

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche

(nell'ambito della Scuola di dottorato in Scienze Umanistiche)

Ciclo XXVIII

Il *picturebook* tra narratologia e scienze  
neurocognitive

Candidata  
Dott.ssa Elena Zagaglia

Relatore  
Prof. Stefano Calabrese

Direttore della Scuola di dottorato  
Prof. Stefano Calabrese

# Indice

Nota introduttiva	4
<b>I. Similitudine. Leggere prima di leggere: i libri con le facce per l'apprendimento delle emozioni</b>	<b>10</b>
Premessa	10
1.1. Come percepiamo i volti: il percorso neurale	13
1.1.2. Breve storia delle emozioni	21
1.2. Intersoggettività e neuroni specchio: come apprendiamo a 'leggere' gli altri	25
1.3. I volti come prime illustrazioni, le espressioni come prime storie	30
1.4. Dal viso del <i>caregiver</i> alle facce nei <i>board book</i> : analogie e somiglianze	32
1.5. L'ora di educazione pre-motoria. Il mimetismo come premessa per il <i>mind reading</i>	44
<b>II. Metalessi. <i>Ceci n'est pas un livre</i>, non è (solo) un libro: i <i>picturebook</i> metafinzionali a favore della competenza metaforica</b>	<b>51</b>
Premessa	51
2.1. Una nuova forma di libro per un nuovo lettore	54
2.2. Realtà versus Finzione: una distinzione necessaria	59
2.3. Lo strumento narratologico della relazione tra reale e finzionale: la metalessi	61
2.4. <i>Metafictive picturebooks</i> : gli albi illustrati metafinzionali	63
2.5. Il "facciamo finta che" degli albi metalettici per il sostegno del pensiero metaforico	74
<b>III. Epanadiplosi. Il personaggio seriale, un amico immaginario per la para-socialità</b>	<b>84</b>
Premessa	84
3.1. Dalle protostorie alle prime storie: la grammatica delle narrazioni per	85

i neo-lettori	
3.2. Identificazione o accompagnamento: differenze e punti di contatto nei legami tra i protagonisti e il lettore	95
3.3. Il traghettatore dello <i>storyworld</i> : Geronimo Stilton	101
3.4. Geronimo, un amico immaginario	105
<b>IV. Isomorfismo. Il topo isotopo: una questione di forma</b>	<b>117</b>
Premessa	117
4.1. Il <i>topos</i> del topo	119
4.2. Il ratto <i>cute</i> : una questione di forma	126
4.2.1. Il topo bambino e il topo adulto: Mickey Mouse e Geronimo Stilton	129
4.3. Il grafismo isomorfico di <i>Geronimo Stilton</i> : se le parole sono azioni, i grafismi sono gesti	138
<b>V. Ellissi. Il <i>graphic novel</i>, iconotesto per il ‘kidult’</b>	<b>151</b>
Premessa	151
5.1. Che cosa non è il <i>graphic novel</i>	154
5.2. A cosa somiglia il <i>graphic novel</i> : il concetto di rimediazione	155
5.3. Che cos’è il <i>graphic novel</i> : riconcettualizzazione della narrazione per immagini	160
5.3.1. Dalla sequenzialità alla simultaneità: navigare la pagina del <i>graphic novel</i>	165
5.3.2. Mimesi e diegesi: la complessità sociocognitiva del <i>graphic novel</i>	171
5.4. Lo spazio empatico	177
<b>Note conclusive</b>	<b>183</b>
<b>Opere citate</b>	<b>186</b>
<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>187</b>
<b>Riferimenti sitografici</b>	<b>203</b>

## Nota introduttiva

Una parte significativa della letteratura per l'infanzia è costituita dai *picturebook*, narrazioni multimodali il cui significato è creato attraverso la sinergia di due mezzi di comunicazione, il verbale e il visivo. Questi sono descritti in molti modi: Nodelman e Reimer li classificano come forme di letteratura in cui “le immagini possono aiutare le persone di tutte le età a comprendere le parole” (2003, p.277). Perry Nodelman suggerisce poi che il rapporto tra immagini e testo è sempre ironico, vale a dire che “le parole ci dicono quello che le illustrazioni non mostrano e le immagini ci mostrano ciò che le parole non dicono”(ivi, p. 222). Marantz vede l'albo illustrato come una forma d'arte unica, sostenendo che “non è solo letteratura, dominata dalla parola, ma piuttosto una forma d'arte visiva. Il *picturebook* deve essere dunque vissuto come un'entità visivo-verbale”(1997, p.151). Sipe descrive la relazione tra testo e illustrazione come “sinergica”, analizzando l'interazione che si verifica e mostrando come tale operazione sia molto complessa: “ogni nuova apertura di pagina presenta un nuovo insieme di parole e illustrazioni che fa leva sulla nostra costruzione del significato”(2008, p. 106); egli sostiene inoltre che “in questo processo le illustrazioni sono su un piano di parità con i testi”(ivi, p.107). Lewis (2001) parla di “ecologia” del *picturebook*, dove immagini e parole “interagiscono ecologicamente, così che il libro si comporti come un ecosistema in miniatura” (ivi, p.48). Per Lewis questa prospettiva ecologica sottolinea “l'interdipendenza o l'inter-animazione di parola e immagine” (2001, ss.).

“Leggere e guardare: questo è dunque l'imperativo degli utenti della letteratura per l'infanzia, poiché gli iconotesti impediscono il predominio di un codice sull'altro e costringono il lettore a frequenti cortocircuiti, leggendo le immagini alla luce del testo verbale e quest'ultimo secondo gli orientamenti semantici delle prime” (Debray 1999, in Calabrese 2011, p. 24), un'attività in tandem. La ricerca empirica degli ultimi trent'anni fornisce ampie prove di una precoce competenza interpretativa dei lettori (Nikolajeva 2014, p.11).

L'alfabetizzazione linguistica e quella visiva rappresentano in questo senso due

elementi essenziali per la crescita cognitiva del bambino, che dovrebbero essere addestrate e incoraggiate. Jerome Bruner (1993) sottolinea che l'alfabetizzazione comprende anche le competenze cognitive di un bambino, tra cui quella sociale, e che queste possono essere migliorate attraverso la lettura. La presente tesi si prefigge di cominciare a discutere di una prima *literacy* multipla, che è insieme alfabetizzazione visiva, linguistica, cognitiva, emotiva e sociale dei giovanissimi lettori di iconotesti. Se si accetta questa idea del *picturebook* come uno strumento in cui i partecipanti convogliano le risorse cognitive e emotive in forma visiva e verbale, si può estendere l'interazione dei lettori con gli albi illustrati ben oltre le raccomandazioni convenzionali di età; sono suscettibili di essere il primo tipo di libri che i lettori incontrano, e la recente tendenza verso i *picturebook* è quella di essere *crossover* in senso generazionale (Beckett 2009).

La natura multimodale del *picturebook* invita poi a un'interessante contemplazione delle differenze di risposte emotive alle 'parole + immagini', e quindi del potenziale effetto sinergico dei due mezzi. Tuttavia, i *picturebook* sono ancora poco esplorati dal punto di vista cognitivo rispetto ai romanzi per bambini e ragazzi, e le pochissime pubblicazioni si concentrano sullo sviluppo del bambino e sull'acquisizione del linguaggio (ad esempio lo studio di Kümmerling-Meibauer 2013). L'errore comune riguardo ai *picturebook* è che siano semplicemente libri per bambini molto piccoli, con poche parole e con le immagini che hanno prevalentemente una funzione decorativa. Anche se questa affermazione può essere facilmente respinta grazie a uno sguardo più ravvicinato a qualsiasi albo illustrato più complesso (come quelli metafinzionali esplorati nel secondo capitolo), ci possono essere effettivamente buoni motivi per cui i lettori meno esperti godano di immagini e siano suscettibili di impegnarsi con loro cognitivamente ed emotivamente. I lettori pre-alfabetizzati sono propensi a fidarsi più delle immagini che delle parole, dal momento che le immagini sono dirette e immediate, mentre le parole hanno bisogno di elaborazione più lunghe. In realtà "i *picturebook* sono in grado di fornire potenti strumenti per aumentare l'intelligenza multipla dei lettori alle prime armi" (Nikolajeva, 2014, p. 95).

I dati statistici ci aiutano a confermare quanto detto finora; in Italia legge di più

chi non sa ancora leggere: “il mercato del libro per ragazzi è il settore di maggior successo internazionale dell’editoria italiana, come confermano i dati rilevati da Aie nel 2011. Nel 2012 si sono pubblicati in Italia oltre cinquemila titoli di libri per bambini e ragazzi, il 7,8% della produzione editoriale delle case editrici italiane. A sua volta questa produzione può essere suddivisa per fascia di età: quella della primissima infanzia copre da sola il 41,7% dell’offerta in uscita (il 7,5% i libri per la fascia 0-2 anni, e ben il 34,2% quelli dedicati alla fascia 3-4 anni); un altro 33% della produzione copre le fasce tra i cinque e gli otto anni (18,3% 5-6 anni; 14,7% 7-8 anni); la fascia nove- tredici rappresenta il 13,1% dei titoli pubblicati nel 2012 dalle case editrici italiane. Il 63,3% dei bambini tra i due e i cinque anni (in proiezione 1,4 milioni di bambini) «legge, colora, sfoglia libri o albi illustrati tutti giorni al di fuori dell’orario scolastico.» E soprattutto che questa percentuale cala al 54,3% tra i sei e i dieci anni quando iniziano a frequentare la scuola elementare” (Peresson 2013, pp.19 ss.). Anche se la «lettura» in un bambino tra i due e i cinque anni è certamente qualcosa di molto più complesso e articolato di come siamo abituati a considerarla - si integra e completa con il gioco, il disegnare e il colorare, il giocare con le immagini e le storie, nel rapporto genitoriale, ecc. - essa fa parte della quotidianità del bambino molto di più che nelle fasce di età immediatamente successive, e tutte insieme ancor più rispetto alla media della popolazione adulta italiana.

La letteratura per la prima infanzia gode quindi di ottima salute e se il fabbisogno cognitivo dei bambini è addirittura aumentato l’inedita e complessa miscela di stili di vita, tradizioni culturali e sostrati etnici che è conseguita alla globalizzazione ha reso ancor più necessaria la riscrittura di narrazioni che siano in grado di offrire all’individuo le risorse per sopravvivere ai rischi e alle risorse di una nuova civiltà. L’intero comparto della letteratura per l’infanzia si sta di conseguenza profondamente ristrutturando; quali contributi possono portare le conquiste più recenti delle scienze neurocognitive per quanto riguarda la lettura degli iconotesti? La fruizione di un albo illustrato non può ormai più prescindere dalle scoperte sui neuroni specchio; l’immagine che salta fuori è quella di un ‘libro-specchio’, in un gioco di compartecipazione dai confini incerti in cui a volte non si sa più chi rispecchia chi. Del resto l’etimo di

specchio è *spicio*, che possiamo tradurre con ‘io guardo’, ‘ciò che serve a guardare’.

Gli albi illustrati ci permettono di esercitare le nostre capacità cognitive e sociali come le emozioni, l’empatia, la teoria della mente attraverso esercizi ‘corporeo-cognitivi’: una modalità a basso rischio di estendere la nostra esperienza, pensare e risolvere i problemi in simulazione, oltre che una fonte di informazioni. Le espressioni facciali, gli albi metafinzionali, le protostorie, le storie con i personaggi seriali, i *graphic novel*, come vedremo nei prossimi capitoli, sono modelli di realtà altamente organizzati che permettono di poter osservare da vicino le complesse dinamiche dei contesti reali.

Davanti a che tipo di lettore ci troviamo? Maria Nikolajeva (2014, pp.16-19) afferma che i lettori alle prime armi, indipendentemente dall’età, dal sesso, dall’etnia, dallo status socio-economico e da altre variabili, possono esser definiti così come segue:

- hanno un’esperienza di vita limitata, tra cui l’esperienza del tempo e dello spazio, delle strutture sociali e delle relazioni interpersonali.
- Hanno una conoscenza limitata; di conseguenza, possono avere difficoltà nel confrontare le informazioni fornite dalle narrazioni con le conoscenze generali che possiedono.
- Hanno una limitata esperienza delle narrazioni: non sono stati esposti a una grande varietà di storie che siano esse stampate, orali, visive o multimediali.
- Hanno una memoria meno sviluppata per elaborare, archiviare, recuperare e ricollegare esperienza vissuta e mediata. Non hanno un bagaglio di ricordi sufficientemente ricco per effettuare connessioni ai testi di finzione.
- Hanno competenze attentive meno sviluppate.
- Non hanno ancora una sofisticata capacità nel distinguere tra realtà e finzione.

Di conseguenza, i proto-lettori possono avere difficoltà nel fare inferenze testo realtà e nell’integrare l’esperienza vicaria nella loro vita reale. E non padroneggiano il linguaggio figurativo come metafore, metonimie, iperboli, ironia (Gibbs 1994, pp.399 ss.). Come risultato, è probabile che interpretino gli iconotesti letteralmente piuttosto che metaforicamente, e allo stesso modo possono percepire i personaggi di fantasia in modo mimetico piuttosto che semiotico; possono non comprendere l’ambiguità narrativa e avere difficoltà

con narrazioni inaffidabili o ironiche. La lettura dei *picturebook* metafinzionali che vengono affrontati nel secondo capitolo sviluppa tutte queste competenze.

- Hanno una capacità limitata di causalità, previsione, *problem-solving* e processi decisionali; di conseguenza, potrebbero non riuscire a giudicare obiettivi, motivazioni e azioni dei personaggi immaginari. Sarà oggetto del terzo capitolo.

- Hanno competenze linguistiche limitate, se non assenti. Di conseguenza, possono avere difficoltà con specifiche strutture narrative, soprattutto per la temporalità, la causalità e la focalizzazione. Il quarto capitolo affronta particolari dispositivi per incoraggiare le capacità linguistiche.

- Hanno una teoria della mente e capacità empatiche limitate. Queste capacità sociali fondamentali non appaiono automaticamente, ma si sviluppano gradualmente, e possono essere migliorate grazie allo *storytelling* visivo, come dimostrato nel quinto capitolo.

Tuttavia, anche bambini molto piccoli possono riconoscere le emozioni di base (Harris 2008), e l'empatia elementare è presente durante la prima infanzia (Widen e Russell 2008): se ne parlerà nel primo capitolo.

Ancora una volta, nella presente tesi l'età esatta non è rilevante; lo spettro si estende tra un novizio lettore di iconotesti che non padroneggia la teoria della mente e l'empatia di un lettore più esperto che ha competenze più sviluppate. Mentre la maggior parte delle capacità cognitive e affettive emergono senza alcun intervento speciale (a meno che non ci sia qualche patologia in atto), l'argomento al centro di questo studio è che queste competenze possono essere migliorate e sostenute dalla fruizione degli iconotesti: competenze sociali come *mind reading* e empatia sono essenziali e le diverse narrazioni verbo-visuali possono essere il miglior campo della formazione e dell'alfabetizzazione emotiva. L'interesse di questa tesi è rivolto al modo in cui gli iconotesti fanno uso di varie strutture narrative per coinvolgere i lettori: una delle risposte è che il nostro coinvolgimento con la finzione non è trascendente, ma saldamente ancorato al corpo; la lettura di finzioni influisce sul modo in cui interagiamo con il mondo reale.

Sfogliare un *picturebook* è come guardare il disegno di un bambino ed entrare nella sua mente: la creazione artistica e letteraria diventa un modello di

conoscibilità, contiene schemi attraverso i quali processare i contesti, allarga l'orizzonte di conoscenza e lo spettro di possibilità esperibili, rappresenta una lente per osservare i meccanismi cognitivi. È un deposito dell'enciclopedia sociale, un catalogo delle modalità di interazione con l'ambiente, e in quanto tale svolge una funzione fondamentale per l'adattamento: nelle narrazioni sono depositate le 'istruzioni' di base attraverso le quali apprendere le proprie strategie di adattamento e navigazione nella vita sociale. Altro etimo di cui tener conto è dunque quello dell'albo, *albus*, cioè bianco: uno spazio di possibilità. Per comprendere tutti questi processi sembra necessario far dialogare conoscenze narratologiche, psicologiche, neuroscientifiche in una sinfonia interdisciplinare e da una prospettiva profondamente integrata. Perciò la scelta dei titoli, che vuole rappresentare uno scambio tra modalità discorsive, tra figure retoriche e processi cognitivi, in un contagio dall'intento - e esito, forse - positivo.

