles for selecting children's books*. in «Reading Teacher», 74, 4, 2021, pp. 419-427.

«l'adattamento di un'opera letteraria per un pubblico diverso con l'intenzione di influenzare il modo in cui quel pubblico legge quell'opera. [...] Esempi di *rewriting* sono la traduzione intra e interlinguistica, i compendi storiografici, la critica letteraria, le antologie, l'*editing*; tutte queste pratiche implicano una manipolazione del testo»¹⁶⁰, la cui analisi è di straordinario interesse per comprendere la natura delle riscritture per giovanissimi. Secondo lo studioso, il processo di traduzione è sempre un atto di potere e, infatti, al contrario di Hermans, il suo interesse non si focalizza sulla negoziazione tramite il testo con la cultura di arrivo, ma considera i traduttori come figure che nel riscrivere piegano il testo secondo le ideologie, aiutando a svelare le coercizioni che esistono dietro a una riscrittura, affinché quel testo funzioni nella cultura di arrivo. È lo stesso Lefevere a sottolineare come le considerazioni da lui effettuate possano essere applicate non solo alle traduzioni, ma anche agli adattamenti di vario tipo, tra cui quelli cinematografici.

Tutte queste considerazioni teoriche entrano in gioco quando si attua un processo di riscrittura: di tutte queste le riscritture sono impregnate e, tenendo presenti questi parametri che intersecano processo, prodotto e ricezione, intorno a questi fenomeni vanno approntati giudizi, riflessioni e provvedimenti.

Un'altra lettura che si vuole tentare, all'interno del discorso sulle riscritture e in particolare di riscritture come processo, muove le mosse da alcune riflessioni rintracciabili in ambito semiotico. Ci si riferisce, in particolare alla triade articolata da Charles Sanders Peirce e alla cosiddetta *semiosi illimitata*: la considerazione che si vuole compiere riguarda la possibilità di lettura delle opere d'arte come oggetto dinamico, come l'oggetto cioè che dà avvio al processo semiotico, ovvero il processo di significazione. Secondo il semiologo e matematico statunitense,

un segno, o *representamen*, è qualcosa che per qualcuno sta per qualcosa sotto qualche aspetto o capacità. Si rivolge a qualcuno, ossia crea nella mente di quella persona un segno equivalente, o forse un segno più sviluppato. Quel segno che crea lo chiamo interpretante del primo segno. Il segno sta per qualcosa, il

¹⁶⁰ Lefevere A., *Traslation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fabe*, London & New York, Routledge, 2017.

suo oggetto. Sta per quell'oggetto non sotto tutti gli aspetti, ma in riferimento a una specie di idea, che a volte ho chiamato *ground* della rappresentazione¹⁶¹.

Nel processo di riscrittura, il rapporto tra il riscrittore e il testo da cui inizia il suo ragionamento è dato dal segno, o *representamen*, appunto, che non è esattamente una semplice traduzione del segno, ma un processo attivo di creazione del significato: è il processo mentale attraverso il quale il segno viene interpretato e reso comprensibile. Così, la risposta del soggetto al segno è strettamente legata al significato che il soggetto dà a quel segno sulla base della propria esperienza e conoscenza. È dinamico perché cambia nel tempo, ma anche perché generatore di un flusso infinito di semiosi, in cui prendono vita, progressivamente, altri interpretanti. Questo passaggio è particolarmente significativo perché le riscritture sono in qualche modo segni che spiegano altri segni attraverso un'interpretazione che cerca di definire il contenuto di un segno primario. Ma, per definizione, la comprensione di un segno rimane un'operazione asintotica, mai esauribile e infinitamente produttiva di ulteriori significati. Questa possibilità riproduttiva spiega perché un oggetto dinamico di partenza, soprattutto nella forma di opera d'arte, è potenzialmente riproducibile in infinite riscritture che risulterebbero tutte diverse l'una dall'altra. Riflettere su questo, poi, aiuta a percepire come le stesse riscritture, lette nell'infanzia da bambini e bambine, possano divenire segni produttori, a loro volta, di ulteriore significato, che si aggancia alle categorie soggettive che il bambino possiede e, nello stesso tempo, permette l'acquisizione di ulteriori categorie, generatrici, anch'esse a loro volta, di nuovi segni. L'impianto teorico di base di questa ricerca, infatti, poggia sul presupposto che non si è mai totalmente padroni del linguaggio, né dunque del significato da esso generato in un'opera d'arte, che continua a sua volta generare significati e possibilità di lettura illimitatamente nel corso del tempo¹⁶².

Le riscritture costituiscono, dunque, segni contestualizzati di altri segni che continuano a generare significato. Nella loro natura paradossale però, allo stesso

¹⁶¹ Burks A. W., Hartshorne C., Weiss P., (a cura di), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 8 vol., Cambridge, Belknap, 1931-1966, vol. 2, p. 228.

¹⁶² Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, trad. it., Milano, Mursia, 1979, p. 28.

tempo esse, in particolare se rivolte all'infanzia, assumono caratteristiche che, come i miti studiati da Claude Lévy-Strauss¹⁶³ o il modello attanziale e lo schema narrativo canonico di Greimas¹⁶⁴, rispondono a una grammatica profonda che raramente tradisce il testo originario e tende sempre a riproporre opposizioni, ruoli, dinamiche presenti nel classico, anche quando ne snatura, semplifica, parodizza le condizioni, anche perché «alcune figure o temi costituiscono archetipi narrativi e forme prototipiche che dall'origine dell'umanità sono in grado di coagulare significati universali»¹⁶⁵.

2.3.2.1 Quale autore?

Nella ricreazione a partire da un archetipo, che è storica ma anche individuale, la figura dell'autore assume un ruolo che è necessario analizzare. Come definire, infatti, chi si accinge a riscrivere un testo che già è stato scritto da altri? Può dirsi davvero autore? È qualcosa di minore rispetto al primo scrittore, per di più di uno di quelli entrati nel cosiddetto canone? E perché decide di intraprendere un'impresa che si sa già così difficile? È in questo spazio, infatti, nello spazio delle riscritture come processo, che deve essere inserita anche la riflessione sulle motivazioni che spingono un autore a confrontarsi con quel classico e sulle modalità in cui l'ideazione del suo lavoro avviene.

Indipendentemente dalle riscritture, durante il Novecento – questo «breve» e intricatissimo secolo che ha rovesciato e discusso ogni tipo di certezza – è stato rivalutato anche il concetto di autore, fino ad arrivare a decretarne addirittura la morte. È Roland Barthes che, andando oltre il puro strutturalismo, formalizza un punto di vista sul procedimento di significazione dell'opera narrativa rinnovato, e che coadiuva in esso le nuove riflessioni nate in campo linguistico. La posizione di Barthes nel saggio *La morte dell'autore* è molto simile a quella di Émile

¹⁶³ Lévy-Strauss C., *Mitologica. Il crudo e il cotto*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1974.

¹⁶⁴ Greimas A.J., *La semantica strutturale*, trad. it., Milano, Booklet Milano, 2000.

¹⁶⁵ Calabrese S., Conti V., *Adattamento e sopravvivenza*, in «LiBeR» 119, 2018, p. 23.

Benveniste¹⁶⁶: l'Autore, come l'Io linguistico, non è una realtà ontologica ma una funzione della scrittura e della lettura,

un procedimento vuoto che funziona perfettamente senza che si renda necessario colmarlo con la persona degli interlocutori: dal punto di vista linguistico, l'autore non è mai nient'altro che colui che scrive, proprio come io non è altri che chi dice io: il linguaggio conosce un "soggetto", non una "persona", e tale soggetto, vuoto al di fuori dell'enunciazione stessa che lo definisce, è sufficiente a far "tenere" il linguaggio, cioè ad esaurirlo¹⁶⁷.

Questa distruzione del concetto di autore ha ripercussioni essenzialmente nel campo della critica, perché cambia il senso della ricerca di una teleologia all'interno del testo e perché non si ricostruisce più il significato dell'opera a partire da una volontà autoriale, ma si pone l'attenzione da una parte sulla possibilità del testo stesso di fornire significati, dall'altra sulla figura del lettore che, come già accennato, acquisisce uno *status* nuovo, coautoriale, di cui si è diffusamente parlato nel primo capitolo, nella contestualizzazione del processo di riscrittura contemporaneo¹⁶⁸. Se le teorie della ricezione e sull'autorialità favoriscono la possibilità di riconoscere alle riscritture e agli adattamenti uno *status* di testi e opere artistiche indipendenti dall'originale, dotate di valore proprio e autonomo proprio perché nessun autore può dirsi completamente padrone dei propri scritti anche semplicemente per il fatto che il linguaggio non è uno strumento creato da lui, d'altra parte, la riscrittura nasce sempre come ricezione, cioè come interpretazione di un'opera letta e dunque attraversa un lettore che in qualche modo la investe di un significato filtrato dal proprio sguardo, dalla propria sensibilità, ma anche dal tessuto sociale nel quale è immerso. È a partire da questa interpretazione che

¹⁶⁶ Benveniste É., *Problemi di linguistica generale*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1971.

¹⁶⁷ Barthes R., *Il brusio della lingua*, trad. it., Torino, Einaudi, 1988, p. 53. Ma sul concetto di Autore e autorialità si vedano anche: Foucault M., *Che cos'è un autore?*, in Id., *Scritti letterari*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 2004, pp. 1-21; Brolli D., Caronia A., *Alphaville. Temi e luoghi dell'immaginario di genere. F for Fake. Falso copia riscrittura*, Phoenix, Bologna, I, 1, 1998; Maisonnat C., Paccaud-Huguet J., Ramel A. (a cura di), *Rewriting/Reprising in Literature: The Paradoxes of Intertextuality*, Newcastle, Cambridge Scholars, 2009.

¹⁶⁸ Sulle teorie della ricezione si veda in particolare Holub R. C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, trad. it., Torino, Einaudi, 1989.

l'archetipo diviene motore per una nuova creazione letteraria, che include un nuovo autore da quello che prima era lettore¹⁶⁹. Inoltre, nello specifico campo della letteratura per l'infanzia, l'autore del classico di partenza è solito prendere uno spazio all'interno della narrazione che, come si vedrà, copre diverse posizioni ma non sempre scompare. Rimane, infatti, la necessità di rendergli omaggio o proporlo come figura importante da conoscere insieme a quel testo, spesso proprio in maniera quasi simbiotica, come se uno vivesse in funzione dell'altro, in uno schema che non rinuncia al riconoscimento classico del concetto di Autore e che riprende un po' la struttura dei manuali scolastici in cui, nella maggior parte dei casi, si introduce l'autore illustrandone la vita prima di presentarne le opere. La questione si fa apparentemente paradossale: si presenta al lettore un testo diverso, riscritto e reinterpretato, eppure si fa riferimento al suo autore originario, decretandone spesso la proprietà geniale. Così, infatti, Piero Chiara pone all'inizio della prima edizione delle sue riscritture di alcune novelle boccacciane, nate inizialmente per una collana Mondadori dedicata ai ragazzi¹⁷⁰ e ben presto ripubblicate in una veste scolastica (e tuttora utilizzate a scuola)¹⁷¹, una *Avvertenza* che chiarisce la sua posizione rispetto al vero autore dell'opera, e cioè Boccaccio:

Si potrebbe tentare varie giustificazioni all'operazione compiuta con questo libro, ma basterà dire che qui non si tratta di una traduzione nel linguaggio del nostro tempo, né di uno spianamento dell'originale, ma di una semplice prova narrativa, di uno di quei *d'après* che molti pittori di oggi dedicano ai maestri del passato, o tutt'al più una trasposizione, che ha il fine di riaccendere l'interesse dei lettori di ogni genere per il più grande narratore che sia mai esistito. Qualche accorgimento più che altro didattico, di cui la trascrizione si avvale, ha solo il compito di stimolare la frequentazione del testo originale e di facilitarne la lettura¹⁷².

¹⁶⁹ Barthes R., *S/Z. Una lettura di «Sarrazine» di Balzac*, Torino, Einaudi, 1970.

¹⁷⁰ Chiara P., *Il Decameron raccontato in 10 novelle*, Milano, Mondadori, 1984.

¹⁷¹ Chiara P., *Decamerone. Dieci novelle raccontate da Piero Chiara*, Milano, Mondadori Scuola, 2014.

¹⁷² Chiara P., *Il Decameron raccontato in 10 novelle*, cit., p. 21.

Oppure, in maniera più artistica e inserendola nel testo vero è proprio, è il caso de *L'Inferno di Topolino*, pubblicato per la prima volta nell'ottobre del 1949 e stampato tuttora, che rilegge in chiave umoristica il viaggio di Dante. Il racconto a fumetti si apre con un particolare *escamotage*: Topolino e Pippo, attori che interpretano rispettivamente Dante e Virgilio nella *Commedia*, subiscono l'ira di Gambadilegno che non è riuscito a sabotare il loro spettacolo e che si serve delle arti di ipnotizzatore del compare Abdul per vendicarsi e far in modo che i due attori credano davvero di essere i due sommi poeti e continuino la *Commedia* nella vita quotidiana¹⁷³. Iniziano così le avventure dei due che dalla Selva Oscura attraversano diverse peripezie, incontrando vari personaggi così come appaiono nei classici Disney (Pluto, Dumbo, Cucciolo, ma anche Geppetto e il Grillo Parlante). Sul finale, dopo aver incontrato il conte Ugolino, i due vengono catapultati nel Cocito dove, legati a un palo (e non immersi nel ghiaccio) vi sono i due autori de *L'Inferno di Topolino*, incappucciati, uno con il foglio in mano e una penna stilografica in tasca e l'altro con una matita nel taschino della camicia, che confessano nei *balloon*: «Io ho scritto i versi imitando la Divina Commedia!» e l'altro: «Io ho fatto i disegni!», davanti al vero Dante Alighieri che, punzecchiandoli con una gigante penna stilografica urla: «Confessate! Confessate in qual modo mi avete tradito!»¹⁷⁴. Topolino, vedendo la scena, corre a fermare Dante e a difendere i due autori, spiega che l'intenzione che li ha mossi è stata onesta e mostra al Sommo Poeta tutti i bambini felici e contenti per aver letto questa storia, anche loro uniti alla richiesta di perdono:

«Ascolta! Ascolta tutti quei ragazzi!
Non li senti gridare che davvero
Si sono divertiti come pazzi?»
Allora Dante racquetò il suo fiero
Disdegno e disse al tristo scrittorello:
«Va! Porta il mio messaggio al mondo intero!

¹⁷³ Disney, *L'Inferno di Topolino e altre storie ispirate a Dante Alighieri*, Firenze, Giunti, 2021. La storia era apparsa originariamente in sei puntate su Topolino dal n. 7 al n. 12, con disegni di Angelo Bioletto e sceneggiatura di Guido Martina, che ne ha anche scritto le didascalie in rima incatenata, come nel poema originale.

¹⁷⁴ *Ivi*, p. 81.

E riferisci che s'io fui quello
Ch'un dì gridava pieno di amarezza
“Ahi, serva Italia, di dolore ostello!”
Oggi affido al mio verso la certezza
D'una speranza pura e canto:
“Oh, Santa Italia, nido di dolcezza...
O patria mia, solleva il capo affranto,
Sorridi ancora, o bella fra le belle,
O madre delle madri, asciugua il pianto!
Il ciel per te si accenda di fiammelle
Splendenti a rischiararti ancora la via,
Sì che tu possa riveder le stelle!”¹⁷⁵.

Rimane, nelle riscritture – e non solo quelle datate nella prima metà del Novecento, come in questo caso – una certa idea di sudditanza all'autore del classico e un senso di tradimento, talvolta, o devozione o una vera e propria *excusatio* che mira a chiarire i motivi che portano gli autori a confrontarsi con un canone così alto e che spesso hanno come tema la necessità di far conoscere una così bella storia a bambini e bambine contemporanei, anche attraverso la trasformazione parodica. A sostegno di questa *devozione* vi è anche la considerazione che non sono pochi i testi che mentre riscrivono gran parte dell'opera, anche selezionando e tagliando episodi e descrizioni, decidono di interporre all'interno del testo brani originali, come a ricordare costantemente che sì, quello che il lettore ha davanti è una storia fedele, ma che *quella* storia era nata in un altro modo e che è proprio a *quella* che, in fondo, si deve tendere, senza dimenticarla. A fare questo, tra gli altri, è Italo Calvino nella sua riscrittura dell'*Orlando Furioso*, pubblicata nel 1970, che nasceva proprio come «guida alla lettura» del poema, in una trasmissione radiofonica che faceva parte di un progetto innovativo di divulgazione dei classici. *Orlando Furioso di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino*. Con una scelta del poema esce nella stessa collana della *Gerusalemme liberata di Torquato Tasso raccontata da Alfredo Giuliani*: entrambi i testi sono accompagnati da una *Nota dell'editore* che ne spiega

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 82-83.

gli intenti trasmissivi che passavano per la reinvenzione di un autore contemporaneo:

Per venire incontro a quest'esigenza [di ritorno ai classici], si sente il bisogno di strumenti nuovi, d'un tipo nuovo di mediazione tra i testi e il lettore d'oggi. Nell'Ottocento la divulgazione popolare, le «biblioteche del popolo», ricorrevano alle parafrasi, alle riduzioni in prosa dei grandi poemi. Sistema fortemente contestabile: al contatto con la calda voce dell'autore si sostituiva un anonimo e pallido compendio con intonazioni scolastiche. Noi vogliamo seguire un'altra strada: quella dell'incontro del classico con l'immaginazione contemporanea, non attraverso il commento d'un critico, ma attraverso il racconto d'un autore d'oggi¹⁷⁶.

La dichiarazione di intenti dell'editore, Einaudi, spiega la necessità di rimanere in qualche modo agganciati al testo originale, perché lo scopo non è certamente la creazione di un'opera nuova, altra, ma quello di porsi come mediatori tra il classico e il lettore, e di farlo in un modo in cui possa emergere la bellezza letteraria del classico. Eppure, nonostante questa operazione venga chiaramente esplicitata, emerge con tutta la sua forza paradossale la natura ibrida del testo, che mantiene le citazioni di Ariosto, ma presenta un prodotto che in parte si discosta dall'originale e che presenta delle peculiarità tipicamente calviniane. L'operazione che Calvino fa è prima di tutto un passaggio di genere, dalla poesia alla prosa. Stefano Verdino e altri studiosi affermano che la riscrittura del poema si compie attraverso tre modalità: il riassunto, l'integrazione e la variante¹⁷⁷, dove la prima modalità è quella dominante. Tra le varie elisioni che Calvino compie riassumendo (descrizioni, similitudini, dialoghi), una delle più importanti sembra essere quella che si riferisce alla psicologia dei personaggi: le descrizioni presenti in Ariosto vengono ridotte al minimo, i personaggi divengono una sorta di funzioni testuali utili al movimento della trama. Questa operazione di apparente semplificazione è condizionata dall'avvicinamento di Calvino all'Oulipo: l'anno precedente, infatti, era stato

¹⁷⁶ Calvino I., *Italo Calvino racconta l'Orlando Furioso*, Torino, Einaudi, 1990, p. VII.

¹⁷⁷ Verdino S., *Ariosto in Calvino*, in «Nuova Corrente», XXXIV, 1987, pp. 251-258 e cfr. anche Rezzonico S., *Un «tipo nuovo di mediazione» tra pubblico e classici: Calvino e la riscrittura dell'Orlando Furioso*, in «Enthymema», XXXI, 2022, pp. 192-215.

pubblicato *Il castello dei destini incrociati*, un'opera in cui i personaggi raccontano le storie costruendole attraverso la combinazione di carte di tarocchi, quindi in linea con quel richiamo alla letteratura combinatoria, geometrica, che mette insieme ragionamento matematico e linguaggio, per esplorare i confini di sé stessa¹⁷⁸. Altre differenze, come sottolinea Verdino, possono essere rintracciate nelle integrazioni e nelle varianti, ma anche nell'uso dell'ironia che, seppur presente in Ariosto, viene usata con lo scopo di avvicinare e ravvivare la storia, e non come presa di distanza dalla materia cavalleresca al fine di sminuirne i valori, come era nell'*Orlando Furioso*¹⁷⁹. Quello che ne emerge è una fabula simile, con qualche inversione e qualche invenzione, che rende conto della sostanza dei fatti che costituiscono il classico, ma in un'opera che parla in modo nuovo: mentre si fa mediatrice della creazione di Ariosto, in realtà nella sua struttura presenta procedimenti che rimandano in primo luogo alla nascente riflessione postmoderna sul senso della letteratura, e poi anche della lettura propria che il nuovo autore imprime alla nuova opera per mezzo della narrazione ariostesca. Le citazioni dell'*Orlando Furioso*, dovute nel progetto di mediazione, nel testo occupano un posto piuttosto accessorio, al punto che se fossero eliminate il senso della storia non cambierebbe: la prosa calviniana è indipendente dalle aggiunte poetiche. Di nuovo emerge la natura paradossale della riscrittura, che si fa tramite per la fruizione o per la conoscenza dell'ipotesto attraverso un prodotto che risponde anche a qualcosa d'altro, sia nella forma che negli echi, e che consente una sostituzione dell'autore, la sua morte, in senso barthesiano, dimostrando che si può raccontare una stessa storia in molti modi diversi, e nello stesso tempo ne riafferma, al contrario, le caratteristiche peculiari che sono impresse in ogni testo scritto che dà avvio ad altre narrazioni.

¹⁷⁸ Sembra interessante ricordare che uno dei padri fondatori dell'Oulipo insieme al matematico e letterato François Le Lionnais, nel 1960, è stato Raymond Queneau, e che il suo testo *Esercizi di stile*, ne diventa il palinsesto. Il libro è un gioco testuale, una riscrittura ripetuta di sé stesso, una raccolta di novantanove versioni della stessa storia, ogni volta resa in uno stile differente. Il gioco è anche qui combinatorio, ma è indice di una sperimentazione che pone alla sua base la capacità della lingua di significare in infinite possibilità e che una stessa storia può essere detta in molti modi e assumere toni e sfumature molto diversi. Non a caso, gli esercizi sono novantanove: l'ultima pagina, la centesima, è lasciata vuota, come se fosse un non ancora, una possibilità che può essere aggiunta, un discorso che potrebbe andare avanti ulteriormente. Queneau R., *Esercizi di stile*, trad. it., Torino, Einaudi, 2014.

¹⁷⁹ Rezzonico S., *Un «tipo nuovo di mediazione» tra pubblico e classici: Calvino e la riscrittura dell'Orlando Furioso*, cit., p. 204.

2.3.3 Le riscritture come ricezione

L'ultima prospettiva che si intende analizzare parlando di riscritture per l'infanzia è quella della ricezione dei testi riscritti. Si è già detto, in diverse occasioni, che spesso il fine della riscrittura dei classici è quello di avvicinare bambini e bambine a opere che fanno parte della nostra cultura e che hanno influenzato il nostro modo di pensare e guardare il mondo. Sappiamo bene che il rischio, di fronte ai classici, è che una lettura scolastica, finalizzata alle verifiche di comprensione del testo o all'analisi di procedimenti letterari che ne scompongono la lettura in fasi o elementi che la costruiscono, possa essere un inciampo al godimento del testo e al piacere della lettura. Il pericolo è la creazione di ottimi scompositori di un'opera che però non comprendono le motivazioni e il senso di tali procedimenti, perché non riescono ad appassionarsi alla storia narrata, troppo presi dalla *performance* a essa associata¹⁸⁰. Le riscritture autoriali consentono una lettura che sarebbe difficile da svolgere integralmente sull'originale e che però consente un avvicinamento di tipo letterario, coinvolgente, a una storia che di per sé è appassionante, vissuta nella sua totalità. A questo proposito, Lucia Rodler, a partire dalla «massima della relazione» di Grice dice che «basta conoscere bene una materia, i suoi fruitori e offrire loro le conoscenze appropriate, e che: «Se sto mescolando gli ingredienti per un dolce, non mi aspetto che mi passi un buon libro e neppure un guanto da forno (anche se quest'ultimo può essere un contributo appropriato in una fase successiva)»¹⁸¹. Ritiene necessario, per non perdere i classici e perché la lettura di questi testi sia un'efficace proposta senza errore, che il classico sia adattato in modo tale da riuscire a rispettare i tempi di apprendimento dei lettori per poter dunque «facilitare la memoria di lavoro, evitando informazioni ridondanti e usando esempi chiari»¹⁸². La studiosa, infatti, sostenendo i benefici di presentare al giovane pubblico opere riscritte, commenta così:

¹⁸⁰ Su questo argomento si soffermano diversi studiosi, sia in riferimento alla didattica della letteratura, sia nell'ambito dell'educazione alla lettura. Si citano qui, in particolare, due autori: Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008; Detti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

¹⁸¹ Grice H.P., *Logica e conversazione*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1993, p. 62; Rodler L., *La traduzione endolingvistica dei classici. I casi di Calvino e Manzoni, con una riflessione su Leonardo da Vinci*, in «Rivista di traduzione. Teorie pratiche storie», 2, 2024, p. 214.

¹⁸² *Ibidem*.

Nell'adattamento non abbiamo filtri, ma un'esperienza in atto, con gesti, sensazioni, emozioni, pensieri, che non trovano le parole giuste e per questo suscitano empatia. [...] In questo modo, l'adattamento entra in relazione con il pubblico in modo familiare, esperienziale e, per riprendere Grice, gli ingredienti risultano sufficienti per impastare un dolce. A questa emozione estetica positiva segue poi, forse, la richiesta del guanto da forno, cioè di una successiva esperienza cognitiva attraverso la lettura dell'originale. In alternativa quale strada sarebbe possibile?¹⁸³

E in effetti, molte delle riscritture odierne contengono un messaggio iniziale destinato ai piccoli lettori in cui si esorta la lettura di un classico famoso in tutto il mondo, scritto da un altro autore, ma riproposto in una forma godibile anche da loro, nonostante l'età.

Nel corso del tempo, le riscritture hanno occupato posizioni differenti e utilizzato modi molto diversi di parlare all'infanzia. Per questo motivo, quando lette dal punto di vista diacronico, esse costituiscono un valido strumento di indagine in campo storico educativo, sia dal punto di vista dello studio dei fenomeni passati, sia per quello che riguarda le modalità in cui oggi ci si rivolge all'infanzia se, come dice Michel Vovelle, la letteratura è una fonte utile a svelare con anticipo le mentalità e le ideologie, e le modalità in cui nei testi si riflettano, e allo stesso tempo si plasmino, i valori della società in un dato tempo storico¹⁸⁴.

In prima istanza, una riscrittura, come avviene anche per le traduzioni, è sempre situata storicamente¹⁸⁵. Questo vuol dire anche che tende a invecchiare nel tempo perché è fisiologicamente figlia del periodo storico che la vede nascere. In questo senso, dunque, se analizzata non solo nelle sue caratteristiche contenutistiche, ma

¹⁸³ *Ivi*, p. 215.

¹⁸⁴ Vovelle M., *Ideologie e mentalità*, trad. it., Napoli, Guida Editori, 1989.

¹⁸⁵ Parte di questo paragrafo è tratto da Fiorito N., *La letteratura per l'infanzia come fonte alternativa: possibilità di analisi storica attraverso le riscritture e gli adattamenti*, in Ascenzi A., Bandini G, Ghizzoni C. (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, EUM Edizioni, 2023, pp. 79-91.

anche nelle scelte formali che la costituiscono, la riscrittura è, a tutti gli effetti, considerabile una fonte di informazioni sull'epoca a cui appartiene, sia dal punto di vista della modalità in cui viene scritta, sia dal punto di vista della fortuna che acquisisce tra i lettori e nelle modalità in cui viene diffusa. Non solo. Già nel confronto con l'archetipo che la genera, possono essere individuate numerose informazioni legate alle scelte dell'autore, conscie o inconscie che siano. Ogni semplificazione, eliminazione, cambiamento apportato al prodotto che si sta creando, ogni scelta di carattere formale, diviene motivo di conoscenza dell'idea di lettore che si ha davanti e del messaggio che si vuole trasmettere, epurato, rinnovato o mantenuto rispetto a quello di partenza. Ogni lavoro di riscrittura, infatti, implica un precedente lavoro di lettura e di interpretazione del classico che si vuole adattare, che avviene almeno su due livelli: uno personale e l'altro sociale. A livello personale, le interpretazioni del testo saranno costruite sulle sensibilità proprie di chi scrive, sulle sue esperienze di vita che entreranno in contatto con ciò che legge, e sul rapporto che nel tempo ha instaurato con quel determinato testo, ma anche sulle sue proprie conoscenze narratologiche e letterarie, linguistiche, sui rimandi intertestuali che gli si chiameranno alla memoria, sulla propria poetica ecc. Dall'altro lato, quello stesso autore sarà inserito sicuramente in un contesto sociale, che gli avrà tramandato il testo secondo una particolare lettura critica e, nel momento in cui si impegnerà a riscrivere, avrà davanti a sé una specifica idea di infanzia o di adolescenza che interverrà e confluirà, consapevolmente o meno, nella sua opera, attraverso scelte formali, linguistiche, tematiche o ideologiche. Tutta l'esperienza dell'autore entra nell'opera che riscrive, con il risultato che ci troveremo necessariamente davanti a un prodotto filtrato attraverso determinate lenti e del quale possono essere estrapolate peculiarità e necessità ancora più che nelle opere originali, perché, in questo caso, potremo effettuare raffronti con il classico di provenienza.

Le prime riscritture per ragazzi risalgono all'inizio XVIII secolo¹⁸⁶, quando ancora la letteratura appositamente scritta per l'infanzia era quasi inesistente. La

¹⁸⁶ Le prime forme di riscrittura non appaiono in Italia, ma in Inghilterra, e riguardano ovviamente le opere shakespeariane, che prima dell'ormai classico a sua volta *Tales from Shakespeare* del 1807, circolavano non solo nelle antologie, ma anche, in singoli drammi trasposti in prosa narrativa, nei *chapbooks*, libriccini di poche pagine, stampati grossolanamente, ripiegati su sé stessi e venduti da ambulanti, spesso contenenti storie popolari o fiabe, ma anche riscritture, di cui abbiamo

nascita del romanzo moderno, invece, facilita un'apertura verso alcuni libri, soprattutto di carattere avventuroso ma anche di impianto storico, che vengono progressivamente adattati e proposti anche a lettori giovani, fino a entrare di diritto nel canone che si propone ancora oggi all'infanzia. Il riferimento è, in particolare, ai romanzi di Defoe, di Scott, di Swift e Dickens che conosceranno un successo ancora non tramontato e numerosissime edizioni riadattate. Non essendo stati pensati specificatamente per un pubblico giovanile, questi testi risentono di importanti riduzioni, soprattutto riguardanti le talvolta esplicite allusioni a sfondo politico o sessuale. Inoltre, dal punto di vista della nostra trattazione, sono ritenuti particolarmente interessanti perché specchio, inizialmente molto esplicito, dei bisogni educativi profondi della società in cui sorgono.

I due romanzi dickensiani – come quelli di Scott – restano a lungo nel catalogo delle case editrici nostrane e, nonostante i loro pregi conducano in direzione un po' diversa (Dickens sapeva disegnare perfettamente la psicologia dei suoi giovani personaggi, sapeva essere ironico e grottesco), vengono letti come testimonianza della necessità di una “letteratura della sofferenza”, di una produzione “con gli occhi lacrimosi” da offrire all'infanzia in nome di un'educazione “seria”, severa e completa¹⁸⁷.

Nelle riscritture della seconda metà dell'Ottocento, molto spesso il bisogno parentetico stravolge lo spirito del romanzo sottomettendolo a esigenze educative, anche senza che ci sia un intento esplicito di farlo, ma seguendo un disegno che percorre tutta la letteratura per ragazzi di questo particolare periodo storico e che corrisponde alle esigenze, a partire dall'unità d'Italia, di educazione del popolo, e in particolare delle nuove generazioni, a modelli borghesi in cui riconoscersi. Progressivamente, anche grazie all'arrivo di nuovi paradigmi pedagogici, e in particolare quelli che si rifanno all'attivismo e a Dewey, questi modelli vengono soppiantati e sostituiti da altri e da altre visioni dell'età evolutiva. Con il diffondersi della letteratura per l'infanzia, le riscritture non perdono il loro potenziale, che anzi

testimonianze a partire dal 1726. Cfr. Tosi L., *Raccontare Shakespeare ai bambini. Adattamenti, riscritture, riduzioni dall'800 a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 23.

¹⁸⁷ Boero P., De Luca C., *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 6.

si amplifica perché si propaga su altri generi e *media*, come il cinema, i fumetti, gli albi illustrati. Particolare successo riscuotono, tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta, le riscritture cinematografiche di fiabe disneyane che si muovono, anche in questo caso, sovvertendo alcuni dei messaggi fiabeschi originari e introducendo tematiche che si adeguano a un'ideologia conservatrice, a un certo conformismo e, secondo la lettura che ne dà Jack Zipes, in un'inquadratura delle figure femminili (che pure sono sempre le protagoniste, con l'eccezione solo di Pinocchio) che passa attraverso il discorso maschile: la competizione per sentirsi approvate, l'impossibilità di prendere in mano il proprio destino senza che vi sia l'intervento e la manipolazione di un uomo. Il tutto in una cornice che afferma con forza l'etica protestante della civilizzazione possibile attraverso il lavoro, la perseveranza, la fedeltà¹⁸⁸. La recente produzione della Disney-Pixar, invece, pur ripresentando il tema delle fiabe classiche, ne dà una rilettura in chiave femminista e antidiscriminatoria che si adatta alle spinte ideologiche e ai nuovi bisogni portati in campo dalla cosiddetta *cancel culture*¹⁸⁹ e alle nuove necessità di mercato.

¹⁸⁸ Zipes J., *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, cit.

¹⁸⁹ A proposito di *cancel culture*, importanti sono le questioni poste da Bandini: “un quarto fattore che scuote i nostri tempi, in maniera forse inaspettata: la richiesta di eliminare, nel senso letterale del termine, le parti della storia che oggi appaiono discriminatorie, ingiuste, lesive di alcuni diritti fondamentali. La scure della cosiddetta *cancel culture* – in realtà alimentata dal positivo desiderio di rendere giustizia e di migliorare la condizione di soggetti e comunità – si è abbattuta su classici della letteratura, sulla filosofia antica, su film, statue, ecc. Tra i casi più emblematici è la forte protesta che ha spinto nel 2020 le autorità accademiche di Edimburgo a togliere a David Hume la intitolazione di un edificio (MacAskill 2020), a causa di alcune affermazioni ritenute razziste e offensive. Senza entrare nel merito della questione, per quello che più interessa in questa sede occorre dire che il dibattito che ne ha fatto seguito è risultato estremamente interessante perché il nodo della contesa è proprio il significato della storia. Al punto che l'abbandonare la lettura, lo studio e il dialogo con i classici è stato definito come una vera e propria «catastrofe spirituale» (West and Tate 2021). I due corni della questione sono: dobbiamo prendere dal passato solo quello che collima con le nostre attuali idee oppure dobbiamo fare la fatica di confrontarci con tutto il fardello della storia, incluse le parti disturbanti e ambigue, sia nella storia dei popoli che in quella dei singoli personaggi? Da un punto di vista educativo ne deriva una opzione di fondo eccezionalmente importante che potremmo sintetizzare in questo modo: dobbiamo educare fin dall'infanzia proponendo solo alcuni aspetti del passato (approccio moralistico, indifferentemente laico o religioso, che aspira a presentare un quadro ideale della società) oppure dobbiamo educare attivando la discussione su tutti gli aspetti del passato (approccio formativo, interno alla cultura liberal-democratica, che desidera presentare un quadro realistico della società e, ovviamente, della sua storia)? Considerando la storia come uno straordinario strumento di conoscenza di sé stessi, non possiamo non aderire alla seconda opzione che si rivela tanto più formativa quanto più la società nel suo insieme non ha il timore di confrontarsi con gli aspetti oscuri e problematici che da sempre la contrassegnano. Ma a questo punto dobbiamo rispondere a una domanda cruciale: quale tipo di storia è adatta a sostenere questa proposta (che alcuni percepiscono, in realtà, come una pretesa)?”. Bandini G., *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in Bandini G., Bianchini P., Borruo F., Brunelli M., Oliviero S. (a

L'uso della letteratura come fonte per la lettura di fatti storici è stato a lungo discusso negli ultimi due secoli, ma ha trovato il suo spazio legittimo nella rivoluzione portata avanti dalla scuola de *Les Annales*, punto di partenza di una revisione del significato e dell'uso di materiale proveniente da diversi ambiti da utilizzare come fonte alternativa ai classici documenti considerati fino ad allora¹⁹⁰. Da questa svolta in poi, molte sono state le considerazioni metodologiche che permettono di avvicinarsi a questa fonte senza distorcerne la natura e, soprattutto, senza coglierne implicazioni che potrebbero non essere del tutto pertinenti. Quando ci si accosta a un'opera di *fiction* per leggerla nei suoi spunti storici, non si deve fare l'errore di considerare semplicisticamente o solo realisticamente la creazione artistica. In una lettura che tenga conto della complessità del mondo rappresentato, possono essere riscontrate numerose attinenze che si intersecano in diversi campi disciplinari: la storia, la linguistica, la sociologia, la psicologia, la storia della pedagogia. Il contenuto di un'opera, le informazioni concrete che incarna, non sono che uno degli aspetti da considerare analiticamente, quello che può essere chiamato il messaggio di primo livello: molto più utili, spesso, sono quelle informazioni estrapolate *a latere*, a partire dal linguaggio, per proseguire poi alla struttura, alla forma, al paratesto e, non ultimo, alle significazioni intertestuali, nel rapporto dialogico che sottendono col passato e col presente contestuale. La comunicazione letteraria, infatti, per funzionare adeguatamente deve poggiare su convenzioni comuni, riconosciute, che sono pertinenti ad altre sfere della cultura alle quali la letteratura si richiama¹⁹¹. Inoltre

alla fiction letteraria si possono applicare, se non esistono altre indicazioni, le regole che funzionano nel quotidiano "*common-sense thinking*". Anche lì si è notata la presenza e la necessità di categorie che servono per organizzare le informazioni pervenute alla nostra mente in modo tale da formare un sistema¹⁹².

cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 97-98.