# I

## Similitudine

### Leggere prima di leggere: i libri con le facce per l'apprendimento delle emozioni

#### Premessa

La prima infanzia rappresenta in Italia un piccolo pubblico ma di grande valore (3,8 milioni di bambini) che ha fatto la fortuna di *best seller* come *Peppa Pig*, *la Pimpa* o *Giulio Coniglio* e che per gli editori vale un fatturato di 64 milioni di euro. L'interesse cresciuto attorno ai libri per la primissima infanzia mostra un trend in salita dei titoli prodotti per la fascia da zero a sei anni, che del comparto junior costituisce un importante 39%, e che per oltre il 90% è rappresentato da albi e racconti illustrati, *board book* (testi brevi dalle pagine spesso cartonate), libri gioco e *pop-up* (dati Nielsen per Aie, in Peresson 2013).

Un primo dato che le statistiche ci suggeriscono è che il bambino può essere considerato fin dalla nascita un 'lettore' (dal latino *legere*, ossia raccogliere): non è ancora alfabetizzato ma è già un precoce raccoglitore di informazioni. Molto presto impara a leggere immagini fotografiche, disegni e illustrazioni, inizia ad interpretare alcuni indizi visivi come le emozioni espresse dal volto umano e tutto ciò che fa parte del linguaggio non verbale (mimica, prossemica, toni della voce, ritmi e accenti).

Un secondo dato importante è questa attenzione da parte del mercato editoriale alla *visual literacy*, definita come "la capacità di leggere, comprendere e interpretare il testo iconico per creare conoscenza e concepire nuovi modi di rappresentazione, sviluppate attraverso la lettura dialogica dell'albo illustrato e la motivante sollecitazione dell'adulto mediatore che contribuiscono ad arricchire il bagaglio di competenze emozionali, cognitive ed estetiche del bambino" (Campagnaro 2013, pp. 62-63), che Barbara Stafford (2008) distingue dalla competenza visiva di base, la capacità di decodificare, che è senz'altro una "condizione necessaria, ma tutt'altro che sufficiente, per

competenze specialistiche e più avanzate come l'alfabetizzazione visiva". (p. 13). Secondo Stefano Calabrese "la parola d'ordine dei *visual studies* e delle neuroscienze oggi trionfanti è l'affermazione del primato della mente sull'occhio: noi vediamo quello che vediamo in prima istanza solo grazie al cervello e alla corteccia visuo-motoria, che percepisce i singoli segni della 'realtà' unificandoli solo in un secondo momento in un'immagine coerente" (Calabrese 2013, p. 29).

Ma qual è la prima immagine che vediamo? Ebbene, in principio c'è il volto: lo psicologo C.C. Goren (1975, in Bruce, Young, 2012 p. 362) dimostra per primo la preferenza per i visi da parte dei neonati - testati pochi minuti dopo la nascita- rispetto a qualsiasi altra forma, tra cui anche il disegno schematico di una faccia, nonostante la loro percezione sia ancora molto schematica, sfuocata e in bianco e nero. Per il neurobiologo Semir Zeki non vi sono più dubbi sul fatto che le immagini rispondano alle leggi che regolano le operazioni del cervello. Zeki afferma che dal punto di vista neurofisiologico le facce sono stimoli multidimensionali prioritari che trasmettono informazioni anatomiche, sociali ed emotive: "è attraverso il volto che capiamo e riconosciamo immediatamente l'altro e le sue emozioni; quando il cervello subisce una lesione nell'area in cui avviene il riconoscimento delle facce si ha difatti una patologia chiamata prosopagnosia, cioè l'incapacità di riconoscere i volti delle persone." (Lumer, Zeki 2011, p. 17) I meccanismi cerebrali alla base il riconoscimento del volto emergono nella prima infanzia; già dai tre mesi possiamo parlare di lettori e comunicatori competenti: "i neonati cominciano già a vedere le differenze di volti e a distinguere tra le singole facce e sono in grado di discriminare un volto sorridente da uno imbronciato reagendo poco dopo in modo appropriato a una serie di mimiche facciali; dinanzi a un volto allegro sorridono di più e provano ad avvicinarsi, mentre cercano di evitare un volto accigliato" (Serrano, Iglesias, Loeches 1992, pp. 411-425).

Fino ai nove mesi il bambino continua a leggere visi e parole e si crea un repertorio di espressioni da cui trae le emozioni, le prime cose che impara a riconoscere. Persino le emozioni dunque si generano dalle immagini: vi sono sostanziali evidenze che deficit nell'esperienza delle emozioni siano correlati a deficit selettivi nel riconoscimento facciale; in uno studio provocatorio gli

psicologi americani Havas, Glenberg, Gutowski, Lucarelli e Davidson (2010, in Wienkelman 2015, p. 159) hanno utilizzato iniezioni sottocutanee di Botox per paralizzare temporaneamente i muscoli facciali e poi hanno fatto leggere ai partecipanti frasi altamente emotive; i risultati hanno evidenziato che i partecipanti sono stati più lenti nel comprendere frasi emotive che prevedevano l'utilizzo del muscolo paralizzato.

Il volto umano è dunque sin dalla nascita il veicolo preferenziale per la comunicazione dello stato emotivo e il luogo dove si concentra la maggior parte delle informazioni sensoriali, sia che il soggetto le esibisca come emittente, sia che le legga sul volto dell'altra persona come ricevente all'interno del processo comunicativo; e proprio durante la crescita si perfeziona questa attenzione ai segnali emotivi, come base della comunicazione e per la sopravvivenza della specie, per poter immediatamente distinguere chi è ostile da chi non lo è. “È l'immagine di un volto ad associarsi ad un'emozione, e da quel momento l'emozione costituirà per sempre il contrassegno di un'espressione facciale” (Silvia 2005, p. 342).

Alcuni risultati dimostrano però che è possibile che questa differenza di abilità comunicativa non sia semplicemente il risultato biologico della crescita ma anche della formazione e dell'educazione 'sociale' che i bambini ricevono: in un esperimento psicologico di Nicole Trauffer, Sherri C. Widen e James Russell dell'Università di Boston (2013) sul riconoscimento delle espressioni facciali è stata dimostrata una significativa differenza nel modo in cui le persone con un alto grado di istruzione e quelli senza hanno etichettato le espressioni facciali: i partecipanti laureati selezionavano l'etichetta prevista per la paura e il disgusto significativamente più spesso rispetto ai partecipanti che non avevano un alto grado di istruzione.

La proposta è dunque quella di una prima alfabetizzazione visiva e socio-affettiva a partire da libri appositamente pensati per la primissima infanzia: pagine non necessariamente sequenziali, con immagini fotografiche o altamente iconiche di volti e facce come sostegno per la categorizzazione delle emozioni di base, che passa attraverso le espressioni facciali. Prima di approfondire questa iniziale *visual literacy* è necessario saperne di più dal punto di vista neurobiologico.

## 1.1. Come percepiamo i volti: il percorso neurale

I volti sono la categoria più importante di riconoscimento di oggetti, il modo principale in cui identifichiamo altri individui e persino le immagini di noi stessi; da un punto di vista evolutivo sono informazioni attraverso cui ci avviciniamo o evitiamo le persone, riconoscendole e deducendo il loro stato emotivo dalla loro espressione facciale. Non solo: la percezione dei volti è un compito visuospatiale che implica una configurazione di caratteristiche organizzate in uno schema specifico. (Balconi 2008, p. 242)

Per questi motivi la percezione dei volti sembra essersi evoluta occupando più spazio neurale rispetto a qualsiasi altra rappresentazione figurale. La neuroscienziata Margaret Livingstone scrive: “i volti sono tra gli stimoli più informativi che possiamo percepire: anche lo scorcio del volto di una persona in una frazione di secondo ci racconta la sua identità, il sesso, l’umore, l’età, l’etnia e la direzione di attenzione.” (Livingstone 2008, in Kandel 2012, p. 1073)

I moderni studi psicologici e neurobiologici cognitivi hanno spiegato perché i volti umani sono così speciali: noi li percepiamo olisticamente come un tutto unitario; invece di cercare di elaborare una faccia da un modello di linee, come facciamo con altre informazioni visive, il cervello costruisce l’immagine del viso da una *gestalt* unitaria non ulteriormente scomponibile in sottocomponenti, una forma astratta primitiva di un ovale contenente due punti (per gli occhi), una linea verticale tra i punti (per il naso) ed una linea orizzontale sotto di loro (per la bocca). In questo modo, la percezione di un volto richiede uno sforzo cognitivo molto ridotto rispetto ad altri oggetti. (Balconi 2008, p. 227) Il cervello umano si è dunque specializzato per le facce, a differenza di altre forme complesse, e dà ai volti uno status speciale che dipende da un orientamento verticale e frontale.

Utilizzando studi di imaging è stata rilevata una specifica area, il giro fusiforme, che viene attivata da stimoli facciali rispetto a stimoli non facciali; tale regione è coinvolta selettivamente in alcuni aspetti dell’analisi percettiva del volto, come la codifica strutturale delle informazioni necessarie al suo riconoscimento. (ivi, p. 233)

Questa priorità del volto è confermata secondo il neurologo, psichiatra e neuroscienziato Eric Kandel, dal fatto che “possiamo facilmente distinguere sottili differenze di sguardo e di espressioni facciali, ma ad esempio non ad altrettanto sottili cambiamenti nel paesaggio.” (Kandel 2012, p. 497)

Questo accade per il riconoscimento del volto, ma possiamo parlare di una rete cerebrale specifica anche per la decodifica delle emozioni? La neuropsicologa Michela Balconi (2008, pp.241-242) si è occupata a lungo di questo argomento, affermando che per quanto riguarda la comprensione delle informazioni emotive un ruolo prioritario è svolto dall'emisfero destro. Mediante la tecnica del campo visivo diviso ha rilevato infatti una facilitazione del campo visivo sinistro (cioè dell'emisfero destro) per compiti che richiedevano ai soggetti di discriminare le espressioni emotive dei volti, di ricordare espressioni facciali emotive e di confrontare volti emotivi a parole scritte. In aggiunta, altri studi hanno utilizzato un paradigma con stimoli emotivi ambigui, composto da volti combinati insieme a formare un *pattern* complessivo irrealistico: una parte del volto esprimeva un'emozione (gioia) e una seconda parte un'emozione diversa (tristezza). Generalmente i soggetti destrimani giudicano il volto come più felice quando il sorriso compare nel loro emi-campo sinistro, fatto che suggerisce che l'informazione sia emotivamente più saliente quando è elaborato dall'emisfero destro.

Una questione centrale per psicologi e neuroscienziati riguarda l'osservazione di eventuali differenziazioni nei correlati neurofisiologici dei volti in funzione delle diverse emozioni; sembrano infatti esserci strutture autonome distinte per l'espressione delle differenti emozioni: cioè, la decodifica di differenti espressioni facciali attiva regioni cerebrali tra loro eterogenee. Ad esempio, la decodifica di volti che esprimono paura produce un'attivazione nell'amigdala sinistra, il volto della tristezza elicitava risposte nell'amigdala destra e nel lobo temporale destro, la percezione della rabbia attiva maggiormente la corteccia orbito-frontale destra e la corteccia cingolata anteriore.

Riguardo alla connessione tra ricognizione dell'espressione facciale e ricognizione dell'emozione, l'amigdala gioca un ruolo primario: ha una funzione in gran parte percettiva nella risposta emotiva; analizza le informazioni sensoriali in entrata, categorizza e notifica altre regioni del

cervello ad un'appropriata risposta emotiva.

La paura presenta un percorso privilegiato di decodifica proprio grazie a questa 'ricettrice', in quanto emozione che possiede una specificità evolutiva e una funzione più generale di salvaguardia dell'organismo. Nello specifico, lesioni dell'amigdala sembrano compromettere l'abilità di riconoscere le espressioni facciali della paura e le vocalizzazioni connesse a tale emozione, ma non l'abilità di riconoscere le espressioni della tristezza (Adolphs, Tranel, Damasio, Damasio 1998, in Balconi 2008, p. 242). Ulteriori informazioni sul ruolo dell'amigdala riguardo le emozioni proviene da studi di persone con malattia di Urbach-Wiethe, una condizione che provoca la degenerazione dell'amigdala. Se si verifica la degenerazione dai primi anni di vita, le persone non riescono ad apprendere i segnali che permetterebbero loro di discernere la paura nelle espressioni facciali e di rilevare le sottili differenze tra le espressioni facciali; di conseguenza tendono a fidarsi degli altri troppo facilmente, forse perché non in grado di elaborare le espressioni di paura, e hanno difficoltà a comprendere gli obiettivi, le aspirazioni e gli stati emotivi degli altri. Eppure, le persone con malattia di Urbach-Wiethe hanno vie ottiche e aree cerebrali intatte (sono infatti in grado di identificare i familiari da fotografie); viene quindi compromessa solo l'elaborazione dei segnali emotivi dalla faccia.

Oltre alle sue connessioni con tutte le principali aree sensoriali della corteccia-coinvolte nella visione, olfatto, tatto, dolore e udito, l'amigdala ha connessioni con l'ipotalamo e con il sistema nervoso autonomo. Si collega anche con la corteccia insulare anteriore, che elabora la consapevolezza delle nostre risposte corporee, e con le strutture cognitive come la corteccia prefrontale e il percorso visivo per la percezione degli oggetti. In breve, l'amigdala può comunicare con quasi tutte le regioni del cervello che vengono reclutate per l'emozione.

Tenuto conto di questa vasta rete di collegamenti, Paul Whalen dell'Università del Wisconsin e Elizabeth Phelps della New York University (2009) hanno proposto che il lavoro principale dell'amigdala è quello di coordinare la risposta di questi circuiti neurali agli stimoli emotivi, commutandoli sui circuiti appropriati per ogni emozione e spegnendo quelli inappropriati. È poi di vitale importanza per il sistema nervoso in quattro aspetti dell'emozione: per imparare il significato emotivo degli stimoli attraverso l'esperienza; per

riconoscere il significato di questa esperienza quando riappare; per il coordinamento autonomo, endocrino e le altre risposte fisiologiche adeguate al significato emotivo dell'esperienza, e infine per calibrare l'influenza delle emozioni su altri aspetti della cognizione, cioè la percezione e il processo decisionale. Secondo questo punto di vista, l'amigdala orchestrerebbe tutta l'esperienza emotiva, positiva o negativa, codificando sia la valenza delle emozioni (che vanno dall'approccio positivo all'evitamento negativo) che la loro intensità (cioè il grado di eccitazione).

Ma come si arriva dal riconoscimento delle espressioni facciali alle emozioni vere e proprie? È ancora una volta Michela Balconi (2008, pp. 227-228) a suggerirci una chiave di lettura cognitiva della comprensione emotiva dei volti, attraverso il modello di Goldman (1986). Il modello prevede che gli individui mettano in moto un'attività di simulazione mentale per l'attribuzione di un'emozione al volto: il 'decodificatore' attiva un processo di attribuzione mentale simulando, replicando o riproducendo nella propria mente lo stato emotivo di un altro individuo. Ciò presuppone che nella mimica emotiva vi siano informazioni sufficienti a selezionare uno stato emotivo corrispondente appropriato: basandosi su un procedimento euristico, il 'lettore' procede nel ricostruire un'emozione, ovvero a produrne un facsimile nel proprio sistema rappresentazionale. Le fasi di costruzione di un modello dell'emozione includono in particolare la produzione dell'espressione facciale, ma anche l'inconscio accesso a un accesso sequenziale a differenti codici, alcuni tipi di informazioni selettive e strategiche.

Secondo il modello gerarchico funzionale di produzione e comprensione dei volti proposto da Bruce e Young (1986, in Balconi 2008, ss.) nell'elaborazione del volto sono presenti sette differenti tipologie di codici: pittorico, strutturale, visivo, semantico, identità-specifico, relativo al nome e relativo all'espressione.

Il codice pittorico fornisce informazioni circa la luminosità dello stimolo, gli elementi di contrasto ecc., e restituisce quindi un'immagine bidimensionale del volto. Al contrario, il codice strutturale è in grado di rappresentare gli aspetti configurazionali del volto che lo distinguono dagli altri. Il codice pittorico da solo non può quindi consentire il riconoscimento del volto indipendentemente dai cambiamenti prodotti dalle modificazioni posturali (come l'angolo di

rotazione), della mimica, definiti dall'età e così via. Pertanto, a partire dall'immagine del volto deve poter essere stabilita una rappresentazione visiva più astratta che possa mediarne il riconoscimento.

Per tale ragione è necessario il codice strutturale, che possa caratterizzare gli aspetti della struttura mimica essenziali per distinguerlo da altri volti. Occorre anche precisare che il codice strutturale contribuisce in misura differente al riconoscimento di volti familiari rispetto a volti non familiari. Ad esempio, le caratteristiche interne dei volti familiari assumono un ruolo privilegiato per il riconoscimento, mentre per i volti non familiari sia le caratteristiche interne sia quelle esterne risultano essere rilevanti in misura eguale. Il codice strutturale per gli stimoli familiari enfatizza infatti le regioni del volto più informative e meno soggette al cambiamento; solo successivamente viene prodotta una descrizione più astratta, espressione-indipendente, che costituirà a sua volta un'unità di riconoscimento per le fase successive di decodifica.

Il volto si trasforma così un oggetto emozionalmente sentito, e ne possiamo quindi dedurre che i ritratti e le fotografie di volti non sono mai oggetti percepiti semplicemente. Una riprova di questo fatto viene da numerosi studi che hanno dimostrato che i bambini con sindrome autistica hanno un processo lento e atipico per la ricognizione e la comprensione di espressioni facciali emotive, che può essere causato dalla struttura neurale atipica. (Bekele, Zheng, Swanson, Davidson, Warren, Sarkar 2013)

Da un punto di vista fisiologico Paul Ekman, psicologo pioniere nel riconoscere le emozioni e le espressioni facciali, nominato nel 2009 dalla rivista *Time* tra le cento persone più influenti al mondo, sottolinea che le emozioni sono registrate dai cambiamenti sia nella parte superiore del viso (fronte, sopracciglia e palpebre) che in quella inferiore (mascella inferiore e le labbra). La faccia superiore, sostiene Ekman (2003) è particolarmente importante per esprimere la paura e la tristezza, mentre la faccia inferiore, in particolare la bocca, è importante per trasmettere emozioni come la felicità, la rabbia o il disgusto. Gli occhi ci permettono invece di distinguere tra un sorriso genuino e uno finto.

I recenti studi di Tiziana Sacco e Benedetto Sacchetti a Torino (2010, pp. 649-656) indicano che le espressioni facciali di paura e più in generale le immagini emotivamente cariche fanno aumentare l'acquisizione delle informazioni

sensoriali: evocando l'emozione della paura, si cattura l'attenzione dello spettatore rendendolo più sensibile ad aspetti fisionomici che avrebbe altrimenti ignorato. Queste caratteristiche del nostro cervello percettivo ed emozionale sono sfruttate implicitamente negli albi illustrati per la prima infanzia, che si concentrano sul viso e gli occhi, sulle parti del corpo che si prestano più facilmente a esagerazioni e che rivelano la maggior parte delle informazioni sull'emozione, come vedremo nello specifico nel terzo capitolo dedicato al personaggio seriale e antierico *Geronimo Stilton*.

Dunque, possiamo dire che la nostra prima risposta alle caratteristiche più salienti delle immagini, così come la risposta a un animale pericoloso, è automatica. Le caratteristiche di un'immagine realistica di un volto o l'uso sorprendente di colore o texture attivano l'amigdala attraverso percorsi diretti; l'immagine della 'rabbia' può diventare una vivida esperienza emotiva, emozione-tabù nella 'baby letteratura' fino a quando non è stato pubblicato lo straordinario *Che rabbia!* di Mireille D'Allancé (2000, Babalibri) che ha 'corporeizzato' la rabbia e contemporaneamente raffigurato la faccia del piccolo protagonista. È una storia iconica che permette ai lettori di 'vedere' la rabbia, di effettuare dei confronti con qualcosa di rappresentato, aiutando la costruzione di un'immagine personale di questa importante emozione.



Figura 1: D'Allancé M., 2000, *Che rabbia!*, Babalibri, Milano



Figura 2: ivi

Sembra inoltre che il riconoscimento dell'emozione (in questo caso della rabbia) e l'empatia siano collegate: una predisposizione ad avere compassione per quelli in difficoltà (empatia emotiva) può coincidere con un migliore riconoscimento dei segnali di pericolo, come appunto le proprietà configurative associate alla rabbia: sopracciglia inclinate verso il basso, palpebre tese, occhi socchiusi e fissi, labbra tipicamente serrate.

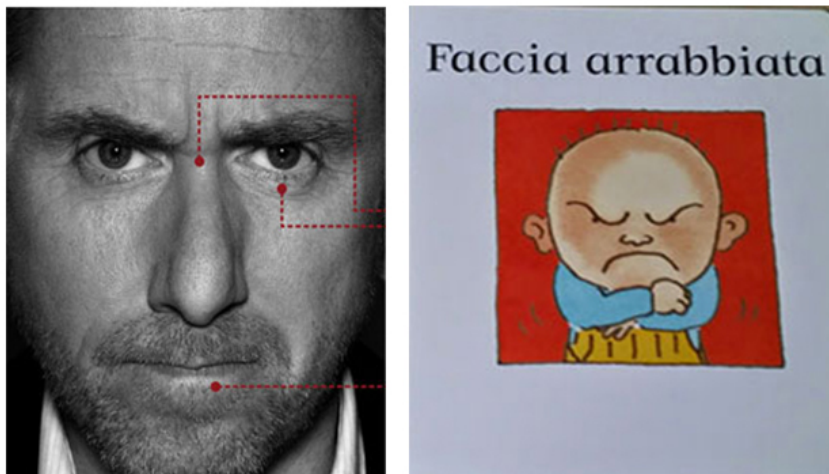


Figura 3: Comparazione tra le microespressioni di rabbia studiate da P. Ekman (2003) e "Faccia buffa" di Smee N., 2006, Kite, Padova

Il comportamento pro-sociale sarebbe quindi associato con un riconoscimento superiore e raffinato delle emozioni. (Marsh et al. 2007).

Emisfero destro e amigdala hanno ruoli fondamentali, ma ulteriori studi sull'osservazione di espressioni facciali emotive e a sull'imitazione di queste dimostrano l'attivazione di una rete neurale su larga scala, composta dalla corteccia premotoria ventrale, il giro inferiore frontale (due aree putative dei neuroni specchio), l'insula anteriore e l'amigdala. (Carr et al. 2003, in Ferrari 2014, p. 5) Prima di scandagliarle però abbiamo bisogno di chiarire il concetto di 'emozione'.

### 1.1.2. Breve storia delle emozioni

Una teoria sul riconoscimento delle emozioni presuppone che la natura umana comprenda un sistema di segnalazione dell'emozione: le espressioni facciali sono i mattoni iniziali per le categorie concettuali delle emozioni, soprattutto prima dell'acquisizione del linguaggio.

Ancora una volta è Eric Kandel (2012, pp. 1217-1220) a suggerirci che l'idea che le emozioni abbiano molteplici finalità sia evoluto nel tempo. Fino alla metà del XIX secolo si pensava infatti che la funzione delle esperienze personali private fosse meramente quella di arricchire e colorare la nostra vita mentale. Nel 1872 Charles Darwin partì da questo modo di pensare monolitico introducendo l'idea radicale che, oltre a colorare le nostre vite, le emozioni hanno un ruolo evolutivo importante: essi facilitano la comunicazione sociale. Nel suo libro *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Darwin sosteneva che le emozioni svolgono funzioni sociali e adattive. Come fanno le persone ad esprimere queste emozioni e come le trasmettono agli altri? Darwin propose che trasmettiamo le nostre emozioni in gran parte attraverso un numero limitato di espressioni facciali e che l'espressione del viso è il sistema di segnalamento sociale primario per le emozioni umane. Egli basò questa conclusione sull'intuizione che le persone, in quanto animali sociali, hanno bisogno di comunicare il loro stato emotivo con gli altri, e lo fanno per mezzo dell'espressione facciale: una persona in grado di attrarre la curiosità di un altro sorride, così come lo allontana se ha uno sguardo minaccioso.

Inoltre, dal momento che tutte le facce hanno lo stesso numero di caratteristiche - due occhi, un naso e una bocca- gli aspetti sensoriali e motori di segnalazione emotiva sono universali, cioè trascendono la cultura, e la capacità di distinguere i sei tipi di espressioni facciali è geneticamente determinata e evolutivamente conservata in tutti i gruppi di persone di tutto il mondo; anche i bambini sordi e ciechi dalla nascita mostrano queste espressioni facciali universali. Afferma inoltre che sia la capacità di formare le espressioni facciali che la capacità di leggerle in un'altra persona sono innati, e né l'invio né la ricezione richiede apprendimento.

Queste affermazioni di Darwin sono state confermate negli anni settanta del

novecento dalla teoria neuroculturale di Paul Ekman (1982, in Balconi 2008, p. 225) che ha proposto un modello cerebrale di produzione delle espressioni facciali su base innata: le espressioni facciali sarebbero “segnali universali distintivi” corrispondenti alle sei emozioni di base universali geneticamente determinate, diffuse universalmente e distinte le une dalle altre sul piano fisiologico e psicologico quali felicità, rabbia, disgusto, paura, tristezza e sorpresa.

Ciascuna avrebbe in particolare uno schema coerente in relazione ai diversi livelli dell'esperienza emotiva, ovvero un comportamento facciale caratteristico, una differente esperienza cosciente, specifiche basi fisiologiche, nonché funzioni cognitive e psicologiche distintive. Ekman ha sottolineato, inoltre, come ciascuna di esse attivi differenti percorsi di codifica a livello neurale, come schemi di risposta emozione-specifici del sistema nervoso centrale e del sistema nervoso autonomo. Più in generale, i sistemi di produzione e di riconoscimento delle espressioni facciali garantirebbero l'esistenza di un meccanismo di segnalazione con funzioni di adattamento, acquisito attraverso l'evoluzione specie-specifica: è per tale ragione che il significato dell'espressione facciale non muterebbe in funzione del contesto in cui essa è percepita.

L'emozione dinamica del momento, che è mediata da segnali facciali rapidi con le sopracciglia e le labbra, fornisce informazioni circa l'atteggiamento, l'intenzione e la disponibilità. I segnali statici del viso forniscono invece informazioni diverse: il colore della pelle, per esempio, fornisce informazioni su quale gruppo una persona potrebbe appartenere e anche su dove una persona è nata; le rughe forniscono informazioni sull'età; la forma di occhi, naso, bocca forniscono informazioni sul genere. Il volto trasmette quindi i messaggi non solo riguardo le emozioni e l'umore, ma anche riguardo capacità, attrattività, età, sesso e etnia.

Ciò che ha incuriosito centinaia di neuroscienziati è stata la possibilità di entrare nel teatro privato della mente ed esplorare, in termini biologici, come vengono generate le emozioni. Sherri C. Widen (2012, pp. 1-6), ci dice che a partire dal 1980 sono stati pubblicati circa cinquecento articoli, libri e capitoli sulla comprensione delle espressioni facciali da parte dei bambini. Un presupposto comune in molti di questi articoli è che i bambini comprendono le

espressioni facciali in termini di specifiche 'emozioni discrete' (ad esempio, un sorriso è felice, un naso arricciato è disgustato, un volto accigliato è arrabbiato) e che i bambini possono utilizzare tali conoscenze per scoprire altri aspetti dell'emozione, come cause e conseguenze. L'ipotesi che i bambini comprendano l'espressione facciale in termini di emozioni specifiche è suggerita dalla teoria delle emozioni di base. In questa teoria, si presume che le espressioni facciali si siano evolute per segnalare emozioni specifiche e per essere universalmente, facilmente e automaticamente riconosciute (Izard 1994 in Shariff & Tracy 2011); le espressioni facciali sarebbero una combinazione di caratteristiche che diventano segnali comunicativi - occhi spalancati o chiusi, sopracciglia sollevate o abbassate, bocca aperta o chiusa, mostrare i denti o le labbra, e così via (Ekman 1976, in Bruce, Young 2012).

Conoscere il significato dei segnali facciali avrebbe quindi un valore adattativo nella fase pre-verbale. Sherri C. Widen (2012, pp. 2-5) suggerisce che sia la produzione che il riconoscimento delle espressioni facciali siano in atto già nei primi tre mesi di vita: i neonati più piccoli di dieci mesi di età rispondono emotivamente alla valenza delle espressioni facciali, ma non interpretano i volti in termini di emozioni discrete negative. La psicologa prosegue affermando che i bambini di età superiore ai dieci mesi cominciano a interpretare i volti in termini di emozioni negative discrete, ma il passaggio è graduale e fornirebbe la base per l'acquisizione di conoscenze dei bambini riguardo cause, conseguenze, etichette per ogni categoria di emozione. Questo cambiamento non può essere attribuito al vocabolario, perché i bambini utilizzano etichette per le emozioni di base prima del loro terzo compleanno. La studiosa propone inoltre che le categorie delle emozioni vengano acquisite gradualmente, cambino nel corso dello sviluppo e che nella loro forma adulta finale mostrino qualche variazione con la cultura e la lingua.

I bambini non avrebbero quindi un sistema innato o facilmente acquisito di categorie universali legate ai volti; le espressioni facciali sono inizialmente interpretate in termini di valenza positiva o negativa (sta bene, sta male) di livello di eccitazione e di informazioni fisiche (ad esempio la direzione dello sguardo, se la persona sta urlando o piangendo, ecc.) (Russell & Carroll 1996, in Sherri C. Widen, ss.). Gradualmente si aggiungono altri componenti degli

script emozionali (come cause e conseguenze comportamentali) che forniscono forti spunti relativi a specifiche emozioni. I bambini interpretano così le espressioni facciali alla luce di tutte le informazioni disponibili: i movimenti del viso, il contesto, la situazione, e così via. Il volto è dunque un puzzle che il bambino cerca di risolvere sulla base di tutte le informazioni disponibili.

Per gli adulti, ogni concetto emotivo può essere impacchettato come script, termine in uso nelle scienze cognitive (Schank & Abelson 1977) per indicare una sequenza di azioni, comportamenti, parametri cognitivi e stati emotivi che si attiva in modo pressoché automatico al riconoscimento di una situazione (frame) nota il cui esito è prevedibile; *frames* e *scripts* configurano una sorta di manuale di procedure dell'attività della mente, allo scopo di migliorarne l'efficienza operativa.

Per conoscere lo script di un'emozione è necessario conoscere un elenco degli eventi collegati in una sequenza prototipica, tra cui le cause tipiche, le espressioni facciali e vocali, le conseguenze comportamentali. Facciamo un esempio: nello script per la tristezza, l'evento causale è una perdita e la conseguenza comportamentale è il pianto. Queste componenti servono come spunti per l'individuazione delle emozioni negli altri, che si andranno poi a differenziare: una classificazione abbastanza consolidata di emozioni distingue tra emozioni di "base" (Ekman 1982) o "primarie" (Damasio 1995), gioia/piacere, angoscia, rabbia, paura, sorpresa e emozioni cognitivamente superiori o "secondarie": senso di colpa, orgoglio, vergogna, imbarazzo, invidia.

Lo sviluppo di concetti diversi per ogni emozione è un compito evolutivo chiave che si compie con l'aggiunta di componenti per ogni script emozionale. Ad esempio, i bambini possono iniziare a differenziare la paura nella loro vasta categoria negativa aggiungendo componenti e valenze differenti. Così, il concetto non emerge completamente formato ma si sviluppa gradualmente, un componente alla volta, fino a differenziarsi.

Se i volti sono dunque alla base degli script delle emozioni, è fondamentale che i bambini siano sollecitati a categorizzare, *flaggare*, etichettare; ogni emozione ha un proprio script che comprende l'evento che la suscita, la sensazione, la sua espressione del viso, la vocalizzazione, l'azione, la manifestazione fisiologica,

allineati in un ordine causale e temporale: la sceneggiatura complessiva di quell'emozione. Sceneggiatura che origina pre-verbalmente: "le emozioni si sono evolute come stati cerebrali e risposte corporee, cioè sentimenti non coscienti e linguisticamente differenziati" (LeDoux 1996, p. 302).

Perciò l'emozione è prima di tutto mozione, così come l'intersoggettività, che sembra avere una base neuronale: indagiamola.