¹⁹⁰ Fondative, teoricamente e metodologicamente, sono in questo senso le parole di Febvre L., *Problemi di metodo storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966.

¹⁹¹ Cfr. Salwa P., *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, in «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», 1, 1985, pp. 189-205.

¹⁹² *Ivi*, p. 192.

Dunque, l'opera letteraria, frutto della fantasia di un autore e non necessariamente affidabile storicamente¹⁹³, costituendo un prodotto culturale situato in un preciso contesto, e ponendosi quindi anche in un preciso *orizzonte di attesa* rispetto alle aspettative del pubblico coevo (di adeguamento o di trasgressione)¹⁹⁴, può fornire informazioni che coprono diversi campi di interesse per gli studi storici.

Un'opera di *fiction* può certamente fornirci particolari interessanti su alcuni accadimenti storici, che necessariamente devono però essere integrati con altre fonti; ma essa è soprattutto una testimonianza di costumi, modi di pensare, sensibilità¹⁹⁵, nonché componente costitutiva dei fenomeni che creano la cultura, elemento, dunque, che contribuisce alla costruzione di inclinazioni, mode, rappresentazioni sociali, sistemi di pensiero¹⁹⁶.

La letteratura per l'infanzia, a partire da queste premesse, e le riscritture in particolare, come si è visto, costituiscono un punto di partenza particolarmente favorevole per la ricostruzione e la co-costruzione di conoscenze storiche anche nel senso delineato dal manifesto della *Public History of Education*, molto fruttuose se messe a punto da squadre di esperti di settori disciplinari diversi, intenzionati a condividere le proprie conoscenze e a confrontarsi anche in ambienti pubblici e con

¹⁹³ Raramente il testo letterario ha per oggetto la verità storica, ma anche la presenza di una falsificazione della realtà porta con sé un messaggio, come affermava in maniera lucida Bloch: «Constatare l'inganno non basta. Occorre anche svelarne i motivi. Non foss'altro, anzitutto, che per scoprirlo meglio. Finché potrà sussistere un dubbio sulle sue origini, rimarrà in esso qualcosa di ribelle all'analisi; e quindi provato solo a metà. Soprattutto, *una menzogna, in quanto tale, è, a suo modo una testimonianza*». Bloch M., *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 2016, p.134 (corsivo nostro).

¹⁹⁴ cfr. Jauss H. R., *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.

¹⁹⁵ Esplicative sono, a questo proposito, le dichiarazioni di intenti di Balzac nell'introduzione alla sua *Comédie Humaine*: «La Società francese sarebbe stata lo storico, io non dovevo che esserne il segretario. Stilando l'inventario dei vizi e delle virtù, raccogliendo i principali eventi generati dalle passioni, dipingendo i caratteri, scegliendo i principali avvenimenti della Società, creando dei tipi dall'unione di tratti di parecchi personaggi simili, potevo forse arrivare a scrivere la storia dimenticata da tanti storici, la storia dei costumi». Balzac H., *Prefazione della Comédie humaine, in Poetica del romanzo*, trad. it., Firenze, Sansoni, 2000, p. 185.

¹⁹⁶ Cfr. Cataluccio F. (a cura di), *Testi letterari e conoscenza storica: la letteratura come fonte*, Milano, Mondadori, 1986.

possibilità di aperto dibattito¹⁹⁷. Le caratteristiche intrinseche che la costituiscono, infatti, necessitano di una riflessione apposita che ne riveli ulteriori unicità rispetto al resto della produzione letteraria. E infatti,

la letteratura per l'infanzia si mostra come un "congegno" (e più, forse, della letteratura per adulti) ideologicamente connotato, e in senso forte. In essa, più nettamente, si può leggere il legame che corre tra letteratura e società, tra testo letterario e ideologia sociopolitica. Qui, infatti, più scoperto e quindi più leggibile risulta il progetto di uomo, di società, di cultura che ogni «potere sociale», ogni «classe egemonica» proietta sulla letteratura. Il libro per l'infanzia ci informa più esplicitamente su questa ideologia e ce la mostra dispiegata nel suo modulo educativo, più e meglio che non la stessa scuola o la pedagogia¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Cfr. Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 49.

¹⁹⁸ Cambi F., *La letteratura per l'infanzia tra complessità e ambiguità. Testo, superficie e profondità*, in Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996, p.77.

Seconda Parte

Capitolo III

3.1 Critiche e definizioni: una questione spinosa

Rivisitazione, riscrittura, rilettura... diverse sono le denominazioni e labilissimi tra loro i confini, tanto più perché investono non solo testi scritti, ma anche l'illustrazione e altre arti figurative nonché i vari versanti dello spettacolo, dal cinema alla coreografia, con sempre maggior insistenza in tempi recenti.

Un abbozzo di definizione polivalente potrebbe essere: il rifarsi a un archetipo per lo più noto o con valore di classico (dal mito alla fiaba, dalla leggenda al poema, dalla tragedia al balletto) e darne una versione diversa dall'originale, altre direzioni di sviluppo, creandone, talvolta, anche una prosecuzione, ma mantenendo sempre evidente l'essenza originaria dell'archetipo, anche in un percorso narrativo diverso, in certi casi anche contro tendenza.

Il prefisso "ri-" comune alle diverse denominazioni sottolinea il ritorno a qualcosa di già esistente, con una interpretazione nuova, con una nuova messa in luce dell'archetipo¹⁹⁹.

Questo scriveva la studiosa Carla Poesio a proposito delle riscritture in un articolo apparso sulla rivista LiBeR nel 2005. Emerge, da subito, una difficoltà definitoria che, in fondo, percorre un po' tutto l'articolo nel momento in cui l'autrice, per parlare delle riscritture nella letteratura per l'infanzia, deve far riferimento a opere di grande successo apparse al di fuori di essa e in riferimento a diversi *media*. Così Poesio cita infatti diversi adattamenti teatrali e cinematografici di classici, come l'*Iliade* di Baricco, da cui poi è nato un libro per ragazzi e la *Medea* di Pasolini, interpretata memorabilmente da Maria Callas. Lo studio affrontato mette in risalto, più che la necessità di definire un genere già molto presente nei libri destinati all'infanzia, la capacità di un archetipo con valore classico di trasformarsi, rigenerarsi, adattarsi alle esigenze contemporanee e di parlare ancora e in diversi modi. Il suo giudizio, lucido e concreto, si distingue dal giudizio usuale

¹⁹⁹ Poesio C., *Le metamorfosi dell'archetipo*, cit., p. 34.

perché, già venti anni fa, era capace di sottolineare con acutezza una delle caratteristiche fondamentali delle riscritture, al di là e oltre la resistenza al cambiamento, che pure non esita di sottolineare. Parlando della rappresentazione teatrale dell'*Iliade* di Baricco, poi divenuta libro per ragazzi, Poesio evidenzia che il successo e la capacità di essere apprezzata dai ragazzi sta nell'uso di «espressioni vicinissime alle nostre moderne» e, nonostante giudichi discutibile la scelta della rilettura laica che ne fa Baricco, la ritiene comunque un'operazione valida perché

è valsa a far conoscere e apprezzare il poema omerico a moltissime persone, specialmente tra i giovani, che non lo conoscevano o ne avevano solo un vago sentore. Un po' quanto si è detto della Rowling, che con il suo *Harry Potter* è riuscita ad avvicinare alla lettura moltissimi renitenti, anche adulti²⁰⁰.

In effetti, una delle peculiarità del fenomeno che si sta descrivendo riguarda la difficoltà definitoria che accompagna questa tipologia di testi. Molti e diversi sono i termini a essi associati, spesso utilizzati in maniera interscambiabile e senza che nessuno di questi sia stato definito in maniera organica e strutturata, talvolta ancora semplicemente accostati alle molteplici quantità di adattamenti che prevedono un passaggio di *medium*.

Elena Paruolo, in un capitolo del libro da lei curato, *Letterature per l'infanzia*, intitola un paragrafo *Traduzioni-Adattamenti-Riscritture*, accorpando tre ambiti che hanno diversi punti in comune. Nella descrizione dei diversi fenomeni, un paragrafo è dedicato alle traduzioni per l'infanzia e un altro agli adattamenti e riscritture:

Gli adattamenti possono riguardare la lingua di un testo (quando si traduce da una lingua in un'altra), i generi letterari (ad essere adattati sono per lo più racconti e romanzi), ma anche le diverse fasce di pubblico cui si rivolgono. Il termine adattamento può essere usato per indicare sia la riscrittura di un testo letterario sia la sua riproposizione in un altro genere, o in un'altra forma espressiva. Nel suo lavoro del 2006 (*A Theory of Adaptation*) Linda Hutcheon ha cercato di teorizzare

²⁰⁰ *Ivi*, p. 35.

questo campo vasto e scivoloso, ma non ha preso in considerazione la letteratura per l'infanzia.

Gli adattamenti per l'infanzia possono essere di vario tipo. Il più innocente dei tipi prevede una semplificazione del testo originale ritenuto troppo complesso stilisticamente, linguisticamente o concettualmente per un bambino, e dunque può riguardare versioni ridotte e vere e proprie riformulazioni dell'originale. Un secondo tipo è quelli in cui si sacrificano i tratti (religiosi, sessuali, etici, politici) in contrasto con l'ideologia dell'adulto. Ci possono essere:

- a) adattamenti modernizzanti, come nel caso della versione Disney della fiaba di Hans Christian Andersen, *La Sirenetta*; ma non è una versione modernizzata, perché non fa un passaggio da una storia ambientata in un'epoca per ambientarla in un'altra affinché nel lettore susciti un altro tipo di reazione (che può essere di qualsiasi tipo): è una storia che volutamente è stata ricreata e modificata secondo l'idea di messaggio che se ne voleva dare: storia a lieto fine, che nell'opera di Andersen non è.
- b) adattamenti di testi canonici originariamente per adulti (*Robinson Crusoe*, *I viaggi di Gulliver*, *Don Chisciotte*) poi indirizzati a un pubblico di bambini: in Francia famosa è la collana dei "Classiques abrégés" dell'"École des Loisirs" che nel 2010 contava 74 titoli;
- c) adattamenti di testi già per bambini (*Alice*, *Pinocchio*): un esempio, in questo caso, potrebbe essere quello di Pinocchio adattato per un pubblico di bambini più piccoli nella forma di libro illustrato cartonato.

Possono essere adattate (magari in 20 pagine!) grandi opere per l'infanzia come *Alice* e *Pinocchio*, ma anche testi come la *Bibbia*, *l'Iliade*, *l'Odissea*, titoli scelti dalle case editrici perché noti e dunque estremamente commerciabili. Raramente questi adattamenti hanno lo scopo di introdurre alle grandi opere. Mirano il più delle volte a trasmettere insegnamenti di tipo morale, in forma edulcorata ma, secondo Marc Soriano, possono essere visti anche come espressione di un processo di democratizzazione culturale all'interno del sistema scolastico.

Gli adattamenti tendono ad andare incontro alle richieste della società, delle case editrici, alle esigenze dei bambini, e costituiscono una risposta alle nuove possibilità offerte dai *media* (la televisione, il cinema, il computer). Confrontando i diversi adattamenti di un classico operati nel corso del tempo si possono trovare

informazioni preziose sulla società in cui sono stati realizzati, sui suoi mutamenti, come pure sulle diverse immagini di infanzia da essa di volta in volta trasmesse²⁰¹.

Questa lunga citazione sembra necessaria per mettere in luce alcuni aspetti che riguardano in primo luogo la difficoltà definitoria di un fenomeno così vasto, poi la varietà di tipologie di riscritture esistenti e, infine, il giudizio che le caratterizza.

La studiosa utilizza la parola *adattamento* come iperonimo per riscritture, riduzioni e, appunto, adattamenti, nello stesso modo in cui la intende Linda Hutcheon nel suo studio sui passaggi transmediali ma, pur inserendo nel titolo il termine *riscritture*, non lo usa mai nel corso della trattazione. A partire dal grande contenitore che descrive, il tratto più caratteristico (ma la parola *innocente* non è casuale) che emerge dall'analisi delle riscritture è una semplificazione verso una minore complessità che può essere agita sotto diversi aspetti, come nella riduzione di alcune parti della trama, nelle riformulazioni o nel *sacrificio* di alcuni tratti. La terminologia qui utilizzata presenta le riscritture nei termini di una perdita, dunque di un giudizio formulato sulla base del confronto con il *simulacrum* del testo di partenza. Non c'è nessun accenno al fatto che una semplificazione non corrisponda necessariamente a una banalizzazione e che, spesso, nella riformulazione artistica del classico, capita che non si senta affatto la mancanza delle parti elise, perché è possibile leggere di una storia coerente internamente e davvero equilibrata nella sua propria costruzione anche nella riformulazione dell'assenza. A partire da queste premesse, la studiosa indica un primo grande spazio dedicato alle riscritture "modernizzanti", che possono essere intese sia in senso di un'ambientazione più moderna, sia di veri e propri riadattamenti effettuati all'interno di una logica contemporanea, che prendono una storia classica, ad esempio una fiaba, e ne modificano alcuni aspetti della trama con l'obiettivo di produrre un nuovo significato. In questo ambito entrano diversi tipi di testi, in senso semiotico, come film o libri. Il ragionamento, partendo dall'idea di modernizzazione, arriva alla constatazione che, nella *Sirenetta* riscritta e adattata in film animato dalla Disney, non si tratti in realtà di un ammodernamento vero e proprio, ma piuttosto di un passaggio a un'altra storia, che produce significati diversi. Già si è accennato

²⁰¹ Paruolo E. (a cura di), *Le letterature per l'infanzia*, cit., pp. 138-139.

all'importante studio di Zipes sulle riscritture del grande colosso americano, al quale si rimanda anche in questo caso²⁰². Sembra quasi che l'affermazione della studiosa contenga in sé l'idea stessa che modernizzare significhi necessariamente mistificare il senso del testo. La trasformazione del finale in lieto fine certamente cambia il significato all'opera di arrivo e questa operazione viene necessariamente letta in chiave di tradimento rispetto all'archetipo a cui la storia si ispira. Il tradimento però, se deve essere considerato tale in un'ottica di rispetto e fedeltà alle volontà dell'autore, può essere rintracciato in molti altri modi, in qualsiasi momento il nuovo autore interviene creativamente sul classico. Ad esempio, attraverso la caratterizzazione visiva del personaggio, con il passaggio da una narrazione onnisciente alla voce data direttamente al personaggio, attraverso i molteplici dialoghi presenti nel film di animazione e le riflessioni personali (rese attraverso le scene solitarie cantate) e in innumerevoli altri modi che, pur essendo meno evidenti e maggiormente impliciti, contribuiscono a rendere *La Sirenetta* Disney un'opera diversa dall'originale e valutabile secondo parametri propri del genere in cui è trasposta, nonché come prodotto autonomo.

Le altre due tipologie riscontrabili nella produzione per l'infanzia sono adattamenti di libri per adulti e adattamenti di classici per bambini. Dallo scritto emerge dunque una classificazione piuttosto ampia e generica, dalla nomenclatura doppia e interscambiabile, e una natura delle riscritture caratterizzata da scopi meramente educativi, commerciali, funzionali più ai bisogni della società che non a quelli propri dell'essere umano di raccontare e ri-raccontare storie affascinanti, che diventano simboli di decodificazione della realtà, metafore come dinamiche interpretative capaci di creare senso e riplasmare il reale con una profondità nuova²⁰³. Un'idea, dunque, di opere che si prestano particolarmente bene al servizio educativo perché modellabili secondo valori che l'adulto necessita di veicolare al bambino per mezzo del classico e non per quello che quel classico rappresenta, nella moltitudine di aspetti e prospettive che lo costituiscono.

²⁰² Cfr. par. 2.3.3; Zipes J., *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, cit.

²⁰³ Ricoeur P., *Metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, trad. it., Milano, Jaca Book, 2010; Lakoff G., Johnson M., *Metafora e vita quotidiana*, trad. it., Macerata, ROI Edizioni, 2022.

In effetti, la considerazione rispetto ai classici riscritti di trovarsi di fronte a testi deteriori è stata, fino a tempi recentissimi, davvero molto diffusa. Bianca Pitzorno descriveva le *riduzioni* (utilizzando il termine in senso molto ampio, quindi non solo in riferimento a opere che hanno subito tagli interni) nel suo importante libro *Storia delle mie storie*, come pratiche distruttive dell'archetipo, abituate a compiere una divisione tra forma e contenuto che costituirebbero una minaccia all'opera d'arte.

La scrittrice parla inoltre del fatto che spesso, a compiere questo tipo di operazioni, con rielaborazioni, tagli delle parti ritenute noiose, riadattamento linguistico a scopo di semplificazione per bisogni sia dei bambini che degli adulti, siano non «anonimi redattori», ma «scrittori di talento» che, al contrario, «insorgerebbero se uno sconosciuto si azzardasse a cambiare una sola virgola dei loro “sacri” testi»²⁰⁴, in un'idea, quindi, che rientra nella considerazione generale dell'opera autoriale come elemento intoccabile. Anche l'obiettivo di far conoscere ai lettori una storia che altrimenti andrebbe dimenticata e che vale la pena di essere invece tramandata, ri-raccontata, secondo Pitzorno, si richiama a un pretesto che non ha motivo di esistere di fronte a un'offerta, come quella odierna, di storie di altissima qualità create appositamente per lettori e lettrici di diverse età²⁰⁵. L'autrice conclude poi la disamina affermando che la qualità del libro, la sua letterarietà, possieda un valore maggiore rispetto alla trama, per quanto famosa, e che, in fondo,

²⁰⁴ Pitzorno B., *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Milano, Pratiche Editrice, 2002, p. 203.

²⁰⁵ «La riduzione minaccia qualsiasi libro: quello in origine scritto per adulti e che si vuol far leggere ai ragazzi; quello per ragazzi che si vuol far leggere ai bambini; quello originariamente scritto in poesia, che si vuol far leggere in prosa, quello “troppo lungo” che si vuol rendere appetibile ai lettori più pigri... Ogni riduzione parte dal presupposto che la parte più importante di un romanzo sia la sua trama, e che il modo in cui la storia sia raccontata abbia poca importanza. Che le parole non siano poi così strettamente connesse alle cose che raccontano. Per i lettori più giovani sono stati ridotti, cioè riportati alla nuda trama, non solo i maggiori classici della letteratura per adulti, ma anche quei classici ritenuti da qualche editore troppo lunghi, troppo noiosi nella stesura originaria. Il fatto più singolare è che a ridurre non sono sempre anonimi redattori, ma scrittori di talento, che insorgerebbero se uno sconosciuto si azzardasse a cambiare una sola virgola dei loro sacri testi. Scrittori che dovrebbero sapere quanto la “forma” di un romanzo sia inseparabile dal suo “contenuto”. Ma quando si tratta dell'opera di un altro trovano facile criticare, e decidere che certe “lungaggini” sono proprio superflue, e che il ritmo è insopportabile e che, insomma, sfrondando, fanno solo un favore allo sprovveduto autore dell'opera originale. [...] I fautori delle riduzioni sostengono che queste sono operazioni “democratiche”, perché meglio che un bambino legga *Don Chisciotte* ridotto in trenta pagine piuttosto che niente. [...] Tra il non conoscere affatto il *Don Chisciotte* e conoscerne uno falso, preferisco il primo danno. Anche perché è più facile riempire una lacuna che correggere un errore». *Ivi*, pp. 202-205.

l'educazione alla lettura passi attraverso la qualità letteraria, visto che «il bambino abituato a leggere testi di buona qualità continuerà a leggere da grande e affronterà man mano anche i libri più complicati»²⁰⁶. Questa chiusa mette in evidenza un giudizio che appare quasi scontato e sul quale questa disquisizione vuole porre l'attenzione: se è vero che viene data per ovvia una non letterarietà delle opere riscritte, si ritiene qui di dover dare spazio a dimostrazione della condizione pregiudiziale di queste affermazioni, nel tentativo anche di sollevare dall'oblio numerose opere di autori importanti che, invece, quelle caratteristiche le possiedono realmente e le cui opere possono a tutti gli effetti entrare nell'alveo dei libri di qualità capaci, al contempo, di tramandare storie da tutti ritenute immortali e profondamente simboliche.

Dello stesso parere di Bianca Pitzorno è anche Luciana Bellatalla che esamina le modalità in cui ci si accosta alla classicità nella letteratura per l'infanzia e compie un'indagine, anche in parte storica, sulle cosiddette «ricadute» e sulle «riscritture e/o riusi»²⁰⁷. Con il termine «ricadute» la studiosa si riferisce a

Quei testi che offrono ai giovani lettori Classici letterari selezionati, purificati e riassunti nei modi ritenuti più opportuni per avvicinare ai “sacri” testi. [...] Spesso il testo originale viene mantenuto in forma opportunamente ridotta, ma in altri casi, è addirittura riscritto ora con un linguaggio moderno e comprensibile ora in forme sintetiche²⁰⁸.

Le diverse modalità, dice la studiosa, procedono parallele dal secondo dopoguerra a oggi, con lievi trasformazioni solo per quello che riguarda «una certa modulazione ludica»²⁰⁹, in forme spesso legate più che alla formazione integrale dell'uomo, alla volontà di creazione di supporti utili alle necessità didattiche. Anche il suo punto di vista non nasconde una critica serrata alla qualità di questi prodotti.

²⁰⁶ *Ivi*, p. 205.

²⁰⁷ Bellatalla L., *Classici e giovani lettori*, in «Gli Argonauti. Rivista di studi storico-educativi e pedagogici», I, 1, 2021, p. 17, ma anche Bellatalla L., *Interpretare i classici*, in Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. tra leggere e interpretare*, cit., pp. 63-76; Bellatalla L., *Giovani lettori e vecchi libri*, in «LiBeR», 119, 2018, pp. 19-21.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 64.

²⁰⁹ Bellatalla L., *Classici e giovani lettori*, cit., p. 17.

A partire dalla riflessione sui testi ridotti o riassunti tra gli anni Cinquanta e Sessanta, durante i quali i progetti di riscrittura erano affidati a semiconosciuti, ma estendendola anche alle riscritture contemporanee, afferma che «di fatto gli si offre [ai piccoli lettori] un prodotto ipersemplicato e, quindi, incapace di dare suggestioni di là dall'intreccio, ridotto, con un lavoro di tagli e riassunti, a forme stilistiche neppure lontanamente paragonabili all'originale»²¹⁰. Non solo i testi non possiedono valore letterario, ma contribuiscono a «ribadire una netta distinzione tra i libri scritti per i più giovani tra i lettori e i racconti di qualità elevata, ma anche a rafforzare l'idea che si debba leggere per imparare»²¹¹, e che «i testi per ragazzi, da soli o di per sé, non svolgono appieno la funzione di sollecitare alla lettura. Per avviare un processo educativamente significativo, non resta che rivolgersi alla letteratura *vera*, mettendo da parte la cosiddetta paraletteratura»²¹², di fatto recando danno allo statuto che la letteratura per l'infanzia sta acquisendo così faticosamente in tempi recenti.

Non crediamo, a dire il vero, che debba esserci necessariamente una dinamica di competizione tra un classico per adulti adattato all'infanzia e il resto della produzione editoriale destinata ai giovani. Piuttosto, siamo certi che il discrimine più forte sia quello tra buona e cattiva letteratura e che questo discrimine non sia amplificato dalla presenza, tra le pubblicazioni, delle riscritture, quanto piuttosto dall'enorme produzione editoriale di cui questo ambito è caratterizzato, che rende difficile un buon discernimento e una selezione che deve considerare una mole di testi così importante e che riguarda tanto gli adattamenti e le riscritture, quanto tutti gli altri testi.

Secondo la studiosa, per concludere, l'unica forma possibile per presentare i classici all'infanzia passa per il *riuso* e/o la *riscrittura*, non propriamente nel senso in cui questo ultimo termine è stato utilizzato finora in questo scritto. Infatti, a suo parere, i classici possono essere utilizzati in maniera collaterale in opere che grandi autori scrivono a partire da suggestioni che da quelli arrivano, dunque, in un procedimento intertestuale in cui il classico appare in diverse possibili forme, ma

²¹⁰ *Ivi*, pp. 18-19.

²¹¹ *Ibidem*.

²¹² Bellatalla L., *Interpretare i classici*, cit., pp. 64-65.

in maniera secondaria rispetto alla storia di partenza, in un «suggestivo gioco di rimandi che impegna il lettore, in una sorta di sfida intellettuale, a scoprire eredità, suggestioni e soluzioni narrative del tutto inedite». Così cita, ad esempio, il *prequel* di *Anna dai capelli rossi* della scrittrice canadese Budge Wilson²¹³ o la famosa opera *Miss Charity*, di Marie-Aude Murail²¹⁴ che ricostruisce tra realtà e immaginazione la vita di Beatrix Potter o ancora, per fare un esempio a metà strada tra un riuso e una riscrittura, cita l'opera di Michele D'Ignazio *Storia di una matita*, avvertendo in essa l'eco delle metamorfosi kafkiane nel fatto che il protagonista, un disegnatore, si sveglia una mattina trasformato, appunto, in una matita²¹⁵. Nel corso del tempo, diversi autori si sono cimentati con quest'ultimo particolare tipo di opere che si differenziano dalle riscritture e che solitamente vengono chiamate “ricalchi”: si tratta di storie che riprendono nella trama e nei personaggi opere classiche, cambiando nomi e ambientazioni, ma non le connotazioni sostanziali dell'opera archetipica, che si riesce ad intravedere al di sotto. È il caso, ad esempio, del famoso testo *Sussi e Biribissi*, «piccolo capolavoro» di Collodi Nipote (Paolo Collodi), che costituisce un chiaro ricalco del *Don Chisciotte* di Cervantes e che contiene in sé diverse suggestioni intertestuali, prima fra tutte *Viaggio al centro della Terra* di Jules Verne²¹⁶.

Le considerazioni appena descritte delle riscritture nell'ambito della letteratura per l'infanzia sono piuttosto lontane dalla concezione che prova a leggere negli adattamenti e nelle riscritture una funzione generativa. Esse rimangono, piuttosto, legate a una «metafisica dell'originale»²¹⁷ che per secoli ha dominato la cultura occidentale e che vede in ciò che è *origine* una pienezza di senso, al contrario dei prodotti secondari che «sarebbero caratterizzati da declino, disgregazione, degradazione, secondo un modello discendente che si è spesso coagulato attorno ad

²¹³ Wilson B., *Sorridi piccola Anna*, Bologna, Kappa Edizioni, 2010.

²¹⁴ L'opera è talmente apprezzata che, e la cosa può sorprendere, esiste già, anche di essa, la riscrittura in fumetti: Clement L., Montel A., *Miss Charity. L'infanzia dell'arte*, cit.

²¹⁵ D'Ignazio M., *Storia di una matita*, Milano, Rizzoli, 2012.

²¹⁶ Cfr. Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp.124-128. Collodi Nipote, *Sussi e biribissi*, Firenze, Salani, 2009.

²¹⁷ Fusillo M., Lino M., Faienza L., Marchese L. (a cura di), *Oltre l'adattamento? Narrazioni espanse: Intermedialità, transmedialità, virtualità*, Bologna, Il Mulino, 2020, p. 10.

alcune grandi polarità come natura/cultura, pubblico/privato, collettivo/individuale, oralità/scrittura, tragedia/commedia. Nella mediasfera contemporanea, parlare di origine ha sempre meno senso: assistiamo, invece, alla disseminazione continua di storie e rifacimenti secondo modelli plurali e non gerarchizzati né gerarchizzabili»²¹⁸. Nelle riscritture per l'infanzia, questa *centralità dell'origine* sembra un concetto che mostra forte resistenza al cambiamento, molto difficile da restringere e da scomporre, come se non fosse ancora possibile allargare anche in questo ambito letterario il tipo di ricezione che invece comincia ad essere la prassi negli adattamenti per adulti quando trasposti in altri *media*. Solitamente, infatti, quando si esamina un adattamento lo si considera, nell'ottica contemporanea, come un prodotto artistico a tutti gli effetti e dunque lo si analizza in termini di originalità o finzionalità, capacità discorsiva, ecc.; in questo campo, la possibilità di trovarci di fronte a un'opera che sia di per sé una forma d'arte sembra ancora non poter sussistere già all'interno degli stessi studi letterari di genere, e non a motivo dell'analisi delle riscritture recenti, quanto piuttosto per un'idea di tradimento del classico in nome di una semplificazione linguistica, e nell'idea di una separazione necessaria tra forma e contenuto. Se così fosse, se il linguaggio semplificato perché indirizzato all'infanzia fosse necessariamente privo di valore artistico, allora dovremmo forse tornare alla considerazione crociana di un prodotto non classificabile come letteratura, e sottoscriverla. Ma così, fortunatamente, non è. Anche le riscritture, di pari passo con il cammino che la letteratura per l'infanzia ha intrapreso nel corso di tutto il Novecento, hanno cambiato lentamente statuto, fine e principi, in un processo che via via ha incorporato all'interno della letterarietà del testo la funzione pedagogica, non più fulcro e obiettivo della scrittura, ma aspetto secondario, o meglio, insito dentro il concetto stesso di letteratura. Caricandosi anche di uno degli aspetti tipici della narrativa postmoderna, che ha «eletto le strategie intertestuali a bene primario, in quanto non [si] riscrivono storie, bensì finzioni di finzioni»²¹⁹, le riscritture per l'infanzia appaiono caratterizzate da un'attenzione al testo-sorgente e all'autorialità, valorizzando il concetto romantico di *genio*, e incarnando, allo stesso tempo, gli stilemi della contemporaneità,

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ Calabrese S., Conti V., *Adattamento e sopravvivenza*, cit., p. 23.

costituita da «furti, trasfusioni, copiatore e condivisione di storie, evidentemente perché le storie istituiscono un'identità collettiva»²²⁰ dalla quale non si può prescindere, neppure se il soggetto a cui ci si rivolge è l'infanzia. Non è casuale, infatti, che nel definire *forme, temi e simboli del contemporaneo* i curatori del volume, Lorenzo Cantatore e Susanna Barsotti, abbiano pensato necessario includere uno spazio dedicato alle riscritture dei classici da un punto di vista nuovo²²¹, che non fosse meramente pregiudiziale, che prendesse in carico le nuove tendenze critiche e letterarie, dando avvio a una serie di considerazioni che hanno portato alla necessità di posizioni e punti di vista rinnovati, capaci di valutare il fenomeno per come oggi appare e non sulla base della storia che lo ha caratterizzato, che è a tutti gli effetti una storia molto legata alla funzione pedagogica del classico, subordinata a modelli educativi dominanti, spesso di impianto moralistico borghese, talvolta pesantemente piegata dalle spinte ideologiche che ne richiedevano la produzione²²². È nel saggio di Lorenzo Cantatore²²³ che si tenta di tracciare un confine terminologico utile a rendere identificabile in ogni contesto ciò di cui si sta parlando, sistematizzando in maniera piuttosto lineare tre diversi grandi contenitori a cui ascrivere i procedimenti di riscrittura. Aderendo alle parole di Guido Sgardoli, rilasciate in un'intervista su LiBeR insieme a Pierdomenico Baccalario, una

Riduzione è un'operazione sul corpo del testo; *adattamento* è un'operazione sul linguaggio e/o sul contenuto; *riscrittura* la reinterpretazione da parte di un autore di un testo classico attraverso la sua voce, il suo stile, la sua cultura. Quest'ultimo passaggio presuppone una rielaborazione, una soggettività, che nella riduzione o nell'adattamento risulta meno impattante. Questa soggettività può essere un bene ma anche no, perché è variabile. Più, infatti, la voce del ri-scrittore è forte,

²²⁰ *Ibidem*.

²²¹ Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., pp. 247- 266.

²²² Cfr. anche Cantatore L., *Riduzioni e adattamenti*, in Nobile A. (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi e sviluppi*, Brescia, Scholé, 2025, pp. 263-266.

²²³ Cantatore L., *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, cit.

maggiori saranno la reinterpretazione e il rischio di allontanarsi troppo dall'originale, offrendo qualcosa che è altro rispetto al classico considerato²²⁴.

Dopo aver definito i tre campi e sottolineato limiti e pregi delle riscritture, Sgardoli continua affermando che, infatti, l'operazione che compie nelle sue opere è quella di ridurre e adattare, non di riscrivere, perché l'obiettivo principale che si pone non è solo conservare l'opera originale, ma addirittura di proteggerla. Questa definizione rende il confine con il processo di adattamento, come qui definito, molto labile. Un'operazione sul contenuto, infatti, è già una forma di riscrittura, così come è una forma di rielaborazione personale un adattamento del linguaggio che presupponga una sintesi di un passaggio più ampio, un taglio, o un'eliminazione di vere e proprie porzioni di testo. Perché anche in questo caso entra in gioco una scelta che non a tutti i costi riesce a mantenere viva l'essenzialità del testo, così come, al contrario, una rielaborazione personale può esaltare ancora meglio le caratteristiche del testo-fonte. Riprendendo il concetto di *rewriting* di Lefevere, si può affermare che, un adattamento, inteso secondo la definizione sopra esposta da Sgardoli, in ogni caso, anche solo compiendo un ammodernamento linguistico attraverso una sorta di parafrasi intralinguistica, senza considerare i tagli e i riassunti, di fatto compie una ristrutturazione significativa dell'opera che non è detto sia in grado di restituire meglio e più fedelmente il testo originale rispetto a quello che potrebbe avvenire in una riscrittura artisticamente rielaborata. Quello che si vuole affermare, in fondo, è che mettere le mani su un classico, anche con l'obiettivo di restituirne in maniera più fedele possibile i tratti, significa sempre compiere una trasformazione, come constata Pierre Menard, citato nell'introduzione. Si può pensare di agire sull'archetipo in maniera talmente meccanica da riuscire a ottenere un prodotto che ne conservi i tratti, ma nel momento in cui un autore riformula con la propria parola il testo, necessariamente lo filtra attraverso il suo mondo. Allora il discrimine tra una buona o una cattiva riscrittura, anche volendolo rintracciare rispetto alla fedeltà all'originale, non passa tanto attraverso la meccanicità della riproposizione del testo abbreviato, quanto

²²⁴ Baccalario P., Sgardoli G., *Intervista. La responsabilità di ri-raccontare storie immortali*, in «LiBeR», 119, pp. 26-28; Cantatore L., *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, cit., p. 257.

piuttosto attraverso la sua riconsiderazione per come essa avviene nella soggettività creativa del riscrittore.