## **1.2. Intersoggettività e neuroni specchio: come apprendiamo a 'leggere' gli altri**

Ciò che rende le interazioni sociali differenti dalla nostra percezione del mondo inanimato è che non solo siamo testimoni di azioni eseguite dagli altri individui, ma noi stessi eseguiamo azioni simili. Vi è qualcosa di condiviso tra la nostra esperienza e quella di cui siamo testimoni: l'osservatore e chi è osservato sono entrambi individui che condividono lo stesso sistema cervello-corpo. Un elemento fondamentale della cognizione sociale è la capacità del nostro cervello di stabilire un legame diretto tra ciò che io faccio -e -sento con ciò che l'altro fa -e -sente. Psicologi e neuroscienziati sono d'accordo con la teorizzazione di un qualche tipo di 'simulazione mentale', che costituisce una componente importante del nostro modo di interpretare stati e sentimenti degli altri: sarebbe questa la modalità che interpreta le espressioni del viso, le simula e ci fa sentire come se noi stessi avessimo prodotto quell'espressione (Goldman & Sekhar Sripada 2005, Keysers & Perrett 2004 in Bruce, Young 2012, p. 161).

Adolphs, Tranel, Cooper e Damasio (2000, in Bruce, Young, 2012, ss.) hanno mappato nei pazienti cerebrolesi le regioni dove vi sono lesioni cerebrali che portano costantemente a problemi nel riconoscimento delle espressioni facciali e hanno trovato che queste includevano la corteccia somatosensoriale e le aree adiacenti.

A partire dagli anni novanta, il team neuroscientifico di Parma formato da Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese, Leonardo Fogassi, Luciano Fadiga, Giuseppe di Pellegrino ha effettuato numerose ricerche riguardo la localizzazione anatomica del cervello di un sistema di rispecchiamento delle azioni altrui, dimostrando la coincidenza di tale sistema con quello motorio,

responsabile dell'esecuzione della stessa azione. I ricercatori scoprivano in quel momento l'esistenza, prima nella scimmia e poi nell'uomo, di neuroni con proprietà visuo-audio-motorie, nominati neuroni specchio. Questi neuroni hanno la peculiarità attivarsi nel nostro cervello sia quando compiamo una determinata azione, sia quando quella stessa azione la vediamo compiere da altri. I nostri neuroni si accendono o per dirla diversamente, il programma motorio del nostro cervello compie la stessa azione che vediamo a prescindere dal fatto che questa azione la compiamo noi effettivamente.

Si tratta quindi di una risposta immediata che non passa attraverso ipotizzate aree superiori di intelligenza, concettuali o linguistiche: rappresentano le basi neurofisiologiche di una matrice intersoggettiva, offrendo una sponda empirica ad una concezione dell'intersoggettività vista come reciprocità e correlazione tra il sé e l'altro da sé. (Sofia 2009, pp. 17-18)

L'intersoggettività sta quindi a un livello pre-cognitivo, pre-riflessivo e pre-verbale. Una prova è quella che si può osservare fin dai primi giorni di vita quando i bambini piangono sentendo il pianto di un altro bambino: gli adulti tendono a interpretare questa forma come una mera risposta imitativa, ma benché il meccanismo sottostante sia di tipo istintivo si tratta di vere e proprie forme di sofferenza speculare e, per così dire, mediata. Se udire il pianto altrui evoca una risposta di pianto come reazione involontaria, innata e non acquisita, si può presumere che tale condotta abbia per la specie umana un significato adattativo: dunque si può concordare con Stefano Calabrese che afferma che “il mercato dell'usato non è, in campo emozionale, un mercato periferico e degradato ma al contrario rappresenta il centro della nostra esistenza” (2014, p. 131).

Questa forma di empatia grezza è chiamata anche contagio emotivo, definita da Hatfield, Cacioppo e Rapson come “la tendenza a imitare e sincronizzare automaticamente espressioni facciali, vocalizzazioni, posture e movimenti con quelli di un' altra persona e, di conseguenza, a convergere emotivamente” (1994, p.5), e può essere qui considerata un precursore di forme di empatia più mature che oggi sperimentiamo con le narrazioni visive e non.

Il tema delle emozioni legato alle espressioni facciali non poteva non rientrare negli studi dei neuroni specchio. Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia

dedicano a questo tema un intero capitolo nel libro *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio* (2006) in cui i due neuroscienziati, muovendo dall'assunto di Darwin, cercano di comprendere i meccanismi che permetterebbero al nostro cervello di elaborare gli stimoli provenienti da un'espressione facciale altrui. "Il riconoscimento delle emozioni degli altri poggia su un insieme di circuiti neurali che, per quanto differenti, condividono quelle proprietà specchio presenti anche nella comprensione delle azioni. L'area interessata è l'insula che rappresenta il centro di integrazione visceromotoria che, se stimolata, produce risposte quali la dilatazione di pupille, l'aumento del battito cardiaco, i conati di vomito." (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, pp. 170-171). I due neuroscienziati si concentrano su una particolare espressione emotiva, il disgusto: la vista di espressioni facciali di disgusto negli altri attiva una regione particolare del cervello, la regione anteriore dell'insula, la stessa che si attiva quando l'individuo prova situazioni di disgusto. La condivisione della medesima regione cerebrale aiuta a capire anche fisicamente l'emozione vissuta dall'altro. "La comprensione degli stati emotivi altrui dipenderebbe da un meccanismo specchio in grado di codificare l'espressione sensoriale direttamente in termini emozionali" (ivi, p.177).

Ma cosa succede per le altre emozioni? I due autori dimostrano che non solo la percezione diretta della sofferenza, ma anche la sua evocazione sia mediata da un meccanismo specchio simile a quello riscontrato nel caso del disgusto. La vista di un volto addolorato o disgustato determinerebbe nel cervello dell'osservatore una modifica nell'attivazione delle sue mappe corporee, cosicché egli percepirebbe l'emozione altrui "come se" fosse lui stesso a sentirla. (ivi, p.178). Nella sua immediatezza e presenza fin dalla nascita, "il meccanismo dei neuroni specchio incarna sul piano neurale quella modalità del comprendere che prima di ogni mediazione concettuale o linguistica dà forma alla nostra esperienza degli altri". (Rizzolatti, Sinigaglia, ss.)

Si può quindi immaginare la particolare importanza giocata dai neuroni specchio nello sviluppo psicofisico del bambino. Ad esempio, è grazie al sistema di rispecchiamento, pre-fisiologico e pre-cognitivo, che non richiede dunque nessuna elaborazione concettuale, che il bimbo è in grado di distinguere nell'espressione di un volto le emozioni e le intenzioni.

Diversi studi lo confermano: la regione somatosensoriale della corteccia destra è coinvolta nella percezione delle espressioni del viso (Pitcher, Garrido, Walsh, e Duchaine, 2008, in V. Bruce, A. Young 2012, p. 161). La ricerca su pazienti con sindrome locked-in, o sindrome del chiavistello, condizione nella quale il paziente non può effettuare movimenti volontari dei muscoli facciali, ha confermato la teoria 'simulazionista': anche il riconoscimento delle espressioni facciali è compromesso (Pistoia et al., 2010, in V. Bruce, A. Young 2012, ss.).

L'abilità di comunicare le emozioni ha dunque basi evoluzionistiche e include queste predisposizioni biologiche specchianti dell'emittente e del ricevente.

Ma non basta: la comunicazione mimica motoria, modalità pre-cognitiva alla base del contagio empatico ed emozionale, è collegata allo sviluppo dell'empatia: il comportamento mimico è stato trovato anche negli adulti in risposta a foto di espressioni facciali emotive. Per esempio, nell'esperimento di Ulf Dimberg, Per Andréasson e Monika Thunberg (2011), quando i soggetti erano esposti a immagini di espressioni facciali felici e arrabbiate, tendevano a reagire con una maggiore attività nei muscoli che corrispondevano agli stimoli facciali. Facce felici evocavano un'attività maggiore nei muscoli zigomatici, mentre facce arrabbiate evocavano maggiore attività del muscolo corrugatorio. Questo indica che le reazioni empatiche possono essere controllate non solo da processi cognitivi consci, ma anche da processi automatici e inconsci.

La tendenza a mimare le espressioni facciali di un'altra persona e reagire emotivamente alle espressioni emotive di altri può essere quindi una delle chiavi per l'empatia. Lo studio sopracitato degli psicologi di Uppsala dimostra infatti che l'empatia è collegata alla capacità di identificare con accuratezza le espressioni facciali e reagire con feedback adeguati; questa abilità è particolarmente evidente per le persone con alta empatia emotiva: le persone altamente empatiche hanno risposto in misura maggiore con espressioni facciali corrispondenti quando sono stati esposti a facce sorridenti.

La convergenza emotiva, basata sull'attivazione dei neuroni specchio, estende i meccanismi del contagio emotivo derivante esclusivamente da mimetismo motorio (i meccanismi di feedback facciale in particolare) che dà una spiegazione esauriente sul perché gli individui sperimentino indirettamente le emozioni degli altri. Tuttavia, la comprensione immediata e in prima persona

delle emozioni resa possibile dai neuroni specchio non comporta necessariamente un coinvolgimento empatico, la compassione verso l'altro, perché i meccanismi sottesi dipendono anche da ulteriori fattori.

Quali vantaggi hanno le persone che hanno un riconoscimento empatico delle espressioni facciali? Il quoziente empatico è una scala di auto-report che misura l'empatia a livello multidimensionale. Secondo questa scala il cervello sociale ha una doppia architettura: un'empatia cognitiva ed una emotiva (Davis 1983; Decety & Jackson, 2006, Besel, Yuille, 2010, in Dimberg, Andréasson, Thunberg 2011). L'empatia cognitiva si riferisce alla comprensione 'fantastica' di pensieri, sentimenti e azioni di un'altra persona. Per empatia emozionale si intende invece il sentire l'emozione di un'altra persona, ed è caratterizzata da una reattività automatica e viscerale.

Queste dimensioni sono considerate indipendenti: per esempio, un'empatia cognitiva carente può coesistere con un'elevata empatia emotiva, ma la capacità di riconoscimento delle espressioni facciali precorre l'empatia. Inoltre, l'empatia fa parte del tratto dell'intelligenza emotiva, positivamente associata con il riconoscimento dell'espressione facciale (Austin 2004. Ciarrochi, Chan, e Bajgar 2001, Petrides & Furnham 2003, in Dimberg, Andréasson, Thunberg 2011).

Secondo questa prospettiva, il mio essere empatico con la tua sofferenza/gioia, dipende dalla simulazione vicaria della tua espressione facciale addolorata/felice. Questa azione mi fa sentire un po' addolorato/felice, e pertanto posso riconoscere ciò che stai provando. Prendendo queste idee alla lettera e inquadrando in termini di neuroni specchio, il neuroscienziato Marco Iacoboni ha proposto una spiegazione generale per l'empatia, secondo la quale "il circuito base dell'imitazione simulerebbe (o imiterebbe internamente) le espressioni emotive facciali delle altre persone. Questa azione modulerebbe l'attività nel sistema limbico (attraverso l'insula) dove l'emozione associata con una data espressione facciale è percepita dall'osservatore"(Iacoboni, in Curchland 2012, p. 176).

L'imitazione motoria è così la copia involontaria e inconsapevole delle espressioni facciali e di altri comportamenti di una persona con cui si sta interagendo. Questo processo è inconscio, automatico e involontario; precede

cioè il riconoscimento cosciente di ciò che si sta provando, e fornisce le basi per provare l'emozione condivisa e il mantenimento questi comportamenti empatici. Ancora una volta le teorie neurocognitive sostengono la proposta di libri con volti come approccio iniziale per la pro-socialità e la regolazione emotiva. Possiamo ora approfondire queste prime narrazioni.

### **1.3. I volti come prime illustrazioni, le espressioni come prime storie**

“Se il bambino impara a leggere il volto della mamma attraverso la mimica facciale, riconosce e reagisce alle espressioni emotive, allora possiamo dire che il volto della mamma è per il bambino il suo primo libro illustrato”(Merletti, Paladin 2012, p.38). Il sistema di rispecchiamento delle espressioni facciali, che non richiede nessuna elaborazione concettuale, ma che aiuta a leggere le emozioni e a comunicare con modalità partecipate, ha inizio proprio con il coinvolgimento empatico di compartecipazione nei confronti del *caregiver*: un faccia a faccia che è un apprendistato prezioso, un allenamento alla comunicazione e alle relazioni, che consente al neonato di affacciarsi con un certa competenza al mondo reale dove incontrerà altri volti di cui dovrà cogliere informazioni di affidabilità o di estraneità.

Rizzolatti e Luppino (2001) ci dicono che il rapporto con il volto del *caregiver* è sin dall'inizio multisensoriale e di imitazione, e la capacità di imitazione del neonato non dipende solo da meccanismi riflessi sollecitati dall'adulto, ma anche dall'attivazione dei neuroni specchio che sollecitano una risonanza tra i movimenti visti nell'altro e quelli del proprio corpo.

Il meccanismo dei neuroni specchio, che permette al bambino di “far proprie le espressioni della faccia” potrebbe funzionare in questo modo: la costante e prolungata osservazione del viso materno porta il bambino ad acquisire le prime specifiche competenze nel riconoscimento e nella formazione di uno schema iconico-cognitivo del volto prima del *caregiver*, per poi passare al riconoscimento di se stesso e dei volti vicini. Questo sviluppo dal noto

all'ignoto gli permette di procedere dalla lettura del viso reale alla lettura del viso raffigurato.

Una tappa importante si raggiunge verso i dieci-dodici mesi, quando il bambino matura la visione tridimensionale, legata alla percezione della profondità. Inizia a rendersi conto che non tutte le cose sono piatte, che il viso ha più facce, una in ogni lato, riesce perciò a riconoscere la mamma anche di profilo. Più o meno nello stesso periodo, inizia a riconoscere le fotografie della madre ed è in grado di discriminare i visi di due estranei, se osservati a lungo, anche quando questi sono somiglianti.

Le emozioni sono infatti trasmesse attraverso l'attività di specifiche azioni muscolari che vengono apprese sin dalla nascita attraverso la relazione di contatto madre-bambino e lo scambio dei segnali non verbali, primi fra tutti quelli legati alla mimica facciale. L'intensità dei rapporti aumenta fino ad arrivare, fra i tre e i cinque mesi, al periodo del gioco faccia a faccia, in cui il bambino si trova a essere esposto a numerose situazioni di mimica emotiva, che diventano un'enorme occasione di apprendimento (Trotter 1988, in Paladin 2014, pp. 40-41) La costante e prolungata osservazione e interazione con il viso materno porta il bambino ad acquisire le prime specifiche competenze nella lettura. Luigi Paladin prosegue affermando che questo particolare atto di lettura avviene sulla base delle tre azioni, che caratterizzano l'atto della lettura: (a) raccogliere; (b) interpretare; (c) reagire. Quando il neonato: a) coglie i muscoli del viso della mamma che si contraggono corrucciandosi; b) interpreta quei movimenti come una discordanza c) reagisce con il pianto, compie le tre azioni che sono alla base della lettura.

Se i volti sono le prime immagini, le narrazioni rappresentano le prime storie: questa pratica di lettura della mimica facciale che esprime diverse emozioni permetterà al bambino di maturare altre abilità utili per entrare nel mondo delle cose rappresentate, quello delle immagini, dei libri e più tardi delle parole scritte. Le emozioni, come palese espressione fisica che il bambino impara a riconoscere nel volto dei genitori, troveranno corrispondenza nelle illustrazioni: il riconoscimento preciso delle espressioni emotive facciali è il primo passo fondante della sua futura vita sociale, e gli scambi comunicativi basati sulle emozioni saranno la base del riconoscimento e della denominazione che il

bambino effettuerà di fronte alle illustrazioni di un libro, così che sarà capace di cogliere dai tratti del viso illustrato se una persona è arrabbiata, triste o felice. Tutto questo spiega l'interesse dei bambini nel vedere le raffigurazioni di volti e nell'essere attratti dai libri cartonati con facce, che non dovrebbero mai mancare tra le prime letture. Per Luigi Paladin sono libri di collegamento che “permettono al bambino di rivedere e consolidarle diverse espressioni emotive apprese nel rapporto con la madre e al contempo si pongono come primi libri con cui familiarizzare e incominciare il percorso di lettore” (2012, p. 37), fino a diventare un narratore competente e un sapiente navigatore della vita sociale. Andiamo ora ad esplorare le caratteristiche di questa tipologia di albi.

#### **1.4. Dal viso del *caregiver* alle facce nei *board book*: analogie e somiglianze**

Se quindi per il bambino è di fondamentale importanza il viso del *caregiver* per avviare la comunicazione con il mondo, se nei volti sono rappresentati le emozioni, se il nostro cervello ritiene così importante una corretta decodifica da specializzare un'intera area e se per contro la nostra competenza sembra essere limitata e non in grado di sfruttare tutte le potenzialità, ben vengano strumenti e attività che possano sostenere questo tipo di lettura.

Utilizziamo così il procedimento analogico della similitudine che “consiste nel confrontare l'uno con l'altro esseri animati e inanimati, atteggiamenti, azioni, processi, avvenimenti e via discorrendo, in uno dei quali si colgono caratteri, aspetti ecc. somiglianti e ‘paragonabili’ a quelli dell'altro”(Mortara Garavelli 1988/2014, p. 249) per una comparazione tra il viso del *caregiver* e i libri cartonati con facce, sostenendo l'importanza di quest'ultimi per il passaggio del bambino dal viso del *caregiver* al riconoscimento delle espressioni e quindi delle emozioni rappresentate nei primi libri illustrati come lettura per i bambini a partire dai nove mesi; si tratta di cartonati fotografici, ancora poco presenti nel mercato editoriale italiano ma diffusissimi altrove, con la rappresentazione su ogni pagina di un'espressione evidenziata dal volto di un bambino. I libri con le facce permettono di rivedere e consolidare le diverse espressioni emotive apprese nel primo faccia a faccia, e al contempo si pongono come i primi libri

con cui iniziare il percorso di lettore.

Gli studi della psicologa Sherri C. Widen hanno evidenziato che i bambini comprendono e interpretano le emozioni non solo dall'espressione delle facce, ma anche dal contesto all'interno del quale si sono generate: "la comprensione delle emozioni non si basa solamente sulle espressioni facciali ma sulla comprensione degli antecedenti dell'emozione e delle conseguenze comportamentali". (Widen 2012, p.77) Queste diventano narrazioni, o meglio, delle illustrazioni di un evento, di una storia con un arco narrativo completo.

Appare evidente che leggere le facce non sia una cosa così semplice e immediata, e che vada sostenuta da acquisizioni e dall'apprendimento di competenze. Abbiamo una macchina potente che "ha sviluppato un'intera regione della corteccia nel riconoscimento dei volti" (Zeki 2007, p. 193), ma viene usata poco e male. Il nostro cervello sa elaborare informazioni di straordinaria complessità che però non sappiamo ben sfruttare per il riconoscimento delle espressioni facciali. Particolarmente interessanti sono i contributi di Ludovica Lumer e Semir Zeki sulle potenzialità del cervello di elaborare le proprietà immutabili delle cose, fatto che permette al bambino di continuare a riconoscere il viso della mamma anche quando questo assume configurazioni diverse, ad esempio quando sorride o piange: "un'espressione allegra la possiamo vedere e riconoscere su facce differenti che mantengono pur sempre le loro singole identità, così come una faccia può assumere un'espressione triste o felice senza impedirci con ciò di riconoscere la persona. (Lumer, Zeki 2011, p. 19). E questa competenza "di cui siamo dotati fin dalla più tenera infanzia e a cui sono associati circuiti specializzati della via visiva ventrale, che alcuni qualificano come 'moduli dei volti', si attiva sia quando incontriamo un volto in carne ed ossa che quando riconosciamo una statua o una fotografia". (Dehaene 2009, p.357)

Che caratteristiche devono avere i libri con facce? Ancora Paladin (2015, pp. 43-47) fa una rassegna di queste *qualia*:

a) Facce di neonati e bambini: le facce dei neonati hanno particolari caratteristiche fisiognomiche, come ad esempio linee e tratti più semplici rispetto a visi adulti, forme tondeggianti, assenza di spigoli e di elementi secondari. Inoltre in ogni specie, animale e umana, e a ogni età, c'è

generalmente una preferenza verso i cuccioli che comporta una più immediata identificazione anche al fine di tutelarli per la sopravvivenza: si chiama *neotenia*, e ne parleremo approfonditamente nel IV capitolo.



Figura 4: copertina del *board book* "Baby faces", Kathy Suter, Jimmy Levin, Golden Books, 2001.

b) Visione frontale delle facce: il bambino ha bisogno di instaurare un rapporto diretto con l'interlocutore. Preferisce quindi vedere la faccia che deve essere frontale, non sfuggente, per cogliere tutti i dettagli. Del resto sono le neuroscienze e gli studi sui neuroni specchio ad averlo rilevato: i bambini amano vedere le facce di fronte piuttosto dei profili sfuggenti, perché così possono captare le sfumature delle espressioni. Non è un caso che alcuni personaggi di successo come *La Pina* o *Peppa Pig* siano stati raffigurati picassianamente, in cui visioni frontali di entrambi gli occhi si sovrappongono a profilature oblique, esattamente come nei disegni infantili, un modo utile a coniugare così movimento ed espressività e per fornire il numero massimo di informazioni.



Figura 5: "Baby faces", Kathy Suter, Jimmy Levin, Golden Books, 2001.

c) Prime illustrazioni fotografiche: l'immagine fotografica è una tappa importante di passaggio per favorire il successivo processo di simbolizzazione. Fino ai diciotto mesi è opportuno che ci siano immagini altamente realistiche con l'utilizzo di fotografie per facilitare il riconoscimento degli oggetti conosciuti nella realtà; questo processo è più facile con immagini che con disegni simbolici, i quali richiedono un'elaborazione e generalizzazione cognitiva più complessa, che matura solo successivamente. (L. Paladin 2015, p.28) Recenti studi realizzati dal Dipartimento di Psicologia dell'Università della Virginia da Judy DeLoache (2000, pp. 329-228) e dai suoi collaboratori hanno evidenziato che i bambini con meno di diciotto mesi riconoscevano più facilmente gli oggetti rappresentati con immagini realistiche (fotografie o disegni fedeli) rispetto agli stessi oggetti raffigurati tramite disegni meno definiti. Secondo la ricercatrice ciò dipende dal fatto che nel bambino, fino a questa età, non sono ancora maturate le capacità simboliche per effettuare la "doppia rappresentazione" che gli permetterà di tenere conto contemporaneamente dell'oggetto e della sua simbolizzazione. In questo periodo un'immagine realistica viene riconosciuta prima e con più facilità di una illustrata, che si pone già come simbolo parzialmente astratto ed evocativo, che rimanda a quello originale.

Questa alta iconicità sarà fondamentale anche per lo sviluppo del linguaggio: in opposizione ai modelli cognitivisti - per i quali lo sviluppo del linguaggio si

identifica con lo sviluppo verbale e inizia con l'acquisizione dei segni linguistici denotativi, simbolici senza emozioni - i modelli interazionisti individuano l'origine del linguaggio nelle competenze pre-linguistiche per la comunicazione per mezzo di segni di affettivamente carichi di significato (Bateson 1979, Papoušek 1992, in Lüdtkke 2012, p.310). La competenza non verbale del bambino dipende dalla capacità intrinseca degli schemi comunicativi multimodali - le espressioni facciali, i gesti, la voce e altri suoni - ognuno dei quali trasmette stati emotivi. Questi comportamenti semiotici hanno un carattere iconico-analogo, che ricordano immediatamente quello del referente e in quanto tali sono particolarmente adatti per il trasferimento di informazioni e di significato emotivo-affettivo.

Da un punto di vista evolutivo, la comunicazione iconica-mimetica ha preceduto il linguaggio simbolico e ha fornito il supporto fondamentale per le interazioni culturali e la conformità a norme che alla fine hanno portato al linguaggio. Il linguaggio simbolico si baserebbe così sulla mimesi; è emerso da reti stabilizzate in cui esseri umani erano dotati di competenze mimetiche, di cui parleremo nel prossimo paragrafo.



Figura 6: "Baby faces", Kathy Suter, Jimmy Levin, Golden Books, 2001.

d) Immagini con rappresentazioni di tutte le diverse emozioni: nei primi tre anni il bambino è attratto dalle sagome degli oggetti familiari di cui fa esperienza e dalle immagini fotografiche realistiche. Le illustrazioni per lui riconoscibili con

più facilità sono quelle in primo piano, dai contorni definiti che ben separano le figure dagli sfondi. È così che l'immagine diventa *frame*, schema e modello cognitivo che una volta acquisito e immagazzinato renderà possibile il riconoscimento di altri oggetti simili e non, andando ad arricchire quel vocabolario delle immagini fondamentale per ogni apprendimento.

Nel suo libro *Simulating Minds* (2006), il cognitivista Alvin Goldman afferma che la ricognizione dei diversi tipi di emozione, dalla paura al disgusto e alla rabbia, consiste in un processo di identificazione della nostra mente nei desideri e nelle credenze degli altri attraverso la letteratura. Attentamente monitorati attraverso strumenti biometrici non invasivi, i bambini con abilità alla lettura hanno mostrato processi di simulazione a specchio in cui il provare le emozioni dei personaggi delle storie sia servito come “rampa di lancio” per leggere il pensiero di questi personaggi. Non diversamente, nel volume *Le emozioni della lettura* (2000) Maria Chiara Levorato ha posto l'accento soprattutto sull'identificazione del lettore nel mondo finzionale delle narrazioni quale presupposto per una corretta educazione emotiva, addirittura utile per acquisire il fondamento dell'etica pubblica, la *pietas*: mettendoci nei panni degli altri, la letteratura è lo strumento tradizionalmente dedicato alla trasmissione di un modo comune di sentire, percepire e ricordare la realtà.

Questi *board book* possono rappresentare l'incipit di questo processo di ‘catalogazione’, attraverso il linguaggio visivo che può sostenere l'abilità di riconoscimento degli altri - e delle loro emozioni - attraverso le espressioni facciali, una tassonomia di espressioni per lo sviluppo e il sostegno dell'empatia intesa non meramente come la capacità di condividere e comprendere le sensazioni e le emozioni degli altri, ma “un fenomeno multistrato in cui le emozioni e i processi cognitivi sono simultaneamente al lavoro” (de Waal 2008, Bernhardt & Singer 2012, in Ferrari 2014, p.3).

Il recente lavoro di Antonella Abbatiello (2013) va in questa direzione: esplorare e giocare con l'estesa gamma delle emozioni delle facce e della loro espressione mimica.



Figura 7: *Facce*, Abbatiello, Topipittori, 2013.



R A F F R E D D A T O

Figura 8: *Facce*, Abbatiello, Topipittori, 2013.



Figura 9: *Facce*, Abbatiello, Topipittori, 2013

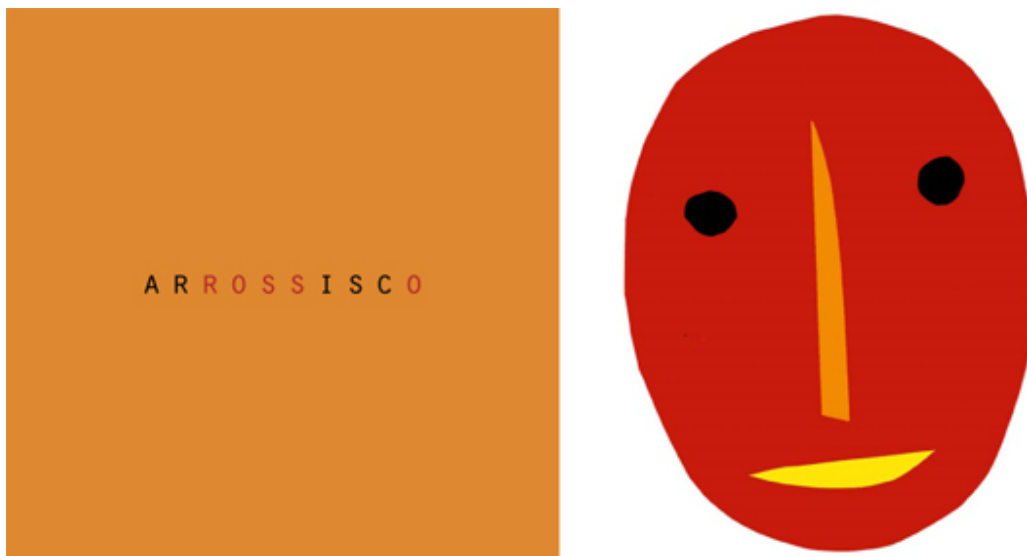


Figura 10: *Facce*, Abbatiello, Topipittori, 2013.

Le figure geometriche di base - tondi, ovali, triangoli, mezzi cerchi - dai colori netti che contrastano con lo sfondo rappresentano i soggetti, che variano così come l'espressione facciale: a ognuna viene attribuito un colore, una forma, una linea, così da favorire il graduale e faticoso passaggio dall'iconico al simbolico. Un altro esempio di *board book* efficace è *Faces for Baby: An Art for Baby Book* a cura di Yana Peel (2013), che presenta una galleria d'arte contemporanea dedicata ai volti: in ogni pagina vi è l'opera di un artista diverso, con la sorpresa del proprio viso riflessa nello specchio nella pagina finale.

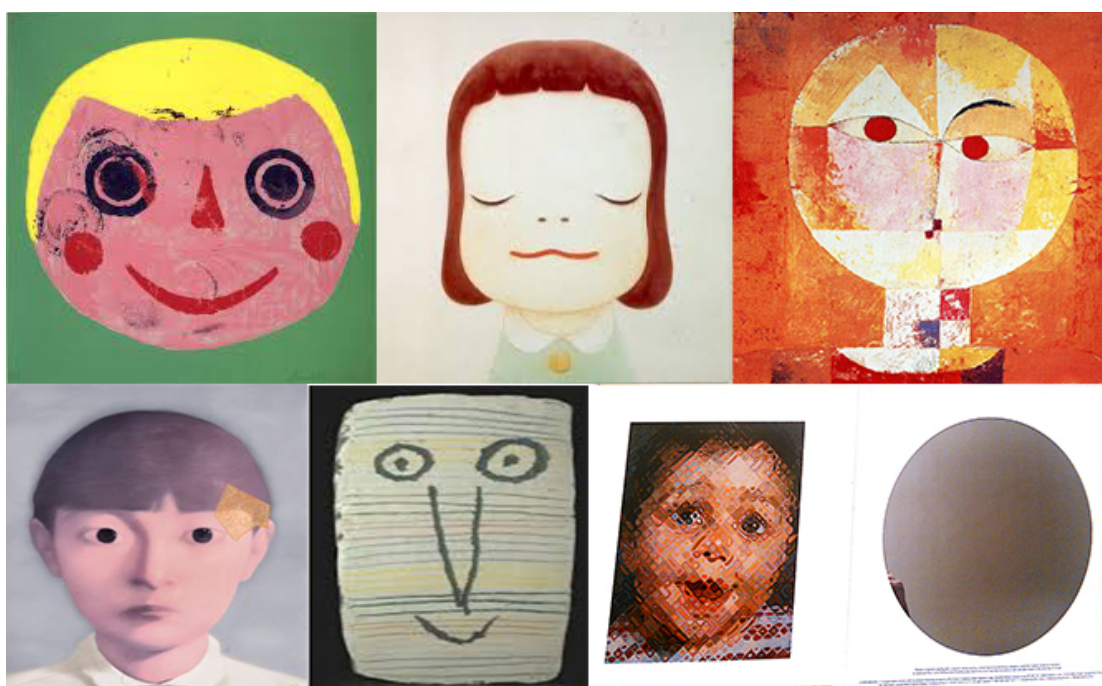


Figura 11: collage delle opere contenute in "*Faces for Baby: An Art for Baby Book*", Yana Peel, 2013

Alcuni studi hanno indagato un'ulteriore rilevante acquisizione, ovvero la denominazione lessicale delle espressioni facciali: al crescere dell'età aumenta la tendenza a ricorrere alla denominazione lessicale delle emozioni, il lessico emotivo si arricchisce e diminuiscono gli errori commessi nei compiti di etichettamento delle espressioni facciali (Russell, Widen 2002). Inoltre le emozioni più precocemente e facilmente riconosciute a partire dall'espressione del volto (gioia, rabbia e tristezza) sono anche quelle le cui etichette verbali compaiono per prime - tra i due e i tre anni - e quelle che risultano più accessibili e quindi più ampiamente utilizzate. Le etichette più tardive, che appaiono intorno ai cinque anni, sono quelle relative alle emozioni della sorpresa e del disgusto. Più in generale è possibile sostenere che l'etichetta emotiva costituisce la meta finale di un processo di sviluppo che passa da definizioni di tipo dimensionale (ad esempio le dimensioni della piacevolezza/spiacevolezza del correlato) a definizioni legate alla situazione (la rappresentazione dello script emotivo) per arrivare infine alle etichette verbali,

che si collocano ad un livello di maggiore astrazione.

e) i libri delle facce inseriti in contesti narrativi: come già anticipato, i bambini comprendono e interpretano le emozioni non solo dall'espressione del volto, ma anche dal contesto all'interno del quale le espressioni si sono generate. Gli esempi più indovinati a questo proposito si trovano in *Faccia buffa* di Nicola Smea (2006, Kite) in cui, nella doppia pagina, a sinistra viene rappresentata l'evento e l'azione del bambino, mentre a destra vi è l'espressione facciale corrispondente all'emozione. Le espressioni diventano così spunto per una protostoria.