Certamente, la divisione in tali categorie aiuta nella definizione di un prodotto letterario che è mutevole e i cui confini trasbordano da un campo all'altro. Per questo, sembra opportuno sottoscriverla pur sottolineando alcune lievi modifiche. Dal nostro punto di vista, infatti, a partire anche dai costrutti teorici sui quali si è cercato di poggiare il fenomeno degli adattamenti nella letteratura per l'infanzia, viste le problematiche tematiche e linguistiche che si affrontano quando si decide di trasmettere questi testi a lettori in fase di crescita, sembra opportuno definire adattamenti tutti quei testi che, appunto, adattano il linguaggio a un uso più idoneo per il pubblico per cui sono state pensate. Pensiamo sia necessario riferirsi infatti a un prodotto che tuteli la forma e non il contenuto, perché una rielaborazione del contenuto sarebbe già, costitutivamente, una riscrittura in tutto e per tutto, così come lo è un riassunto. Per questo, ci sembra che, seppur mantenendo integra la voce autoriale e avendo l'obiettivo di totale fedeltà, l'operazione che compie Sgardoli nel confronto con l'archetipo possa già essere definita come *riscrittura*, come una reinterpretazione, cioè, che si pone nella postura di chi riafferma l'inalterabilità della voce archetipica, pur costituendo, paradossalmente ancora una volta, un prodotto che diventa qualcosa di diverso²²⁵. E in effetti, non è molto distante da quest'ultima la posizione che assume nella stessa intervista Pierdomenico Baccalario che, rispetto a Sgardoli, ci porge un'immagine del lavoro del riscrittore più aperta e di un'utilità simile all'*ekphrasis*, un virtuosismo non fine a sé stesso, ma utile alla decifrazione di ciò che altrimenti rimarrebbe non valorizzato, con una tendenza a perdersi nel tempo:

Quello che abbiamo fatto non è stato, infatti, ridurre i testi che ci sono stati affidati, ma raccontarli di nuovo, raccontarli per non perderli, e avendoli invece sempre presenti. Come quando racconti un oggetto di un museo o un monumento, perché non puoi fisicamente andarci. Alcuni libri sono questo: monumenti, con testi e

²²⁵ Guido Sgardoli è autore per la serie dei *Classicini* di: *Sandokan, la Tigre della Malesia e Sandokan alla riscossa*; *Le avventure di Tom Sawyer*; *Zanna Bianca*; *L'ultimo dei Mohicani*; *Dracula*. Per la collana *In poche parole* de *Le ultime lettere di Jacopo Ortis*.

stile invecchiati benissimo, particolarmente quelli anglo-americani (e questo, secondo me, è ancora una volta merito degli editori ed editor). Altri (penso al povero Salgari, che invece non ne conobbe mai uno decente) sono come quei cocci di vaso straordinari per chi li sa apprezzare, ma praticamente inaccessibili, quando non ridicoli, per tutti gli altri. Per questo si devono ri-raccontare. Ed è necessario che gli autori per ragazzi ne sentano la responsabilità²²⁶.

L'ultima frase, in particolare, ci pone davanti uno dei punti chiave che spingono a un discorso sulle riscritture privo dei pregiudizi di cui si è caricato nel corso del tempo: la necessità, cioè, di sentire la responsabilità di una ricerca della bellezza che può partire dalla riscoperta dei classici e che, sempre più, tende a perdersi, non soltanto per la difficoltà poste da un linguaggio difficile e lontano o arcaico o volgare, o per un ritmo molto più lento di quello a cui sono abituate le nuove generazioni, ma anche per le tematiche e i riferimenti a usi, costumi e credenze che sempre più velocemente si allontanano da quelle attuali, e di fronte ai quali questi testi costituiscono un ponte che agevola e supporta.

Una posizione analoga è sostenuta anche da Sara Marconi, autorevole scrittrice per l'infanzia e autrice di numerose riscritture, vincitrice del Premio Strega Ragazzi e Ragazze 2025 nella categoria 6+. L'opera premiata, *I sogni di Yume* (illustrata da Anna Curti), può essere a pieno titolo considerata una riscrittura: il testo narra infatti la vicenda di un gatto che, attraverso il sogno, diviene protagonista degli immaginari fiabeschi della tradizione giapponese. Il dispositivo onirico consente al racconto di proiettare il lettore in una pluralità di mondi simbolici delle fiabe, favorendo l'incontro con narrazioni appartenenti a un diverso patrimonio culturale e rivelando una modalità di riscrittura fondata sulla trasposizione interculturale²²⁷. L'autrice, in un articolo della rivista che dirige («Il Mignolo. L'Indice per bambini & ragazzi»), sostiene che

“riscrittura” è una traduzione in cui chi riscrive interpreta almeno in parte l'originale, ne dà una sua lettura. È un saggio critico en travesti e la voce di chi

²²⁶ Baccalario P., Sgardoli G., *Intervista. La responsabilità di ri-raccontare storie immortali*, cit., p. 27.

²²⁷ Marconi S., Curti A., *I sogni di Yume*, Roma, Lapis, 2024.

riscrive si fa sentire. Tipicamente l'Iliade "di Monti". Al contrario per me la "riduzione" tende a limitarsi a raccontare la trama dell'opera, mera concatenazione di eventi. E naturalmente ha le radici nell'idea che un'opera letteraria corrisponda alla sua trama, ovvero che si possa raccontare quella stessa storia con meno parole. Ecco: io questa idea non la condivido. Penso che le opere letterarie siano come i cuneesi al rum²²⁸.

Prosegue spiegando che dividere i famosi cioccolatini di Cuneo assaporando i tre ingredienti separatamente (meringa, rum e cioccolato fondente) sia un'operazione possibile, ma molto lontana dall'idea del prodotto che si sta mangiando. Spiega però poi che può capitare che, durante un pranzo, ci vengano offerti questi dolcetti e che decidiamo di dividerli coi bambini cercando con cura di non contaminare il cioccolato col rum: ecco,

quello è un cuneese al rum? No, ovviamente no. Ma – ed è forse questa la domanda da farsi – è comunque un dolce particolarmente buono? Sì, lo è, perché gli ingredienti dei cuneesi sono tutti molto buoni, perciò lo è anche il cioccolato. Fuor di metafora: leggere la trama di un classico certamente non equivale a esperire la forza e la bellezza di un classico, eppure è comunque un'esperienza di bellezza perché spesso i classici sono (anche) belle storie.²²⁹

Torna il paradosso, torna l'impossibilità di affermare qualcosa senza sostenere anche il contrario, anche perché sono molte le testimonianze di autori e studiosi che sono entrati in contatto con i classici attraverso racconti orali improvvisati da qualche adulto o attraverso riduzioni di vario genere che hanno lasciato un seme vibrante interno, un piccolo memoriale custodito e generatore di curiosità²³⁰.

²²⁸ Marconi S., *Conigli e cuneesi al rum*, in «Il Mignolo. L'Indice per bambini & ragazzi», III, 8, 2021, p. VI.

²²⁹ *Ibidem*.

²³⁰ In questo senso, un'interessante raccolta di studiosi dantisti che sono incappati da bambini in diversi modi ne *La Divina Commedia* è possibile trovarla in un prezioso testo che raccoglie «cento anni di storia editoriale tra libri per l'infanzia e scolastici, periodici, stampa popolare, illustrazione e caricatura, alla scoperta dei molteplici approcci per avvicinare i più giovani e i meno acculturati alla figura del "maggior Poeta" e della sua opera principale», Pasino L., Vagliani P. (a cura di), *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi tra educazione e ricreazione (1850 -1950)*, Torino, FTB Fondazione Tancredi di Barolo, 2022. Cfr. anche le dichiarazioni di Mino Milani, a sua volta autore di molteplici e apprezzatissime riscritture, che nella prefazione all'edizione riscritta della *Divina Commedia* di Dami Editore afferma: «Posso solo dire, per esperienza personale, di aver letto, a quei

Nell'impossibilità di sciogliere la contraddizione, però, le affermazioni di Sara Marconi sono interessanti perché vengono dall'interno, dalle modalità produttive di chi con le riscritture ha a che fare e che dunque in qualche modo sono capaci di indicare anche la strada attraverso la quale è possibile provare a definirle e concettualizzarle:

Riassumendo, e a scanso di equivoci: le riscritture e le riduzioni continuano a sembrarmi cose completamente diverse tra loro. Penso che per fare una buona riscrittura sia necessario "pensare qualcosa" dell'opera che si riscrive, del suo autore o della sua autrice. Avere delle idee. Avere letto (se è possibile) altre sue opere. Sapere quando scrive, cosa gli/le importa davvero, quali sono i pilastri che tengono in piedi la sua scrittura. Bisogna tentare (come ho già detto altrove) di essere fedele all'opera originale ben consapevoli della propria inevitabile infedeltà. E dunque, naturalmente, ci possono essere buone e cattive riscritture, o anche solo riscritture più o meno convincenti. Anche le buone riduzioni, però, richiedono abilità e tempo, proprio come l'attività di dissezione di un cuneese. Se fatte bene, con pazienza, consegnano ai bambini delle belle storie. Che non sono neanche lontanamente i classici con cui hanno in comune il titolo, ma che restano belle storie. Ci si può chiedere perché i bambini non possano leggere le storie scritte per loro, i classici del passato o del futuro per ragazzi, che sono cioccolatini complessi come i cuneesi al rum, con gusti e consistenze che si incontrano destando meraviglia (e senza rum). Ma questa è un'altra faccenda²³¹.

tempi remoti, d'aver divorato anzi, tutti o quasi i grandi libri, proposti in riduzione da una celebre collana, che non mancava in alcuna casa borghese, dove ci fossero ragazzi. Conservo di quelle letture (dirò meglio, quei libri: anche delle loro illustrazioni, così importanti) un buon ricordo; e sarei soltanto snob se negassi, in nome di una qualche innata curiosità intellettuale, che furono proprio essere a spingermi a leggere, per intero, ciò che avevo letto ridotto. Furono quei libri, ben più che la scuola, ad informarmi che esistevano certi scrittori e certi titoli; e non mi sottrassero ad alcuna lettura a venire. Ciò posto, i libri italiani che si riteneva impossibile ridurre erano la "Divina Commedia" e i "Promessi Sposi", non perché la cosa presentasse particolari difficoltà, ma per la storica (e giustificatissima) reverenza verso i loro autori, in vario modo sacri, e sacri in particolare per la scuola. Tale sacralità faceva pensare che la riduzione, in quei casi, sarebbe stata profanazione. Il tempo è passato, le idee sono per fortuna cambiate». Milani M., *Prefazione*, in Selva P., Cattaneo P., *Divina Commedia*, Firenze, Dami Editore, 2005, pp. 7-8.

²³¹ Marconi S., *Conigli e cuneesi al rum*, cit., p. VII.

Per concludere, sembra opportuno, ancora una volta, ricorrere alle parole di Lorenzo Cantatore che riassume, in poche ma densissime frasi, tutto ciò che fin qui è stato sostenuto:

Dunque, riscrivere un classico vuole dire tramandarlo ma anche tradirlo. Sul difficile equilibrio espresso da questo ossimoro deve dipanarsi il lavoro del critico di letteratura per l'infanzia, tenendo ben presente che, al di là di sterili purismi, il rapporto che ciascuno di noi, lungo tutto l'arco della vita, costruisce con un autore del passato e con la sua opera, con i personaggi e i luoghi da lui creati, non può che trarre vantaggio da tutti i testimoni che contribuiscono ad arricchirne la tradizione e l'immaginario ad essa connesso. Per le riscritture destinate a bambini e ragazzi può dunque avere senso parlare di primo autore (archetipo) e di altri autori (testimoni) di un'opera solo se all'idea di opera attribuiamo una forma mobile che, di volta in volta, fa emergere ora alcuni ora altri tratti specifici del testo di partenza, a seconda dell'energia creativa e della carica pedagogica che esso eccita in chi lo riscrive²³².

3.1.1 Ricognizione storica attraverso l'analisi di alcune delle riscritture di *Pinocchio* presenti al MuSEd

Quanto detto nel paragrafo precedente necessita di un brevissimo approfondimento che metta in luce come, a ben vedere, giudizi estremamente negativi sulle riscritture siano nati a partire dall'uso che ne è stato fatto nel corso del tempo. Nel corso di questa ricerca, si è potuto usufruire del patrimonio conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), che ha permesso la consultazione e successivamente uno studio diacronico delle riscritture di *Pinocchio*. Tale studio ha evidenziato un percorso dei prodotti riscritti non dissimile da quello proprio della letteratura per l'infanzia, ovvero un passaggio da un'impostazione prettamente moralistica e ideologizzata, a una lettura fondata sulle capacità creative e interpretative dei riscrittori che creano una nuova opera d'arte,

²³² Cantatore L., *Riduzioni e adattamenti*, in Nobile A. (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile.*, cit., pp. 265-266.

o le permettono di continuare a vivere in altre forme, accentuando letture diverse in ogni periodo, senza fini educativi, ma con fortissime valenze estetiche.

Tra i vari percorsi che sarebbe stato possibile analizzare e raccontare, si è deciso di dare voce a quello che è considerato il classico per eccellenza della letteratura per l'infanzia, *Le avventure di Pinocchio*, il testo “inesauribile”, quello capace, forse più di ogni altro testo della nostra cultura, di rimanere il fulcro simbolico di intere generazioni di lettori e di rivivere nell'immaginario di ognuno, cavalcando con destrezza diversi *media* ed entrando nelle storie in modi talvolta inaspettati. Accostarsi al materiale bibliografico del MuSEd consente di leggere le trasformazioni che accompagnano la lettura delle *Avventure* e documentano la larghissima presenza della figura di Pinocchio nell'immaginario dei bambini e delle bambine per tutta la prima metà del Novecento e anche oltre. Nello stesso tempo, l'analisi delle più o meno recenti riscritture di *Pinocchio*, compiute attraverso uno sguardo storico, può favorire un'apertura verso un dibattito interdisciplinare che tenga conto delle reciproche interferenze tra sistemi intraletterari ed extraletterari e delle leggi che sostengono queste relazioni come formulate da Even-Zohar²³³.

La diffusione e la presenza nell'immaginario della figura di Pinocchio emergono già dall'analisi del materiale scolastico presente al MuSEd. Diversi quaderni databili intorno agli anni Trenta presentano sulla copertina immagini ispirate alle *Avventure*, illustrate da Roberto Sgrilli, artista che pochissimi anni dopo aver illustrato queste copertine, nel 1942, curerà l'apparato iconografico di un'edizione integrale di *Pinocchio* per Bietti, aprendo di fatto a quella che Paola Pallottino definisce “colonizzazione Disney”²³⁴. Sul retro di questi quadernini troviamo estrapolati alcuni brani tratti dal romanzo che integrano l'illustrazione della pagina principale e si fanno testimoni di una rinnovata attenzione didattica che passa anche attraverso la letteratura per l'infanzia²³⁵. Tra il materiale didattico presente al

²³³ Even-Zohar I., *Polystystem Studies*, cit.

²³⁴ Pallottino P., *Storia dell'illustrazione italiana. Cinque secoli di immagini riprodotte*, Firenze, Usher, 2010, p. 416. Roberto Sgrilli (1897-1985) fu un pittore, un illustratore di albi, libri e quaderni che collaborò con diverse riviste, come il «Corriere dei Piccoli». Disneyano è stato prima di tutto il suo modo di interpretare personaggi come Formichino e Cicalone, e, appunto, Pinocchio, il Gatto e la Volpe, il ciuchino, ma a Disney rimanda anche l'uso del colore “vivo, accattivante, popolare”. Cfr. Baldacci V., Rauch A., *Pinocchio e la sua immagine*, Firenze, Giunti, 2006, p. 33.

²³⁵ Per approfondire l'importanza documentaria e l'evoluzione della storia delle copertine dei quaderni, si vedano Alatri G., Gagliardo F., *Le copertine dei quaderni di scuola e l'archivio didattico*

MuSEd, una menzione è necessaria per un sillabario, dal titolo *Il mio primo libro di Pinocchio: riccamente illustrato* di Ines Paoletti, che accompagna l'apprendimento della scrittura e della lettura con immagini che raccontano la storia del burattino e in cui le sillabe sulle quali esercitarsi appartengono a parole chiave che ne raccontano per sommi capi la trama²³⁶. Gli esercizi di lettura si suddividono in due gruppi: nella prima parte, accanto all'apprendimento delle lettere, vi sono frasi molto brevi e semplici, con contenuti di chiara impronta moraleggiante, come l'invito ad amare i poveri e la patria, preghiere di vario genere ed elogi nazionalisti al lavoro italiano; solo nella seconda parte, esercizi di livello più avanzato propongono i brani finali del testo di Collodi, quelli in cui il burattino rinuncia al vestito nuovo per sfamare coi propri soldi la Fatina malata, il sogno in cui Pinocchio viene elogiato per il suo buon cuore e per il fatto di assistere amorosamente i propri genitori e l'esortazione a mettere giudizio nel futuro per poter essere felice, fino alla scoperta, al risveglio, di essere divenuto «un ragazzo come tutti gli altri». Quello che emerge da questo librettino è un uso fondamentalmente moraleggiante e pedante del testo collodiano, che utilizza le immagini di Pinocchio per descriverne le peripezie quasi come avvertimenti che suscitano timore, e lascia spazio ampio alle parole di Collodi solamente nel finale della storia, quando viene esaltato il ravvedimento di Pinocchio. Non a caso, i termini utilizzati come esempi per l'apprendimento della lettura sono tutti riferibili agli errori e alle disavventure come momenti di possibile ravvedimento morale: la sillaba *al*, ad esempio, è legata alle parole “in alto” poste vicino a un Pinocchio impiccato, immagine che ricorre ben due volte; la sillaba *ma* è rappresentata dalla parola “malato”, ovviamente affiancata dall'immagine burattino allettato e, alla pagina subito successiva, la bara nera sorretta dai quattro conigli dello stesso colore e la sillaba *im* di “impaurito”²³⁷. La letteratura per l'infanzia, in questo caso, tutt'altro che leggera e divertente, accompagna in maniera essenzialmente tetra i primi esercizi di lettura, compiendo di fatto due funzioni in un gesto solo.

di Giuseppe Lombardo Radice, in «School exercise books, a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries», Firenze, Polistampa, 2010, pp. 1-8.

²³⁶ Paoletti I., *Il mio primo libro di Pinocchio*, Firenze, Marzocco, 1944.

²³⁷ *Ivi*, pp. 19-21.

Le avventure di Pinocchio, come sostiene Manganelli, sono un «libro cubico [...], un libro di tracce, orme, indovinelli, burle, fughe, che ad ogni parola colloca un capolinea» e le cui caratteristiche permettono a chiunque voglia estrapolarne un'interpretazione, un continuo rinnovarsi di possibilità²³⁸.

Questo è particolarmente evidente in tutta quella serie di riscritture che bibliografi e studiosi chiamano «pinocchiate» e che sono delle vere e proprie derivazioni consapevoli di *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* di Carlo Collodi, nell'edizione del 1883. La costruzione della storia, il finale, il fatto che lo stesso Collodi parli di una «famiglia di pinocchi», aprono la strada, fin dai primi anni dall'uscita del libro, a una serie di sucedanei più o meno efficaci che sfruttano il successo del burattino e lo contaminano adattandolo al momento storico, al punto da divenire, non troppo raramente, anche strumento di propaganda politica²³⁹. Le pinocchiate sono collocabili soprattutto attorno al primo ventennio del Novecento, per poi progressivamente scomparire, lasciando spazio ad altre modalità di riscrittura che coinvolgono anche l'apparato iconografico. Al MuSEd è possibile consultare alcune di queste, soprattutto quelle che la critica ha definito di stampo salgariano²⁴⁰, come *Pinocchio in automobile* di Giulio Erpianis, pseudonimo di Giulio Speirani, nipote del fondatore dell'omonima casa editrice torinese (1905), o una delle primissime pinocchiate, datata a meno di dieci anni dall'uscita de *Le avventure*, dal titolo *Il segreto di Pinocchio: viaggio ignorato del celebre burattino del Collodi* di Gemma Rembadi-Mongiardini. Queste due opere sono caratterizzate da una forte presenza di questioni riguardanti le rapide e frequenti innovazioni tecnologiche e di esperienze di viaggi, con un certo gusto dell'esotico. Questi ultimi contenuti sono sempre trasposti in una chiave

²³⁸ Manganelli G., *Pinocchio: un libro parallelo*, Milano, Adelphi, 2002, p. 12.

²³⁹ Per i contributi più importanti sulle "Pinocchiate" si vedano, fra gli altri: Curreri L., *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, Bergamo, Moretti&Vitali, 2017; Cassini M., *Pinocchio proteiforme ovvero una valanga di "Pinocchiate"*, in «LG Argomenti», 4, 2002, pp. 33-35; Scrivano F., *Variazioni Pinocchio. 7 letture sulla riscrittura del mito*, Perugia, Morlacchi, 2010; Riva M., *Pinocchio digitale. Post-umanesimo e iper-romanzo*, Franco Angeli, Milano, 2012; Nasi F., *Pinocchio tra Hollywood e Nairobi*, in Id., *Specchi comunicanti. Traduzioni, parodie, riscritture*, Milano, Medusa, 2010, pp. 195-221. Per quanto riguarda, in particolare, le pinocchiate fasciste si veda Curreri L. (a cura di), *Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste*, Cuneo, Nerosubianco, «Le drizze», 2008, pp. 117-137, ora in Curreri L., *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, cit., pp. 53-83.

²⁴⁰ Cfr. Curreri L., *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, cit., p. 26.

essenzialmente didattica, in cui il burattino è un modello esemplare da imitare: il fine rimane l'apprendimento e Pinocchio, per certi versi una sorta di esemplare Giannetto, appare sempre molto simile al personaggio che troviamo nel finale collodiano: saggio, rispettoso e moralmente ineccepibile²⁴¹.

Nel tempo, se le Pinocchiate vanno via via scemando, la figura di Pinocchio rimane però sempre prolifera fonte attorno alla quale prendono vita nuove espressioni dell'immaginario. Il MuSEd si fa testimonianza anche di questo passaggio e, guardando ai fondi acquisiti più recentemente, come il Fondo Poesio o il Fondo Malerba, è possibile notare nuove forme di riscrittura che si discostano nettamente dall'intento didattico e dalla lettura che era stata dominante della figura di Pinocchio nei primi decenni del Novecento e che, passando attraverso l'ispirazione artistica di nuovi autori e nuovi illustratori, divengono opere letterarie a sé stanti. Dalla lettura di queste nuove opere emerge in maniera netta una nuova attenzione della critica verso l'anima più profonda del burattino, un'anima anticonformista, incapace di adattarsi ai modelli precostituiti, quella parte vitale di ogni essere umano spesso messa a tacere dalle necessità omologanti con le quali la società impone di crescere. È quello che è possibile leggere, ad esempio, nell'ultima tavola del *Pinocchio* illustrato da Roberto Innocenti, una riscrittura che affianca il testo originale e lo reinterpreta attraverso le immagini, che riporta Pinocchio alla sua Toscana e a quella dell'artista che l'ha vissuta e che mostra, in quel ritratto della fotografia di famiglia che vede ormai Pinocchio divenuto bambino, un'ombra riflessa sul muro nella quale appare ancora, nonostante tutto, un naso burattinesco, come un carattere costitutivo e inalienabile di un personaggio che altrimenti, nella metamorfosi a cui prende parte, non sarebbe più dato di riconoscere²⁴². Un'operazione simile sul piano del significato, anche se totalmente diversa su quello della storia, compie quel grande autore totale che è stato Luigi Malerba che, nel suo *Pinocchio con gli stivali*, racconta un testardo burattino felice della propria natura, senza alcuna intenzione di “diventare un ragazzo né perbene né permale”

²⁴¹ Rembadi-Mongiardini G., *Il segreto di Pinocchio: viaggio ignorato del celebre burattino del Collodi*, Firenze, Bemporad&figlio, 1902; Ghiselli E., *Il fratello di Pinocchio ovvero le avventure di Pinocchino: storia di un altro burattino*, Firenze, Bemporad&figlio, 1902; Erpianis G., *Pinocchio in automobile*, Firenze, Bemporad&Figlio, 1905.

²⁴² Innocenti R., *Il Pinocchio di Roberto Innocenti*, Pian di Sco, Principi & Principi, 2010.

che, per sfuggire al proprio destino, cerca asilo nelle fiabe altrui²⁴³. L'atmosfera del testo è irriverente, la libertà del burattino, che si scontra con l'inevitabilità della sua storia, diviene l'elemento che muove le azioni e che porta il lettore alla possibilità di sentire, come diceva Rodari, che le storie belle sono quelle che non finiscono, che possono cambiare, che dunque è possibile ribellarsi alle storie precostituite, rinnovarle e ri-raccontarle. Una posizione, dunque, che si discosta e ribalta i parametri visti precedentemente, in cui il narratore indicava la strada da seguire attraverso l'esempio del Pinocchio bambino, lontano dalle (dis)avventure che ne caratterizzavano la trama vera e propria.

A partire dagli anni Settanta, dunque, accanto ai nuovi filoni di critica, appaiono nuove opere che sottolineano gli aspetti più anticonformisti del romanzo collodiano, che esaltano l'irriducibilità di Pinocchio, la capacità che ha di stare al mondo con tutte le difficoltà di chi deve spogliarsi della propria materialità costitutiva per trasformarsi in qualcosa d'altro. Di questa difficoltà si legge in maniera esemplare nella riscrittura di *Pinocchio* edita da Jaca Book e contenuta nel Fondo Poesio, attraverso la quale si riesce a entrare con leggera profondità nei dissidi del personaggio attraverso l'*escamotage* metanarrativo delle diverse voci narranti, quella di Geppetto che racconta ai bambini, in un'ambientazione fatta di quattordici teatrini di marionette costruite con diverse tecniche, la storia sua e del suo burattino, quella della "scrittrice-copiatrice" – come è apostrofata da Pinocchio – che commenta la narrazione di Geppetto e, infine, quella di Pinocchio stesso, che prende la parola e si difende, con una divertente permalosità e senza censure, dai giudizi espressi su di lui²⁴⁴. In questo caso, lo svelamento dell'artificio narrativo all'interno della narrazione stessa permette una costruzione critica sulla storia e l'accentuazione del punto di vista di ogni personaggio: la possibilità cioè, portata spesso all'eccesso in epoca postmoderna, di guardare il mondo da punti di vista diversi, spesso opposti, che convivono sulla stessa scena. La compresenza di più

²⁴³ Al MuSEd sono presenti due versioni di questo testo: la prima in un'edizione del 1988 illustrata da Desideria Guicciardini e presente nel Fondo Poesio, la seconda in una edizione più recente illustrata da Giulia Orecchia e ripubblicata da Mondadori nel 2023, nel fondo Malerba. La prima edizione è del 1970. Malerba L., *Pinocchio con gli stivali*, Milano, Mondadori, 1988 e Malerba L., *Pinocchio con gli stivali*, Milano, Mondadori, 2023.

²⁴⁴ C. Lossani C., Landmann B., *Pinocchio*, Milano, Jaca Book, 2021.

voci nello stesso testo è presente anche ne *Il mio Pinocchio* di Giusi Quarenghi²⁴⁵, illustrato da Nicoletta Costa e adatto a bambini della scuola dell'infanzia, dunque valida alternativa alla rappresentazione disneyana da parte di adulti che ritengono la versione originale di Collodi troppo complessa per essere letta a bambini in fase prescolare²⁴⁶. Questo lungo albo illustrato ha la caratteristica di essere estremamente fedele all'originale, poiché segue la scansione dei capitoli così come è presente nel testo di Collodi, mantenendone anche i titoli, anche se in forma abbreviata. Inoltre, il testo presenta gli stilemi di una narrazione orale, un po' nel modo in cui lo fa lo stesso Collodi, secondo una modalità che l'autore aveva appreso a partire dalle traduzioni di Perrault²⁴⁷. In questo caso, si diceva, assistiamo nuovamente a un incontro di più voci, riconoscibili dai diversi *font* utilizzati all'interno del testo. La prima voce, quella del narratore, «è come se fosse la messa in scrittura di un Pinocchio raccontato da un adulto che lo sa e lo narra»²⁴⁸, mentre il secondo filo conduttore, scritto in corsivo, è il testo fedele all'originale «per mantenere la voce di Collodi»; l'ultimo, in rosso, riporta «i dialoghi, le domande, il commento, è la voce dei bambini mentre leggono le avventure del burattino»²⁴⁹. Emerge, dalla riscrittura di questo testo, una lettura fedele del classico per l'infanzia, ma anche una modalità di rapporto tra lettore e narratore in cui la posizione dell'adulto narrante non ha fini né didattici né pedagogici: mentre narra una storia appassionante, si pone in ascolto del bambino che chiede liberamente, che vuole delucidazioni, che pensa, che entra con tutto sé stesso nelle vicende narrate. Per il tramite di questo *escamotage*, infatti, è il bambino stesso che, quando non riesce a compiere inferenze, in alcuni passaggi, chiede delucidazioni al narratore, («Che cosa vuol dire turchini?») replicando le mosse tipiche della

²⁴⁵ Quarenghi G., Costa N., *Il mio Pinocchio*, Firenze, Giunti Kids, 2006.

²⁴⁶ Denti R., *Recensione a Il mio Pinocchio*, in «LiBeR», 73, 2007.

²⁴⁷ Collodi traduttore dei *Racconti delle fiabe* è «eccellente piuttosto nella capacità di rendere, con felice immediatezza, il “parlato” di Perrault ed è questo l'aspetto inimitabile della sua traduzione, incunabolo dello stile di Pinocchio», dalla *Prefazione* di Giuseppe Pontiggia in Collodi C., *I racconti delle fiabe*, Milano, Adelphi, 1976, p. XIX.

²⁴⁸ Cfr. «*Il mio Pinocchio*» è una favola da leggere insieme, intervista a Giusi Quarenghi in «Il Giornale», 7/10/2006, disponibile al seguente link: <https://www.ilgiornale.it/news/mio-pinocchio-favola-leggere-insieme.html#ilg-comments-section> (Ultima consultazione 23/12/2025)

²⁴⁹ *Ibidem*.

narrazione orale e aprondo alla possibilità di mantenere a livello lessicale e in alcuni passaggi narrativi una complessità che non necessita di distanza tra narratore/educatore e lettore/educando.

Si assiste, dunque, anche attraverso questi pochissimi esempi, a un capovolgimento della modalità narrativa e del modo di parlare al bambino che necessita di essere considerato quando si parla di riscritture contemporanee. Nell'esempio di Chiara Lossani, come in una scena teatrale, la polifonia dei personaggi, le loro voci all'interno del testo assumono pari importanza, al punto che il lettore può scegliere se posizionarsi dal punto di vista di uno o dell'altro, prendere le parti di Geppetto o quelle del più sfrontato Pinocchio. Nella riscrittura di Giusi Quarenghi, il bambino dà movimento alla narrazione ed è posto in una condizione di piena libertà esplorativa che, seppur simulata, rimane esempio di un nuovo rapporto con il testo e con le storie: non più calate dall'alto ma condivise come prodotti estetici di cui fare esperienza in un sistema circolare e di produzione di godimento reciproco.

3.2 Riscritture commerciali, scolastiche e autoriali

Addentrando più profondamente nel campo vero e proprio delle riscritture, è possibile ora passare a capire quali testi vengano riscritti per l'infanzia e a quali passaggi di genere possiamo assistere nel processo di riscrittura. Prima ancora di definire questi due ambiti, conviene sottolineare brevemente che, guardando le numerosissime riscritture in commercio, è possibile effettuare ancora un'ulteriore suddivisione e distinguerne tre tipologie fondamentali che definiremo *commerciali*, *scolastiche* e *autoriali*²⁵⁰. Queste ultime sono il campo di indagine prevalente al quale questo studio si rivolge, conviene però almeno accennare a cosa ci si riferisce quando si parla delle prime due.

²⁵⁰ Da non confondere con la «riscrittura d'autore» che invece si riferisce alle riscritture che alcuni autori compiono sulla propria opera. Cfr. Celani S. (a cura di), *Riscritture d'autore. La creazione letteraria nelle varianti macrotestuali*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2016.

Le riscritture scolastiche sono appositamente create per essere utilizzate in ambito didattico e possono essere inserite all'interno del libro di testo oppure essere acquistate separatamente come testi veri e propri, di cui sono esempi quelli editi da case editrici legate alla produzione di testi scolastici, come Raffaello²⁵¹. Le opere si presentano solitamente accompagnate da immagini non particolarmente significative ma molto colorate e da font di alta leggibilità. L'identità di chi ha lavorato alla riduzione o riscrittura non è quasi mai specificata in copertina e i testi sono spesso divisi in capitoli e accompagnati da spiegazioni sia lessicali che concettuali, nonché da riferimenti storici, e dunque sono corredate da glossari, specchietti, evidenziazioni di alcune parole nel testo. Accanto a questo apparato didattico è solitamente presente un eserciziario di verifica di comprensione dei brani presentati. Queste «riscritture funzionali», dunque, appaiono spesso caratterizzate da strategie di *semplificazione* del testo originale che hanno il fine di eliminare le difficoltà di tipo linguistico, morfosintattico e lessicale, e di *facilitazione* attraverso l'attivazione di strategie che mirano a rendere il contesto motivante e coinvolgente e dunque capace di sostenere il processo di apprendimento. I testi riscritti sono sia classici della letteratura per adulti che di quella per l'infanzia, sia italiani che stranieri.

Diverso è il caso delle riscritture commerciali, caratterizzate dalla permanenza di un *brand* che funziona e che dunque sfrutta anche la possibilità data dai classici per la costruzione di storie su cui applicare il marchio. È il caso, come si sarà intuito, di collane come quelle di Geronimo Stilton, il famoso topo direttore dell'«Eco del roditore», un'importante testata giornalistica di Topazia, capitale dell'Isola dei Topi, dove vive. Come spiega Calabrese²⁵², il topo creato da Elisabetta Dami assume tutte le caratteristiche che aderiscono alla creazione di un personaggio che vende sfruttando i principi di marketing. In prima istanza l'antropomorfizzazione di animali in posizione bipede eretta, con vista binoculare sono ritenuti brandizzabili. Geronimo Stilton, pur essendo un topo, presenta le caratteristiche

²⁵¹ La collana Classici di Raffaello prevede 38 titoli. È possibile consultarli all'indirizzo: <https://raffaellobookshop.it/collana/classici/?srsltid=AfmBOooZoXhT-zBZj2bqHFfCjAcikGg4mOgKanK5vXAcNO4PTN0s1ecE> (ultima consultazione 23/12/2025)

²⁵² Calabrese S., *Geronimo Stilton e gli indici edonici*, in «Between», 6, 11, 2016. <http://www.betweenjournal.it>. (ultima consultazione 23/12/2025).

umane non solo fisicamente, ma anche attraverso espressioni emotive del volto. Segue inoltre i principi tipici dell'isomorfismo ricercato nelle strategie di marketing, in particolare il modello di *match*, in cui «brand, logo, mascotte e prodotto sono esattamente la stessa cosa, esattamente come avviene nel caso di Geronimo Stilton, dove autore, narratore, protagonista, editore delle sue storie coincidono»²⁵³, ma anche quelli di *multiply* e *mistify*, e cioè nella capacità di moltiplicazione del personaggio attraverso altri personaggi (Tea, la sorella di Geronimo, che apre una serie di collane tutte al femminile) e la tendenza a rendere il personaggio «più umano possibile pur mantenendo un elemento animalesco, in quanto l'ibridismo animale-umano facilita la comunicazione del brand e attrae i lettori-consumatori»²⁵⁴. Il lettore non si identifica con il protagonista, ma ne sente una vicinanza emotiva che lo rende simile a un amico immaginario, categoria che, secondo alcuni studiosi²⁵⁵, facilita operazioni di lettura della mente da parte del bambino.