Figura 12: un estratto di "Faccia buffa" di N. Smee, 2006

È ancora la psicologa Sherri C. Widen (2014) che ci dà un importante contributo affermando che la visione delle espressioni facciali dovrebbe essere accompagnata dalla narrazione di una storia: le cause e le conseguenze di emozioni aiuterebbe così i bambini ad apprendere meglio lo script di queste emozioni. In pratica, la comprensione di un'emozione da parte del bambino è incorporata in una struttura narrativa, cioè lo script. Così, le storie hanno un vantaggio perché evocano nel bambino una struttura narrativa che la

visualizzazione di un'espressione del viso da sola non fornisce.

Questa teoria rifugge quindi l'ipotesi che i bambini conoscano automaticamente il significato delle espressioni facciali e utilizzino queste conoscenze per costruire il resto della loro conoscenza relativa a un'emozione. Parte di questa nuova prospettiva dovrebbe invertire l'ipotesi ed esplorare come la conoscenza delle cause e delle conseguenze aiuti i bambini a comprendere una determinata espressione. Ad esempio, imparare che la causa del disgusto è spesso qualcosa che ha un sapore o un cattivo odore e che spesso porta a sputare fuori o bloccare un odore può aiutare i bambini a interpretare una ruga del naso (l'espressione facciale del disgusto) come indicazione di disgusto (Widen, Russell 2013, in Widen 2014).

Un'altra ricerca di Widen & Russell (2004) introduce un'ulteriore distinzione nella rappresentazione del correlato emotivo attribuendo un ruolo rilevante alla rappresentazione dei legami di causa-effetto delle emozioni, intese come insieme di azioni causali da un lato e di conseguenze comportamentali dall'altro che costituiscono elementi esplicativi dell'esperienza emotiva, così come essa è stata esperita dal soggetto.

Pertanto, un fattore di rilievo nel riconoscimento della mimica emotiva è costituito dal concetto di contestualità emotiva. Come sottolineato da Russell e Widen, è importante considerare che, nell'esperienza quotidiana, le espressioni facciali sulla base delle quali il bambino inferisce i vissuti emotivi sono sempre collocate all'interno di uno specifico contesto interattivo. Alla luce di tale considerazione acquista primaria importanza il concetto di script emotivo: l'individuo giunge al riconoscimento di una specifica emozione verificando la presenza di una serie di elementi prototipici ordinati secondo specifiche sequenze causali e temporali. Oltre alle espressioni facciali, inclusi in tale rappresentazione vi sono le cause che attivano l'emozione, il contesto fisico e sociale, le azioni e le loro conseguenze, l'esperienza soggettiva e la valutazione cognitiva della situazione. Attraverso un progressivo processo di generalizzazione degli script, inizialmente legati a situazioni specifiche e circoscritte, il bambino giunge ad una comprensione situazionale delle emozioni, condizione che caratterizza la decodifica emotiva in età adulta.

Sembra quindi necessario non limitarsi a proporre solamente libri con facce, ma

fare esperienza di questi albi in modalità attiva e ‘mimetica’, attraverso narrazioni ed esercizi di imitazione che facilitino il percorso di accesso e riconoscimento delle emozioni degli altri, sancendo un legame diretto tra (inter)soggettività e corporeità.

### **1.5. L’ora di educazione pre-motoria. Il mimetismo come premessa per il *mind reading***

Pare dunque che i bambini effettuino una lettura più completa e articolata delle espressioni dei volti e cerchino di inserire in questa interpretazione le azioni che hanno generato e seguito l’espressione: “la comprensione delle emozioni non si basa sulle espressioni facciali, ma sulla comprensione degli antecedenti dell’emozioni e delle conseguenze comportamentali” (Widen 2012, p.77).

Le espressioni facciali diventano così delle protostorie: apprendere a cogliere il legame causale tra lo stato mentale delle persone che ci circondano e la loro espressione facciale poggerebbe non solo sull’elaborazione cosciente di congetture relative al contenuto del pensiero degli altri, ma a partire da informazioni sensoriali successivamente tradotte in rappresentazioni mentali simboliche, combinate poi tra loro per costruire delle congetture sullo stato d’animo altrui. L’esperimento di Marielle Stel e Ad van Knippenberg (2008) conferma che il riconoscimento di un’espressione facciale avviene più lentamente quando sono incapaci di imitare le espressioni facciali rispetto a quando sono liberi di imitare l’espressione.

L’espressione facciale e la sua imitazione sarebbero dunque un primo step per comprendere le intenzioni e gli stati mentali degli altri: la decodifica di frame e script emozionali passerebbe per l’imitazione dell’espressione facciale e corporea; la percezione dei movimenti corporei, tra cui espressioni, posture, andature possono diventare allora oggetto di ‘apprendistato emotivo’.

Le neuroscienze dimostrano in modo sempre più evidente come l’intelligenza sociale della nostra specie non sia solo ed esclusivamente “meta-cognizione sociale”, cioè capacità di pensare esplicitamente i contenuti della mente altrui per mezzo di rappresentazioni in formato preposizionale, ma sia in larga parte

frutto di un accesso diretto al mondo dell'altro. Questo accesso diretto è garantito dal corpo vivo e dai meccanismi nervosi condivisi, di cui i neuroni specchio sono un esempio. "L'esperienza umana è anche dimensione mimetica, un'identificazione che non riguarda (più) soltanto la dimensione psicologica ma implica in primo luogo il corpo." (Gallese 2010, p. 89).

È importante sottolineare che i processi pre-cognitivi di risonanza come l'imitazione delle espressioni facciali costituiscono l'ingresso preconsco al processo di categorizzazione, facilitando la velocità di influenzare il riconoscimento, ma non sono sufficienti di per sé a un atto empatico: questo necessita infatti di una sofisticata teoria della mente, o *mind reading*, capacità di simulazione esplicita che implica il coinvolgimento a livello cognitivo e inferenziale.

Con *Theory of Mind* (T.o.M.) o *Mind Reading*, da considerare espressioni sinonime, in italiano tradotte più frequentemente con 'Teoria della Mente', si intende la complessa architettura cognitiva che ci permette di inferire il pensiero e le emozioni altrui per mezzo di rappresentazioni; è un'abilità determinante nella costruzione di legami sociali complessi, e si è visto non maturi appieno nei soggetti autistici (Baron-Cohen 1995, Zunshine 2006). La T.o.M. costituisce la capacità di prevedere le relazioni tra gli stati esterni di cose e stati interni della mente: possiamo chiamarla "mentalizzazione".

In che modo il nostro cervello ci permette di leggere la mente di un'altra persona? Proprio come il nostro cervello visivo costruisce modelli di realtà da figure minime (come le linee e i punti per occhi-naso-bocca), così il nostro cervello sociale è per sua natura collegato a funzionare come uno psicologo, formando di modelli di motivazioni, desideri e pensieri altrui. La capacità di entrare nella mente di un'altra persona richiede un certo numero di abilità aggiuntive, tra cui l'imitazione e l'empatia, ed è essenziale per il funzionamento all'interno di qualsiasi gruppo.

All'interno dei dibattiti vi è un crescente consenso intorno all'idea che i bambini siano capaci di comportamenti empatici semplici e elementari, come dei precursori della teoria della mente (Baron-Cohen 1995), ma che è già simulazione e percezione intersoggettiva (Gallese 2009).

Questa risonanza motoria ha inizio proprio con le espressioni dei volti veri e

finzionali: il bambino, come abbiamo visto, mostra subito una notevole capacità di imitare i comportamenti altrui, ad esempio riproducendo alcune espressioni facciali. Scrive Vittorio Gallese: “l’imitazione precoce ci aiuta a capire meglio l’intelligenza sociale, in quanto mostra che i legami e le relazioni interpersonali sono stabiliti all’esordio della vita, quando non è ancora disponibile nessuna rappresentazione soggettiva del mondo, per il semplice motivo che il soggetto cosciente dell’esperienza non si è ancora costituito.” (Gallese 2003, in Lumer, Zeki 2011, p.85)

Esperimenti su meccanismi motori mimici e sincronici evidenziano la potenza delle espressioni facciali come conduttrici di emozioni condivise tra gli individui. Gli studi riportati finora hanno sostenuto che il volto umano rappresenta il comunicatore più accurato delle emozioni. Infatti, Haase e Tepper (1972, in Hill 2001) hanno dimostrato che le espressioni facciali che comunicano emozioni positive agiscono meglio di segnali vocali o posturali. Allo stesso modo, De Paulo, Rosenthal, Eisenstat, Rogers, e Finkelstein (1978) hanno suggerito che l’efficacia della comunicazione tra individui è fortemente diminuita in assenza di stimoli facciali visivi .

Wild, Erb, e Bartels (2001) hanno invece dimostrato che gli individui sono in grado di percepire le facce emotive più rapidamente, suggerendo che i meccanismi motori mimici spingono a imitazioni in gran parte inconsce attraverso le espressioni facciali. In uno studio Blairy, Herrera, e Hess (1999, in in Tee 2015) hanno dimostrato che i partecipanti imitano spontaneamente le espressioni facciali emotive degli altri, ipotizzando che il mimetismo spontaneo di segnali facciali facilita un comprensione dello stato emotivo.

È importante quindi indagare i meccanismi neurofisiologici che stanno alla base dell’intersoggettività partendo dall’ipotesi formulata da Vittorio Gallese della simulazione incarnata unita a quella della mentalizzazione. Il circuito cerebrale alla base è stato denominato cervello sociale: all’origine delle risposte empatiche vi è una risposta emotiva che viene condivisa tra due o più individui, chiamata ‘contagio emotivo’ (Preston e de Waal 2002, De Vignemont & Singer 2006, in Ferrari 2014, p.3). Studi recenti hanno dimostrato che negli esseri umani, come nelle scimmie, lo sbadiglio è altamente contagioso (Campbell et al 2009, Norscia e Palagi 2011, Demuru e Palagi 2012, Palagi et al. 2009, Paukner e

Anderson 2006, in Ferrari, ss.), e la sua frequenza è correlata con la qualità della relazione tra individui, suggerendo che vi sia un legame tra i comportamenti contagiosi e connessione emotiva interpersonale.

Un altro degli elementi fondamentali del comportamento empatico è appunto la capacità di imitare il comportamento degli altri, di riconoscere, rappresentare nel cervello e simulare le azioni degli altri, permettendo così di affrontare le situazioni sociali ambigue. Vedere è qualcosa di molto più complesso della semplice attivazione di “parti visive” del nostro cervello: è un’impresa multimodale che chiama in gioco non soltanto il cervello visivo, ma anche quello motorio e tattile e quello che mappa le nostre emozioni e la nostra affettività. Cominciamo dunque a comprendere che empatia e immaginazione hanno una sostanza assolutamente corporea.

Secondo Vittorio Gallese, alla base di questa matrice intersoggettiva ci sarebbe un processo di “simulazione incarnata”, vale a dire un meccanismo di natura essenzialmente motoria, fondata sui correlati biologici e neurofisiologici dei neuroni specchio che permette di afferrare direttamente il senso delle azioni e delle emozioni altrui: l’emozione dell’altro è compresa grazie a un meccanismo di simulazione che produce nell’osservatore uno stato corporeo condiviso con l’esecutore di questa espressione. Ed è per l’appunto la condivisione dello stesso stato corporeo tra osservatore e osservato a consentire questa forma diretta di comprensione, che potremmo definire “empatica”(Gallese 2007).

Possiamo dunque dire che l’empatia sia in parte pre-cognitiva ed automatica: “grazie al meccanismo funzionale della simulazione incarnata, l’uomo sarebbe in grado di inferire intenzioni e conseguenze delle azioni degli altri, di comprenderle in modo pre-riflessivo.” (Fadiga, Fogassi, Pavesi, Rizzolatti 1995, pp. 2608-2609) Vale a dire che non abbiamo bisogno di dire “mi voglio mettere nei panni di un altro”, non si tratta di fare inferenze o introspezioni; l’attivazione è automatica, inconsapevole e pre-riflessiva, nella misura in cui si focalizza l’attenzione su quello che l’altro sta facendo, esprimendo o verosimilmente sperando.

Una prova di questo è data dal “effetto camaleonte”: la corrispondenza automatica del comportamento servirebbe come colla che produce comprensione empatica tra le persone, senza un’intenzione deliberata di

ottenere questo risultato. Chartrand e Bargh (1997, in Goldman 2006, p. 277) hanno testato un esperimento di mimica involontaria tra estranei. Ogni partecipante è stato accoppiato con un partner e sono stati collocati in una stanza insieme, seduti a distanza di un metro. Il partecipante poteva vedere i gesti del partner durante l'interazione. Il partecipante e il partner si sono alternati nel descrivere varie fotografie. Il partner adottava una mimica e un'espressione del viso preselezionati durante l'interazione: ogni espressione di aveva un effetto significativo sul partecipante. I partecipanti sorridevano più volte al minuto quando erano con il partner sorridente rispetto che con un complice con una faccia neutra. Così, i soggetti dell'esperimento avevano assunto posture ed espressioni facciali dei partner senza alcuna intenzione o ragione per farlo. Inoltre, i partecipanti hanno apprezzato il partner quando quest'ultimo li rispecchiava, e l'interazione era più regolare quando c'era stato rispecchiamento.

Quale funzione adattiva potrebbe avere l'effetto camaleonte? In un secondo esperimento, Chartrand e Bargh hanno chiesto se il comportamento di corrispondenza è legato a una maggiore simpatia tra gli interagenti. La loro ipotesi era che il mimetismo serve il bisogno umano di base di appartenenza e per formare e mantenere relazioni stabili. Comportarsi in modo simile a altri membri del gruppo protegge automaticamente un individuo dal distinguersi come 'diverso' e aiuta a prevenire distanza sociale da altri membri del gruppo. Chartrand e Bargh concludono che la coesione e la simpatia all'interno di un gruppo vengono promosse attraverso l'imitazione inconscia di espressioni facciali e posture altrui. Questo 'effetto camaleonte' contribuirebbe anche a un coordinamento efficace tra i membri di un gruppo. Perciò mimiamo inconsapevolmente il comportamento non verbale degli altri, ci piace di più chi ci imita, il mimarsi reciproco incrementa quanto più personale è la relazione con l'altro e quando abbiamo lo scopo di affiliare qualcun altro. E le teorie sull'*embodiment* spiegano perché: la mimica contribuisce alla creazione dello stesso stato corporeo emotivo, facilitandone così la comprensione. (Leander, Chartrand, e Bargh 2012, in Winkielman, Niedenthal, Wielgosz, Eelen, Kavanagh 2015, p. 164).

Il mimetismo rappresenta quindi uno strumento fondamentale per il processo

empatico: imitare è un'attività che può agire per sostenere e aumentare empatia e la teoria della mente. Nella sua opera postuma *L'Anthropologie du geste* (1969), l'antropologo Marcel Jousse propone uno studio dell'essere umano concepito come "un animale interazionalmente mimatore", con al centro il concetto di "mimismo": scrive Jousse che "noi conosciamo le cose solamente nella misura in cui esse si giocano, si 'gestualizzano' in noi." (1969, p.59).

Lo studio della dimensione neurale dell'intersoggettività e il ruolo cruciale in essa svolto da meccanismi di simulazione incarnata consentono di concepire l'importanza del processo mimetico come palestra empatica: partire dall'osservazione di espressioni facciali con modalità "simulate" delle varie emozioni per arrivare a una consonanza intenzionale.

Dimberg (2000) ha scoperto che quando a una persona viene mostrata l'espressione di un'emozione del viso, anche per breve tempo, suscita piccole contrazioni in muscoli facciali della persona che simulano l'espressione che lui o lei ha appena osservato. Inoltre, gli studi sociali psicologici hanno trovato che il mimetismo inconscio tende a evocare un senso di relazione verso la persona che viene imitata. Questo aspetto del mimetismo può anche entrare in gioco quando si guardano i libri con le facce, e solleva alcune domande: Come funziona? Dobbiamo interpretare le espressioni degli altri come le espressioni nelle fotografie? Oppure imitiamo automaticamente le espressioni degli altri come mezzo di comprensione? Uno degli obiettivi per favorire comportamenti prosociali è aumentare il livello di consapevolezza dell'imitazione inconscia, attraverso un'attività corporea mimetica e non verbale. Le teorie e le prove qui riassunte sembrano suggerire che mimare espressioni facciali, gesti e posture altrui possono aiutare a comprenderne meglio lo stato emotivo. (Kendel 2012, pp. 920-923): poiché siamo intensamente creature sociali, dobbiamo essere in grado non solo di leggere, ma anche di prevedere il comportamento di altre persone per la costruzione di modelli delle loro menti. Per creare questi modelli, abbiamo bisogno di fare uso della teoria della mente. Il riconoscimento di una fondamentale somiglianza tra sé e l'altro attraverso la simulazione/ imitazione può precedere le capacità inferenziali di *mind reading*, ossia la comprensione di un fatto o un gesto sia pur minimo attraverso le intenzioni che ipoteticamente ha nutrito chi ha dato luogo a quel fatto o gesto.

La fruizione dei libri con facce può sostenere questa capacità di sviluppare una teoria della mente a partire dalla mimica, apprendere a predire cosa faranno e proveranno gli altri, apprendere pratiche di gruppo e la capacità emozionale di comportarsi appropriatamente al contesto. Anche se non possiamo vedere gli stati d'animo, li possiamo attribuire alla fotografia, guidati dalle intenzioni dell'autore.

Per concludere, è improbabile che i neuroni specchio contribuiscano direttamente ad una teoria della mente, ma sono invece suscettibili di essere importanti precursori, come risposta emotiva involontaria e automatica del corpo. Selezionando e acudendo i segnali facciali e corporei che queste regioni del cervello utilizzano per leggere le emozioni di altre persone nella vita di tutti i giorni, i *picturebook* attivano la nostra innata capacità di immaginare la mente-mondo di un'altra persona: i volti sono i nostri dunque i nostri primi schemi, e le espressioni le nostre prime sceneggiature.

Una prova a favore di questa affermazione è la *pareidolia*, termine coniato dal neurologo Klaus Conrad (1958) che consisterebbe nel percepire erroneamente uno stimolo che è vago o aleatorio e dargli una forma riconoscibile. Il nostro cervello è così abituato a vedere volti ovunque che individua tratti facciali anche dove non ci sono, come nelle pietre, le nuvole o in una macchia sulla parete. Il percorso della competenza narrativa della mente sociale ha dunque inizio dagli albi con facce, che aiutano il lento processo di acquisizione dei primi *frame e script* utili per *flaggare* emozioni e per sostenere la competenza narrativa, cioè la capacità di comprendere e produrre storie, abilità evolutiva che si accresce e si affina nel corso degli anni, e che conosce un forte sviluppo a partire dai tre-quattro anni di età. L'ascolto e la lettura di più storie permettono al bambino di elaborare strutture narrative, sulla base delle tracce che rimangono nella memoria. Il consolidarsi di queste tracce consente al bambino di individuare i percorsi che tutti i racconti contengono e su cui si basano le storie (Valentino Merletti, Paladin 2012, p.75).

L'intento è dunque quello di connettere i processi mimetici come base per la competenza narrativa: l'ora di educazione pre-motoria come momento di apprendimento delle emozioni.

## II

### Metalessi

*Ceci n'est pas un livre, non è (solo) un libro: i  
picturebook metafinzionali a favore della  
competenza metaforica*

#### Premessa

Harold Pinter, drammaturgo, regista e attore teatrale, cominciò così il suo discorso per il premio Nobel in Letteratura ricevuto il 7 Dicembre 2005: «Non vi è una rigida distinzione tra ciò che è reale e ciò che è irreale, tra ciò che è vero e ciò che è falso. Una cosa non è necessariamente vera o falsa; essa può essere vera e falsa insieme»<sup>1</sup>. Se Pinter è così sicuro nelle sue asserzioni anche in seguito all'esplorazione della realtà attraverso il teatro, come la rottura della quarta parete, ciò con cui abbiamo a che fare attualmente quando parliamo di narrazioni riguarda uno scioglimento di qualsivoglia tipologia parietale, un dissolversi dei confini tra realtà e finzione. Il palcoscenico è straripato, i suoi argini hanno ceduto, e le storie hanno deciso di traboccare. Le storie, afferma lo scrittore Giorgio Vasta,<sup>2</sup> “non se ne stanno più al loro posto. Non le troviamo solo nei libri, sullo schermo, in un dvd o in un teatro. Non sono più *oggetti* che una volta consumati riponiamo su uno scaffale, così come non sono più *luoghi* dai quali conclusa la narrazione possiamo andare via. In sostanza le storie non fanno più parte di un'esperienza separabile e perimetrabile. Dallo stato solido sono passate prima a quello liquido, dilagando in ogni direzione, per divenire poi gassose, sostanze che un semplice respiro trasloca all'interno dei nostri corpi. [...] Le storie che riceviamo attraverso una specifica tecnologia - dal libro all'*Ipad* - non stanno esclusivamente davanti a noi. Sono alle nostre spalle, di fianco, sopra la nostra testa, immerse nel nostro corpo. La possibilità di un

---

<sup>1</sup> <http://www.garzantilibri.it/default.php?page=news&NEWSID=432>

<sup>2</sup> <http://www.minimaetmoralia.it/wp/recensione-immersi-nelle-storie-frank-rose/>

controllo tradizionale è venuta meno, e non resta quindi che una disponibilità complice. Perché se, secondo Philip Dick, «la finzione imita la realtà e la realtà imita la finzione», è meglio spalancarsi all'ibridazione. Scoprire che da sempre il legame tra realtà e finzione ha una natura meticcias: le persone vogliono far parte delle storie che leggono, la narrazione è divenuta oggi senza dubbio partecipazione, così come l'alfabetizzazione è passata dal significare essere in grado di leggere e scrivere un testo stampato all'essere in grado di consumare e produrre una varietà di testi attraverso tecnologie digitali e in ambienti mobili (Kress 2010 in Serafini 2012, p.26).

A opinione di Marie-Laure Ryan, una delle caratteristiche fondamentali dei media digitali introdotti negli anni Novanta è proprio la loro natura reattiva e interattiva, dove per “reattività” si intende la risposta a cambiamenti nell'ambiente o ad azioni non intenzionali dell'utente, e per “reattività” la risposta a un'azione deliberata dell'utente (Ryan 2004, p. 338). Ora, una delle nuove forme di storytelling è appunto la *fiction* immersiva, una narrazione dove il testo racconta eventi in un mondo simulato in cui è l'utente a governare un personaggio o a identificarsi con lui, come in un *videogame*; ma a differenza del videogioco, Ryan sostiene che l'immersività nel consumo culturale fa a meno del corpo a corpo del testo e del contesto, dell'autore e del destinatario, del soggetto e dell'oggetto a favore del *prosumer*, il produttore-consumatore; scompare definitivamente l'arte quale oggetto di contemplazione “frontale” a favore delle *installazioni*, dove lo spettatore “entra” nel testo artistico e vi si immerge per intero (Ryan 2011). “Fine dello spettatore, trasformatosi in osservatore partecipe: lo spettatore”(Rose 2013, p.80). Secondo Stefano Calabrese (2015, pp. 97-98) una narrazione diviene immersiva quando: (a) c'è simultaneità e tempo reale; (b) l'opera estetica coinvolge l'intero sistema percettivo, dalla vista al tatto; (c) le narrazioni sono in prima o seconda persona e si svolgono al tempo presente della lettura. Queste narrazioni multimediali diventano incorporate nei nostri processi mentali, grazie a una partecipazione reale alla finzione: la letteratura cognitivista, supportata dalle neuroscienze, ha dimostrato che il cervello, grazie ai neuroni specchio, reagisce a mondi immaginari -descrizioni, eventi, personaggi- come se fossero reali (Zunshine 2006, Keen 2007, Vermeule 2010 in Nikolajeva 2014, p.8). In altre parole, la

fruizione di narrazioni rende il cervello in grado di simulare le risposte cognitive e affettive reali, e quindi, come dimostrano David Comer Kidd ed Emanuele Castano (2013) sono in grado di migliorare la nostra comprensione del mondo reale.

Fatta questa ampia premessa, che rilevanza ha quello che Marantz (1997) chiama un “sostanzioso oggetto estetico visivo-verbale”, il cosiddetto *picturebook*? E in particolare là dove i lettori sono costituiti da bambini, e cioè soggetti che stanno sviluppando l'*emergent literacy* e che non posseggono ancora raffinate abilità di letto-scrittura? Ebbene, pare sia un reattivo ed efficace termometro culturale: secondo Margaret Mackey (in Sipe Pantaleo 2008, p.7) i *picturebook* contemporanei utilizzano modalità comunicative di altri contesti, ed questo uno dei motivi per cui sarebbero così facilmente accessibili al giovanissimo pubblico svezzato dalla tecnologia informatica.

Se in questa liquidità di confini tra reale e finzionale e tra sistemi semiotici multipli il piacere sta nell'immergersi, il *picturebook* -in particolare quello contemporaneo 'metafinzionale' che perlustreremo in questo capitolo- è un ecosistema che invita a fluttuare tra realtà e finzione, presentando un nuovo mondo visivo-verbale e un modo di vedere che risponde alle caratteristiche della comunicazione 2.0: interattività, connettività e accessibilità.

Angela Dal Gobbo afferma che come ogni prodotto culturale, il *picturebook* riflette il contesto sociale e culturale in cui nasce (2014, p. 42). E in effetti è così: Barbara Bader lo descrive come un “documento storico, sociale e culturale” (1976 in Sipe, Pantaleo 2008, p. 1), e Kristeva sottolinea che “i testi non possono essere separati dal tessuto culturale e sociale in cui essi sono costruiti” (2000, in Sipe Pantaleo 2008, ss.). Lewis ha invece osservato che i cambiamenti sociali, culturali e storici hanno avuto un impatto nell'ecologia dell'albo illustrato: “connettività, interattività e accesso al mondo digitale spiegano i cambiamenti fondamentali in atto nella letteratura per l'infanzia” (2001 in Sipe, Pantaleo 2008, ss.).

Al centro di questo cambiamento c'è l'elemento visivo: Nicholas Mirzoeff (1998 in Serafini 2010, p.86) suggerisce che la società contemporanea è “oculo-centrica”, non perché le immagini visive siano più comuni, ma perché le nostre esperienze sono comprese maggiormente in quanto esperienze visive. Benché le

risorse semiotiche utilizzate per creare le narrazioni multimodali siano diverse da quelle dei testi stampati e portino quindi con loro differenti potenzialità di significato (Kress 2003, in Serafini 2010, ss.), questo spostamento da un focus puramente linguistico a uno multimodale richiede ai lettori di navigare, interpretare e analizzare i testi in modi nuovi e più interattivi. E i *picturebook* contemporanei potrebbero essere utilizzati come ‘oggetti transizionali’ dalle narrazioni stampate a quelli multimodali: invitano a spostarsi tra strutture non lineari e a partecipare tra le variegate rappresentazioni visive, tra gli elementi di design, tra le strutture al fine di abbracciare le complessità insite in questi testi (Serafini 2012, p. 29). Questi complessi testi di collisione tra il narrato e il visuale invitano i lettori a diventare attivi partecipanti utilizzando una varietà di strategie interpretative per costruire i testi che incontrano: un lettore interprete. Se con l’iconotesto contemporaneo cambia anche il ruolo del lettore, è necessario espandere i repertori interpretativi includendo un approccio storico e socio-culturale per un’analisi completa della grammatica dell’albo illustrato transmoderno e globalizzato.

## **2.1. Una nuova forma di libro per un nuovo lettore**

Il *picturebook* è cambiato nel corso del tempo a causa di fattori sociali, culturali e tecnologici. I maggiori cambiamenti si sono verificati nella composizione fisica di questo oggetto d’arte e nel tipo di pubblico che risponde a questa forma. L’interazione estetica tra immagine e idea ha cambiato il formato: dalla parete della caverna al papiro, transitando per il manoscritto miniato fino al libro stampato. Non dovremmo essere dunque sorpresi che nuove forme continuino ad emergere, e nuovi lettori si facciano avanti.

Barbara Kiefer, voce autorevole della storia della letteratura per l’infanzia (in Sipe, Pantaleo 2008, pp. 9-20) ci offre una rassegna storica dell’albo illustrato: intorno al primo secolo dopo Cristo una nuova invenzione tecnologica, il codice, cambia il libro illustrato nella forma che abbiamo ancora oggi. Basato su tavolette d’argilla multistrato utilizzate in Grecia e a Roma, questa tecnica permise di tagliare pezzi di papiro e pergamene in fogli, piegati, cuciti insieme e poi legati con sottili pezzetti di legno rivestiti in pelle. Il codice fu molto più

facile da utilizzare rispetto ai rotoli; permise di utilizzare entrambi i lati della pagina, risparmiando spazio, cambiando il *design* e la struttura dei libri: una pagina intera, incorniciata da un'illustrazione, quest'ultima a volte da sola o accanto a una pagina di testo stampato è il risultato di questo modulo. Come la nuova forma del Codice si spostò da Nord ad Ovest il papiro fu sostituito dalla pergamena, rendendo possibile l'utilizzo di colori per le illustrazioni. Proprio a seguito dello sviluppo del codice gli albi illustrati si sono evoluti sopravvivendo anche dopo l'impero romano a causa delle esigenze d'istruzione da parte della Chiesa cristiana, che ha conservato la forma di libro anche dopo il Medioevo. Uno degli scopi della Chiesa era quello di favorire la diffusione del Cristianesimo convertendo i pagani. Le illustrazioni dei libri di questi manoscritti religiosi erano importanti per diverse ragioni: prima di tutto, la maggior parte dei nuovi convertiti era analfabeta, per cui le illustrazioni contenute nei libri sacri permettevano una lettura universale del messaggio cristiano (l'etimo *illustris* si traduce con dar chiarezza, splendore). Inoltre, questi libri erano pensati per ispirare timore religioso tra i nuovi convertiti; così, la combinazione di immagine e parola è diventata una forma d'arte essenziale nel mondo cristiano.

Il contenuto dei manoscritti del dodicesimo secolo estendevano l'accesso ai libri al popolo; i libri d'ore cominciarono ad essere utilizzati per la devozione privata da parte dei ricchi. Insieme a passaggi e devozioni bibliche, questi libri includevano un calendario per segnare importanti feste religiose durante tutto l'anno; ogni mese era illustrato con una scena di vita secolare, e questo permetteva all'illustratore di andare oltre a stili e soggetti prima prescritti. Le versioni illustrate dell'Apocalisse divenivano dunque popolari, dando libertà all'artista. A partire dal 1200 furono creati albi illustrati visivamente simili a quelli di oggi in termini di equilibrio tra immagine e parola: la Bibbia moralizzata e la *Biblia pauperum* erano ad esempio costituite da brevi passaggi biblici e commentari con lezioni allegoriche. Durante il Medioevo, anche se la produzione era concentrata su testi religiosi, venivano conservate anche opere secolari illustrate. Durante il tredicesimo secolo l'albo illustrato cominciò a muoversi oltre le mura del monastero; la nascita dell'Università e una popolazione più alfabetizzata aumentò la domanda dei libri, portando

all'illustrazione di molti testi tra cui poemi epici e romanzi ed espandendo così la produzione di un'impresa commerciale secolare. Harthan sostiene che “dopo il lungo monopolio di soggetti religiosi, l'illustrazione stava finalmente diventando sempre più popolare, didattica e ricreativa, anticipando atteggiamenti moderni”(1981 in Sipe Pantaleo 2008, p.15). Con questo spostamento di attenzione verso rappresentazioni più realistiche, le illustrazioni cominciarono dunque a riflettere il mondo reale del tempo. Questo periodo d'oro dell'albo raggiunse il suo apice nella prima metà del tredicesimo secolo. In questo momento il *picturebook* con la sua interazione tra immagine e parola era di grande importanza per la società: gli artisti cominciarono a essere nominati e conosciuti, ed erano sostenuti da una pubblicazione “industriale” che comprendeva produttori di pergamena e altri artisti che preparavano la decorazione minore. Poiché creati a mano, i libri illustrati raggiunsero il pubblico adulto del clero e delle classi superiori che potevano permettersi di acquistarli; i bambini non sarebbero stati parte di quel pubblico per altri duecento anni, fino all'invenzione della stampa a caratteri mobili nel 1450: questa invenzione segnò l'inizio del libro come un oggetto commerciale.