La produzione legata al marchio occupa i più diversi generi letterari, dal fantastico, all'avventura, allo storico e, naturalmente, tocca anche i classici. Questi ultimi sono divisi in due categorie principali: da una parte la collana *I grandi classici*, che appartengono alla serie Geronimo Stilton e contiene riscritture di opere inizialmente dedicate all'infanzia che opere originariamente per adulti; dall'altra, la serie *Storie del cuore* ovviamente appartenenti alla sorella, Tea Stilton, alla quale si ascrivono classici soprattutto a tema romantico, per questo dominate da uno sfondo di color rosa e destinate per lo più a un pubblico femminile, come *Jane Eyre*, *Piccole donne* e *Piccole donne crescono*, *Il lago dei cigni* e *Romeo e Giulietta*. L'apertura che invita alla lettura di quest'ultimo fa così:

Cara amica,
quello che hai in mano è uno dei nostri Libri del Cuore, storie che abbiamo letto,
amato e ci hanno fatto sognare a occhi aperti... E che ora vogliamo donare anche

²⁵³ *Ibidem*.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ Davis P.E., Meins E., Fernyhough C., *Individual differences in children's private speech: the role of imaginary companions*, in «Journal of Experimental Child Psychology», 116, 2013, pp. 561-571, da Calabrese S., *Geronimo Stilton e gli indici edonici*, cit.

a te, per volare insieme a noi con la fantasia e assaporare emozioni che ti faranno **battere forte il cuore!**

Il racconto che leggerai è una delle più grandi storie d'amore di tutti i tempi, un **amore che lascia senza fiato**, che riempie il cuore di allegria e tenerezza e che regala una gioia infinita e dolcissima²⁵⁶.

Il prologo, destinato alle sole ragazze come se *Romeo e Giulietta* non fosse una storia per tutti, sembra sollecitare e promettere allegria e gioia su una storia che, tutti sappiamo, ha un esito invece molto infelice. L'attenzione è posta sulla capacità della lettura di suscitare emozioni e, in effetti, in tutti i testi di Geronimo Stilton a ogni azione corrisponde una reazione emotiva che nel brano è esplicitata e fa eco all'azione. Ci troviamo, qui, ad esempio, al momento del bacio tra Romeo e Giulietta:

Romeo allora le sorride, si avvicina a lei molto lentamente e infine la bacia, con tutta la dolcezza di cui è capace. È un bacio leggero e delicato: le labbra si sfiorano soltanto, ma è abbastanza per far sentire Romeo *il più felice del mondo*. Anche Giulietta è *emozionata*. Sente le mani gelide e il cuore rovente. *Un brivido le corre dietro la schiena e il respiro le si blocca nel petto. Non ha mai provato nulla di simile prima di allora*; non è mai stata baciata da nessuno prima di allora. Ma allo stesso tempo, tutto le sembra così naturale e giusto. Quando il viso di Romeo si allontana dal suo, la ragazza abbassa lo sguardo arrossendo appena, ma lui con infinita delicatezza le solleva il dito con l'indice e la invita a guardarlo di nuovo²⁵⁷.

All'interno del testo alcune parole sono scritte con un *font* diverso, colorato, che da una parte riprende nella forma il significato della parola che esprime, dall'altra sembra dotare la lettura di un ritmo più veloce e leggero, dando al lettore l'impressione di rapidità e soddisfazione nel veder scorrere le pagine velocemente ed eliminando l'impatto con il muro di parole di una pagina totalmente scritta. I personaggi sono sempre facilmente interpretabili e tutte le loro emozioni trasparenti, al punto che non vi è mai necessità di compiere inferenze. Anche il

²⁵⁶ Tea Stilton, *Romeo e Giulietta*, Milano, Piemme, 2019, p. 8. Grassetto nel testo.

²⁵⁷ *Ivi*, p. 50.

linguaggio rimane in tutte le serie una rassicurante ripetizione di sé stesso, così come la struttura generale e alcune fissità. Le frasi sono brevi, caratterizzate da ipotassi, con poche figure retoriche, soprattutto similitudini e iperboli, i tempi verbali quasi sempre quelli della narrazione, imperfetto e passato remoto. Nel complesso si tratta di riscritture anche piuttosto fedeli al testo originale, sempre antropomorfizzate, ma caratterizzate da un'esaltazione della trama che non corrisponde mai a un linguaggio letterario, anche se risulta sempre molto corretto nella forma, a volte quasi troppo artificiale. Una lettura molto accattivante perché alla portata del bambino, che avrà l'impressione di essere un lettore forte, col rischio poi di faticare e sentirsi incapace se spinto in solitudine alla lettura di testi più complessi.

Sembra utile, in questo caso, fare un piccolo confronto con una riscrittura autoriale, quella di Beatrice Masini, della stessa opera presa come esempio per Tea Stilton, Romeo e Giulietta:

Romeo questa sera è silenzioso: che sia il pensiero di Rosalina? Ma no, ma no. È che ha il cuore oppresso da un presentimento: ha fatto uno strano, stranissimo sogno, che gli preme addosso come una grande pietra. È venuta a lui la regina Mab, forse? insinua Mercuzio. Una fata grande quanto la pietra di un anello, sul tetro minuscolo cocchio, un guscio di noce con le ruote fatte di scaglie e ossicini d'insetti, guidato da un moscerino. Si sa che quando Mab viene in visita ai mortali qualcosa sta per succedere, e non è detto che sia una cosa buona. Ma Romeo non ricorda nulla del sogno: solo quella strana sensazione di minaccia, di pericolo che gli rallenta il passo. Andiamo, lo scuotono gli amici: che rischio si corre a mangiare confetti, bere rosolio e stringere la vita delle ragazze belle? Quando mai una festa in maschera è stata pericolosa?

Adesso. Perché mentre la musica sale e scivola tra la gente, mentre i suoi compagni si disperdono nelle stanze decorate, Romeo è colpito da una visione che non credeva possibile. Una fanciulla bella come un gioiello, bella come una colomba in uno stormo di corvi. All'improvviso Romeo sente di non aver mai amato prima. Adesso ama, sì. Adesso.

Rosalina, se mai è esistita, scompare come una nebbia all'alba, sciolta dal calore di questo sentimento nuovo. Rapito, e incauto, Romeo segue l'ignota creatura con lo sguardo, e non solo. Incauto: nell'agitazione del momento scosta la maschera dal volto, mostra i tratti a chi voglia guardarli. [...]

Romeo intanto ha preso la mano della fanciulla sconosciuta e l'ha avvicinata a sé, un gesto audace che li sospende in una sorta di bolla – intorno la musica, le danze, la confusione, e loro immobili dentro lo scambio fitto e segreto di sguardi e di parole: se gli sguardi sono audaci, le parole sono timide, e scivolano dentro un bacio, il primo. Un altro. È come se fossero soli; come succede agli innamorati avvolti nel bozzolo del loro sentimento²⁵⁸.

Il brano mostra da subito attenzione al linguaggio che segue e incarna il ritmo della storia; le emozioni dei due protagonisti sono comprensibili attraverso il testo ma non esplicitate dalle parole. Ipotassi e paratassi sono utilizzate in maniera variabile a seconda dei momenti della narrazione, il dialogo tra i due, nel testo di Stilton molto presente, viene totalmente eliminato: le “parole timide” non esposte, lasciate all’immaginazione del lettore. Soprattutto, la scena si apre con una sensazione negativa che avvia un contrasto con ciò che Romeo sente di provare subito dopo e che però è in linea con le parole che descrivono i suoi gesti (“incauto”), dove il narratore onnisciente anticipa le problematiche successive, avvertendo il lettore che quel presagio sentito, quel sogno che Romeo non ricorda e la regina Mab sono sempre lì, anche in quella bellezza. Un linguaggio e una costruzione del brano che non rinuncia a una complessità non solo della struttura, ma anche delle tematiche che affronta, legate come sono al problema del rancore che colpisce anche chi invece sarebbe destinato solo a sentimenti d’amore, e lo fa fino a togliere ogni speranza d’amore e di sopravvivenza. L’impressione che si ha, leggendo queste pagine, non è certamente quella di una riscrittura con l’obiettivo di ripetere una trama, quanto piuttosto una rappresentazione rinnovata dell’opera shakespeariana, tramandata e trasformata attraverso la sensibilità della nuova autrice.

²⁵⁸ Masini B., *Romeo e Giulietta in poche parole*, cit., pp. 11-13.

3.3 Cosa viene riscritto

Muovendosi nel vasto mondo delle riscritture si ha l'impressione di trovarsi di fronte a un panorama sfuggibile, spesso troppo diversificato per tentarne una rappresentazione organizzata. Per questo motivo, si è ritenuto necessario stilare una classificazione delle principali opere riscritte da una parte, e dall'altra affrontare il variegato modo in cui le opere vengono trasposte nel processo di riscrittura.

Si è notato che, nella letteratura per l'infanzia, entrano tutti i tipi di opere, per adulti e non. Così, vengono riscritti miti biblici e la Bibbia stessa, miti greci e romani, ma anche miti di culture non occidentali, opere poetiche, poemi cavallereschi, cantiche, fiabe. Per quanto riguarda i romanzi, contrariamente a quello che si potrebbe pensare, non vengono riscritte soltanto opere dalla trama avventurosa, come era stato nel XVIII secolo e anche molto successivamente, ma anche romanzi appartenenti ai classici della nostra letteratura e a classici stranieri, compresi quelli caratterizzati da tematiche e argomentazioni solitamente ritenute complesse che difficilmente penseremmo di sottoporre a un lettore di dieci o undici anni, come *Delitto e Castigo* di Fëdor M. Dostoevskij o *Il Maestro e Margherita* di Michail Bulgakov.

Si evidenzia, dunque, una capacità della letteratura per adulti di trasbordare all'interno degli scritti indirizzati a bambine e bambini, in una rinnovata offerta tematica e nella considerazione che, ad esclusione di temi erotici o strettamente politici, ogni storia può essere narrata, con i dovuti adattamenti, a un pubblico in crescita. Questa è una tendenza che prende piede soltanto negli ultimi decenni. Se si scorre un po' indietro con la memoria, infatti, è possibile risalire a una nascita della letteratura per l'infanzia in parte effettivamente legata alle riscritture di romanzi per lo più di avventura o d'appendice, epurati e resi leggibili da bambini che se ne impossessavano prima ancora che fossero sufficientemente pensati per loro. Nel corso del tempo, come illustrato nel paragrafo 3.1.1, le riscritture per l'infanzia sono state utilizzate con intenti didascalici, ma le opere selezionate per essere adattate rimanevano pressoché della stessa tipologia che ne aveva visto gli esordi. *La scala d'oro*, ad esempio, una delle più fortunate e longeve esperienze editoriali che proponeva riscritture di opere classiche corredate da illustrazioni interne al testo, nonché una delle prime proposte veramente diverse dalla letteratura

didascalica comune fino ad allora, soprattutto in una fase di controllo totale come era stata sotto il fascismo, presentava un catalogo di opere in cui la difficoltà di lettura cresceva in base all'età del destinatario. Il programma tematico era esplicitato tra le caratteristiche iniziali della collana:

il programma è stato studiato ed elaborato diligentemente in modo che in ogni serie siano equamente distribuiti: i capolavori della letteratura infantile opportunamente rinfrescati e filtrati attraverso la sensibilità moderna; i capolavori classici di tutte le letterature originariamente scritti per grandi, ma qui appositamente rielaborati e adattati per i ragazzi, in modo da prepararli così alla conoscenza e al godimento di tutte quelle opere che dovranno poi leggere a scuola; infine opere originali e istruttive che, divertendo il giovane lettore con la forma aneddotica, agile e avvincente, gli impartiscono utili nozioni scientifiche, storiche, religiose. Per tal modo, la nostra collana costituisce una propria e vera Enciclopedia per ragazzi.²⁵⁹

Nel catalogo, come si specifica, sono presenti classici sia per l'infanzia, come le favole, sia per adulti, oltre che elementi originali, istruttivi e divertenti al contempo. Le tematiche dei classici sono soprattutto legate a un immaginario che può portare diletto al lettore, anche se l'aspetto ricreativo è sempre accompagnato da un intento anche istruttivo, calato in una veste accattivante, strutturata per resistere e attrarre il lettore bambino²⁶⁰. Dunque, i classici scelti sono per lo più quelli che generano curiosità, *suspense*, legati, quando non sono originali racconti a sfondo istruttivo, a temi avventurosi. Lo stesso vale per le strisce gratuite che venivano regalate negli anni Cinquanta nelle farmacie a chi comprava la famosa magnesia S. Pellegrino, probabilmente con il fine di alleviare le angosce dei bambini, ai quali veniva spesso somministrata prima dell'estate²⁶¹. Il fenomeno è particolarmente interessante perché in questo caso l'uso dei classici diviene attrazione commerciale. Si trattava

²⁵⁹ Prefazione presente in tutti i volumi de *La Scala d'Oro*: AA.VV., «La Scala d'Oro», Torino, UTET.

²⁶⁰ Marrone G., *Le grandi collane di libri per ragazzi. «La scala d'oro»*, Roma, Il Pepeverde, 2013; Rebellato E., *La scala d'oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*, Milano, Unicopli, 2016; Boero P., De Luca C., *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 204-207; Fava S., *Percorsi critici nella letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 215-224.

²⁶¹ Cfr. anche, in Appendice, l'intervista a Ermanno Detti.

di strisce di fumetti di piccolo formato (17x8 cm), caratterizzate da pagine alternate a colori e in bianco e nero, con copertina spillata. Le storie, durante il primo anno di pubblicazione (1953) e per buona parte del secondo, rappresentavano classici della letteratura per l'infanzia e classici per adulti, tutti a sfondo avventuroso. È possibile trovare, tra questi, *Zanna Bianca*, *Il Milione*, *Capitani coraggiosi*, *Don Chisciotte*, ma anche, ad esempio, *I Promessi Sposi*. In quest'ultimo caso, l'illustrazione che appare sulla copertina rimanda anch'essa all'idea di un romanzo d'avventura, poiché rappresenta il momento del rapimento di Lucia da parte del Nibbio, a sottolineare non tanto la storia d'amore tra i personaggi e il matrimonio ostacolato, come il titolo vorrebbe, quanto piuttosto le peripezie ad essa correlate, in una scelta che si pone in contrasto con le copertine delle riscritture odierne della stessa opera e che è capace di sottolineare, per questo, un'idea di ciò che ai bambini era proposto e si riteneva capace di incontrarne i gusti e i desideri²⁶². A partire dal 1954 uscirà, insieme alla collana suddetta, una più esigua «Collana sportiva» con tematiche relative alla storia del calcio italiano e delle olimpiadi. Questi piccoli esperimenti letterari, inseriti nella «Collana dei libri celebri», erano illustrati e

²⁶² Molte delle strisce sono consultabili e scaricabili gratuitamente sul sito www.edizioniconoscenza.it (ultima consultazione 23/12/2025) perché resi disponibili grazie a Ermano Detti, che ne conserva tutta la serie, come si dice nell'intervista reperibile in appendice a questo lavoro. Per quanto riguarda le copertine de *I promessi sposi* nelle riscritture odierne, ci riferiamo in particolare alla copertina dei *Classicini* EL, raccontati da Piumini e illustrati da Sara Not, nella quale appare un cameo centrale raffigurante i due protagonisti in abiti tipici con le gote rosse stretti in un abbraccio e, attorno, sullo sfondo, don Rodrigo, il Griso e la monaca di Monza caratterizzati da sguardi e posture inquietanti, e fra Cristoforo che guarda dal basso; l'edizione Gribaudo, raccontata da Matteo De Benedittis mostra nelle illustrazioni di Cinzia Battistel i due promessi che appaiono insieme sulle rive del lago; l'edizione Mondadori riscritta da Annamaria Piccione, illustrata da Francesco Rovira, presenta in copertina i due sposi uno di fronte all'altro, mani nelle mani, con i nasi che si toccano, gli occhi chiusi e le labbra sorridenti; la riscrittura di Ermanno Detti edita da Giunti, presenta una copertina di Franco Rivolli con gli sposi a figura intera in primo piano e sullo sfondo il busto e il viso minaccioso e altezzoso di don Rodrigo; anche la riscrittura di Umberto Eco, illustrata da Marco Lorenzetti vede in primo piano i due sposi e sullo sfondo il lago, così come l'edizione illustrata da Daw ne *I promessi sposi spiegati male*. Sullo stesso stile anche riscritture commerciali, *Geronimo Stilton*, *Manzoni per bambini*. *I promessi sposi*. Da queste rappresentazioni piuttosto stereotipate si discosta la riscrittura di Sara Marconi, illustrata da Desideria Guicciardini, nella quale si decide di dare risalto al viaggio obbligato e notturno dei protagonisti sul lago di Como, nella solitudine del chiaror di luna. Piumini R., *I promessi sposi*, Trieste, Edizioni EL, 2019; De Benedittis M., *I promessi sposi di Manzoni*, Milano, Gribaudo, 2023; Piccione A., *I promessi sposi raccontati ai bambini*, Milano, Mondadori, 2021; Detti E., *Quel ramo del lago di Como. La storia dei Promessi Sposi*, Firenze, Giunti, 2019; Eco U., *La storia de I Promessi Sposi*, Torino, Gruppo Gedi, 2010; Muzzopappa F., Daw, *I Promessi Sposi spiegati male*, Novara, De Agostini, 2023; Stilton G., *I Promessi Sposi*, Milano, Piemme, 2023; Corradini F., Baroncelli S., *Manzoni per bambini e per genitori curiosi. I Promessi Sposi*, Milano, Prometeica, 2022; Marconi S., Guicciardini D., *I Promessi Sposi*, cit.

riscritti da grandi illustratori e scrittori italiani, come Domenico Natoli, Mariano Congiu e Luigi Vigevano e costituivano un investimento non di poco conto da parte della casa farmaceutica.

In epoca contemporanea, dunque, in ambito italiano, si registra un allargamento delle tematiche e dei generi affrontati nelle riscritture, che permette di rilevare una tendenza all'apertura verso discorsi non orientati solamente alle azioni, ma caratterizzati da alcune narrazioni introspettive in cui le azioni non costituiscono la porzione fondamentale della storia e dove la dimensione interiore del personaggio assume un ruolo di maggiore importanza rispetto agli eventi veri e propri. Tale tendenza si accompagna a una inclinazione che è anche della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e che spesso assume forme indagatrici delle profondità umane. E non solo di quelle positive o esemplari. Basti citare il *Delitto e castigo* riscritto da Sarah Rossi per la collana Einaudi Ragazzi *In poche parole*. L'incipit del romanzo, in un'inversione dell'intreccio rispetto al testo-fonte, mostra senza mezzi termini i tratti chiari dell'omicidio:

Raskol'nikov ansimò come un cane in corsa. Era avvenuto tutto troppo in fretta, troppo presto.

Tuttavia, pensò gloriosamente, era avvenuto.

Accasciata davanti a lui, in uno stagno di sangue che sapeva di ruggine e vino marcio, giaceva la vecchia. La succhiasangue, la pidocchia, coda di topo. Morta.

I piedi spaiati, le guance crollate, le pupille che galleggiavano come bottoni persi.

Era tutto finito, dunque? Era libero, finalmente?²⁶³

L'episodio, raccontato in terza persona, è costruito con una focalizzazione interna: tutto ciò che si legge passa attraverso la percezione del protagonista. L'ansimo animalesco e la ripetizione con variazione delle parole «troppo in fretta, troppo presto», creano la sensazione di un ritmo spezzato e ossessivo dove la parte irrazionale del protagonista prevale su quella razionale, al punto che Raskol'nikov arriva a pensare «gloriosamente» al suo gesto, in un impeto di autoesaltazione che sembra avvicinarsi a un delirio. La caratterizzazione della vittima assume già i tratti

²⁶³ Rossi S., *Delitto & castigo in poche parole*, San Dorlingo della Valle (TS), Einaudi Ragazzi, 2016, p. 1.

che le saranno attribuiti successivamente e che sembrerebbero legittimare il gesto, se non fosse che, sin dall'apertura, si è costretti a scontrarsi con la realtà cruda e la verità ineliminabile di un corpo morto, con tutti i rimandi sinestetici ad esso legati.

Non si teme, nelle pagine successive, di mostrare la psicologia di un personaggio che sta premeditando un omicidio, senza edulcorarne i toni, né dipingerne un controcanto, senza che il narratore intervenga mai a mostrare la strada giusta:

Era solo per questo, per questo soltanto, che in lui s'era fatta strada l'idea.

All'inizio era appena un sogno, una fantasticheria. Immaginava la vecchia Ivanovna strangolata, pugnalata, annegata nella Neva. E poi derubata, spogliata di tutto. Tanto non era che una strega infame, che spremeva i debitori fino all'ultima lacrima di dignità. Li teneva sotto scacco col suo sudicio borsellino di stoffa, mentre gli interessi crescevano e lei si arricchiva alle loro spalle. Avara, grama, sospettosa, era un topo che viveva raccogliendo gli avanzi di vita che cadevano dai tavolacci dei bassifondi e con essi banchettava, si nutriva, succhiava. Quante persone vivevano all'inferno a causa sua? Quanti giovani come Raskol'nikov, nel pieno del vigore, erano costretti a vivere come se fossero già morti per colpa di quella dannata megera? Tanti. Troppi.

E se fosse morta lei, invece? Non sarebbe stato più... più giusto?

I debitori avrebbero ricevuto indietro il loro denaro e lo avrebbero speso per aiutare le loro brave famiglie, che non avevano colpe se non quella di essere cadute in miseria. Lui stesso, Raskol'nikov, avrebbe potuto aiutare sua madre, che viveva nelle ristrettezze più nere, e la sua adorata sorella Dunja, che lavorava come bambinaia da un ricco debosciato che la leccava con gli occhi.

E più Raskol'nikov ci pensava, più la fantasia prendeva corpo e dettagli e già sembrava una cosa vera.

Ci voleva una persona forte per uccidere la vecchia. Prestante. Magari un ragazzo, un giovane coraggioso pronto a ribellarsi alle leggi infami dell'oppressione. Un cuore impavido, salvatore degli umiliati, vendicatore degli oppressi.

Qualcuno come lui, come Raskol'nikov.

Era stato così naturale. Se puoi immaginarlo, puoi farlo. Uccidere una zecca per salvare tutto il cane²⁶⁴.

²⁶⁴ *Ivi*, pp. 6-7.

I pensieri di Raskol'nikov sono esposti con una schiettezza che sorprende se li immaginiamo rivolti a lettori in formazione. Il racconto non si ferma al solo pensare, ma prosegue con la narrazione minuziosa del delitto da parte del protagonista, della risposta del suo corpo e del suo spirito a quell'evento, concentrando l'attenzione sulla paralizzante paura di essere scoperto, l'incapacità di controllo delle proprie emozioni e nello stesso tempo la presunzione di poter tenere testa a chi sta indagando su di lui. Fino a che l'incontro con lo sguardo di Sonja gli permette di mettere in discussione la sua idea di omicidio giusto e a costituirsi, anche quando gli appare davanti la possibilità di salvezza.

Lentamente, Sonja cominciò a capire. Dunque erano queste le ragioni. Un'idea folle e malata, che avevano fatto perdere ogni direzione a un giovane che già camminava a testa bassa.

Non c'era traccia di livore in lei. Capiva che Raskol'nikov si era perso, completamente perso in un luogo che non conosceva. Ma sapeva bene, lei ragazza di strada, che dovunque tu ti perda esiste sempre una via per tornare, se qualcuno ti aiuta a trovarla.

- Agire come una bestia ti sembra umano? Togliere la vita ti sembra umano? Come puoi parlare di umanità, quando smetti di comportarti come un uomo? Non capisci che, uccidendo quella vecchia, sei diventato come lei?

Colpito, Raskol'nikov rimase immobile, freddato da quel pensiero nuovo e doloroso. Ripensò alla teoria degli uomini straordinari, degli uomini che non erano tutti uguali, e si sentì piccolo e gretto, un egoista allucinato.

- Tu sei un uomo buono, io lo so, - disse Sonja piena di dolcezza. – Il tuo tormento è una preghiera, una supplica che finalmente arrivi quel castigo che sai di meritare, e che può farti tornare libero.

Le sue parole erano fiocchi di neve che si scioglievano sulla rabbia calda di Raskol'nikov, e piano piano la spegnavano, la sfumavano via.

Non era solo. Sonja lo comprendeva, Sonja lo perdonava²⁶⁵.

Tutto il romanzo mantiene, per il tramite della focalizzazione interna, una polifonia che permette al lettore di stare in rapporto con le diverse voci dei personaggi, di posizionarsi esattamente tra i pensieri di Raskol'nikov, come in

²⁶⁵ *Ivi*, pp. 77-78.

quelli di Sonja o quelli dell'ispettore, e lo fa senza che mai vi sia una posizione dominante rispetto all'altra e senza che sia risparmiata l'indagine dei più profondi sentimenti umani, dai più miseri ai più esemplari, in un'idea, fedele a quella dell'archetipo, che è proprio nell'accettazione e nella consapevolezza della complessità umana e della sua natura plurima che può avvenire un processo di redenzione che passa, anche, nelle relazioni tra gli uomini, nella possibilità cioè di guardare l'altro con occhi di chi, nel riconoscere sé stesso, può averne pietà. È un tipo di narrazione in cui la voce narrativa non è intrusiva, in una modalità che si differenzia nettamente da quella usuale dei romanzi destinati all'infanzia e, in particolare, a quelli di formazione che, come afferma Calabrese facendo l'esempio della voce di Enrico Bottini, «solo apparentemente governa il testo, mentre in realtà appare subordinata a quella degli adulti, amministratori indiscussi dei contenuti veicolati dalla storia»²⁶⁶.

Va notato, infine, in questa riscrittura, che però non rappresenta un *unicum*, un processo di laicizzazione di tutti i contenuti che rimandano a temi religiosi specifici, i quali vengono rilette in una chiave che esclude ogni tipo di misticismo e di spiritualità cristiana, per divenire rappresentazione di valori comuni di umanità, profondamente legati alla dimensione terrena.

Uno dei campi, invece, che risultano meno produttivi nell'ambito delle riscritture è quello della poesia. Certamente esistono riscritture, di diverso tipo, dei grandi poemi come *La Divina Commedia* o *l'Orlando Furioso* o delle diverse tragedie, ma singoli canti poetici o raccolte di poesie non trovano largo spazio nella letteratura per l'infanzia. Capita spesso, invece, che vengano riscritte biografie degli autori, appositamente pensate per bambini e ragazzi, e che all'interno di esse vi siano delle spiegazioni o dei riassunti delle opere da loro redatte²⁶⁷.

²⁶⁶ Calabrese S., *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 163.

²⁶⁷ Ci si riferisce, in particolare, alla serie scritta da Annalisa Strada per *Il battello a vapore*, che non riguarda solo poeti, ma una scelta di personaggi famosi come Galileo, Garibaldi, Dante, Manzoni, Giulio Cesare e Omero. Questa collana è inserita, sul sito de *Il Battello a vapore* tra i testi utili «per la scuola» e in effetti sulla quarta di copertina si possono leggere riferimenti come il seguente: «Qui dentro trovi una versione sintetica e divertente de *I promessi sposi*, utile per sapere almeno di cosa parla, per superare le interrogazioni, magari non alla grande, ma con quel minimo di dignità che non fa male a nessuno, e soprattutto per capire che è un romanzo imperdibile». Non a caso, Annalisa Strada è una professoressa di una scuola secondaria di primo grado, come appare sulla copertina dei testi, e questi prodotti sono finalizzati all'incontro dei giovanissimi con i classici che devono studiare in classe. Il tono della quarta introduce una "utilità" del testo finalizzata alla conoscenza di qualcosa

Per concludere, di fronte a una breve analisi sui prodotti riscritti nella letteratura contemporanea, emerge una tendenza all'ampliamento delle tematiche, all'interno delle quali trovano spazio anche i romanzi con trame meno avvincenti e caratterizzati da una profondità psicologica. Accanto a questa constatazione, si fa strada la possibilità di affermare una diversità di postura dell'adulto che scrive che, se è vero che in alcune occasioni tende ancora a porsi come colui che insegna, sapendone di più, in altre, sempre più frequenti, mostra un'apertura alla problematizzazione della complessità della natura umana il cui mistero non può piegarsi a mere convenzioni catalografiche, ma diviene occasione di ricerca e consapevolezza delle pulsioni dell'essere umano, e dunque mezzo anche di coscientizzazione. Questo procedimento contiene in sé una carica pedagogica che presenta una portata evidentemente maggiore rispetto a quelli dominati da posizioni nozionistiche e indottrinanti. Si può affermare, passando invece a un punto di vista propriamente letterario, che il confronto con il classico e con la letteratura *for adults only*, ponga il riscrittore in una posizione di scelta che deve passare attraverso una consapevolezza e che, nelle riscritture contemporanee, diviene il tramite per l'ingresso di strutture narrative tipiche dell'adulità. Se nella letteratura per l'infanzia emerge una tendenza al *telling* piuttosto che allo *showing*²⁶⁸, e dunque all'applicazione di strutture narrative eterodiegetiche che prevedono un'intrusione del narratore che va a sopperire alle lacune del lettore e vi si pone come guida e coscienza, attraverso le riscritture contemporanee è possibile notare in molti casi una scelta diversa, come nell'esempio appena citato, una scrittura che, riprendendo il testo originale, si fa mimetica, in cui l'azione e il pensiero dei personaggi sono rappresentati attraverso scene, attraverso i dialoghi, attraverso i movimenti e non nella descrizione di quello che accade filtrata dal giudizio del narratore. La differenza tra le due modalità narrative si fa ancora più netta nel genere del fumetto, e dunque nella trasposizione in fumetto di romanzi per adulti. È certamente molto difficile che queste strutture siano applicate a riscritture molto brevi, come quelle

di bello. La sua scrittura ironica, perfettamente aderente al linguaggio moderno, sembra voler declinare il classico a toni leggeri, pur mantenendone l'identità. Strada A., *Manzoni era un figo*, Milano, Piemme, 2020; Id., *Leopardi era un figo*, Milano, Piemme, 2020.

²⁶⁸ Calabrese S., *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 162.

de *I Classicini*, soprattutto per questioni di spazio narrativo limitato, che necessita, come si vedrà, di restringere la storia fino a ridurla a un condensato che potremmo quasi definire aggettivale e modale.

3.4 In che modo si riscrive: passaggi di genere e significazioni

In questo paragrafo vengono presi in considerazione soprattutto i passaggi di genere, nella constatazione che, se tanti sono i generi di partenza, molti di più sono quelli di arrivo.

A partire dal romanzo possono essere prodotte moltissime forme di riscrittura. Si può mantenere il genere completamente e non cambiare la caratterizzazione formale iniziale: in questo caso non vi è una traduzione intersemiotica; può capitare che la nuova versione sia accompagnata da illustrazioni che aggiungono significato alla storia narrata e che fungono da elementi narrativi che si addizionano alla trama principale. Diverse sono le edizioni di classici illustrati per bambini che assolvono questa funzione in diverso modo. Ad esempio, la casa editrice Orecchio Acerbo ha dedicato un'intera collana (Pulci nell'orecchio), curata da Fabian Negrin e vincitrice del premio Andersen come miglior collana di narrativa, a «piccole gemme della letteratura internazionale»²⁶⁹ che è stata capace di rendere accessibili ai lettori, senzaedulcorazioni, una serie di «racconti d'infanzia» a partire proprio dalle percezioni infantili provenienti dalle diverse zone del mondo. In questa collana, le illustrazioni detengono un posto assai rilevante al punto che sulla copertina non appare neppure il titolo dell'opera, che invece è posto, insieme alle altre informazioni, in quarta di copertina²⁷⁰.

Ciò che viene modificato in prima istanza, quando si traspone un romanzo, riguarda la corposità del testo. Vi è sempre una riduzione del volume dell'opera originaria in cui le prime porzioni ad essere eliminate sono principalmente le descrizioni, gli elementi politici e quelli sessuali. Di seguito, si ridimensiona il

²⁶⁹ La citazione è tratta dalle motivazioni della giuria al premio Andersen come «Miglior collana di narrativa» in «Andersen», 348, 21, pp. 18-19.

²⁷⁰ Nella collana sono presenti titoli tratti da diversi autori e autrici come Matilde Serao, D.H. Lawrence, William Saroyan, Anton Cechov, Heinrich Böll, René Guillot, Rudyard Kipling, Cornell Woolrich, Niccolò Tucci, Zenna Henderson.

numero dei personaggi, soprattutto se sono molti e non fondamentali per la comprensione della storia: Ermanno Detti dichiara di aver operato nel suo Orlando una nettissima diminuzione dei personaggi, portando in primo piano soprattutto la storia di Angelica e tenendo tutto ciò che di interessante si legava a lei, perché ritenuta il fulcro dell'opera ariostesca²⁷¹.

Il terzo passaggio comune all'interno delle riscritture di romanzi riguarda l'intreccio. Questo perché, se la struttura piramidale del romanzo per l'infanzia rimane simile a quella delle opere destinate agli adulti, la principale differenza tra i due tipi di letteratura risiede piuttosto nella costruzione dello svolgimento interno al romanzo. Infatti

la letteratura per l'infanzia tende a costruire in modo episodico, per aggiunzione di segmenti orizzontali e chiusi in sé stessi, come in una scena teatrale che viene sostituita da un'altra una volta esaurita la sua funzione meramente contenitiva. È infatti l'intreccio episodico a contraddistinguere la letteratura per l'infanzia di ogni tempo e luogo, sia nel format fiabesco sia in quello del *Bildungsroman*²⁷².

Ci troviamo, dunque, di fronte a una sorta di paratassi narrativa che permette di rimanere focalizzati sull'intreccio senza che vi sia possibilità di perdersi. Così non è nei romanzi per adulti, in cui spesso la struttura è caratterizzata da interdipendenza tra le parti, digressioni, interruzioni e ritorni, analessi, prolessi e racconti retrospettivi. Nel caso delle digressioni, accade un po' come per le descrizioni: quando non sono strettamente funzionali alla trama, cadono, lasciando spazio ai tratti salienti. Diversa è la questione delle analessi e dei racconti retrospettivi, perché spesso sono funzionali alla comprensione della trama in funzione della psicologia dei personaggi o dei fatti che vi sono raccontati. In questi casi spesso si mantiene il racconto, utilizzato come una sorta di cameo, anche se non sempre poi si riesce a renderne efficacemente la funzionalità e le correlazioni all'interno del testo. Accade, ad esempio, con le figure di fra Cristoforo e della Monaca di Monza, nei *Promessi Sposi*. La descrizione della vita di Gertrude, della sua infanzia e dei

²⁷¹ Cfr. Appendice, *Intervista a Ermanno Detti*.

²⁷² Calabrese S., *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 17.

reati commessi prima che Lucia arrivasse al convento è strettamente funzionale alla storia, anche se, non sempre tale funzionalità emerge adeguatamente. Capita spesso che l'analisi non riesca a essere incastonata perfettamente nel testo e risulti piuttosto una sorta di racconto a parte. Questo avviene, come per le altre opere, in riscritture che necessitano di maggiore brevità, oppure in quelle programmaticamente costruite episodicamente, che non narrano in maniera lineare, come un unico racconto, magari diviso in capitoli, ma lo fanno attraverso pennellate che tentano di rimandare ai tratti salienti dell'opera. È il caso delle riscritture edita da Prometeica, narrate da Federico Corradini e inserite in una collana che ospita anche diversi altri titoli tra classici e storie di grandi personaggi, in cui i testi sono impostati proprio come piccole storie di due pagine. A ognuna delle storie fa seguito una tavola che rappresenta la scena raccontata, seguita dalla stessa illustrazione in bianco e nero, da colorare. Questi testi sono caratterizzati da una forte impronta didattica che necessariamente rende meno interessante la storia, costruita poi frammentariamente e di cui la ricomposizione risulta faticosa, se non impossibile. Prendendo ad esempio il testo *Manzoni per bambini*, è possibile incontrare brani costruiti come veri e propri riassunti di una decina di righe, accompagnati da spiegazioni e curiosità di vario genere, come ad esempio per il nome di Azecca-Garbugli e il racconto di come era chiamato nella versione del *Fermo e Lucia*, o la spiegazione della metafora dei capponi che si beccano l'un l'altro, o altri passi sempre definiti «famosi» o «famosissimi»²⁷³.

La storia di fra Cristoforo, invece, non sarebbe indispensabile di per sé, poiché solo in parte aiuta a comprendere la personalità del personaggio. Nella vicenda di Renzo e Lucia, l'insofferenza verso le ingiustizie e le prepotenze e il coraggio che la accompagna emergono dalle posizioni e dai fatti che egli compie all'interno della narrazione stessa. In nessun caso tra quelli analizzati, però, è stata eliminata, perché anche se spesso anch'essa epurata dei tratti più marcatamente religiosi, di conversione pura, rimane comunque una sorta di *exemplum*, un racconto di pentimento, di riconoscimento del male subito e compiuto, e dunque un simbolo di giustizia sociale. Allo stesso tempo, la storia di fra Cristoforo è la storia di uno dei

²⁷³ Corradini F., Baroncelli S., *Manzoni per bambini*, cit., p. 53. Della stessa collana anche: *Dante per bambini* (3 volumi, uno per ogni cantica), *Rilke per bambini*, *Virgilio per bambini*.

personaggi più famosi del romanzo, e dunque, nella necessità di raccontarne i tratti subentrano anche motivi di cristallizzazione che nel tempo è stata fatta dei motivi principali e rappresentativi dei *Promessi sposi*.

Ma un romanzo può essere trasposto, all'interno della letteratura per l'infanzia, in moltissimi altri modi. La modalità più comune riguarda il passaggio a fumetto o a *graphic novel*. Parlando di riscritture contemporanee, si potrebbe quasi fare riferimento solamente a quest'ultimo genere, poiché i fumetti sono costituiti da una serialità che non tematizza più opere classiche come era stato fatto nel corso del tempo, attraverso le pubblicazioni a puntate sulle riviste. Esistono però delle riedizioni recenti di riscritture di classici molto curate che, pur provenendo da quella serialità, sono state raccolte e vengono rilette oggi con lo stesso piacere di allora e ristampate continuamente²⁷⁴. È il caso de *I promessi paperi*, scritto da Edoardo Segantini e disegnato da Giulio Chierchini, che fu pubblicato su due numeri di *Topolino* nel 1976, o del già citato *Inferno di Topolino*, o ancora della *Paperodissea*, scritta da Guido Martina e illustrata da Pier Lorenzo De Vita nel 1961, tutti ripubblicati in anni recenti. Certamente però, il *graphic novel*, per sua propria costituzione, si presta molto bene alla trasposizione e oggi vanta moltissime riscritture di classici e di opere letterarie anche più recenti che sono prodotti artistici di grandissimo livello. Anche in questo caso le scelte e le sperimentazioni che avvengono nel passaggio da un *medium* all'altro possono essere potenzialmente infinite. Ci sono occasioni in cui sono gli stessi autori a riscrivere la propria opera in fumetto²⁷⁵, oppure prodotti nei quali chi riscrive e illustra prova nello stesso fumetto a mantenere il testo dell'autore del classico, con diversi tipi di strategie. È quello che è accaduto nelle recenti pubblicazioni della trilogia *I nostri antenati*, pubblicata da Mondadori, nella collana Contemporanea. Sara Colaone si è occupata de *Il Barone rampante*, Lorenza Natarrella de *Il visconte dimezzato* e Antonio

²⁷⁴ Sulla differenza tra fumetto e *graphic novel*: Zhao S.M., "Comics" vs. "Graphic Novels" in «EBSCO knowledge advantage», 2024, consultabile al link <https://www.ebsco.com/research-starters/literature-and-writing/comics-vs-graphic-novels> (ultima consultazione 23/12/2025). Sul *graphic novel*, Tosti A., *Graphic novel. Storia e teoria del romanzo a fumetti e del rapporto tra parola e immagine*, cit.; Varrà E., *Le nuove frontiere del fumetto: dai classici al graphic novel*, in Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 203-219.

²⁷⁵ È il caso, ad esempio, di Reynolds J., Novgorodoff D., *La lunga discesa*, Latina, Tunuè, 2024.

Vincenti, in arte Sualzo, de *Il cavaliere inesistente*²⁷⁶. Tutte e tre le trasposizioni hanno tentato di tenere intatto il testo originale, seppure con le particolarità soggettive di ognuno. Le prime due autrici sono molto attente alla fedeltà all'opera calviniana e, seppure con tagli e adattamenti necessari al nuovo genere, mantengono molto nettamente la voce dell'autore, che è inserita soprattutto all'interno delle didascalie e che rende il *graphic novel* particolarmente *narrativo*: il risultato è un'opera ben fatta, ma che assume un ritmo più lento rispetto a quello del fumetto classico proprio a motivo delle numerose didascalie. L'operazione forse più originale è quella prodotta da Sualzo²⁷⁷ perché riesce a conciliare in maniera eccellente la parola calviniana con le necessità del fumetto. Infatti, la rappresentazione scenografica domina la scena e l'aspetto verbale è lasciato soltanto all'interno dei *balloon*: le didascalie sono soltanto relative alla rappresentazione delle voci fuori campo e vengono poste solitamente all'inizio del capitolo e con una colorazione diversa. Così il ritmo e la focalizzazione assumono caratteristiche di totale coinvolgimento che rendono la lettura appassionante, anche per quella capacità di rendere perfettamente l'ironia calviniana soprattutto attraverso i dettagli delle scene, che è tipica della genialità di Sualzo.

²⁷⁶ Calvino I., Colaone S., *Il Barone Rampante*, Milano, Mondadori, 2023; Calvino I., Natarella L., *Il Visconte Dimezzato*, Milano, Mondadori, 2023; Calvino I., Sualzo, *Il Cavaliere Inesistente*, Milano, Mondadori, 2024. Di tutte e tre gli autori è possibile leggere preziose interviste sul blog www.topipittori.it.

²⁷⁷ Nell'intervista rilasciata a Beatrice Bosio e pubblicata sul blog di Topipittori, Sualzo spiega prima di tutto terminologicamente i termini definitivi, e afferma che non ama né il termine riduzione né adattamento, e che preferisce chiamare l'impresa affrontata per la prima volta, di confronto con un classico, «trasposizione» o «traduzione». Spiega poi, in risposta alla richiesta dell'intervistatrice sul motivo dei ringraziamenti a Silvia Vecchini, come avviene il processo di scrittura del fumetto: «Silvia e io abbiamo un metodo di lavoro per i fumetti ormai ben consolidato e che mi è stato di indirizzo anche per questo libro. La modalità con la quale realizziamo i nostri fumetti è da sempre quella di un autore che traduce il lavoro di un altro autore. Non amando Silvia la scrittura tecnica di una sceneggiatura e non amando io disegnare seguendo tutta la serie di istruzioni che una sceneggiatura comporta, ci siamo inventati questa nostra modalità che, per brevità – e per sfottermi, Silvia ha denominato “io scrivo e lui cancella”. In pratica, lei mi sottopone la storia in una lunga versione scritta, che include dialoghi e descrizioni, ma non la divisione in pagine né tantomeno quella in vignette; io la leggo e cerco di trasformarla in fumetti. Di fatto, quindi, tanta prosa, pur molto bella, viene trasformata in immagini e movimenti degli attori sulla scena; il verbale viene lasciato, se possibile, solo per i discorsi diretti che appaiono nei balloon (da qui l'appellativo coniato da Silvia per questo metodo). Abbiamo rinunciato del tutto agli interventi diegetici, tenendo le didascalie al massimo per i pensieri espressi come voci fuori campo. Mi sono fatto forza e ho adottato questo approccio anche per il fumetto sul Cavaliere: ho capito, infatti, che è l'unico metodo di lavoro che in qualche maniera so amministrare. In questo caso specifico, l'apporto di Silvia è stato quello di sorvegliare il testo e garantire la fedeltà della traduzione: ha fatto da “supplente” a Calvino». <https://www.topipittori.it/it/topipittori/con-i-fumetti-si-pu%C3%B2-raccontare-tutto> (ultima consultazione 23/12/2025).

Senza alcuna pretesa di esaustività, è necessario fare accenno brevemente alle trasformazioni che entrano in gioco in trasposizioni di questo tipo, alcune delle quali sono molto intuitive. Innanzitutto, assistiamo a un passaggio dal linguaggio completamente verbale a un tipo di narrazione multimodale: le immagini diventano produttrici primarie di significato in stretto dialogo con le parole e le dirigono in quanto predominanti nella composizione della pagina, nella scelta delle inquadrature. Le immagini nel fumetto creano significato su più livelli: dall'ambientazione, che sostituisce le descrizioni (spesso eliminate nelle trasposizioni in romanzo), alle espressioni facciali, che descrivono gli stati d'animo dei personaggi in maniera diretta e comprensibile, alla messa a fuoco che dà risalto agli elementi importanti o anche alla capacità di rendere un movimento, solitamente descritto, sia in termini di spostamento che di reazione e caratterizzazione dei personaggi. Questi ultimi, come nelle trasposizioni cinematografiche, assumono ovviamente delle caratteristiche che, anche quando molto fedeli all'originale, costituiscono sempre una interpretazione artistica particolare e personale, che però entra nell'immaginario del lettore. La rappresentazione dello spazio e del tempo è data, anch'essa, dalla sequenza delle vignette e non dalla descrizione verbale. Il tempo diviene una sostanza concreta, coincidente con le pagine del fumetto e non necessariamente una vignetta corrisponde a un'unità di tempo, perché può capitare che il tempo scorra anche all'interno di essa²⁷⁸. Se è vero che in molte occasioni la fruizione del *graphic novel* è stata assimilata alla visualizzazione di un film, soprattutto perché assistiamo a una modalità che riguarda lo *showing*, in realtà la grande differenza tra i due supporti, come sottolineano Calabrese e Zagaglia, è soprattutto nella necessità inferenziale del fumetto rispetto al film, che necessita di un «lettore interattivo», in grado di «dare la caccia alle relazioni tra immagini e strips», «semantizzare lo spazio e ricostruire congetturalmente i tempi della storia», «decidere di empatizzare con il focus narrativo del *character* o prenderne decisamente le distanze»²⁷⁹. Della necessità di valutare gli aspetti metariflessivi

²⁷⁸ McCloud S., *Capire, fare, reinventare il fumetto*, trad. it., Milano, Bao Publishing, 2018, p. 101.

²⁷⁹ Calabrese S., Zagaglia E., *Che cos'è il graphic novel*, Roma, Carocci, 2017, p. 43. Sugli adattamenti dei classici in *graphic novels* cfr. Fastelli F., *Adattamenti dei classici in graphic novel*, in Bacchereti E., Fastelli F., Salvadori D. (a cura di), *Il graphic novel. Un crossover per la modernità*, Firenze, Firenze University Press, 2020, pp. 67-90

presenti nel fumetto, aveva parlato anche Gianni Rodari quando, nella *Grammatica della fantasia*, affermava:

Se c'è un «asse dell'ascolto», c'è anche un «asse della lettura». A esplorarlo, seguendo o immaginando il lavoro mentale di un bambino che legge un fumetto si dovrebbero fare scoperte interessanti.

[...]

Egli deve, per prima cosa, individuare e riconoscere i personaggi nelle successive situazioni, mantenere salda la loro identità nelle diverse posizioni che assumono con espressioni mutevoli, presentandosi a volte in diverse colorazioni, di cui egli stesso interpreterà il significato: rosso, la rabbia; giallo, la paura... Ma il codice del «colore psicologico» non è dato una volta per tutte, può essere ricreato ogni volta dal disegnatore, andrà da capo riscoperto e ricostruito.

Ai personaggi egli deve attribuire una voce. È vero che di ogni nuvoletta il punto di partenza è quasi sempre indicato con precisione: quella bocca, se il personaggio parla; quella testa, se il personaggio pensa (e anche la distinzione tra battute pronunciate e battute pensate comporta la retta lettura di certi segnali).

Quando i personaggi dialogano, egli deve attribuire le battute all'uno o all'altro: capire in che ordine vengono pronunciate (non sempre il tempo, nel fumetto, va da sinistra a destra come la linea tipografica); se sono contemporanee; se un personaggio parla e l'altro pensa; se uno di loro pensa una cosa e ne dice un'altra, eccetera.

Contemporaneamente egli deve riconoscere e distinguere gli ambienti, interni ed esterni, registrare le loro modificazioni, la loro influenza sui personaggi, coglierne gli elementi che anticipano ciò che potrà capitare al personaggio se farà una certa cosa o andrà in un certo posto, e lui non lo sa, perché non è onnisciente come l'attento lettore. Nel fumetto l'ambiente non è quasi mai decorativo, ma funzionale alla narrazione, struttura della narrazione.

Un intervento attivo, anzi attivissimo, dell'immaginazione è richiesto per riempire i vuoti tra una vignetta e l'altra.

[...]

La sua immaginazione non assiste passiva, ma è sollecitata a prendere posizione, ad analizzare e sintetizzare, classificare e decidere. Non c'è posto per la vacua fantasticheria, fin che la mente è costretta a un'attenzione complessa, la fantasia chiamata ad assolvere alle sue funzioni più nobili²⁸⁰.

In queste molteplici sollecitazioni delle capacità di lettura infantili si situano le riscritture dei classici, che assumono un'ulteriore potenza perché, quando ben costruite, sono in grado di dare un ritmo alla narrazione che può accompagnare in maniera efficace il racconto rimanendo in qualche modo legato al ritmo dell'archetipo, anche se restituito attraverso *escamotage* diversificati rispetto a quelli caratteristici della narrazione prosastica.

Un'altra importante forma di trasposizione del romanzo classico nella letteratura per l'infanzia passa attraverso la forma che può dirsi propria di questa letteratura, che è l'albo illustrato. Anche in questo caso, le modalità di riscrittura passano attraverso diverse possibilità. A partire da edizioni che presentano l'ipotesto nella sua integralità, ma che si caratterizzano al contempo per un apparato iconografico particolarmente ricco e per dispositivi interattivi – quali pertugi, leve, corde da tirare e strutture mobili attivabili al tatto – si sviluppa una modalità di fruizione che coinvolge attivamente il lettore. Tale interazione non si limita ad accompagnare il testo, ma ne amplifica il significato, fino a configurare, se l'opera viene sfogliata e non letta, un itinerario autonomo interpretabile come una vera e propria riscrittura. È il caso, ad esempio, delle edizioni curate da MinaLima, pubblicate in Italia da Ippocampo. Accanto a queste, esistono riscritture dei classici che si collocano al di fuori del linguaggio fumettistico e si fondano invece su un'interazione dialogica tra linguaggio verbale e linguaggio iconico, dando origine a una forma di supporto espressivo unica nel suo genere, come quella dell'albo illustrato. Anche in questo

²⁸⁰ Rodari G., *Il bambino che legge i fumetti*, in Id., *Opere*, Milano, Mondadori, 2020, pp. 1443 – 1445.

caso il lettore ha davanti un'«opera aperta»²⁸¹ che necessita della sua collaborazione per la comprensione del testo, ma la cui produzione di significato è legata a parametri diversi rispetto a quelli caratteristici di altre forme narrative multimodali²⁸². In questo caso, ci troviamo di fronte a un prodotto in cui la parte verbale del testo e quella visiva sono in un rapporto di interdipendenza, in un gioco di rimandi che non può prescindere di nessuno dei due aspetti e che necessita di una costruzione poetica fatta anche di «sintesi e controllo»²⁸³. Nell'albo illustrato, la «metafora indecifrabile»²⁸⁴ del classico si sposta su un piano dinamico che non è più soltanto affidato alla parola, ma che nasce dall'interazione tra l'immagine e il testo breve e che trova nell'illustrazione una cassa di risonanza potente perché costituita da «iconocità rapida», da elevata propensione alla sintesi e nello stesso tempo nella ricchezza di dettagli che rimandano a un non dicibile senza rischiare la mancanza di decifrazione da parte del giovane lettore. Si tende, infatti, nella lunga narrazione a un linguaggio chiaro e formulato sulla base delle età di destinazione, in cui l'elemento inferenziale è bilanciato alla necessità di non pregiudicare la comprensione dell'evoluzione della storia e, quando presenti, le parole più complesse sono circondate da altre parole che ne supportano la comprensione. Nell'albo illustrato la dinamica che porta alla comprensione del testo è di tipo diverso. Il bilanciamento tra detto e non detto, tra parola e immagine, tra elementi da inferire e elementi chiari rende l'albo illustrato più flessibile e capace di essere mediatore, soprattutto perché l'immagine agisce su un livello significativo che, non essendo legato a uno schema piuttosto fisso di decodificazione come lo è la parola, risulta maggiormente libero e aperto all'interpretazione personale.

Le varietà formali legate all'albo sono molteplici e, così, molteplici sono anche le forme che rientrano in quelle che noi abbiamo definito riscritture. Dunque, è

²⁸¹ Eco U., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milano, Bompiani, 2013.

²⁸² Per una rassegna sugli studi intorno agli albi illustrati si veda Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2025. Si segnalano inoltre Nikolajeva M., Scott C., *How Picturebooks work*, New York, Garland, 2001; Nodelman P., *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picturebooks*, Athens, University of Georgia Press, 1988.

²⁸³ La citazione è di Maurice Sendak, contenuta in Id., *Caldecott & co.*, ma ripresa da Terrusi M., *Albi illustrati*, cit., p. 95.

²⁸⁴ *Ivi*, p. 103.

possibile incontrare albi cartonati, destinati a bambini intorno ai due anni di età, che contengono in particolare riscritture fiabesche o di classici per l'infanzia. Tra queste, le opere di Attilio edite da Lapis che, tra il 2017 e il 2022, ha pubblicato diciannove libri de *Le mini fiabe di Attilio*, piccole rappresentazioni delle fiabe classiche e di *Pinocchio*, illustrate con l'essenzialità efficacissima di un illustratore come Attilio, poste per la maggior parte su sfondo bianco e caratterizzate da forme semplici definite da contorni netti. Le brevi sequenze narrative, molto fedeli all'originale, contengono per lo più parole di uso comune. La narrazione progredisce in maniera paratattica per verbi d'azione, in una modalità in cui l'enfasi è posta sulla successione temporale degli eventi, come si addice all'età cui si rivolgono. In particolare, va segnalato il caso di *Pinocchio* in cui Attilio non rinuncia a inserire nella narrazione l'episodio dell'impiccagione: lo fa scegliendo colori scuri, che fanno quasi sparire Pinocchio nella notte della pagina, e inserendo nel breve testo una descrizione che pone nella stessa frase l'evento negativo e quello positivo, producendo un effetto di sollievo e di subitanea inversione dei fatti²⁸⁵.

Vi sono poi opere che non rinnovano il classico soltanto negoziando un nuovo rapporto tra testo e illustrazione, ma anche proponendo un passaggio di genere. Il passaggio nel processo di riscrittura da opera narrativa a poesia o filastrocca è un procedimento molto presente all'interno della letteratura per l'infanzia. Lo mette in atto Gianni Rodari, riscrivendo in filastrocca diverse favole, alcune più di una volta, come *La cicala e la formica*²⁸⁶; lo fa Emanuele Luzzati, illustrando e cantando in rima il vivace *Alì Babà e i quaranta ladroni*²⁸⁷; lo fa Roberto Piumini riscrivendo in stornelli toscani la storia di Pinocchio²⁸⁸; lo fa anche Ermanno Detti che compie un'operazione ancora più particolare, inserendo all'interno della riscrittura di *Giovannino senza Paura* una versione in ottava rima e una in prosa che corrono

²⁸⁵ «Quella notte il gatto e la volpe lo impiccarono per rubargli le monete, ma una fata lo salvò. Era la fata dai capelli turchini», in Cassinelli A., *Pinocchio*, cit.

²⁸⁶ Rodari G., *Filastrocche in cielo e in terra. Illustrazioni di Francesco Altan*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2012, p. 202 e Id., *Rivoluzione*, in G. Rodari, *Opere*, Milano, I Meridiani Mondadori, 2020, p. 187.

²⁸⁷ Luzzati E., *Alì Babà e i quaranta ladroni*, Novara, Interlinea, 2021.

²⁸⁸ Penco F., Piumini R., *Pinocchio. Disegni e stornelli sulla favola più amata*, Mantova, Oligo, 2020.

contemporanee una accanto all'altra²⁸⁹. In alcune occasioni la filastrocca si incastona all'interno delle illustrazioni dell'albo divenendone parte anch'essa, come avviene nella riscrittura di *Alice nel Paese delle Meraviglie* ad opera dell'architetto, scenografo e illustratore Enzo Venezia²⁹⁰. In questa particolare interpretazione di Alice, personaggio che da sempre si presta alle più diverse riscritture transmediali ad opera di importanti artisti, il segno grafico, la parola in rima, si sposta a fare da cornice alle illustrazioni, fortemente colorate e caratterizzate dal segno geometrico, tratto tipico dell'autore. Le riscritture in versi si distinguono per sintesi e rapidità, per la rappresentazione giocosa della storia dove l'elemento ritmico e musicale si fa attraverso il gioco tra le parole, le inversioni, le ellissi, gli *enjambement*, le allitterazioni e, soprattutto, le rime. Scorrendo le pagine di questi testi, in particolare di albi illustrati in brevi filastrocche come quello di Luzzati, si ha la percezione di trovarci di fronte, ancora una volta, a una narrazione episodica, fatta di piccoli circolari brani che iniziano e si chiudono, che si compiono su una pagina come in una scena teatrale, per poi ricominciare alla scena seguente. Rispetto agli archetipi certamente è possibile notare una forte riduzione del testo e degli elementi della storia, che si concentra soprattutto sull'elemento fattuale, ma che non rinuncia a una caratterizzazione dei personaggi che passa attraverso l'ironia condensata nelle concordanze ritmate delle parole e che genera un forte divertimento. Va sottolineato che le riscritture in filastrocca sono soprattutto provenienti da classici della letteratura per l'infanzia e che, invece, la trasformazione parodica dei classici per adulti si riscontra molto più frequentemente nella trasposizione in fumetto.

La forma forse più estrema di riscrittura all'interno dei testi appartenenti alla letteratura per l'infanzia riguarda il passaggio da romanzo a *silent book*. Si tratta di una vera e propria traduzione intersemiotica, cioè un'interpretazione di segni linguistici in segni non linguistici, ovvero in *enunciati iconici*²⁹¹. Ciò che nel romanzo è veicolato da parole, che descrivono azioni, pensieri dei personaggi e stati

²⁸⁹ Detti E., Luzzati E., *Giovannino senza Paura*, Gallucci, Roma, 2021. Cfr. anche Appendice, Intervista a Ermanno Detti.

²⁹⁰ Venezia E., *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Calco, Edizioni Piuma, 2020.

²⁹¹ Cfr. Floch J.M., *Semiotica, marketing e comunicazione. Dietro i segni, le strategie*, trad. it., Milano, FrancoAngeli, 2016.

d'animo, in questo caso viene sostituito da un sistema di segni fondati sull'immagine, sul ritmo della loro scansione nel testo, nonché dalla materialità del testo stesso. La narrazione non scompare, certamente, ma segue logiche diverse che richiedono al lettore modalità interpretative specifiche. La voce del narratore in questo caso scompare totalmente, lasciando aperte focalizzazioni e punti di vista che dall'esterno dipendono dalle direzioni che l'occhio sceglie di dare alla narrazione. È forse il grado zero dello *showing*. Il lettore costruisce egli stesso la narrazione nei tempi e con le aperture e divagazioni che ritiene opportune e per questo diviene parte integrante del racconto, che procede nel tempo attraverso il suo sguardo e l'azione di sfogliare e osservare. Per quanto riguarda la trama, la storia subisce una condensazione netta e la sequenza visiva produce senso attraverso simbolizzazioni e metafore iconiche. È l'operazione che fa Alessandro Sanna nella reinterpretazione di *Moby Dick* interamente per immagini²⁹². L'autore si confronta con un testo particolare in cui nei caratteri dell'epica avventurosa sono iscritti temi filosofici profondi, come la vita e morte, il male e il bene e il rapporto con il libero arbitrio, la forza della natura e il suo contrasto con l'essere umano, la capacità di non distinguere mai confini netti tra le diverse coppie oppostive. La lettura di *Moby Dick* porta il lettore alla formulazione di continue domande di senso, attraverso i monologhi e le riflessioni dei personaggi, ostinati, spesso rabbiosi, come il capitano Achab, che si pone l'obiettivo di perseguire *Moby Dick* perché, in fondo, il cetaceo diviene il simbolo della ricerca di sé, del rapporto con il mistero, con ciò che è spirituale, con le forze che si fa fatica a dominare. La rilettura di Sanna passa attraverso la lenta costruzione dei due personaggi, il capitano e la balena, il cui incontro culmina nella parte centrale del libro, dove le pagine si aprono doppie. È un viaggio solitario che porta a uno scontro epico, di cui non vi è descrizione, poiché il senso della storia non è tanto nella battaglia tra i due, ma nella natura irrequieta e indomabile di entrambe le parti, sulla loro preparazione all'incontro e sulla necessità che questo incontro avvenga. La possibilità di comprendere che la focalizzazione è su entrambi i personaggi, che diventano gli unici della storia, ci viene dall'uso materiale del libro, che può essere letto dall'inizio alla fine oppure

²⁹² Sanna A., *Moby Dick*, cit.

al contrario, dalla fine all'inizio, come fanno intendere i due diversi frontespizi: *Moby Dick l'uomo* e *Moby Dick la balena*. La tecnica utilizzata non poteva che essere quella dell'acquerello, che Sanna ha domato riuscendo a rendere le sfumature di luce e il contatto tra il mondo del mare e quello di terra. Come si vede, la riscrittura in *silent* è capace di sfruttare l'intero oggetto libro che, attraverso espedienti grafici o progettuali, diviene portatore di significato.

Un altro caso che può essere utile nominare, riguarda la scrittura in *silent book* de *Il vecchio e il mare* di Ernest Hemingway ad opera di Isabella Labate per Kite Edizioni²⁹³. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a un capolavoro della letteratura che è stato trasposto e riscritto su diversi media (recentemente anche in *graphic novel* da Andrea Laprovitera e Ludovico Locascio²⁹⁴), e che presenta all'interno della narrazione riflessioni sul senso dello scorrere della vita, sulla ricerca della felicità. L'autrice sceglie di narrare la vicenda del pescatore cubano e della sua lotta furiosa con il pesce marlin attraverso tavole illustrate in bianco e nero, realistiche, in cui il senso dell'avventura è reso per il tramite di focalizzazioni su dettagli del lavoro manuale e delle espressioni del viso, ma anche nella capacità di rendere efficacemente l'idea della solitudine del protagonista nella sua impresa.

Nell'analisi dei diversi tipi di riscrittura, si incontrano anche forme di difficile classificazione. Ci si riferisce, in particolare, a quei testi che presentano una mescolanza di forme testuali e linguaggi tali da rendere difficile racchiuderle in un genere che non sconfini in altri, come quelli di Francesco Muzzopappa e Davide Berardi (in arte Daw). Tra le loro pubblicazioni troviamo *L'Odissea spiegata male*, *L'Inferno spiegato male* e *I Promessi Sposi spiegati male*²⁹⁵, riscritture che potremmo definire parodiche ma che in realtà sono caratterizzate dalla presenza di elementi che fanno capo al fumetto, al libro-game, al libro con scopi didattici, ma anche a libri che potremmo definire *contaminati* o *compositi*. Se è certamente vero che lo sfondo dominante è di tipo parodico, rimane l'intento istruttivo che è dichiarato nel titolo, reso attraverso la presenza di uno "specchietto" che spiega

²⁹³ Labate I., *Il vecchio e il mare*, Padova, Kite Edizioni, 2023.

²⁹⁴ Laprovitera A., Locascio L., *Il vecchio e il mare*, Eboli, NPE, 2024.

²⁹⁵ Muzzopappa F., Daw, *L'inferno spiegato male*, Milano, De Agostini, 2023; Id., *L'Odissea spiegata male*, Milano, De agostini, 2024; Id., *I Promessi Sposi spiegati male*, Milano, De Agostini, 2023.

questioni che i lettori non possono conoscere, come lo sfondo storico o particolari termini e situazioni. La narrazione scritta è talvolta interrotta, secondo le modalità del libro-game, per dare l'opportunità al lettore di scegliere come far proseguire la storia. Questo *escamotage* da una parte rende il libro scorrevole e divertente, perché potremmo anche trovarci di fronte alla possibilità, nei Promessi Sposi, che Renzo a un certo punto si ritrovi ad aprire un chiosco su qualche lido brasiliano ma, allo stesso tempo, genera una certa confusione che non permette al lettore di seguire il corso della storia in maniera lineare. Spesso rimandi a finali diversi sono chiusi e non permettono ulteriore proseguimento e, dunque, spingono il lettore a tornare sul sentiero della storia principale. I disegni di Daw non sono semplici illustrazioni, ma una sorta di appendici a fumetti che approfondiscono umoristicamente un tratto della storia, sfruttando giochi di parole, situazioni particolari o riferimenti a elementi tipici della contemporaneità, in particolare di quella che coinvolge il mondo giovanile (social media, videogame, film o cartoni animati). Inoltre, all'interno del testo, sono presenti veri e propri giochi enigmistici, costruiti sempre su base ironica, ma orientati all'apprendimento di qualche nozione del romanzo in questione. È interessante notare che spesso questi testi sono utilizzati per proporre le grandi opere della letteratura ai ragazzi con l'intento di eliminarne le dimensioni ritenute troppo serie o pesanti, con quello di alleggerire l'idea di lettura, aprire la possibilità di conoscenza ma, nello stesso tempo, caricando il testo originale di un pregiudizio che di fatto rischia di limitare l'ampiezza e la straordinarietà di queste opere, e dunque ottenendo l'effetto opposto a quello desiderato. Non sarà un caso che, in recenti edizioni di libri di testo proposti nella secondaria di primo grado, queste opere siano consigliate come letture parodiche del classico che viene presentato²⁹⁶. A una prima, brevissima, analisi, ci sembra che l'operazione finale sia un tentativo di far giungere una certa dose di nozioni su quei classici ai giovani lettori, lasciando l'ampiezza e la bellezza del testo originale in una posizione marginale rispetto alla rilevante necessità di apprendimento, seppur affrontata con mezzi ritenuti leggeri e adatti ai ragazzi.

²⁹⁶ Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A., *Incontro con i classici. L'avventura più grande continua*, Città di Castello, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2024, p. 250.

Un solo accenno, ma doveroso, va dedicato alle opere definite *sequel*, *prequel*, *spin off* e contaminazioni. Tecnicamente, i primi tre possono essere considerati, come già accennato, prodotti diversi dalle riscritture, perché incorporano una volontà di tener viva un'opera tentandone un'espansione che però non ha a che vedere con la riscrittura del classico, pur mantenendo alcune categorie che sono necessarie al funzionamento del testo. Nello stesso ambito si crede opportuno inserire anche le contaminazioni tra le storie, molto frequenti all'interno della letteratura per l'infanzia, ma che non si adattano alla definizione teorica che appartiene alle riscritture.

Capitolo IV

Nel capitolo precedente è stato fatto un tentativo di definizione del termine riscrittura e si è cercato di riordinare, in una sorta di tassonomia, la grande varietà di prodotti riscritti. Si sarà notato, dunque, che la pretesa di svolgere una riflessione generale sulle modalità messe in atto più frequentemente durante il processo di riscrittura è un lavoro decisamente complesso, che richiederebbe studi specifici e specifiche analisi applicate a ogni passaggio di genere letterario, a motivo delle molteplici differenziazioni che può assumere tra i diversi tipi di narrazione, e all'interno di ciascuno di essi. A partire da queste premesse, dato per certo non poter pretendere esaustività nella descrizione, si possono provare però a sottolineare particolari specificità che riguardano questi prodotti letterari. Si cercherà di proporre una suddivisione che le sottolinei per vie sommarie.

4.1 Le trasformazioni del linguaggio: densificazione semantica e uso dell'aggettivazione

Come già accennato nell'analisi dei passaggi di genere, una delle caratteristiche più ricorrenti delle riscritture è la riduzione dell'estensione testuale rispetto all'archetipo di riferimento. La riscrittura tende infatti a riproporre una determinata trama attraverso un numero minore di parole, spesso accompagnato da una semplificazione linguistica e sintattica rispetto al testo originario. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, la lunghezza delle riscritture pubblicate all'interno delle collane per l'infanzia non dipende esclusivamente da scelte autoriali, ma risulta piuttosto il prodotto di molteplici fattori dipendenti da dinamiche legate al mondo editoriale.

L'editoria per l'infanzia si configura infatti come un'editoria di progetto, nella quale le opere vengono frequentemente concepite a partire da un'idea editoriale predefinita e, solo in un secondo momento, affidate a un autore incaricato di realizzarla. Tale dinamica risulta particolarmente evidente nelle collane nate in risposta a esigenze prevalentemente commerciali, dove formato, lunghezza e

apparato iconografico sono stabiliti a priori e costituiscono delle regole a cui l'autore deve attenersi.

Un esempio significativo di queste modalità è rappresentato dalla collana *I Classicini* di EL, che viene ideata sulla scia di una precedente collana di riscritture pubblicata dallo stesso editore, *Una fiaba in tasca*. Quest'ultima era caratterizzata da un formato ridotto, tascabile, un numero contenuto di pagine e un forte peso delle illustrazioni, che occupano una pagina intera. Inoltre, le riscritture delle fiabe erano affidate a scrittori di riconosciuta autorevolezza nel campo della letteratura per l'infanzia, come Roberto Piumini e Stefano Bordiglioni. In questo contesto, la brevità delle opere non rappresenta tanto una scelta stilistica individuale, quanto l'esito di una progettazione editoriale che orienta in modo decisivo la forma della riscrittura. Alla luce del grande successo editoriale riscosso nel tempo da quest'ultima collana, a distanza di anni (i primi sei libri de *I Classicini* escono nel 2013) l'editore decide, con una visione di grande lungimiranza, di riprendere il formato e le caratteristiche di quel progetto per adattare a una nuova collana. L'obiettivo, questa volta, non riguarda le fiabe, ma diviene quello di raccogliere riscritture di classici inizialmente solo per ragazzi, da destinare a un target di età più basso, a partire dalla consapevolezza che, sebbene la pubblicazione di questi testi non conosca crisi, soprattutto in virtù del prezzo molto accessibile, la percentuale di ragazzi che li leggono effettivamente nella loro interezza fosse piuttosto ridotta. La nuova collana riprende la veste del progetto precedente, con qualche variazione sulla grafica, sulle illustrazioni (che non sono più a pagina intera), sul numero di pagine che viene calibrato in maniera più adeguata alla nuova tipologia di testi riscritti. La lunghezza de *I Classicini* si imposta, dunque, a ottanta pagine, in linea con quella di altre collane dello stesso editore – come *Le Guidine*, *Che storia!*, *I Grandissimi* – principalmente per ragioni di razionalizzazione dei costi di ristampa e produzione²⁹⁷. Le necessità di stare in uno spazio deciso dagli editori influenza, almeno in parte, la scelta che ogni autore deve compiere a proposito della quantità dei contenuti che può proporre e del linguaggio che può

²⁹⁷ Queste informazioni sono tratte da una videointervista di Edoardo Barbieri a Gaia Stock, figlia di Orietta Fanucci, che affianca nella guida delle edizioni EL, consultabile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=8uUfAeIIZVI> (ultima consultazione 23/12/2025).

essere utilizzato per renderli al meglio, senza che la storia si offra a eccessive banalizzazioni. La riduzione quantitativa, dunque, soprattutto se obbligata, richiede necessariamente una trasformazione del discorso narrativo che vede una serie di implicazioni a livello linguistico. Ciò che avviene in maniera più evidente è una densificazione semantica funzionale alla progressione della storia. Le frasi, spesso brevi ed essenziali, sono costruite in modo che ogni elemento assuma un ruolo necessario alla comprensione e allo svolgimento della trama: le riscritture più brevi sono narrazioni microepisodiche in cui il posto centrale è occupato dal solo verbo d'azione, o da più verbi dello stesso tipo in una costruzione del periodo che segue un andamento paratattico ricco di frasi minime o, tutt'al più, con brevi espansioni. La scelta di estrema brevità può dipendere dall'età del destinatario del libro oppure da decisioni editoriali che fanno capo a specifici progetti di riscrittura, a volte anche piuttosto innovativi. In entrambi i casi, le parole sono accompagnate da illustrazioni che colmano e allargano il processo di significazione che si affianca al testo in maniera complementare, e che costituiscono un elemento narrativo a loro volta. Così, troviamo nelle riscritture destinate alla prima infanzia opere come quelle del già citato Attilio per la casa editrice Lapis²⁹⁸, ma anche, nella collana *Primi libri tattili* edita da Margherita, i cartonati di Xavier Deneux²⁹⁹. Entrambi sono costruiti con frasi paratattiche caratterizzate per lo più da verbi di azione, in un andamento di tipo giornalistico, in cui l'essenzialità della storia è adatta all'età del lettore a cui essa è destinata. Esistono poi soluzioni editoriali che si discostano dal classico oggetto libro e costituiscono un libro gioco destinato a bambini poco più grandi (3-5 anni), come le *Carte in tavola*, editate da Fatatrac, che propongono fiabe e racconti classici narrati attraverso venti schede di cartoncino che si combinano, via via che la storia avanza, in un'unica grande figura. Il retro di ogni cartoncino contiene il breve racconto che appare nell'immagine, anch'esso costituito da un testo, leggermente più lungo rispetto agli esempi precedenti, ma comunque molto semplice e scritto in maiuscolo. La singolarità della scheda, che diviene

²⁹⁸Cassinelli A., *Pinocchio*, cit.; Cassinelli A., *Le mini fiabe box*, cit.; Cassinelli A., *Cappuccetto Rosso*, Roma, Lapis, 2017.

²⁹⁹ Deneux X., *I tre porcellini*, trad. it., Milano, La Margherita, 2025; Deneux X., *Hansel e Gretel*, trad. it., Milano, La Margherita, 2020.

assemblabile alle altre per formare un'unica grande narrazione illustrata, dà idea graficamente della costruzione episodica di tali narrazioni, fruibili come singoli *frame* e accostabili una all'altra per una costruzione più complessa da ripercorrere poi attraverso la lettura del grande poster illustrato che ne emerge³⁰⁰. La scelta delle opere riscritte in questo caso si fa particolarmente interessante, perché la casa editrice e gli autori decidono in molte occasioni di non riscrivere la storia per intero, ma di focalizzare l'attenzione su singoli episodi. Così, come avviene spesso, si decide di isolare il mito di *Orfeo e Euridice*, o le avventure di Ulisse con la maga Circe e le sirene, ma anche, in maniera meno usuale, brevi episodi di *Pinocchio*, come quello con Mangiafoco o l'avventura del burattino con la balena (sic!), o ancora quelli con il Gatto e la Volpe³⁰¹.

Avanzando oltre con l'età di lettura e facendo l'esempio di un altro formato che propone una narrazione molto breve, è possibile citare la collana *Classici Ben Svolti*, edita da Gallucci, che propone leporelli di classici della letteratura per adulti e per l'infanzia dove la storia, come dice il sottotitolo, è «raccontata per immagini», in 14 tavole a colori. Il testo è costituito da poche righe che in cui si racconta rapidamente la trama, sostenute da brevi citazioni dei passi più famosi delle opere originali³⁰². Le opere si aprono con i ritratti dei personaggi principali e si chiudono con un breve testo dal titolo *In trenta secondi* che riassume in pochissime frasi tutta l'opera, come un invito lampo alla lettura integrale. L'intento dichiarato dalla collana non è tanto che quello di raccontare in maniera coinvolgente ed esaustiva una storia bella, quanto quello di sollecitare una curiosità che passa attraverso le immagini, per poi approfondire, in maniera autonoma, il testo originale. Del resto, la casa editrice Gallucci conta almeno altre due collane di riscritture dei classici,

³⁰⁰ Silei F., Rivolta A., *Il piccolo principe*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2019; Ceccoli N., Codignola N., *Teseo e Arianna*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2017; Codignola N., Massari A., *Giasone e gli eroi del mare*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2015

³⁰¹ Scuderi L., *Ulisse, la maga Circe e le sirene*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2013; Codignola N., Manna G., *Orfeo e Euridice*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2015; Codignola N., Fatus S., *Pinocchio e mangiafoco*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2023; Id., *Pinocchio e la balena*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2023; Id., *Pinocchio, il gatto e la volpe*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2014.

³⁰² Bryksenkova Y., *Romeo e Giulietta*, trad. it., Roma, Gallucci, 2015; Stadlander B., *Orgoglio e pregiudizio*, trad. it., Roma, Gallucci, 2019; Id., *Il giardino segreto*, Roma, Gallucci, 2019.

tutte molto orientate in senso didattico e con un obiettivo di stimolazione e educazione alla lettura³⁰³.

La densificazione delle proposizioni dovuta alla necessità di brevità che alcune collane richiedono porta una quasi automatica traslazione che vede il passaggio nelle modalità narrative dallo *showing* al *telling*. In alcuni casi, le caratterizzazioni dei personaggi, comunemente in opere letterarie affidate alla descrizione dei gesti, delle posture, delle modalità di movimento e di parola, nonché alle rappresentazioni dei mutamenti corporei, vengono attenuate o eliminate, per essere sostituite da una resa prevalentemente aggettivale. Questo cambiamento rende la narrazione più immediata e diretta, ma meno analitica e, forse, apparentemente meno letteraria. È il caso, ad esempio, riscontrabile nella versione de *I Promessi Sposi* de *I Classicini*. L'autore, Roberto Piumini, che si trova costretto a dover restringere in poche pagine un romanzo molto articolato e lungo, effettua dei tagli su tutta una serie di caratterizzazioni dei personaggi sostituendoli con aggettivi che sintetizzino la storia e, nello stesso tempo, vista l'età dei lettori cui si rivolge, eliminino la necessità di compiere troppe inferenze. In tal modo, l'agitazione di Renzo di fronte al rifiuto di don Abbondio di celebrare le nozze e alla successiva scoperta dell'intervento di don Rodrigo nell'impedimento viene resa esclusivamente attraverso ricorrenze aggettivali, a scapito della rappresentazione gestuale e comportamentale che caratterizza il testo manzoniano e che permette un maggior coinvolgimento e una

³⁰³ Lo fa con la collana *Stelle Polari. Grandi storie per piccoli lettori*, pensata per bambini che stanno iniziando a leggere, che raccoglie titoli come *La storia di Anna Frank*, raccontata da Lia Levi, o *Cosetta*, *La giara*, *La piccola Fadette*, *Ben Hur* e altre opere non molto usuali tra le riscritture. La collana è suddivisa in due serie di titoli che si distinguono il carattere di scrittura (maiuscolo o minuscolo) e quindi tra *Comincio a leggere* (5-6 anni) e *Leggo da solo* (6-7 anni), e sono caratterizzate da tecniche di lettura facilitata, e cioè uso di *font* ad alta leggibilità, parole non spezzate in sillabe quando si va a capo, frasi che concludono il senso sulla stessa riga. L'altra collana è quella de *Gli Imperdilibri*, destinata a lettori a partire dagli 11 anni, che contiene titoli di classici greci, e classici italiani e stranieri sia per ragazzi che per adulti. Anche questa collana è caratterizzata da una struttura fortemente didattica: l'opera è costituita da una selezione di brani antologici in originale, scritti in carattere tondo, raccordati tra loro da passi curati da diversi autori, in carattere corsivo. Il testo citato è spesso manipolato e tagliato senza che nel testo questo sia evidente, mentre vi è un'avvertenza all'inizio del libro che recita così: «Abbiamo preferito non indicare questi tagli con puntini di sospensione, come sarebbe stato filologicamente corretto, pensando che ciò avrebbe appesantito la lettura e non avrebbe d'altro canto risposto ad alcuna esigenza dei lettori a cui ci rivolgiamo» (Manzoni A., Cristofori A., *I Promessi Sposi*, Roma, Gallucci, 2022, p. 4). Tutti i libri sono poi accompagnati da box in cui il lettore può leggere di questioni grammaticali o lessicali e di tipo enciclopedico (come riferimenti a fatti storici, costumi, problematiche sociali). Inoltre, in ogni capitolo è possibile trovare un focus di approfondimento e, alla fine, un dossier sulla vita e sulle opere degli autori.

completa e ricca rappresentazione mentale della scena che viene descritta. In sole due pagine, Renzo è descritto come un uomo «confuso e infuriato», «furioso», «furente», che «voleva reagire con violenza»³⁰⁴, in una tendenza alla ripetizione degli stessi aggettivi che si accompagna a una netta diminuzione dei dialoghi rispetto al testo originale. L'effetto è tutt'altro che accattivante, la semplificazione in qualche caso coincide con la banalizzazione del testo che non è in linea con le capacità e con le consuetudini di un così grande autore. A ben vedere, invece, questa semplificazione non avviene in riscritture destinate a lettori più maturi e che possono poggiarsi su uno spazio narrativo più ampio – come quelle edite da Lapis per la collana *Classici* – che non hanno limiti in termini di pagine da poter occupare e dunque lasciano gli autori più liberi di interpretare il testo come preferiscono. Si tratta, in questo caso, di una collana che rimane in tutte le opere raccontate molto fedele all'originale, pur nella consapevolezza che ogni testo passa per la ricreazione dell'autore e per una sua personale e sociale interpretazione. Così, ad esempio, proseguendo l'analisi dell'episodio dei *Promessi sposi* in cui Renzo scopre di non poter celebrare le nozze nel giorno stabilito, Sara Marconi restituisce il momento in modo meno esplicativo, privilegiando una rappresentazione del personaggio piuttosto che una sua semplice descrizione. L'autrice, al contrario di Piumini, ma anche di Annamaria Piccione che riscrive per Mondadori Junior, decide di saltare completamente il dialogo di Renzo con Perpetua, riassumendolo in poche parole, e di porre l'attenzione sulla reazione di Renzo alla notizia che la causa dell'impossibilità di sposarsi fosse da attribuire a qualche prepotente. E dunque

Tornò di corsa da don Abbondio, e urlando e battendo il pugno sul tavolo si fece dire tutto³⁰⁵.

E successivamente, in casa con Lucia e Agnese:

³⁰⁴ Piumini R., *I Promessi Sposi*, cit., pp. 6-7.

³⁰⁵ Marconi S., Guicciardini D., *I Promessi Sposi*, cit., p. 25

Renzo non riusciva a stare fermo. Quel racconto lo faceva diventare rosso, lo faceva straparlare: «Questa è l'ultima che combina!» urlava, camminando avanti e indietro. «Lo uccido, quel prepotente!»³⁰⁶

Come si vede, le emozioni di Renzo, la sua furia, vengono raccontate attraverso i suoi gesti e le sue parole e non descrivendo direttamente per il tramite di aggettivazione. Inoltre, la furia di Renzo è formulata anche attraverso l'uso del dialogo, che rende in maniera molto più diretta l'atteggiamento del personaggio. È lo stesso che fa Davide Morosinotto nella riscrittura per la collana *In poche parole* di Einaudi Ragazzi.

Renzo piantò lì Perpetua e tornò in casa come una furia, salì dritto filato da don Abbondio, spalancò la porta del suo studio e gli si parò davanti con gli occhi fuori dalla testa.

- Voglio sapere tutto o giuro che faccio uno sproposito! – gridò.

- Chi è che vuole fermare il mio matrimonio? Parli! Subito!

Don Abbondio si afflosciò sulla sedia come un lenzuolo.

- Come... Come hai...

- Voglio sapere il nome di colui!

Il parroco, con lo sguardo di chi sta per andare sotto i ferri del dentista mormorò: - È stato don... don Rodrigo!³⁰⁷

- Ah, cane! – urlò Renzo. Si calcò il cappello in testa e corse via, senza nemmeno ascoltare le timide proteste di don Abbondio.

Analogamente a quanto avviene per *I Classicini*, anche in questo caso, siamo in presenza di un testo inserito in una collana con lunghezza imposta *a priori*

³⁰⁶ *Ivi*, p. 30.

³⁰⁷ Morosinotto D., *I Promessi Sposi in poche parole*, Torino, Einaudi, 2016, p. 9.

dall'editore (centodieci pagine), priva di illustrazioni e destinata a un pubblico di bambini a partire dai dieci anni. Emergono qui con chiarezza, attraverso la narrazione onnisciente e un uso significativo del dialogo, le strategie di caratterizzazione dei personaggi, costruite su una marcata opposizione (rabbia/paura). Questa antitesi risulta ulteriormente evidenziata grazie all'uso di metafore, similitudini, iperboli, nonché da un andamento verbale ripetitivo che contribuisce alla creazione di una sensazione di *suspense*. La resa narrativa, come nel caso della riscrittura di Sara Marconi, è magistrale, si distingue per solidità formale e per modalità pienamente riconducibili e assimilabili a quelle del racconto letterario.

Si può ritenere, dunque, che l'eccessiva semplificazione riscontrabile in alcune riscritture – anche quando costruite da grandi autori, il cui riconoscimento è indubbio – e così frequentemente oggetto di critiche, debba essere valutata soprattutto in relazione al tipo di proposta editoriale che la suscita e, soprattutto, al *target* di riferimento, piuttosto che considerata in termini assoluti come caratteristica intrinseca del prodotto testuale. Una narrazione semplificata, concepita per essere letta e compresa da bambini e bambine alle prese con le prime esperienze di lettura e fondata prevalentemente sullo sviluppo degli eventi e sull'esplicitazione degli stati emotivi dei personaggi, non è necessariamente meno valida di una scrittura più complessa, se l'obiettivo è far conoscere una storia significativa adattata a quella specifica fase di alfabetizzazione. In questa prospettiva, il ricorso all'aggettivazione come strumento di definizione degli eventi e dei personaggi, della loro indole e del loro sentimento, consente la costruzione di testi brevi poiché mette in atto una caratterizzazione immediata dei personaggi e delle dinamiche narrative. Oltre a stimolare un ampliamento del vocabolario di base, questa forma di esplicitazione rende maggiormente accessibile la dialettica tra idee-forza e azione, alle quali viene conferita una concretezza tale da favorire la comprensione anche da parte di un pubblico ancora non alfabetizzato o immaturo nel processo di lettura, per il quale i motivi che spingono all'azione diventano immediatamente riconoscibili. Una narrazione strutturata secondo tali modalità linguistiche facilita inoltre la ricezione del testo attraverso termini che rimandano a *script* legati a esperienze materiali, psicologiche e personali familiari al giovane

lettore, favorendo così un processo di identificazione e di comprensione più immediato. Nel caso opposto, qualora vengano lasciate aperte inferenze proprio nella situazione che funge da motore delle azioni successive e il tema affrontato risultasse poco familiare al lettore, il narratore sarebbe costretto, per rendere espliciti i nessi causali e motivazionali, a ricorrere a un linguaggio di accompagnamento fortemente esplicativo³⁰⁸.

In conclusione, sembra possibile affermare che il grado di letterarietà presente all'interno delle riscritture vari a seconda del target di destinazione e che le narrazioni si fanno via via più complesse in funzione anche della crescita e della capacità cognitiva del destinatario, laddove si rendono possibili anche movimenti della lingua maggiormente astratti e poetici, ricchi di figure retoriche come si è visto, anche se rapidamente, nei testi di Morosinotto e Marconi e, nel corso di questo lavoro, di altri importanti scrittori come Sgardoli, Rossi, Detti, Masini.

4.2 Edulcorazione aggettivale

In alcuni casi, la modalità appena descritta di ricorso all'aggettivazione mette in luce una tendenza, talvolta, all'edulcorazione lessicale. Come già evidenziato nell'analisi della *Piccola Dorrit*³⁰⁹, accade infatti che i testi rivolti principalmente a lettori più piccoli, o caratterizzati da una marcata impostazione didascalica, evitino la rappresentazione di personaggi con tratti fortemente negativi, preferendo sostituire categorizzazioni dirette con formulazioni attenuate, come dichiarative in forma negativa («non era particolarmente generosa»), l'impiego di aggettivi meno marcati o ricostruzioni complessive della situazione meno nette. Talvolta questa edulcorazione riguarda anche la trama, che subisce una modificazione dei fatti in chiave attenuata. Questa modalità è piuttosto presente nelle riscritture contemporanee europee ed è frutto di una modalità di protezione dell'infanzia che si è sviluppata nel corso del Novecento. Si pensi, ad esempio, alle *Fiabe* dei fratelli Grimm, già riformulate per un pubblico di bambini nel corso delle varie edizioni pubblicate, che mantengono un certo grado di crudeltà che scompare nelle

³⁰⁸ Cfr. Cardarello R., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Edizioni Junior, Parma, 2004.

³⁰⁹ Cfr. par. 2.3.2.

riscritture e negli adattamenti dalla Disney, e che è molto difficile da rintracciare nelle pubblicazioni odierne per l'infanzia. Questa attenuazione del crudele, del perfido, del cattivo, non avviene invece in altre culture, come spiega in una recente intervista Sara Marconi, parlando delle caratteristiche delle fiabe giapponesi rispetto a quelle occidentali, in riferimento alle sue riscritture ne *I sogni di Yume*:

La spietatezza. Noi occidentali abbiamo il lieto fine. Per loro il finale è chi ha sbagliato paga. Ma nel nostro libro questo non c'è. Quello che si coglie è una bellissima relazione con la natura e con gli animali anche magici. Abbiamo una donna uccello, animali che combattono gli orchi. Poi c'è il bosco e la neve³¹⁰.

La scelta degli argomenti da presentare ai bambini e alle bambine è fortemente dipendente dal contesto educativo di riferimento e dalle formulazioni pedagogiche che se ne fanno in merito.

Nelle riscritture, l'attenuazione di temi cruenti o riferimenti a modalità violente o scorrette di agire si fa presente in particolare nei testi rivolti ai più piccoli.

Un esempio di tale tendenza è ravvisabile, per citarne uno, in alcune descrizioni della figura dell'Innominato, che in determinate riscritture viene presentato come temibile principalmente in virtù di un potere esercitato in modo improprio e sconsiderato, piuttosto che come il risultato di una costruzione intenzionale fondata su illeciti, malvagità e su un desiderio consapevole di sopraffazione dell'altro che lo caratterizza fin dall'infanzia. In questi casi, l'attenzione si sposta dall'idea di una malvagità ricercata e volontaria a una rappresentazione più attenuata e genericamente negativa del personaggio³¹¹. Proprio la tematizzazione di una malvagità deliberata e consapevole sembra configurarsi come uno dei principali

³¹⁰ Colombo A., *L'Intervista*, in «La Stampa», 28/12/2025.

³¹¹ «Fare ciò che era vietato dalle leggi, o impedito da una forza qualunque; esser arbitro “padrone negli affari altrui, senz'altro interesse che il gusto di comandare, esser temuto da tutti, aver la mano da coloro ch'eran soliti averla dagli altri; tali erano state in ogni tempo le passioni principali di costui. Fino dall'adolescenza, allo spettacolo e al rumore di tante prepotenze, di tante gare, alla vista di tanti tiranni, provava un misto sentimento di sdegno e d'invidia impaziente. Giovine, e vivendo in città, non tralasciava occasione, anzi, n'andava in cerca, d'aver che dire co'i più famosi di quella professione, d'attraversarli, per provarsi con loro, e farli stare a dovere, o tirarli a cercare la sua amicizia». Manzoni A., *I Promessi Sposi*, Milano, Rizzoli, 2014, ed. Kindle, pos. 2441-2442.

tabù della letteratura per l'infanzia contemporanea, in misura più evidente rispetto al passato.

Così, Annamaria Piccione lo descrive con queste parole:

Nella zona di Monza viveva un signore tanto potente che si aveva paura persino a pronunciarne il nome, così era detto l'“Innominato”. Dal suo assenso o dissenso dipendeva la sorte degli abitanti del territorio e tutti lo temevano, nobili, popolani, giudici, gabellieri, ufficiali di polizia, perché per imporsi era pronto ad usare qualsiasi mezzo, meglio se cattivo³¹².

Più diretto è Piumini che, mantenendo lo stesso andamento sottolineato pocanzi, descrive esattamente quali siano i piaceri del misterioso personaggio, senza fronzoli:

Per avere consiglio e aiuto, decise di rivolgersi a un uomo potente, del quale si raccontavano i delitti e le imprese, ma veniva taciuto il nome. All'Innominato, così era detto il personaggio, piaceva fare ciò che era vietato dalle leggi, sfidare chiunque, essere temuto da tutti³¹³.

In questo caso, probabilmente, l'edulcorazione delle malvagità e l'esaltazione della potenza e della libertà di agire anche al di fuori della legge, sembra funzionale al proseguimento della trama che non può, come già detto, per questioni di spazio, ma anche rispetto alla dilatazione dispersiva che costituiscono le analesi, discostarsi troppo a lungo dal solco principale della narrazione.

In altri casi, l'uso dell'aggettivazione, in qualche punto, risulta piuttosto ambiguo. In particolare, molte delle riscritture considerate, attraverso la figura di Agnese, si riferiscono a don Rodrigo utilizzando il termine *birbone*, riprendendo esattamente una citazione manzoniana che suona in questo modo:

³¹² Piccione A., *I promessi sposi raccontati ai bambini*, Milano, Mondadori, 2021, p. 96.

³¹³ Piumini R., *I promessi sposi*, cit., p. 42.

«Oh che birbone! oh che soverchiatore! oh che uomo senza timor di Dio!»³¹⁴

Molti riscrittori la riprendono pedissequamente

«Quel don Rodrigo è un birbone!» si infuriò la serva³¹⁵.

Sembra strano però che le citazioni riprendano l'unica esclamazione che nel linguaggio odierno ha assunto i tratti di rimprovero affettuoso, scherzoso, utilizzato soprattutto in riferimento ai bambini, quasi sinonimo di parole come *monello*, *furbetto*, *marachellone*. Ci si chiede se l'aggettivo scelto sia per rendere i tratti di don Rodrigo meno duri agli occhi dei bambini, in una forma di censura lessicale che si rispecchia anche in un'abitudine nei modi di rivolgersi ai più piccoli, o se sia un tributo al linguaggio manzoniano. E in effetti, anche Ermanno Detti, nella sua riscrittura *Quel ramo del lago di Como* preferisce mantenere nella risposta di Agnese alle richieste di Renzo la parola *birboni*, accanto ad altri epiteti:

«Ascolta, Renzo, L'unica cosa che ti posso dire è che il mio padrone non c'entra. Lui non vuol far torto a nessuno e... Insomma non ha colpa!»

«E di chi è la colpa?»

«Ora vuoi sapere troppo! Ti ho detto che don Abbondio non c'entra, è troppo buono, questo è vero. Il fatto è che ci sono nel mondo certi birboni, certi prepotenti che...»³¹⁶.

Così fa anche Davide Morosinotto:

«Caro il mio Renzo, cosa vuoi che ti dica. È una brutta cosa nascere poveri!»

«E cosa c'entra questo, adesso?»

³¹⁴ Manzoni A., *I Promessi Sposi*, Torino, Sei, 1988, p. 27.

³¹⁵ *Ivi*, p. 19.

³¹⁶ Detti E., *Quel ramo del lago di Como*, Firenze, cit., p. 24.

«Io non posso parlare, ma ti giuro che il parroco non ha colpa.»

«Dunque c'è qualcuno che ha colpa. E chi sarebbe?» domandò Renzo con l'orecchio all'erta.

«Vedi, a questo mondo ci sono dei birboni, prepotenti senza timor di Dio...»³¹⁷

Diversamente, Sara Marconi, che in un'intervista dichiara di aver adattato la lingua all'uso corrente ma di aver mantenuto molto simili le strutture e le parole dei dialoghi, decide di eliminare interamente il dialogo con Perpetua sostituendolo con un breve riassunto³¹⁸.

Piccione riprende la parola *birbone* anche più avanti:

L'altra [Perpetua] sbuffò con inspiegabile foga. «E che ne so io? Povero Renzo, che brutta cosa nascere poveri!» Lui la fissò: «Allora è vero che qualcosa non va». Perpetua provò a rimediare, ma fece peggio. «Non so niente. E il mio padrone non ha colpa se un birbone si è messo di mezzo!». A quel punto Renzo comprese che c'era sotto qualcosa, dunque si catapultò nel salotto di don Abbondio per metterlo alle strette: «Chi è il birbone che non vuole che io sposi Lucia?»³¹⁹

Che il termine abbia un'accezione diversa nel linguaggio odierno è sottolineato nella nota all'edizione curata da Francesco De Cristofaro, nella quale si fa proprio riferimento a questo termine specificando come il significato nel contesto manzoniano fosse marcatamente più *radicale*:

«Birboni» indica, letteralmente, i 'disonesti'. Il lemma, già introdotto da Perpetua alla fine del capitolo I, ha un valore semantico più radicale di quello odierno ed è una delle parole forti del romanzo. Birboni sono sempre i

³¹⁷ Morosinotto D., *I Promessi Sposi in poche parole*, cit., p. 8.

³¹⁸ Marconi S., Guicciardini D., *I promessi sposi*, Roma, Lapis, 2023, p. 25.

³¹⁹ Piccione A., *I promessi sposi raccontati ai bambini*, cit., p. 23.

potenti del tempo; birbone chi comanda e abusa della sua posizione per ottenere vantaggi personali, senza riguardi verso poveri e innocenti. Ma in un mondo dominato dal caos, ove tutto è falso e capovolto, anche i poveri possono «comparir birboni» per i raggiri messi in atto dai potenti, come sospirerà malinconicamente Agnese nel capitolo XXIV³²⁰.

L'effetto che si ha leggendo queste citazioni è certamente attenuato rispetto a un uomo che compie azioni come quelle che si leggono nel romanzo, forse la figura inizialmente più crudele tra tutti i personaggi esistenti, ma il dubbio che il temine sia ripreso nella consapevolezza del valore attenuato con il quale si utilizza oggi rimane aperto.

4.3 Tracce di narrazione orale, intromissioni e metanarrazione

Le riscritture dei classici per l'infanzia si distinguono dagli altri testi, è stato sostenuto più volte, per il particolare rapporto che generano con il concetto di autorialità. Mettendosi in una posizione di rispetto nei confronti dell'autore del classico, al cospetto del quale non vuole porsi come un traditore, il nuovo autore si trova a dover scegliere che posizione prendere all'interno della nuova narrazione. Può accadere che l'"io" narrante assuma esattamente la posizione che prendeva l'autore dell'archetipo, al punto che il lettore non percepisce la mediazione di un altro autore, e la narrazione procede come in qualsiasi altra opera letteraria. In altre occasioni, invece, il riscrittore svela apertamente la sua posizione rispetto all'opera, rendendosi chiaramente narratore di un'opera altrui, facendo costantemente riferimento al suo autore primario e alle scelte stilistiche e letterarie che compie. In questo senso, l'opera si situa non lontano dalle formule dell'interpretazione critica, in quanto ripercorre il testo svelandone significati e parallelismi.

La pratica più comune, che attiene alla maggioranza delle riscritture analizzate, è quella di porre una breve introduzione all'inizio del libro in cui il riscrittore dichiara la sua relazione col testo di partenza e i motivi che hanno agito nella

³²⁰ Manzoni A., *I Promessi Sposi*, Milano, Rizzoli, 2014, ed. Kindle, pos. 2539.

decisione di affrontare una sfida così complessa. Così, Ermanno Detti apre la sua riscrittura dei *Promessi Sposi* spiegando le ragioni alla base del suo lavoro e dichiarandone esplicitamente gli intenti. In linea con le motivazioni che, nella finzione del manoscritto, spingono Manzoni a scrivere il romanzo, l'obiettivo principale è che una storia così bella e avvincente non vada perduta a causa di un linguaggio difficile e poco comprensibile, che rischia di rendere la lettura faticosa e persino noiosa, se si pensa al modo in cui viene proposta il più delle volte nelle aule scolastiche. Il diletto è l'obiettivo principale, seguito poi dalla volontà di rimanere fedele al testo di Manzoni, del quale dice di riportare delle citazioni riconoscibili dallo stile corsivo all'interno del romanzo. L'autore dichiara inoltre di prendere delle piccole libertà rispetto al testo, ad esempio portando «in primo piano Lucia e Renzo, perché sono loro in fondo i protagonisti», e rendendo «più vivace qualche personaggio [...]. Quanto in particolare a Lucia, risulterà meno passiva di quella a tutti nota, più moderna, perché, a ben pensarci, nelle vicende del romanzo riesce sempre a cavarsela da sola»³²¹. Operazioni che lo scrittore dichiara anche nell'intervista consultabile in appendice, dove ammette che è solito aggiungere caratterizzazioni o episodi particolari quando vengono suscitati dalla riscrittura stessa, poiché sempre in linea con lo spirito dell'opera originale.

Allo stesso modo, Sara Marconi apre tutte le sue opere con una *Prefazione dell'autrice* in cui spesso esplicita la propria interpretazione del testo, facendo in modo che il lettore possa sentirsi già proiettato dentro le motivazioni che generano tale narrazione, nella possibilità di godere della bellezza che contiene e del senso che la accompagna. Così, queste sono alcune delle parole che introducono la lettura de *La regina delle nevi*:

Ogni lettura è un'interpretazione, e la mia è questa: la forza di Gerda sta nella sua imperfezione.

[...]

³²¹ Detti E., *Quel ramo del lago di Como*, cit., pp. 5-6.

Gerda cade e riparte, è debole e scalza, chiede aiuto, si fa toccare dalle cose.

La “mia” fiaba (la lettura che do della fiaba di Andersen, che so bene contenere tante letture possibili) è questa: una lunga, appassionata dichiarazione per la vita, con le sue cadute e le sue ripartenze, la sua inevitabile imperfezione e la sua multiforme bellezza; e un invito potente a seguire il proprio desiderio, senza paura di quello che si può incontrare durante questa ricerca. Per questo mi è piaciuto raccontarla con le mie parole, affiancandole alle meravigliose immagini di Serena Viola.

Spero che la storia di Gerda, giovane donna imperfetta e bellissima, conquisti nuovi lettori e nuove lettrici come ha conquistato me³²².

In entrambi i casi (ma gli esempi potrebbero essere moltissimi altri) i due autori, dopo le dichiarazioni, scompaiono dal testo e rimangono narratori neutri, occupando la stessa posizione e la stessa focalizzazione di quella del narratore dell’archetipo.

In altre occasioni, il riscrittore entra nella narrazione attraverso diversi *escamotage*, inserendo la propria voce all’interno del romanzo, come in un commento costante alla storia e ai significati che vuole dare l’autore. In questo caso la narrazione procede su un doppio binario parallelo in cui da una parte c’è l’autore con la storia che ha scritto, dall’altra il narratore che, mentre racconta la storia dell’altro, aggiunge spiegazioni sulle questioni affrontate e riferimenti di carattere metanarrativo che esplicano le modalità di costruzione del testo e che ne svelano l’artificiosità. È questa, ad esempio, la scelta che mette in atto Umberto Eco nella sua riscrittura de *I Promessi Sposi*, nata grazie all’iniziativa di Alessandro Baricco *Save the story*, per il gruppo editoriale L’Espresso in collaborazione con la scuola Holden³²³. La narrazione di Eco procede con un andamento che sembra molto vicino alle narrazioni orali. Il suo racconto si apre con un richiamo intertestuale che poggia sulla conoscenza dei lettori a cui si rivolge:

³²² Marconi S., Viola S., *La regina delle nevi*, Roma, Lapis, 2019, pp. 7-8.

³²³ Eco U., *La storia de I Promessi Sposi raccontata da Umberto Eco*, cit.

C'era una volta...

“Un re!”, diranno subito i piccoli lettori abituati alle favole.

Nossignore, questo è il modo in cui comincia Pinocchio, che è una bellissima favola, mentre quella che stiamo per raccontare è una storia quasi vera. Dico “quasi” perché chi l'ha raccontata, il signor Alessandro, un nobile milanese di circa duecento anni fa, con una bella faccia buona da cavallo un poco triste, sostiene di averla trovata su dei fogliacci che oggi sarebbero vecchi almeno quattrocento anni, visto che la storia si svolge nel milleseicento e rotti ³²⁴.

L'*escamotage* è subito chiarito: l'autore dichiara di star raccontando una storia scritta da un'altra persona, vissuta molto tempo prima, che a sua volta sostiene di averla ripresa su «dei fogliacci» risalenti al XVII secolo. Il riferimento alla “favola” (sic) di Pinocchio, in qualche modo tenta di portare il lettore all'interno di parametri di riferimento conosciuti, come a farlo sentire comodo, adagiato nell'idea che quella storia lo interesserà e sarà per lui piacevole da ascoltare. Allo stesso tempo, però, emerge subito un certo modo di far procedere il racconto che sembra poggiarsi, più che sulle modalità tipiche della narrazione, su un atteggiamento che tende alla spiegazione dei fatti e delle motivazioni che li fanno accadere. Così, infatti, qualche riga più tardi, si trova una descrizione di don Abbondio che ammicca al piccolo lettore, con un intento comico forse non riuscitissimo, essendo i bambini abituati a espressioni molto più forti:

Quella volta lì c'era un parroco pauroso, ma così pauroso che bastava che il vento facesse sbattere una persiana e dalla paura se la faceva addosso (scusate l'espressione un poco volgare, voi non usatela mai, ma io posso perché il nostro parroco era davvero pauroso sino a quel punto).

Ma come, mi direte, un parroco non deve seguire i precetti del Vangelo, essere buono, generoso e coraggioso nel difendere i suoi parrocchiani? Non

³²⁴ *Ivi*, p. 7.

leggiamo oggi di preti che sono stati addirittura ammazzati perché si sono battuti contro i mafiosi o i camorristi? Eh sì, ma lo scrittore con la faccia da cavallo, pur essendo un buon cristiano, sapeva che gli uomini possono essere coraggiosi o paurosi, indipendentemente da quanto il loro mestiere richiederebbe³²⁵.

La narrazione appena iniziata è velocemente interrotta da una digressione didattica e moraleggiante sulla possibilità per un prete di non essere coraggioso e dal riferimento a questioni contemporanee che verranno riprese anche successivamente, quando si accennerà all'omicidio di don Pino Puglisi. Tutto il racconto è affiancato da una sorta di spiegazione che, seppur istruisce e approfondisce, se in un certo senso costituisce un vero e proprio commento critico all'opera, di fatto rende meno fruibile il racconto e pone il narratore in una posizione di distanza dal bambino, trasformando l'opera in una commistione di elementi critici ed elementi narrativi.

Così, troviamo incisi come:

Già da queste prime vicende ci accorgiamo quale storia il nostro signor Alessandro abbia appena cominciato a raccontare: al mondo ci sono i potenti, quasi sempre prepotenti, e i poveretti, che debbono subire le loro angherie³²⁶.

Oppure

Ma quello che il signor Alessandro vuole suggerirci (e lo farà a più riprese nel corso del racconto) è che ci vuole più coraggio a chiedere scusa – e a perdonare – che a vendicarsi³²⁷.

³²⁵ *Ivi*, p. 8.

³²⁶ *Ivi*, p. 19.

³²⁷ *Ivi*, pp. 22-23.

O ancora, per il finale della storia:

Perché il signor Alessandro ha voluto raccontarci questa vicenda?

A ripensare bene a quello che ci ha raccontato, sembra proprio che il signor Alessandro parteggi per i poveretti, sempre vittime di ingiustizie, e non sia tenero coi cattivi. E così noi, credo. [...]

Il signor Alessandro sembra amare molto i poveretti, ma certo non sa proprio come aiutarli a far valere i loro diritti. E siccome, per l'appunto, era un cristiano assai fervente, tutti hanno detto che la sua morale era che bisogna rassegnarsi e sperare solo nella Provvidenza.

E infatti la Provvidenza arriva. Ma con le vesti della Peste.

La Peste è come una scopa, che spazza via tutto lo sporco. [...]

Questa Peste-Provvidenza fa morire due terzi dei milanesi, manda all'altro mondo, sia pure in Paradiso, padre Cristoforo e tante buone persone che non c'entravano. E se Renzo e Lucia dovessero ringraziare la Peste per averli aiutati, dovrebbero ammettere che la Provvidenza è una forza terribile, che non guarda in faccia a nessuno, e talora sbatte buoni e cattivi tutti nella stessa fossa.

Io non credo che il signor Alessandro pensasse a una Provvidenza feroce, ma certo non era un ottimista. Alla Provvidenza lui credeva, ma sapeva che la vita è dura e crudele, e la Provvidenza può consolare o procurare grande affanno. E, siccome non può accontentare tutti, fa quello che fa secondo piani che noi non riusciamo mai a capire.

Così, raccomandandoci di aver fiducia nella Provvidenza, in effetti il signor Alessandro si è limitato a incoraggiarci a voler bene agli indifesi, e a far come i buoni che nella storia li hanno aiutati. Vedete, par che ci dica, anche se il mondo non è bello, e io non vi ho nascosto nessuna delle sue brutture, drammi, dolore e morte, se la gente riesce ad avere un po' di compassione

dei propri simili, questo mondo apparirà un pochino, anche se solo un pochino, meno brutto³²⁸.

In sintesi, in questi passaggi si trovano esplicitati alcuni dei presupposti teorici analizzati precedentemente: nelle riscritture entrano in gioco anche le letture critiche che, nel corso del tempo, sono state fatte intorno ai classici, e di cui sono impastati gli sguardi dei riscrittori. Umberto Eco ritiene importante renderle chiare all'interno del testo e dichiararle ai lettori, attraverso l'*escamotage* del narratore che parla in nome dell'autore, svelandone via via le intenzioni e manifestandone i significati, spingendo il lettore nella comprensione non solo della storia, ma anche del senso di essa, probabilmente nella convinzione della possibilità, attraverso la riscrittura, di insegnare in aggiunta un modo di interrogare le storie che non rimanga a livello superficiale, ma che sia capace di porsi domande, fare collegamenti con le situazioni contemporanee ai lettori e di approfondire all'interno del non detto. Per questo motivo, è possibile incontrare all'interno della narrazione procedimenti metanarrativi che fanno riferimento anche al modo di costruire il racconto da parte di Manzoni, «simile alle scene di un film», in cui i personaggi vengono lasciati e ripresi, e intrecciati con altri fili e altre trame. Da studioso dei processi di significazione e da attento conoscitore anche degli studi sulla traduzione, di cui ha scritto lui stesso³²⁹, l'operazione di Eco non sarà certamente stata casuale. Mostrare l'artificio narrativo per un appassionato di Borges, per il fondatore del Gruppo 63 e per un pensatore che più volte ha ragionato sulle questioni letterarie del postmodernismo era una pratica piuttosto comune. Nel momento in cui però queste pratiche sono messe in atto per un pubblico di bambini, bisogna tenere conto di alcune implicazioni. Se l'intenzione sarà stata indubbiamente lodevole, perché una riscrittura così proposta aiuta il lettore ad avere una visione chiara non solo del romanzo ma anche del senso di cui si fa portatore e di ciò che insegna, la modalità assume toni non più in linea con «la rivoluzione del bambino-lettore» che implica una «complementare “presa di coscienza” da parte dell'adulto/educatore: il rendersi

³²⁸ *Ivi*, pp. 92-93.

³²⁹ Eco U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2010.

conto che la lettura finisce necessariamente con l'allontanarsi da una qualche dimensione formativa ogni qualvolta si rende modalità per "indottrinare" il bambino mettendogli in mano un testo da cui ci si aspetta l'assimilazione di un modello preconfezionato e l'apprendimento di una 'lezione' calata dall'alto o impressa dall'esterno»³³⁰. Le rinnovate riflessioni epistemologiche sorte negli ultimi decenni attorno alla letteratura per l'infanzia, infatti, concordano nell'affermare che le opere destinate ai bambini e alle bambine dovrebbero essere scevre da una morale esplicita e lasciare ai lettori la possibilità di accogliere e scandagliare, secondo le risonanze proprie, le sensazioni che quel classico suscita in lui. Questo tipo di intromissione, che costituisce una caratteristica peculiare dei testi riscritti, pone il riscrittore nella condizione di poter, qualora lo volesse, intervenire direttamente sul testo, esplicitando la propria parola interpretativa e orientando la ricezione del racconto.

Anche nelle riscritture di Beatrice Masini si riscontrano espedienti come quello utilizzato da Eco, di intromissione della voce narrante nel testo, a esplicitare l'artificio narrativo e in una sorta di dialogo con l'autore dell'archetipo. Le modalità però assumono forme differenti. In *Romeo e Giulietta*, ad esempio, l'autrice enfatizza alcuni momenti salienti della storia attraverso l'aggiunta di brani che non sono presenti nell'originale:

COSE CHE PIACCIONO A ROMEO

La notte, decisamente la notte.

Nuotare nel lago.

Chiacchiere con Benvolio.

L'odore d'incenso nella chiesa del convento.

L'Arena quando diventa rosa al tramonto.

Le canzoni allegre nelle sere d'estate.

Veder ballare gli altri.

³³⁰ Todaro L., *Educazione alla lettura e sfide del pensiero critico: itinerari pedagogici sulle tracce di Roberto Denti e Gianna Vitali*, in Id. (a cura di), *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020, p. 212.

Andare a caccia.

Guardare il fuoco nel camino.

La neve quando è intatta.

Giulietta.

*Però questo in Shakespeare non c'era. E allora?*³³¹

Queste aggiunte autoriali, tutt'altro che fuori luogo nel racconto dell'innamoramento dei due amanti, permettono al lettore di entrare in profondità nei desideri, nelle caratterizzazioni dei personaggi e, addirittura, nei loro sogni. Subito dopo, infatti, l'autrice pone altri due brani: *Cosa sogna Giulietta* e subito dopo:

COSA SOGNA ROMEO

Una battuta di pesca nei laghi di Mantova una mattina d'autunno. Con gli amici.

Un palazzo tutto suo, dove far entrare soltanto chi vuole.

Giulietta.

Un pugnale che venga dall'Oriente, troppo bello per ferire, soltanto da guardare.

La pace per Verona.

La pace per suo padre.

Giulietta.

Tre bambini con gli occhi scuri.

Giulietta.

Un cavallo baio di Francia, bello come l'aurora, e forte.

Perle e coralli. Per Giulietta.

Un cane da caccia dal naso fino, e cuccioli.

Per Giulietta.

³³¹ Masini B., *Romeo e giulietta in poche parole*, cit., p. 24, corsivo nel testo.

Raccolti abbondanti nel contado: che nessuno provi i morsi della fame.

Vigne cariche e vino buono, che ne abbiano tutti per le sere fredde, per brindare a Giulietta.

E poi.

Giulietta.

Giulietta.

Giulietta.

Ma anche questo in Shakespeare non c'era.

*E allora?*³³²

I sogni dei protagonisti così espressi, oltre ad approfondire l'indagine nei sentimenti intimi che i due provano, proiettano nel testo una pulsione vitale esaltata e contrapposta all'epilogo mortifero che si leggerà, suscitando nel lettore una potente sensazione ossimorica che carica il testo di una profondità pienamente letteraria. Ad esaltare questa sensazione contribuisce poi un'ulteriore intromissione dell'autrice, sempre riconoscibile attraverso il font in corsivo, che da una parte, attraverso riflessioni metanarrative, guida la lettura del testo, dall'altra, attraverso le sue proprie domande dirette all'autore, sollecita un'attesa e una continua ripresa di curiosità verso il finale della storia:

E poi? Cosa dicono gli sposi? Che cosa si promettono con gli occhi e con le labbra? Noi non lo sappiamo. Questo in Shakespeare non c'è, non ce l'ha detto. Si sarà dimenticato? No, certo che no. Ha scelto. Non c'è bisogno di dire sempre tutto. Siamo noi che ascoltiamo a dover colmare i vuoti. È il mestiere di chi legge, e immagina, e finisce per sapere molto più di quanto dovrebbe, e per affezionarsi molto di più del lecito. Quando ci si affeziona ai personaggi si gioisce con loro; ma anche si soffre. Attenzione, dunque, perché la storia non si chiude con un lieto fine. Ce n'è ancora, mancano

³³² *Ivi*, pp. 27-28, corsivo nel testo.

*pagine e pagine a concluderla. Può ancora succedere di tutto, gli amanti non sono al sicuro. L'unica cosa certa è il loro amore. Il resto non si sa*³³³.

La posizione della narratrice da una parte è pari a quella del lettore: neanche lei sa cosa si dicono gli amanti, anche lei può solo immaginarlo e forse questo vale più che vederlo scritto, perché l'immaginazione va diretta nei punti in cui la nostra mente desidera che vada. Ma è anche in una posizione di superiorità in quanto narratrice di una storia di cui già conosce il finale e che preferisce preparare i lettori alla tragicità del racconto. Da questo esempio è possibile notare come, nei testi riscritti, venga inserito talvolta un gioco narrativo che simula le pause tipiche della narrazione orale, pause utili alla ripresa della storia e al rinnovamento dell'attenzione del lettore sulla faticosa domanda «come va a finire?», in una possibilità di coinvolgimento particolarmente favorevole alla fluidità e all'attenzione.

Anche Beatrice Masini, come Umberto Eco, in alcuni momenti dirige la narrazione verso una determinata lettura della storia, contribuendo a influenzare il momento della ricezione:

Due genitori che non capiscono la figlia. Due genitori che non capiscono niente. Non sono i primi e gli ultimi della Storia: anzi, succede così spesso che non è nemmeno originale. Andiamo, signor Shakespeare, che cosa ci racconti? Sono cose che vediamo tutti i giorni, che viviamo tutti i giorni nelle nostre umili case. Da te volevamo una grande storia, una storia eccezionale. Dov'è il prodigio? Dov'è la magia?

[...]

*Davvero, signor Shakespeare? Questi adulti sono orribili. Ciechi, sordi e muti, attenti solo al loro interesse, alle facili riparazioni. Ignorano i danni collaterali, gli slanci, le follie. Si sono dimenticati tutto? O non sono mai stati giovani? Perché gli adulti devono essere il nemico?*³³⁴

³³³ *Ivi*, pp. 34-35, corsivo nel testo.

³³⁴ *Ivi*, pp. 55-56, corsivo nel testo.

Queste le parole dell'autrice di fronte alla decisione dei genitori di Giulietta di farla unire in matrimonio a Paride. Da una parte una lettura dei comportamenti degli adulti, una critica ai loro modi di fare; dall'altra, forse con maggiore enfasi, un'interpretazione delle modalità in cui la maggior parte dei lettori reagisce di fronte alle difficoltà che emergono all'avanzare della storia: è come se Masini desse voce a ogni lettore che, di fronte a una complicazione della trama, ad ogni lettura, spererebbe di arrivare a leggere un epilogo diverso.

E invece l'epilogo arriva e, di fronte alla morte dei due amanti, la scrittrice decide di inserire un brano, l'unico davvero simile a una sceneggiatura teatrale, non presente nell'opera del Bardo, dal titolo *Il capitolo che non c'è*, nel quale Romeo e Giulietta si parlano, nel buio della morte, sentendo ancora la spinta del loro amore e aprendo un vero e proprio dibattito sul senso dell'arte, del rapporto della vita rispetto all'arte, sul senso di narrare e ri-narrare storie, e in particolare la loro storia.

GIULIETTA: Sei sempre così bravo con le parole, tu. Il signor Shakespeare, il nostro caro ladro di storie, non avrebbe detto meglio. È venuto fino a Verona dalla sua isola lontana per ascoltare la nostra, di storia, e farla sua. L'hai visto? Era alla festa in maschera, vestito da fauno, con le corna di Satana piantate tra i capelli. Era in piazza quando hai incrociato la spada con quella di Tebaldo: urlava, guardava il sangue colare. Era al mio funerale, senza lacrime. Ti ha seguito a Mantova a dorso d'asino. Lui sapeva, poteva dirti quello che il frate non era riuscito. Ma no. Doveva lasciarci precipitare, tutti e due, in fondo al pozzo del nostro amore. E poi eccolo di nuovo a Verona, nell'ombra densa del cimitero, nella tomba con me, con te, con noi.

ROMEO: È come noi. Morto ma vivo. E a lui dobbiamo la nostra eternità.

GIULIETTA: Bisognerà ringraziarlo come si deve. (inchinandosi). Allora grazie, signor Shakespeare. Grazie per averci rubati a noi stessi. Grazie di cuore.

ROMEO: Sì, grazie. E grazie a voi, signore e signori, che leggendo fate vivo il nostro amore. Una preghiera, una parola ancora: non ci dimenticate, o tutto questo sarà stato vano³³⁵.

Il brano, fortemente metanarrativo, giustifica di fatto il ricorso anche alla riscrittura per far in modo che la storia dei due amanti rimanga viva nel tempo, rendendo meno definito il confine tra la vita vissuta e la vita narrata, in una commistione che rende l'arte proseguimento della vita e la vita una forma di arte³³⁶. Ponendo l'attenzione alle sole due opere analizzate finora, è possibile sottolineare come, nel processo di riscrittura, le modalità di rapporto tra autore e opera, e i livelli di intromissione dell'autore nel testo, possono essere potenzialmente molto diversi. È naturalmente impossibile gestire un'analisi completa e complessa dei diversi stili narrativi riscontrabili nelle riscritture, e la scelta in questo lavoro è stata compiuta soprattutto sulla base di una significatività rispetto alle opere analizzate, ma anche in considerazione di un gusto prettamente soggettivo, dato dal modo di costruire la narrazione di alcuni autori. Anche nella scelta di tali procedimenti entra in gioco la poetica dell'autore, che rimane in linea con tutta la sua produzione sia di riscritture che di altre opere. Così, ad esempio, molte delle opere di Beatrice Masini si distinguono per una fortissima presenza di elementi metanarrativi che amplificano la potenza della narrazione permettendole di agire anche come messaggio di secondo livello, approfondendo cioè tutti quegli

³³⁵ *Ivi*, pp. 95-96.

³³⁶ Il racconto si chiude con una poesia dell'autrice che può essere letta sempre in un quadro metanarrativo che è anche una dichiarazione poetica, di affermazione del potere delle riscritture: «Però anche questo in Shakespeare non c'era./ E allora?/ Questo in Shakespeare non c'era/ infatti/ ma questi amanti sono di tutti/ tutti possono riabitare/ la loro storia ancora/ una storia che non finisce/ che ogni volta rinasce/ troppo terribile per essere vere/ eppure nemmeno falsa/ se è stata così a lungo raccontata/ una storia e basta/ questo è ciò che ci resta/ di Romeo e Giulietta/ della coppia perfetta/ del loro amore impossibile/ e dunque fatto eterno/ un amore che non conosce il tempo/ è quello che vorremmo tutti/ ed è anche nostro se lo leggiamo/ perché leggendo lo accendiamo [...]» *Ivi*, pp. 99-100. Dopotutto, la storia di Romeo e Giulietta è una storia davvero di tutti e, come tutte le opere shakespeariane, l'originalità della storia non è soltanto nella trama, ma dal modo in cui viene raccontata (cfr. Tosi L., *Raccontare Shakespeare ai bambini*, cit.), e Beatrice Masini ha saputo farlo, pur abbassando il target dei lettori, in maniera che nulla ha da invidiare a un'opera davvero letteraria.

aspetti che hanno a che vedere sulla possibilità delle storie di influire sulla nostra esistenza e su come la parola sia un mezzo di emancipazione e crescita³³⁷.

La voce dell'autore può anche svincolarsi dal racconto classico quando, nella finzione narrativa si opta per un tipo riscrittura di tipo parodico. Le varianti in cui si fa viva la forza metanarrativa che si esplica attraverso l'inserimento di commenti sono molteplici, e probabilmente sarebbe impossibile esaurirli in questa sede, anche se fosse il nostro obiettivo. Basti però qui citarne almeno due esempi.

Il primo è tratto dalla riscrittura in fumetto de *I prosposi Messi di Alemanzo Sandroni* di Roberto Albertoni (in arte Yorick), l'altro, sempre in stile parodico, è possibile estrapolarlo dai molti esempi delle opere di Francesco Muzzopappa e delle sue *riscritture spiegate male*.

Nel primo caso, si tratta di una trasposizione in fumetto del romanzo di Manzoni, nata tra i banchi di scuola in momenti di noia, come ha dichiarato l'autore, e molto apprezzata dai suoi primi lettori, nonché compagni di classe³³⁸. L'autore caratterizza in maniera ironica i vari personaggi, che da subito appaiono particolarmente connotati nelle vignette dell'autore. Lucia, ad esempio, appare una donna alta più di Renzo e piuttosto determinata e manesca: spesso tiene il futuro sposo per il collo e lo domina sia nelle fattezze che nei modi. A un certo punto della storia, quando deve essere rapita dal Nibbio su volontà dell'Innominato, è come se Lucia prendesse in mano le redini della storia e volesse dirigerla lei, al punto che, in una vignetta, Lucia atterra il Nibbio prendendolo per un braccio e poi lo infila in un sacco. È esattamente in quel momento che entra in gioco Manzoni stesso, visibilmente scosso e arrabbiato, che dice: «NO! Lei mi sta rovinando il romanzo! Metta tutto a posto, se no faccio un macello!»³³⁹. In questo caso, l'ingresso dell'autore genera ironia poiché richiede una fedeltà al testo che il personaggio di Lucia, per sua indole irruenta, per come è rappresentata, sicuramente non avrebbe. L'ironia è generata soprattutto dallo svelamento dell'artificio narrativo, che apre

³³⁷ Cfr. Fiorito N., *Storie che amplificano la potenza delle storie: Beatrice Masini e l'uso della metanarrazione*, in «Ricerche Pedagogiche», LVIII, 232-233, pp. 113-126.

³³⁸ Yorick, *I Prosposi Messi di Alemanzo Sandroni*, Milano, Dardo, 1975; è possibile leggere le dichiarazioni dell'autore sulla pagina Forcomix al link <https://www.forcomix.com/libri-a-fumetti/i-prosposi-messi/> (ultima consultazione 23/12/2025).

³³⁹ *Ivi*, p. 64.

però nei lettori la possibilità di pensare a un epilogo e a una storia diversa, anche se in questo caso subito arrestata.

Nel caso invece di Muzzopappa, il narratore entra nella storia, commentando la sua scrittura o la sua narrazione, ma soprattutto collegando ogni evento che accade nel racconto a questioni relative alla contemporaneità dei lettori, alla quale si adegua anche il linguaggio. È come se il narratore vivesse nel passato in cui è collocato storicamente, ma conoscesse molto bene le realtà del futuro, costruendo su questo scarti la distanza che genera umorismo. Così, ne *L'Inferno spiegato male*:

Allora, vorrei subito chiarire che io all'Inferno nemmeno ci volevo andare. Io sono una persona tranquilla, serena, calmissima. Cerco la quiete, il silenzio, i libri illustrati, gli uccellini che cinguettano, le forbici con le punte arrotondate.

Amo la serenità e la pace.

Se uno proprio non vede l'ora di andare all'Inferno, può sempre decidere di entrare in un centro commerciale durante il periodo dei saldi, oppure andare in campeggio d'estate con i parenti, tanto è la stessa cosa.

Invece è successo che me ne stavo bello e tranquillo a casa mia a guardare il muro (non è che tra il 1200 e il 1300 ci fosse molto da fare), quando mi appare il fantasma di Virgilio, morto diversi secoli prima, che mi dice: «Oh, guarda, dobbiamo andarci per forza: l'Inferno è un posto bellissimo, ci sono le fiamme come nei concerti metal, ed è tutto in discesa, tipo gli acquascivoli. Non puoi capire!!!»

Sì, con tre punti esclamativi.

Così alla fine mi sono detto: “Che sarà mai?”, tanto i videogiochi non li hanno ancora inventati, TikTok non esiste e, se è per questo, non è stato inventato nemmeno lo smartphone.

E poi di Virgilio mi fido, lo dice anche lo specchietto!³⁴⁰

³⁴⁰ Muzzopappa F., Daw, *L'inferno spiegato male*, cit., p. 8.

L'obiettivo è quello di raccontare la storia utilizzando parametri molto vicini al lettore, che permettano la comprensione della trama e nello stesso tempo suscitino la meraviglia di ritrovare in un testo classico linguaggio e contesti familiari. Spesso, almeno leggendo da un punto di vista lontano da quello dei lettori odierni, la storia risulta confusa, ingarbugliata e difficile da ricostruire. Forse però, può costituire una via per la desacralizzazione del classico ritenuto inviolabile e la conseguente possibilità di valutarlo come un testo vicino, anche dopo molti secoli, alla nostra realtà.

Conclusioni

Il percorso di ricerca affrontato in questa tesi ha inteso indagare le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia come fenomeno complesso, stratificato e profondamente rivelatore delle dinamiche che regolano la trasmissione del patrimonio letterario nella contemporaneità. A partire dall'analisi dei testi, lo studio ha rivelato moltissime forme di riscrittura, dalle caratteristiche diversificate, ponendo inizialmente problemi di impianto metodologico, sia dal punto di vista della ricerca bibliografica, sia dal punto di vista teorico, poiché le metodologie applicabili a questo campo di studi provengono da diversi ambiti di ricerca.

Lontane dall'essere considerate meri strumenti di semplificazione o prodotti editoriali secondari, sia in termini commerciali che in termini letterari, le riscritture sono state qui analizzate come testi dotati di una propria autonomia estetica, funzionale e culturale, collocati all'incrocio tra tradizione letteraria, pratiche interpretative, progettualità editoriale e orizzonti di ricezione specifici.

La prima parte della tesi ha posto le basi teoriche e metodologiche necessarie a circoscrivere il campo di indagine, presentando le peculiarità del soggetto di studio e le problematiche relative alla ricerca. Attraverso una riflessione sulla letteratura per l'infanzia e sullo statuto dei classici, è emersa con chiarezza la natura relazionale e dinamica di questi ultimi, la cui sopravvivenza dipende dalla capacità

di essere continuamente riattualizzati in diverse forme artistiche, capaci di traslare contenuti e linguaggi su altri *media*. La fruizione contemporanea dei classici, inoltre, si colloca sempre più all'interno di un ecosistema transmediale che contribuisce a ridefinirne le modalità di accesso e di comprensione, rendendo la riscrittura una delle pratiche privilegiate di mediazione culturale. In questo quadro, le questioni metodologiche affrontate hanno consentito di superare valutazioni stereotipate o gerarchiche, orientando l'analisi verso una lettura contestuale e funzionale delle riscritture.

Il secondo capitolo ha approfondito il concetto stesso di riscrittura, mettendone in luce le radici storiche e simboliche e delineandone le principali declinazioni teoriche. Il confronto diacronico tra *imitatio* e *inventio* ha permesso di collocare le riscritture contemporanee all'interno di una tradizione lunga e legittimata, in cui i due termini si alternano nel corso del tempo in un andamento sinusoidale che rispecchia un modo di procedere della cultura.

L'adozione delle categorie di ipertestualità e adattamento ha consentito di interpretare le riscritture come pratiche di trasformazione consapevole, fondate su una ripetizione che non coincide mai con la replica.

Si è proceduto poi a effettuare una distinzione tra riscritture intese come prodotto, processo e ricezione che ha infine reso possibile una lettura articolata del fenomeno, in modo da stabilire una indipendenza del prodotto riscritto dall'archetipo, però senza dimenticare il momento del processo in cui i due testi entrano in dialogo per poi distinguersi in momenti separati.

La seconda parte della tesi ha dato corpo a queste premesse teoriche attraverso l'analisi delle riscritture presenti nella letteratura per l'infanzia. La ricognizione storica e critica delle riscritture di *Pinocchio* conservate presso il Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng (MuSEd) ha permesso di individuare brevemente il cammino trasformativo compiuto lungo tutto il Novecento fino ai giorni nostri dai testi riscritti, e ha messo in evidenza un percorso simile a quello di tutta la letteratura per l'infanzia, mostrando un'emancipazione dall'idea di letteratura moralistica e didattica nella maggioranza delle analisi effettuate. Si è poi fatta una distinzione tra le riscritture commerciali, scolastiche e autoriali che ha evidenziato come il modo di riscrivere un classico sia profondamente influenzato

dal contesto di produzione e dal pubblico di destinazione e dalla filosofia della casa editrice che elabora le collane. È emerso con chiarezza che non esiste una riscrittura “neutra”, ma sempre una selezione, un orientamento, una presa di posizione rispetto al testo di partenza e ai suoi significati.

Particolare rilievo ha assunto l’analisi testuale incentrata in particolare sullo studio delle trasformazioni linguistiche e narrative, che ha mostrato come la semplificazione spesso imputata alle riscritture per l’infanzia si configuri, in realtà, come una riorganizzazione del senso che varia in base anche alla fascia di età dei destinatari delle opere. L’uso dell’aggettivazione e la densificazione semantica rispondono a precise esigenze di leggibilità e di accompagnamento interpretativo: sarebbe un errore identificare sempre tali strategie come un depotenziamento del testo, quando invece, in molti casi, soprattutto quando sono utilizzati da autori abituati a scrivere per l’infanzia, vanno interpretati come strumenti che rendono espliciti i moventi dell’azione e i conflitti emotivi, permettendo anche al lettore meno esperto di accedere alla dialettica profonda che struttura il racconto, nell’intento di semplificare il livello inferenziale in base all’età del destinatario.

In alcuni casi è emerso un uso edulcorato dei termini in riferimento soprattutto a fatti di crudeltà e caratteristiche negative dei protagonisti. Questa pratica evidenzia una caratteristica che si può intravedere in tutta la letteratura e che riguarda una certa censura della presenza del male che è in linea con una tendenza nella contemporaneità in tutta la letteratura per l’infanzia e che dimostra un capovolgimento rispetto alle modalità educative e pedagogiche in voga fino a poco meno di un secolo fa.

Un aspetto particolarmente significativo emerso nel corso della ricerca riguarda il ruolo del narratore e del riscrittore, che in alcuni casi assume apertamente una funzione metanarrativa, dichiarando l’atto stesso della riscrittura. Questa possibilità di “parola diretta” sul testo, caratteristica peculiare delle riscritture, rende visibile l’interpretazione critica che le sottende e colloca il riscrittore in una posizione di mediazione esplicita tra il classico e il lettore. In tal senso, le riscritture per l’infanzia si rivelano uno spazio privilegiato in cui osservare il funzionamento della letteratura come pratica culturale, storicamente situata e orientata alla ricezione.

Nel complesso, la tesi ha mostrato come le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia non rappresentino una zona periferica e minoritaria del sistema letterario, ma uno dei suoi luoghi più sensibili e rivelatori. In diversi casi, soprattutto in alcune collane, i testi risultano prodotti dotati di una fortissima letterarietà, molto fedeli all'archetipo da cui provengono, anche se indipendenti da essi. All'interno di esse entrano in gioco questioni centrali per la teoria letteraria contemporanea: il rapporto tra testo e lettore, tra fedeltà e trasformazione, tra canone e accessibilità. Studiare le riscritture significa, in ultima analisi, interrogare anche il modo in cui la contemporaneità dialoga con il passato e continua a generare senso anche – e forse soprattutto – quando si rivolge a lettori in formazione.

Forme di riscrittura contemporanea, letterariamente valide e creativamente ispirate non possono essere assimilate a gesti di riduzione, poiché di fatto costituiscono atti di responsabilità culturale: il tentativo di mantenere in vita storie affascinanti e dense di significato, garantire che storie fondative continuino a essere lette, comprese e reinterpretate. Le riscritture per l'infanzia si configurano così come uno dei luoghi in cui il futuro dei classici viene continuamente negoziato, confermando che la vitalità della tradizione non risiede nella sua intangibilità, ma nella sua capacità di trasformarsi adattandosi a lettori, forme di comunicazione, epoche e correnti culturali.

Lo studio costituisce un avvio che necessita di ulteriore approfondimento. Ogni campo descritto, infatti, potrebbe essere analizzato in maniera più completa e organica, sia dal punto di vista diacronico che da quello sincronico, rivelando e aprendo ad altri risultati, sempre a partire dalla particolarità insita in questo tipo di testi.

La speranza con la quale è stata condotta la ricerca è stata evidenziare la presenza di un ambito letterario ricco e variegato, dal quale trarre informazioni che rimandano sia all'ambito pedagogico che a quello letterario e che sono rivelatrici dei modi contemporanei di guardare e parlare all'infanzia.

Appendice

Intervista a Ermanno Detti (19 giugno 2025)

Il prof. Detti mi accoglie nella sua casa romana, tra i suoi libri e le riviste e subito inizia a cercare una scatola di cui vuole mostrarmi il contenuto. La apre e appaiono le strisce a fumetti della che la San Pellegrino regalava negli anni Cinquanta insieme alla magnesia.

ED: Devo averne scritto in qualche articolo di Paese Sera. All'epoca si usava, prima l'olio di ricino che davano a mio fratello ma io non ho mai assaggiato, poi per fortuna si è passati alla magnesia San Pellegrino, che si dava una volta l'anno, di solito prima di andare al mare, e i bambini erano contenti perché, va bene, dovevano prendere la purga, ma almeno avevano in regalo questi piccoli giornalini che all'epoca erano la nostra televisione, che in Italia arriverà solo nel '54 e solo per poche persone. [me li mostra]

Sono meravigliosi, guarda che illustrazioni: erano illustrati da persone importanti, come Natoli, vuol dire che la casa farmaceutica investiva parecchio, e poteva permetterselo. Hanno 36 pagine, alternate a colori e in bianco e nero, si faceva così per risparmiare.

I: Ma come ha fatto a procurarsi tutta la collezione?

ED: Alcuni ne ho doppioni perché sì, li compravo alle bancarelle, ma un giorno ho preso coraggio e ho scritto alla San Pellegrino chiedendo di queste strisce, e mi hanno spedito tutta la collezione. Sono stati gentili. Ecco *I promessi Sposi*, *i viaggi di Gulliver*: ci sono solo i giganti e Lilliput, con un'immagine classica di lui che prende le navi e le porta. C'è un episodio che di solito nelle riscritture di Gulliver non viene tenuto molto in conto, e cioè che quando Gulliver va a prendere le navi e le porta, si rende conto di essere stato dalla parte sbagliata, che ha fatto vincere la guerra alla parte sbagliata: a breve uscirà una mia riscrittura di Gulliver e questo fatto ho voluto metterlo molto bene in evidenza. Poi *l'Isola del tesoro*, Peter Pan,

Pinocchio, sia per l'infanzia che per adulti. Oggi non si fa quasi più, perché si dà per scontato che i bambini conoscano.

Nella tradizione noi abbiamo diversi tipi di testi manipolati: le traduzioni dall'estero che di solito sono fatte per adulti e in versione integrale, di solito fatte molto bene. Fino agli inizi del Novecento si manipolavano molto anche le traduzioni, poi ci si è resi conto che l'opera era bella integralmente. Qui davanti ho diverse versioni de *I viaggi di Gulliver*, con le quali ho lavorato per una riscrittura che è in corso di pubblicazione. C'è la traduzione di Celati, antica ma integrale. Poi ci sono le traduzioni sempre integrali ma per bambini, come il Battello a vapore e questa di Gribaudo che è molto bella perché all'interno presenta anche delle carte geografiche, poi ci sono le traduzioni per i più piccoli. Solitamente si riscrivono solo i primi due libri de *I viaggi di Gulliver*, anche l'editore mi aveva consigliato di prenderne solo due, invece io ho deciso di farli tutti e quattro, e anzi, al quarto ho dedicato più spazio che agli altri. Ci sono degli elementi scabrosi nel quarto, per questo solitamente non vengono riscritti, ma io penso che basti eliminare queste parti della storia. Delle traduzioni per ragazzi alcune sono semplificate e onestamente appaiono anche noiose. Accanto a queste, vi sono le riduzioni. Molto famose erano quelle del Reader's Digest, che si chiamavano *condensati*, ed erano pubblicate a puntate, per adulti. Facevano così: eliminavano le descrizioni e utilizzavano moltissimo il dialogo, e l'azione era tradotta e condensata attraverso il dialogo. Erano simili alle riduzioni ma si chiamavano condensati. Poi ci sono le riduzioni per ragazzi: i riassunti; le opere integrali con linguaggio semplificato e addirittura delle opere che sono riscritture parziali, come l'incontro di Ulisse con la maga Circe o l'incontro con le sirene. Quella che a me convince di più è la riscrittura creativa che rispetta il rigore della trama – io rispetto molto il rigore della trama – ma con aggiunte delle varianti che attualizzino l'opera in maniera tale che piaccia ai ragazzi. Per esempio, Gulliver a un certo punto parlando con il cavallo racconta del presidente del consiglio inglese che raccontando menzogne le spaccia per verità. Allora il cavallo risponde, ma allora è facile capire, e lui risponde di no, che non è così semplice, perché allo stesso tempo spaccia verità mischiandole con le menzogne. È una situazione che a livello politico rimane sempre attuale, anche se lì

siamo nel Settecento. C'è l'idea che la verità politica sfugga, si mischiano le carte affinché il popolo sia confuso.

Come si fa in queste riscritture creative, che io prediligo? Si fa come con un pezzo di marmo, sai che lì dentro c'è qualcosa di meraviglioso che si può tirare fuori. A volte, aggiungendo degli episodi non presenti nel testo ma in rigore con esso, capaci di seguire lo spirito del testo, si fa in modo che l'opera risulti attuale e che due sia possibile una partecipazione più forte. Se è lontana dal ragazzo, non attrae. Alla fin fine, io sono quello che ha scritto *Il piacere di leggere*, quindi il mio scopo quando riscrivo un'opera è quello di creare una lettura avvincente, coinvolgente. E questo per me è il teorema fondamentale.

I: Accanto alle parole del testo, quando si riscrive, non entra in gioco anche la propria personalità, il modo in cui si legge il mondo, le proprie sensibilità?

ED: Sì, queste cose entrano nel testo, questo è quello che faccio e mi riesce abbastanza bene, anche perché io sono sempre stato molto attivo, sono stato un Sessantottino, la mia personalità entra nel testo.

I: Quando cambia genere, e quindi, come per l'*Orlando Furioso*, si passa da un genere poetico al romanzo, sente di perdere, nel passaggio, una produzione di significati che sta non nei fatti ma nella composizione e nella modalità comunicativa del genere stesso?

ED: Sì, e in effetti cerco di mettere nel testo anche dei passi dell'originale, lo faccio per i *Promessi Sposi*, lo faccio per l'*Orlando*, lo faccio per la *Divina commedia*. Per il *Cirano* di meno perché lì il testo mi piaceva molto e ho voluto mantenerlo simile, anche se ho inserito delle filastrocche.

I: Come sceglie le opere da riscrivere?

ED: Riscrivo quello che mi piace. *La Divina Commedia* mi è stata commissionata da Gabriella [Armando ndr]: io l'avevo studiata molto bene all'università e dunque ho accettato. Lì ho usato però un'altra tecnica, quella di togliere e di aggiungere, che non si vede. Ad esempio, ho dedicato un capitolo a Pia de'Tolomei, che appare pochissimo e che invece io ho voluto raccontare per bene mostrare quella figura: Pia de' Tolomei è una storia molto bella, la storia di una donna ingannata, accusata di tradimento mentre invece è innocente e paga per una colpa non commessa. L'altro elemento che uso molto, ad esempio ne *Cirano* di

Bergerac, che è una storia che io amo molto, secondo me molto bella (Gabriella non era d'accordo sul concetto che fosse bella): Cirano rinuncia a sé stesso per far felice Rossana, si presta alla possibilità di Cristiano di essere amato laddove non avrebbe potuto, senza avere nulla in cambio. Gabriella commentava che almeno alla fine poteva rivelare il suo amore a Rossana e il fatto che quelle parole erano le sue... Cristiano era morto! Ma Cirano ha voluto mantenere integra anche l'idea di lui in lei. Mi piaceva talmente tanto che mi ci sono dedicato tantissimo e lì ho tolto molto poco e ho aggiunto poco. Ho rispettato moltissimo il testo, che mi piaceva. La parte poetica è divenuta filastrocca e poi ho aggiunto un po' di scherzo. L'elemento comico lo aggiungo sempre nelle mie riscritture. Nella *Divina Commedia* ho dato molto spazio anche al conte Ugolino, ma come è stata tramandata dalla tradizione popolare, nella quale sembra che lui sia innocente.

I: C'è qualcosa che inserisce sempre nelle sue riscritture, un ingrediente che non deve mai mancare?

ED: Direi una parte di divertimento: mi capita spesso che mi vengano battute mentre scrivo, più mentre scrivo che mentre parlo. Questo mi viene anche un pochino dal fumetto. Io sono lettore di fumetto e nei fumetti c'è sempre una spalla comica, ad esempio in *Tex* è Kit Carson, al quale fanno male sempre le ossa, non vuole dormire a terra ecc., in *Zagor* c'è Cico, un tipo rotondo che cade sempre. Questa nota di alleggerimento cerco sempre di introdurla, anche quando non c'è nel testo che riscrivo. In *Gulliver* c'è, nel testo, un'ironia sottesa e profonda, ma nei ragazzi o è completamente esplicita o rischia di passargli sopra la testa, allora a volte con una battuta puoi recuperare, puoi introdurla all'ironia. Anche questo mi viene particolarmente facile.

I: Quando l'intreccio di un'opera per adulti è costituita da un intreccio piuttosto complesso, difficile da seguire per un lettore inesperto, come si comporta? C'è una difficoltà nel compiere una semplificazione dell'intreccio?

ED: Nei *Promessi sposi* mi è venuto molto naturale e mi pare che mi sia riuscita. Mia nipote ha preso 5 all'ultima interrogazione per il problema proprio dell'intreccio difficile. L'*Orlando* è stato difficile, infatti è quello che, secondo me, è riuscito meno bene: a un certo punto ho fatto una scelta, si capisce che Ariosto lavora sul testo aggiungendo, assemblando. Ci sono tantissimi personaggi, per cui

io sono partito dal principio che tutta l'opera, alla fin fine, la domina Angelica. L'incipit è «le donne, i cavallier l'arme, gli amori», ma in realtà sono soprattutto le donne e gli amori, perché i cavalieri fanno sempre brutta figura, lui è molto ironico. Le donne e gli amori sono quelli che dominano la scena, allora io ho fatto la scelta di mettere al centro di tutto Angelica, per questo la prima edizione aveva come titolo *Angelica e il paladino Orlando*, poi è stata cambiata dagli editori in *Orlando*, che sembra più incentrato sull'eroe. Angelica è un po' matta, si presenta alla corte di Carlo Magno, fa impazzire tutti con la sua bellezza, era un po' olivastria, un po' abbronzata, indiana. Lei alla fin fine non ama nessuno; è vero che talvolta si innamora, ma fugge sempre, non riesce mai a concretizzare, e alla fine chi sposa? Medoro, un fante. Così fa Ariosto. Lo sposa e se ne va. E non si saprà più niente di lei. Per questo ho voluto mettere in evidenza la sua personalità. Orlando che fa una strage ecologica rappresenta l'ironia dell'esagerazione, non è una figura con spessore.

I: Per quale lavoro si è divertito di più? Quale le è piaciuto di più scrivere?

ED: Di meno l'*Orlando*, anche perché forse è stato il primo. Mi sono divertito molto con *Giovannino senza paura*, perché mi sono ritrovato con l'ottava rima che mi ricordava l'infanzia: in Maremma ci sono le gare in ottava rima, per questo è stato divertente. Come impegno, una cosa su cui ho lavorato in questo periodo, ieri mi hanno mandato l'impaginazione ed è *I viaggi di Gulliver*, che uscirà con Erickson.

I: Cosa non si deve tralasciare in un lavoro di riscrittura?

ED: Bisogna sempre tener sempre, secondo me, che una riscrittura non è un riassunto, non è una sintesi e non è un condensato, deve essere qualcosa di rigoroso nel rispetto dell'opera, perché se si scrive un'altra opera allora è un altro discorso, ma deve essere in qualche modo attualizzata attraverso la storia, cioè riprendendone le cose più attuali. Come il discorso sulla menzogna politica in *Gulliver*, di cui abbiamo parlato prima, molti non l'avranno considerato, a me è sembrato così attuale che ho voluto inserirlo.

Faccio un'ultima dichiarazione:

Uno scrittore si diverte di più a riscrivere una storia che a inventarsela da zero. Io mi sono sempre divertito di più. Perché quando tu hai una storia già incasellata

ti preoccupi delle scene, come se fossi un regista, non della trama, perché è già data. Quando invece inventi, ti preoccupi della trama che deve stare insieme e ti perdi la scena. La parte divertente che è la creazione della vignetta, la vivacizzazione della scena te la perdi. C'è un libro, che è uscito da poco, che ho riscritto quattro volte, cambiando titolo e altre cose: forse questa volta mi è riuscito quasi bene, forse. Il titolo è *La ragazza più bella del mondo*, l'ho pubblicato con quattro editori diversi. È una storia ambientata nel 1348 all'epoca di Cola di Rienzo, ogni volta lo rileggo e non mi piace e allora lo devo riscrivere da capo. È una storia inventata anche se posta in un contesto storico, con la peste nera. Ho dovuto riscrivere me stesso perché non riuscivo a stare sui particolari: forse bisogna avere la forza di indugiare, e io non ce l'ho. Forse i grandi scrittori ce l'hanno e io no. La complessità di un'ambientazione, dei nomi che si danno alle cose.

I: C'è differenza tra una scrittura per ragazzi e una per adulti?

ED: (pensa) In realtà no, sai? In realtà non pensi ai ragazzi, pensi alle vicende che ti piacevano da ragazzo ma non dal punto di vista linguistico. Io almeno no. Mi preoccupa che la scena sia di interesse dei ragazzi; che la narrazione interessi loro. Per questo mi piacerebbe molto ad esempio scrivere una storia su Polifemo, sulla mostruosità, la divergenza, tutte cose che interessano i ragazzi.

Il punto difficile di una riscrittura per ragazzi si ha poi se bisogna essere brevi. Se bisogna fare una riscrittura molto breve non c'è lo spazio per approfondire un punto ironico o una riflessione di qualche tipo, perché altrimenti si perdono altre parti della trama.

Ringraziamenti

Durante questi tre anni di ricerca mi è capitato di entrare nel Museo dell'innocenza, a Istanbul, e trovare uno spazio allestito da Orhan Pamuk durante la stesura del suo romanzo, dove sono conservati tutti gli oggetti attraverso i quali Kemal, il protagonista, evoca i momenti vissuti con la sua amata. Un luogo fatto di immaginazione e realtà insieme, che disegna la storia di Istanbul e la collega ad un immaginario concreto in cui il potere evocativo diventa il soggetto per eccellenza che vive nel dettaglio poetico. Il lavandino sbeccato che ha visto riflesso Kemal un attimo prima di uscire per la sua proposta di matrimonio, i 4213 mozziconi di sigarette fumate da Füsün, la sua amata, l'orecchino che lei ha perso la prima volta che sono stati insieme, centinaia di piccoli oggetti che continuano a narrare una storia che è stata e che rivive dal libro al museo, ai visitatori che nell'immensa Istanbul scovano questa porticina sorvegliata da un gatto acciambellato e vi entrano, col testo in mano, cercando l'evocazione di un pezzo di vita sorto da un mondo di finzione letteraria.

Un prisma percettivo che si rinnova costantemente, il ripetersi continuo e rinnovato della possibilità di provare e vivere cose che tutti sappiamo, ma di cui non siamo mai abbastanza consapevoli. Ecco il senso anche dei miei studi, mi sono detta, ecco il perché del fascino che hanno su di me: nell'eterno combattimento con il fastidio del veder ripetersi qualcosa di già visto, le riscritture permettono qualcosa che diventa una esperienza preziosa: un vivere nuovo nella ripetizione, la possibilità, dico, di stare in una storia che se pur apparentemente molto simile, e dunque razionalmente frustrante, si propone al nostro sentire con parole e modi nuovi, riflettendo immagini e sensazioni capaci di ribaltare, agitare, mischiare, allargare le categorie che avevamo dato a un'esperienza, rivoluzionando significati ai nomi e ai sentimenti e permettendo il dilagare dell'aggettivazione possibile di ogni momento.

Un differimento possibile della conclusione.

Questo è stato per me il vivere in questo tempo, tra questi testi, in un posto che

è stato origine di trasformazioni profonde, finali e nuovi inizi e orizzonti uguali e rinnovati.

Queste nuove possibilità non si sarebbero concretizzate senza la presenza paziente, fiduciosa e illuminante della prof.ssa Susanna Barsotti. La sua cura attenta e discreta, unita alla profondità e alla passione delle sue conoscenze, ha rappresentato per me una guida preziosa, un sentiero aperto e libero sul quale poter tornare in ogni momento di smarrimento.

Ringrazio, inoltre, il prof. Lorenzo Cantatore per avermi avviato a questo campo di studi e per la fiducia piena di speranza che ho sempre ammirato nel suo sguardo, ogni volta che è rivolto a uno studioso o a una studiosa in crescita.

Circondata da questi maestri, ho imparato ben oltre ciò che trova spazio in queste pagine.

Bibliografia

- Abrams M. H., *Doing Things with Texts. Essays in Criticism and Critical Theory*, New York-London, Norton & Company, 1989.
- Alatri G., Gagliardo F., *Le copertine dei quaderni di scuola e l'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice*, in «School exercise books, a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries», Firenze, Polistampa, 2010, pp. 1-8.
- Albanese A., *Metamorfosi del Cunto di Basile. Traduzioni, riscritture, adattamenti*, Ravenna, Longo, 2012.
- Angelone L., *La nave di Teseo. La metafisica degli artefatti e la documentalità*, in «Rivista di estetica», 60, 2015, pp. 13-20.
- Ascenzi A., Bandini G, Ghizzoni C. (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, EUM Edizioni, 2023.
- Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Auerbach E., *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*, Torino, Einaudi, 2000.
- Bacchereti E., Fastelli F., Salvadori D. (a cura di), *Il graphic novel. Un crossover per la modernità*, Firenze, Firenze University Press, 2020.
- Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, ed. Kindle.
- Bachtin M., *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Torino, Einaudi, 2002.
- Bachtin M., *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi, 2001.
- Baldacci V., Rauch A., *Pinocchio e la sua immagine*, Firenze, Giunti, 2006.
- Balzac H., *Poetica del romanzo*, trad. it., Firenze, Sansoni, 2000.

- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.
- Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo tra passato e presente*, ETS, Pisa, 2016.
- Barthes R., *Il brusio della lingua*, trad. it., Torino, Einaudi, 1988.
- Barthes R., *La grana della voce*, trad. it., Torino, Einaudi, 1986.
- Barthes R., *S/Z. Una lettura di «Sarrazine» di Balzac*, Torino, Einaudi, 1970.
- Bellatalla L., *Classici e giovani lettori*, in «Gli Argonauti. Rivista di studi storico-educativi e pedagogici», I, 1, 2021, pp. 12-24.
- Bellatalla L., *Giovani lettori e vecchi libri*, in «LiBeR», 119, 2018, pp. 19-21.
- Benjamin W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1962.
- Benveniste É., *Problemi di linguistica generale*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1971.
- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Bernardinis A.M., *Filosofia e pedagogia del leggere persone e personaggi*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998.
- Bernardinis A.M., *Pedagogia della letteratura giovanile*, Padova, Liviana Editrice, 1971.
- Bertetti P., *Che cos'è la trasmedialità*, Roma, Carocci, 2020, Formato Kindle.
- Bettini M., *Contro le radici. Tradizioni, identità, memoria*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Blezza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Bloch M., *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 2016.
- Bloom H., *L'angoscia dell'influenza. Una teoria della poesia*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1983.

- Brioschi C., Di Girolamo F., *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato, 1984.
- Brolli D., Caronia A., *Alphaville. Temi e luoghi dell'immaginario di genere. F for Fake. Falso copia riscrittura*, Phoenix, Bologna, I, 1, 1998.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Boero P., *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1997.
- Borges J.L., *Altre inquisizioni*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1985.
- Borges J.L., *Finzioni*, trad. it., Milano, Adelphi, 2003.
- Brugnolo S., Colussi D., Zatti S., Zinato E., *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Burks A. W., Hartshorne C., Weiss P., (a cura di), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 8 vol., Cambridge, Belknap, 1931-1966.
- Calabrese S., Conti V., *Adattamento e sopravvivenza*, in «LiBeR» 119, 2018, pp. 22-25.
- Calabrese S., Conti V., *Che cos'è una fanfiction*, Roma, Carocci, 2019.
- Calabrese S., Zagaglia E., *Che cos'è il graphic novel*, Roma, Carocci, 2017.
- Calabrese S., *La letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano, Mondadori, 2013.
- Calvino I., *Perché leggere i classici?*, Milano, Mondadori, 2017.
- Calvino I., *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano, 1995.
- Cambi F., *La letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Clueb, Bologna, 2013, ed. Kindle.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996.
- Cardarello R., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Edizioni Junior, Parma, 2004.
- Cassini M., *Pinocchio proteiforme ovvero una valanga di "Pinocchiate"*, in «LG Argomenti», 4, 2002, pp. 33-35.

- Cataluccio F. (a cura di), *Testi letterari e conoscenza storica: la letteratura come fonte*, Milano, Mondadori, 1986.
- Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A., *Incontro con i classici. L'avventura più grande continua*, Città di Castello, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2024.
- Celani S. (a cura di), *Riscritture d'autore. La creazione letteraria nelle varianti macrotestuali*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2016.
- Cerri G., *Odisseo, l'eroe che narra se stesso*, in «Annali dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"», XXV, 2003.
- Ceserani R., *Guida allo studio della letteratura*, Roma Bari, Laterza, 1999.
- Charles M., *Introduzione allo studio dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Cometa M., *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Conte G.B., *Letteratura latina. Manuale storico dalle origini alla fine dell'impero romano*, Firenze, Le Monnier, 2005.
- Corradini P., *Introduzione*, in Fedro, *Favole*, Ariccia, RL, 2018.
- Coste D., *Rewriting, Literariness, Literary History*, in «Reveu LISA/LISA e-journal», (online) II, 5, 2004, pp. 8-25, <https://journals.openedition.org/lisa/2893#quotation>.
- Curreri L., *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, Bergamo, Moretti&Vitali, 2017.
- Curtius E.R., *Letteratura europea e Medioevo latino*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- D'amelio R., *I giovani e il libro*, Bari, Adriatica, 1972.
- D'Amico C., *I classici vendono ancora? Studio sulle classifiche di vendita del 2020*, in AA.VV., *Classici: strategie di sopravvivenza. Casi editoriali tra promozione e rinnovamento*, Pavia, Edizioni Santa Caterina, 2021, pp. 249 – 257.
- Davis P.E., Meins E., Fernyhough C., *Individual differences in children's private speech: the role of imaginary companions*, in «Journal of Experimental Child Psychology», 116, 2013, pp. 561-571.
- Dazzi Z., *Una sfida alla censura*, in «LiBeR», 105, gen.-mar. 2015, pp. 46-47.
- De Cristofaro F. (a cura di), *Letterature comparate*, Roma, Carocci, 2014.
- Denti R., *Recensione a Il mio Pinocchio*, in «LiBeR», 73, 2007.

- De Saussure F., *Corso di linguistica generale*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Deti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Eco U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2010.
- Eco U., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milano, Bompiani, 2013.
- Eco U., *Postille a Il nome della rosa*, Milano, Bompiani, 1984.
- Eco U., *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2016.
- Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Milano, La Nave di Teseo, 2016.
- Eliot T.S., *Tradizione e talento individuale*, in Id., *Opere. 1904-1939*, Milano, Bompiani, 1992.
- Even-Zohar Itamar, *Polystystem Studies*, in «POETICS TODAY International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication», 11, 1, 1990.
- Faeti A., *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Einaudi, Torino, 1972.
- Fava S., *Percorsi critici nella letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- Fava S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019.
- Faeti A., *La letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1977.
- Fantappiè I., *Franco Fortini e la poesia europea: riscritture di autorialità*, Macerata, Quodilibet, 2021.
- Fedro, *Favole*, Ariccia, RL, 2018.
- Fevbre L., *Problemi di metodo storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966.
- Floch J.M., *Semiotica, marketing e comunicazione. Dietro i segni, le strategie*, trad. it., Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Foucault M., *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Fusillo M., Lino M., Faienza L., Marchese L. (a cura di), *Oltre l'adattamento? Narrazioni espanse: Intermedialità, transmedialità, virtualità*, Bologna, Il Mulino, 2020.

- Gaudreault A., Marion F., *Transécriture and narrative mediatics. The stakes of intermediality*, in Stam R., Raengo A. (a cura di), *A companion to literature and film*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 58-70.
- Giancane D., *Letteratura per l'infanzia ed estetica: un rapporto possibile?* in «*Studium educationis*», 3, 2000, pp. 481-486.
- Genette G., *Figure III. Discorso del racconto*, trad. it., Torino, Einaudi, 2006.
- Genette G., *Palinsesti. La Letteratura al secondo grado*, trad. it., Torino, Einaudi, 1982.
- Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2018.
- Greimas A.J., *La semantica strutturale*, trad. it., Milano, Booklet Milano, 2000.
- Greimas A.J., *Miti e figure*, trad. it., Bologna, Esculapio, 1995.
- Grice H.P., *Logica e conversazione*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1993.
- Griggs Y., *The Bloomsbury Introduction to Adaptation Studies: Adapting the Canon in Film, TV, Novels and Popular Culture*, London-New York, Bloomsbury Academic, 2016.
- Grilli G., Negri M., Piccinini G., Varrà E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Parma, Edizioni Junior, 2020.
- Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli Editore, 2021.
- Grilli G., *Libri nella giungla: orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Roma, Carocci, 2012.
- Guerzoni E., *Come un fiume. Adolescenza e Youth Fiction: ritratti di identità metamorfiche*, Napoli, La scuola di Pitagora, 2025.
- Han B.C., *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, trad. it., Torino Einaudi, 2024.
- Hartsfield, D. E., Kimmel, S. C., *Supporting the right to read: Principles for selecting children's books*. in «*Reading Teacher*», 74, 4, 2021, pp. 419-427.
- Hazard P., *Uomini, ragazzi e libri. Problemi di letteratura infantile, ieri e oggi*, Roma, Armando, 1983.
- Heiddeger M., *In cammino verso il linguaggio*, trad. it., Milano, Mursia, 1979.

- Hermans T., *The Manipulation of literature. Studies in literary translation*, New York, Routledge, 2014.
- Hirsch E.D., *Cultural literacy. What every American needs to know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.
- Hobbes T., *Il Corpo*, trad. it., Torino, Utet, 1972.
- Holub R. C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, trad. it., Torino, Einaudi, 1989.
- Hunt P. (a cura di), *Understanding Children's Literature*, Routledge, London New York, 1999.
- Hutcheon L., *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*, Urbana, Chicago & Springfield, University of Illinois Press, 2000.
- Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, Roma, Armando Editore, 2011.
- Illuminati V., *La traduzione dei classici per l'infanzia in una prospettiva di genere*, Bologna, BUP, 2022.
- Jauss H. R., *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- Lachmann R., *Gedächtnis und literatur*, Frankfurt, Suhrkamp, 1990.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafora e vita quotidiana*, trad. it., Macerata, ROI Edizioni, 2022.
- Lefevere A., *Traslation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*, London & New York, Routledge, 2017.
- Leitch T., (a cura di), *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2017.
- Lepri C., *Dal Robinson alle Robinsonaden: il mito e le metafore d'infanzia*, in «Rivista di storia dell'educazione», 2, 2017, pp. 299- 306.
- Leroi-Gourhan A., *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi*, trad. it., Torino, Einaudi, 1977.
- Lévy-Strauss C., *Mitologica. Il crudo e il cotto*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1974.
- LiBeR, *Tutti i numeri dei classici*, in "LiBeR", 119.
- Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni*

- epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita & Pensiero, 2002.
- Lyotard J.F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, trad. it., Roma, Feltrinelli, 2014.
- Kermode F., *The Classic*, London, Faber & Faber, 1975.
- Kinder M., *Playing With Power in Movies, Television, and Videogames: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, University of California, 1991.
- Koch K., *Desideri sogni bugie. Un poeta insegna a scrivere poesie ai bambini*, Babalibri, 2023.
- Kristeva J., *Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1978.
- Jakobson R., *Poetica e poesia. Questioni di teoria e analisi testuali*, trad. it., Torino, Einaudi, 1985.
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 2002.
- Jenkins H., *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*, in «MIT Technology Review», 15 gennaio 2003
<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, trad. it., Roma, Armando, 2007.
- Maisonnat C., Paccaud-Huguet J., Ramel A. (a cura di), *Rewriting/Reprising in Literature: The Paradoxes of Intertextuality*, Newcastle, Cambridge Scholars, 2009.
- Manganelli G., *Pinocchio: un libro parallelo*, Milano, Adelphi, 2002.
- Marconi S., *Conigli e cuneesi al rum*, in «Il Mignolo. L'Indice per bambini & ragazzi», III, 8, 2021, pp. VI-VII.
- Mariotti S., *Livio Andronico e la traduzione artistica. Saggio critico ed edizione dei frammenti dell'«Odyssea»*, Milano, Tipografia G. De Silvestri, 1952.
- Marrone G., *Le grandi collane di libri per ragazzi. «La scala d'oro»*, Roma, Il Pepeverde, 2013.
- Martari Y., *Tra «Educational linguistics» e semiotica. Note sull'universo culturale e linguistico della letteratura per l'infanzia*, in «Griseldaonline», 17, 2018.

- Massini C., *La fanfiction. Da fenomeno di nicchia a fenomeno di massa, tra punti di forza e critiche*, Brescia, Temperino Rosso, 2019.
- McCloud S., *Capire, fare, reinventare il fumetto*, trad. it., Milano, Bao Publishing, 2018.
- Meneghelli D., *La nuova era del lettore: tra teoria e prassi*, in «Narrativa», 46, 2024.
- Morgestern J., *Playing with Books. A Study of the Reader as Child*, McFarland & Company, Jefferson-London, 2009.
- Nasi F., *Specchi comunicanti. Traduzioni, parodie, riscritture*, Milano, Medusa, 2010.
- Nekljudov S., *Le tradizioni della cultura orale e scritta*, in «eSamizdat», XV, 2022, pp. 255-264.
- Negri M., *L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza*, in Cantatore L., Galli Laforest N., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma, 2020.
- Nikolajeva M., Scott C., *How Picturebooks work*, New York, Garland, 2001.
- Nobile A. (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi e sviluppi*, Scholé, Brescia, 2025.
- Nobile A. (a cura di), *Pedagogia della letteratura giovanile*, Brescia, Scholé, 2020.
- Nodelman P., «Touchstones: Reflections on the Best in Children's Literature», Vol. 1., West Lafayette, Children's Literature Association Publishers, 1995.
- Nodelman P., *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2008.
- Nodelman P., *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picturebooks*, Athens, University of Georgia Press, 1988.
- O'Sullivan E., *Comparative Children's Literature*, trad. ingl., New York, Routledge, 2005.
- Pallottino P., *Storia dell'illustrazione italiana. Cinque secoli di immagini riprodotte*, Firenze, Usher, 2010.
- Paruolo E. (a cura di), *Le letterature per l'infanzia. Ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*, Roma, Aracne Editrice, 2014.

- Paruolo E., *Il Pinocchio di Carlo Collodi e le sue riscritture in Italia e in Inghilterra*, Roma, Aracne, 2017.
- Pasino L., Vagliani P. (a cura di), *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi tra educazione e ricreazione (1850 -1950)*, Torino, FTB Fondazione Tancredi di Barolo, 2022.
- Pitzorno B., *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Milano, Pratiche Editrice, 2002.
- Plutarco, *Vite parallele*, Torino, Einaudi, 1958.
- Poesio C., *La metamorfosi dell'archetipo*, in «LiBeR», 67, 2005, pp. 34-40.
- Polacco M., *L'intertestualità*, Bari, Laterza, 1998.
- Queneau R., *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi, 2014.
- Ramonda C., *A proposito di censura*. in «Biblioteche oggi», 33, 74, 2015.
- Rebellato E., *La scala d'oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*, Milano, Unicopli, 2016.
- Reiss T. J., *The Meaning of Literature*, New York, Cornell University Press, 1991.
- Rezzonico S., *Un «tipo nuovo di mediazione» tra pubblico e classici: Calvino e la riscrittura dell'Orlando Furioso*, in «Enthymema», XXXI, 2022, pp. 192-215.
- Ricoeur P., *Metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, trad. it., Milano, Jaca Book, 2010.
- Riva M., *Pinocchio digitale. Post-umanesimo e iper-romanzo*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Rivoltella P.C., *Narrazioni transmediali. Percorsi educativi nell'immaginario digitale*, in Fava S. (a cura di), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Milano, Vita e Pensiero, 2014, pp. 313-324.
- Rodari G., *Opere*, Milano, Mondadori, 2020.
- Rodler L., *La favola*, Roma, Carocci, 2007.
- Rodler L., *La traduzione endolingua dei classici. I casi di Calvino e Manzoni, con una riflessione su Leonardo da Vinci*, in «Rivista di traduzione. Teorie pratiche storie», 2, 2024, pp. 210-223.
- Salvi M., *L'innocenza imposta. Tabù, conformismo e censura nei libri per ragazzi: quando l'edulcorazione produce una "conoscenza soggiogata"* in «LiBeR», 105, gen.-mar. 2015.

- Salwa P., *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, in «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», 1, 1985, pp. 189-205.
- Sanders J., *Adaptation and Appropriation*, Oxon, Routledge, 2006.
- Sanguineti E., *Classici e no*, in Dionigi I. (a cura di), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, Milano, BUR, 2013.
- Scrivano F., *Variazioni Pinocchio. 7 letture sulla riscrittura del mito*, Perugia, Morlacchi, 2010.
- Segre C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985.
- Sempé J.J., *Alcuni bambini*, trad. it., Modena, 21lettere, 2023.
- Serpieri A., *Il canone. I canoni*, in Andreotti R. (a cura di), *Resistenza del classico*, Milano, Rizzoli 2009
- Sgardoli G., *Intervista. La responsabilità di ri-raccontare storie immortali*, in «LiBeR», 119, pp. 26-28.
- Stefanini V., *Classici per ragazzi a fumetti. Straordinari universi narrativi da rinnovare con le immagini*, in «Il Mignolo. L'indice per bambini e ragazzi», 6, 2021.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2025.
- Thon J. N., *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2018.
- Todaro L., (a cura di), *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020
- Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.
- Tognolini B., *Le tre censure. Pietas, Civitas, Levitas: una riflessione su ciò che muove l'azione censoria*, in «LiBeR», 107, lug.-set. 2015, pp. 37-39.
- Tomaševskij B., *Teoria della letteratura*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1978.
- Tosi L., *Raccontare Shakespeare ai bambini. Adattamenti, riscritture, riduzioni dall'800 a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Tosti A., *Graphic Novel. Storia e teoria del romanzo a fumetti e del rapporto fra parola e immagine*, Latina, Tunué, 2016.
- Verdino S., *Ariosto in Calvino*, in «Nuova Corrente», XXXIV, 1987, pp. 251-258.

Zipes J., *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, trad. it., Milano, Mondadori, 2006.

Zipes J., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Trad. it., Roma, Donzelli, 2021.

Zhao S.M., “Comics” vs. “Graphic Novels” in «EBSCO knowledge advantage», 2024, consultabile al link <https://www.ebsco.com/research-starters/literature-and-writing/comics-vs-graphic-novels>.

Zolla E., *Che cos'è la tradizione. Un'idea decisiva nell'ampio mareggiare della storia umana*, Venezia, Marsilio, 2023.

Sitografia

<http://www.betweenjournal.it>.

<https://www.forcomix.com/>

<https://www.ilgiornale.it/>

<https://journals.openedition.org/>

<https://www.technologyreview.com>

<https://www.theguardian.com>

<https://www.topipittori.it/>

<https://www.treccani.it/>

Opere per l'infanzia e riscritture citate

- Alcott, L.M., *Piccole donne e Piccole donne crescono*, Milano, Salani, 2020.
- Baccalario P., *Re Artù e i cavalieri della Tavola rotonda*, San Dorligo della Valle Edizioni EL, 2016.
- Brémaud F., Chanoinat P., Hamo, *Due anni di vacanze*, Milano, ReNoir Comics, 2021.
- Bryksenkova Y., *Romeo e Giulietta*, trad. it., Roma, Gallucci, 2015.
- Calvino I., *Italo Calvino racconta l'Orlando Furioso*, Torino, Einaudi, 1990.
- Calvino I., Colaone S., *Il Barone Rampante*, Milano, Mondadori, 2023.
- Calvino I., Natarella L., *Il Visconte Dimezzato*, Milano, Mondadori, 2023.
- Calvino I., Sualzo, *Il Cavaliere Inesistente*, Milano, Mondadori, 2024.
- Cassinelli A., Cappuccetto Rosso, Roma, Lapis, 2017.
- Cassinelli A., *Le mini fiabe box*, Roma, Lapis, 2022.
- Cassinelli A., *Pinocchio*, Roma, Lapis, 2020.
- Ceccoli N., Codignola N., *Teseo e Arianna*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2017.
- Chiara P., *Decamerone. Dieci novelle raccontate da Piero Chiara*, Milano, Mondadori Scuola, 2014.
- Chiara P., *Il Decameron raccontato in 10 novelle*, Milano, Mondadori, 1984.
- Clement L., Montel A., *Miss Charity. L'infanzia dell'arte*, trad. it., Vol. 1, Firenze, Giunti Editore, 2021.
- Codignola N., Massari A., *Giasone e gli eroi del mare*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2015.
- Codignola N., Manna G., *Orfeo e Euridice*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2015.
- Codignola N., Fatus S., *Pinocchio, il gatto e la volpe*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2014.
- Codignola N., Fatus S., *Pinocchio e la balena*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2023.
- Codignola N., Fatus S., *Pinocchio e mangiafoco*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2023.
- Collodi Nipote, *Sussi e Biribissi*, Firenze, Salani, 2009.

Corradini F., Baroncelli S., *Manzoni per bambini e per genitori curiosi. I Promessi Sposi*, Milano, Prometeica, 2022.

De Benedittis M., *I promessi sposi di Manzoni*, Milano, Gribaudo, 2023.

Deneux X., *Hansel e Gretel*, trad. it., Milano, La Margherita, 2020.

Deneux X., *I tre porcellini*, trad. it., Milano, La Margherita, 2025.

Deti E., Luzzati E., *Giovannino senza Paura*, Gallucci, Roma, 2021.

Deti E., *Quel ramo del lago di Como. La storia dei Promessi Sposi*, Firenze, Giunti, 2019.

Deti E., *Tutta colpa del naso. La storia di Cirano di Bergerac*, Roma, Nuove Edizioni Romane, 1998.

Disney, *L'Inferno di Topolino e altre storie ispirate a Dante Alighieri*, Firenze, Giunti, 2021.

D'Ignazio M., *Storia di una matita*, Milano, Rizzoli, 2012.

Eco U., *La storia de I Promessi Sposi raccontata da Umberto Eco*, Torino, Gruppo Gedi, 2010.

Edith, *Il giardino di mezzanotte*, trad. it., Milano, Mondadori, 2021.

Erpianis G., *Pinocchio in automobile*, Firenze, Bemporad&Figlio, 1905.

Ghiselli E., *Il fratello di Pinocchio ovvero le avventure di Pinocchio: storia di un altro burattino*, Firenze, Bemporad&figlio, 1902.

Labate I., *Il vecchio e il mare*, Padova, Kite Edizioni, 2023.

Laprovitera A., Locascio L., *Il vecchio e il mare*, Eboli, NPE, 2024.

Luzzati E., *Ali Babà e i quaranta ladroni*, Novara, Interlinea, 2021.

Malerba L., *Pinocchio con gli stivali*, Milano, Mondadori, 1988.

Malerba L., *Pinocchio con gli stivali*, Milano, Mondadori, 2023.

Manzoni A., Cristofori A., *I Promessi Sposi*, Roma, Gallucci, 2022.

Marconi S., Curti A., *I sogni di Yume*, Roma, Lapis, 2024.

Marconi S., Guicciardini D., *I promessi sposi*, Roma, Lapis, 2023.

Marconi S., Viola S., *La regina delle nevi*, Roma, Lapis, 2019.

Milani M., *I cavalieri della Tavola rotonda*, Milano, Mursia, 1971.

Milani M., *La storia di Tristano e Isotta*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2022.

Milani M., *La storia di Ulisse e Argo*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2013.

Milani M., *Ulisse racconta*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2017.

Morosinotto D., *I Promessi Sposi in poche parole*, Torino, Einaudi, 2016.

Muzzopappa F., Daw, *L'inferno spiegato male*, Milano, De Agostini, 2023.

Muzzopappa F., Daw, *L'Odissea spiegata male*, Milano, De Agostini, 2024.

Muzzopappa F., Daw, *I Promessi Sposi spiegati male*, Milano, De Agostini, 2023.

Paoletti I., *Il mio primo libro di Pinocchio*, Firenze, Marzocco, 1944.

Piccione A., *I promessi sposi raccontati ai bambini*, Milano, Mondadori, 2021.

Piumini R., *Draghi, fate e cavalieri: avventure di Orlando Innamorato*, Novara, Interlinea junior, 2008.

Piumini R., *I promessi sposi*, Trieste, Edizioni EL, 2019.

Piumini R., *Shakespeare in versi*, Milano, Mondadori, 2017.

Quarenghi G., Costa N., *Il mio Pinocchio*, Firenze, Giunti Kids, 2013.

Rembadi-Mongiardini G., *Il segreto di Pinocchio: viaggio ignorato del celebre burattino del Collodi*, Firenze, Bemporad&figlio, 1902.

Reynolds J., Novgorodoff D., *La lunga discesa*, Latina, Tunuè, 2024.

Rodari G., *Filastrocche in cielo e in terra. Illustrazioni di Francesco Altan*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2012.

Rossi S., *Delitto & castigo in poche parole*, San Dorlingo della Valle (TS), Einaudi Ragazzi, 2016.

Sanna A., *Moby Dick*, Milano, Rizzoli, 2021.

Sanna A., *Pinocchio prima di Pinocchio*, Roma, Orecchio Acerbo, 2015.

Scuderi L., *Ulisse, la maga Circe e le sirene*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2013.

Selva P., Cattaneo P., *Divina Commedia*, Firenze, Dami Editore, 2005.

Sgardoli G., *Grandi classici in poche parole*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2015.

Sgardoli G., *Le ultime lettere di Jacopo Ortis in poche parole*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2023.

Silei F., Rivolta A., *Il piccolo principe*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 2019.

Stadtlander B., *Il giardino segreto*, Roma, Gallucci, 2019.

Stadtlander B., *Orgoglio e pregiudizio*, trad. it., Roma, Gallucci, 2019.

Stilton G., *I Promessi Sposi*, Milano, Piemme, 2023.

Stilton T., *Romeo e Giulietta*, Milano, Piemme, 2019.

Vaccarini L., *La piccola Dorrit da Charles Dickens*, Trieste, Edizioni EL, 2017.

Venezia E., *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Calco, Edizioni Piuma, 2020.

Yorick, *I Prosposi Messi di Alemanzo Sandroni*, Milano, Dardo, 1975.

Wilson B., *Sorridi piccola Anna*, Bologna, Kappa Edizioni, 2010.