L'avvento di un metodo con cui i libri potevano essere prodotti in massa rapidamente, in modo economico e per un pubblico più vasto modificò la natura e il pubblico dell'albo illustrato. Questo periodo storico, che vide l'ascesa della classe media nonché una maggiore distribuzione della ricchezza e del potere riflette il cambiamento verso la secolarizzazione. Nel sedicesimo e diciassettesimo secolo i *picturebook* venivano ancora creati per un pubblico adulto. Lo storico Philippe Ariès (1962, in Kiefer 2008, p. 20) spiega che gli artisti non si soffermavano sull'immagine dell'infanzia; lo storico ipotizza che questo poteva essere causato dall'alto tasso di mortalità infantile; tuttavia, quando questo cominciò a migliorare e le classi medie cominciarono ad avere libri, crebbe l'interesse a educare i bambini: i libri illustrati cominciarono ad essere creati appositamente per la loro alfabetizzazione e catechizzazione. Il primo vero *picturebook* per bambini è attribuito a Comenio ed è l'*Orbis Sensualium Pictus* (“il mondo visibile delle immagini”), un abbecedario pubblicato nel 1658 diventato modello popolare per gli altri libri per bambini. Ogni pagina conteneva una o due xilografie in bianco e nero, con breve testo di

accompagnamento, in cui il testo descriveva il contenuto dell'immagine. I *chapbooks*, favole, filastrocche e romanzi cavallereschi in versioni semplificate e con illustrazioni, fabbricati e venduti a poco, erano gli unici modi di accesso ai *picturebook* di intrattenimento. Anche se spesso contenevano racconti popolari questi erano ancora generalmente creati per un pubblico adulto. Nel 1700, tuttavia, le idee del secolo dei Lumi hanno cominciato a influenzare i tipi di albi illustrati, che cominciarono ad esser creati in larga scala per i bambini. Locke riteneva infatti che una volta che ai bambini venivano istruiti a leggere, avrebbero dovuto leggere per piacere. La differente percezione dell'infanzia e il continuo successo dei *chapbooks* e delle raccolte di fiabe e favole convinsero l'editore britannico John Newbery a stampare libri esclusivamente per il divertimento dei bambini. Il suo *A Little Pocket Book*, pubblicato nel 1744, ha aperto la strada all'attuale letteratura per l'infanzia, anche se fino alla fine del diciannovesimo oggetto dei *picturebook* furono filastrocche, racconti popolari e canzoni in cui le illustrazioni erano accompagnamenti ai testi, e non parte integrante dell'albo illustrato.

Negli anni sessanta del novecento si assiste a un cambiamento di prospettiva, quando artisti come Raymond Briggs e Maurice Sendak cominciano a manipolare il formato e a spingere i contenuti oltre le mura protettive dell'innocenza infantile; inoltre, le nuove tecniche di stampa laser snelliscono il processo di produzione di libri permettendo al *picturebook* di continuare a svilupparsi come forma d'arte. Così il cambiamento della tecnologia, della società e delle norme culturali portano a un nuovo secolo, in cui i testi multimodali incontrati nei contesti sociali più complessi sono creati con particolari risorse semiotiche, elementi di *design* e strutture visive. Per dare dunque una prospettiva rilevante a questi testi multimodali è necessario tenere conto non solo del *background* storico-culturale, ma anche delle loro qualità percettive.

I cambiamenti nella società si riflettono nella letteratura contemporanea e ancor di più in quella per l'infanzia; Sipe e McGuire (in Sipe, Pantaleo 2008, p.3) hanno identificato sei caratteristiche semiotiche dei *picturebook* contemporanei che riflettono tali cambiamenti:

1. Lo sfumarsi delle distinzioni tra cultura popolare e cultura "alta", tra

categorie di generi letterari tradizionali e tra i confini di autore, narratore, e lettore;

2. l'eversione delle tradizioni letterarie e delle convenzioni minando la tradizionale distinzione tra narrazione e mondo reale esterno;

3. l'intertestualità resa esplicita e molteplice, assumendo spesso la forma di *pastiche*, un'ironica miscela stratificata di testi presi da diverse fonti;

4. la molteplicità di significati, di modo che vi siano molteplici percorsi nella stessa narrazione, da cui deriva un alto grado di ambiguità e non linearità;

5. la "ludicità", in cui i lettori sono invitati a trattare il testo come un terreno di gioco semiotico: gli autori parlano di "manipolazione dell'intero spazio fisico di un libro", affermando che nei *picturebook* troviamo una metafinzionalità ludica, cioè una deliberata rivelazione delle loro tecniche di costruzione;

6. l'autoreferenzialità: per Lewis queste narrazioni "sono interessate alla natura dei processi narrativi e sembrano impiegare dispositivi metafinzionali per minare le aspettative o per mostrare la natura fittizia delle narrazioni"(2001, p.23). Questi albi, che presentano aspetti di accentuazione dell'elemento visivo, tipici di una lettura immediata, sincronica, idiosincratca e non lineare, sembrano rispondere alle abilità dei bambini nati e cresciuti nell'era digitale. Secondo Angela Dal Gobbo gli albi metafinzionali faciliterebbero quella particolare predisposizione all'interattività che caratterizza l'attuale comunicazione: un maggior potere attribuito al lettore-spettatore che viene incoraggiato alla co-creazione con l'autore, attraverso una pagina del libro simile allo schermo dell'*iPad*, invitando il lettore a intervenire (2014, pp. 42-43). Tuttavia, è bene fare una distinzione tra *picturebook* metafinzionali analogici e app dell'*Ipod*: in un'epoca in cui i testi interattivi sono così seducentemente disponibili è fondamentale sapere che i primi, che chiamano in causa l'intervento dinamico del lettore, possono potenziare e sostenere ludicamente il passaggio dal mimetico al simbolico entrando in uno spazio contemporaneamente fisico e finzionale. Partendo dal fatto che vi è un legame cruciale tra l'esperienza senso-motoria della materialità del supporto e l'elaborazione cognitiva del contenuto del testo, Morineau (2005) ritiene infatti che l'e-book non fornisca un sostegno esterno ai processi cognitivi nello stesso modo in cui fa un albo illustrato: mentre nell'e-book è contemplata una

connessione tra il contenuto e il materiale di supporto, consentendo al dispositivo tecnologico di visualizzare una moltitudine di contenuti che possono essere modificati con un click, il secondo è invece un oggetto fisicamente e funzionalmente unitario, in cui il contenuto non può essere distinto dalla materia. L'aspetto fisico della lettura mette così in relazione le funzioni motorie con quelle cognitive di attenzione, memoria, immaginazione. Al contrario, "la tecnologia ipertestuale digitale e il suo utilizzo multimediale non sono aperti all'esperienza di un universo immaginario in cui si creano le proprie immagini mentali", conferma la ricercatrice Anne Mangen.<sup>3</sup> Per il lettore prealfabetizzato 2.0 l'esperienza degli albi analogici interattivi e 'performativi' è dunque preziosa, poiché offre un potenziale sostegno per la continua oscillazione tra realtà e finzione.

## **2.2. Realtà versus Finzione: una distinzione necessaria**

Nell'attuale realtà multimediale e digitale, caratterizzata da frammentazione, da giustapposizione di forme diverse e da una sempre crescente diversità di rappresentazioni simboliche, è fondamentale saper riconoscere la differenza tra realtà e finzione. La comprensione del mondo reale e la sua elaborazione mentale è complessa e richiede pensiero astratto, sulla base dell'esperienza empirica, personale o mediata (Harris 2012, in Nikolajeva 2014, p. 23). Sembrerebbe che la rappresentazione fittizia possa evocare la percezione sensoriale che usiamo per esplorare e comprendere il mondo reale: ora sappiamo che, attraverso i neuroni specchio, il nostro cervello è in grado di rispondere a mondi immaginari come se fossero reali e dare un senso al mondo linguistico costruito sulla base di quello empirico reale. A partire da una rappresentazione immaginaria veicolata linguisticamente, creiamo un'immagine mentale, o uno schema di immagine (Stockwell 2002, pp. 75-89).

Inoltre, siamo in grado di percepire un mondo fittizio come rappresentazione metonimica del mondo reale, cioè l'esemplificazione di una serie di proprietà che caratterizzano quello vero. L'impegno cognitivo con la finzione, oltre a essere un potente meccanismo di apprendimento, è un processo a due direzioni:

---

<sup>3</sup> <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/12/081219073049.htm>

realtà-verso-finzione e finzione-verso-realtà; utilizziamo la nostra esperienza di vita reale per capire la finzione, e acquisiamo esperienza dalla finzione per spiegare e comprendere il mondo reale.

Decenni di studi di psicologia dello sviluppo hanno evidenziato che i bambini riescono a fare una solida distinzione tra realtà e finzione; oggi siamo addirittura in grado di conoscere il momento in cui i bambini, segnatamente intorno ai cinque anni o poco prima, cominciano a operare quella distinzione cruciale per la sopravvivenza. In un esperimento lo psicologo Corriveau (2009) mostra a un bambino di cinque anni una confezione di Smarties e gli chiede cosa contenga; quando il bambino risponde «Smarties», lo sperimentatore apre la confezione e gli mostra che è vuota, chiedendogli a questo punto: cosa pensi che risponderà il tuo amico e coetaneo che ci aspetta nella stanza di fianco, che contenga questa confezione di Smarties? Se il bambino risponde «Il mio amico dirà che non contiene niente», non ha ancora appreso a distinguere la realtà dalla rappresentazione; se invece afferma «il mio amico dirà che contiene Smarties» ha già oltrepassato la linea d'ombra che divide le cose dai loro fantasmi comunicativi.

Ora, l'albo illustrato metafinzionale presenta l'ambiguità tra realtà e finzione che si verifica ogni giorno nella vita del bambino dell'era digitale, ma possiamo stabilire un ulteriore legame tra i primi giochi del 'far finta che' dei bambini e queste forme successive di simulazione; “sono testi che presentano una varietà di modalità tra cui immagini visive, elementi di *design*, lingua scritta e altre risorse semiotiche”(Jewitt e Kress 2003, in Serafini 2010, p. 87). Accorre perciò in aiuto di questa distinzione il linguaggio multimodale e figurativo dell'albo, che precede il linguaggio quotidiano: pensiamo in metafore anche prima di conoscere bene una lingua (Lakoff & Johnson 1980, Gibbs 1994, Turner 1996, in Nikolajeva 2014, p. 9). Come Raymond Gibbs sottolinea: “la metafora e la metonimia non sono solo tropi linguistici, ma costituiscono modalità di pensiero con cui le persone concettualizzano la loro esperienza e il mondo esterno”(1994, p. 1). Ciò implica anche che il coinvolgimento con la finzione sia un'attività naturale, finalizzata alla comprensione del mondo: Mark Turner (1996) sostiene infatti che la narrazione precede il linguaggio. Possiamo considerare quindi l'iconotesto non mero precursore della narrazione scritta,

ma linguaggio in quanto tale e generatore insuperabile di metafore, molto più importante per il nostro sviluppo cognitivo e sociale di quanto precedentemente noto.

### **2.3. Lo strumento narratologico della relazione tra reale e finzionale: la metalessi**

L'ibridazione dei due livelli distinti per eccellenza, realtà e immaginazione, è ben rappresentata dalla metalessi. In ambito narratologico, da distinguere da quello retorico, l'introduzione del termine è dovuta a Gérard Genette (1980) che la definisce come la rottura intenzionale di confini narrativi, "qualsiasi intrusione da parte del narratore extradiegetico nell'universo diegetico o il contrario" (pp. 234-235). La metalessi è un narrare cambiando i livelli narrativi (Genette 2004), ovvero l'intrusione in una diegesi di un ente che proviene da un'altra diegesi. La nozione di livelli diegetici introdotta da Gérard Genette descrive il fenomeno della proliferazione delle storie all'interno di altre storie. Ogni racconto di finzione coinvolge almeno due livelli: un livello del mondo reale, in cui un autore comunica con un lettore, e un livello primario fittizio, in cui un narratore comunica una narrazione in un mondo immaginario. Mentre l'incorporamento di racconti normalmente rispetta la separazione tra il livello di narrazione e quello degli eventi narrati, la metalessi produce un "corto circuito" di livelli, mettendo in discussione questa distinzione: si ha una metalessi quando un narratore extradiegetico entra inaspettatamente nell'universo delle situazioni e degli eventi narrati.

Nel suo libro *Narrative discourse*, Gérard Genette fornisce due definizioni di metalessi: 1) "è il passaggio da un livello narrativo ad un altro del racconto" (Genette Genette, 1980, p. 236); 2) è il "movimento nella sacra frontiera tra due mondi: il mondo in cui si parla e il mondo di cui si parla" (ivi): il primo mondo è quello in cui si trova la situazione comunicativa della narrazione; il secondo mondo è il mondo immaginario della storia.

La metalessi è pertanto una mescolanza di livelli narrativi, quindi, invece di utilizzare le nozioni di finzione e realtà, è spesso preferibile parlare di movimento tra i livelli diegetici di una narrazione. I livelli diegetici possono

essere suddivisi in livello extradiegetico, diegetico, e metadiegetico.

L'extradiegetico può essere visto come il livello in cui un narratore che non è parte degli eventi della storia è onnisciente e raramente prende parte alla storia che sta raccontando. Il livello diegetico può essere visto come il livello della storia stessa in cui i personaggi interagiscono e in cui accadono gli eventi della trama. Il livello metadiegetico di una narrazione presenta invece storie all'interno di altre storie: un racconto di secondo livello. La metalessi come tecnica narrativa può coinvolgere personaggi che rompono la quarta parete, sovvertendo le convenzioni della rappresentazione in altri modi che portano all'offuscamento dei livelli diegetici.

Un modo per aumentare la complessità narrativa è quindi quella di trasgredire i limiti ontologici del diegetico: attraverso la metalessi “i livelli diegetici rimangono impigliati e giocano con i confini” (Herman 1997, p. 135).

La parola metalessi deriva dal prefisso *meta*, che in greco significa tra, ciò che è al di sopra o abbraccia, e *lambanein*, nel senso di prendere o per afferrare. Così, la metalessi è “un gesto che afferra attraverso i livelli e ne ignora confini, portando al fondo ciò che appartiene all'inizio o viceversa” (Ryan, 2004 in Pantaleo 2010, p. 14). Secondo Stefano Calabrese (2008, p. 61) si possono distinguere due tipi di metalessi: 1) metalessi discendente, in cui la realtà scarica sulla finzione le proprie prerogative allo scopo di (fingere di) farla diventare reale: personaggi di pura invenzione agiscono in contesti reali, descritti accuratamente; 2) metalessi ascendente, che si verifica quando la finzione invade la realtà inquinandone l'esistenza stessa. Per Debra Malina (2002) la metalessi è un dispositivo narrativo che “sconvolge la struttura narrativa” e disfa, almeno temporaneamente, livelli diegetici stabili e confini definiti” (p. 132). Marie-Laure Ryan (2004 in Pantaleo) scrive che la metalessi “è diventata uno dei giocattoli preferiti della cultura attuale” (p. 13). La dissoluzione dei confini fisici ha contribuito all'ibridazione, così come all'incremento della domanda di partecipazione e performance di lettori e spettatori (Lewis, 2001). Diversi studiosi come Sipe e Pantaleo hanno descritto come i *picturebook* contemporanei giochino con questi confini tra livelli diegetici, a maggior ragione per la natura multimodale di questi testi. Questa trasgressione dei confini ontologici è ben rappresentata dagli albi illustrati metafinzionali.

## 2.4. *Metafictive picturebooks*: gli albi illustrati metafinzionali

Nella letteratura per l'infanzia il realismo e la finzione sono generalmente opposti tra loro. John Stephens (1992, p. 7) sostiene che la divisione tra fantasia e realismo è l'aspetto più importante della letteratura per l'infanzia, prendendo come punto di partenza la distinzione che fa Roman Jakobson tra rappresentazione metaforica e metonimica (1988 in Stephens 1992). Storicamente, afferma l'esperta di Letteratura per l'infanzia Maria Nikolajeva (2014, p. 29), la letteratura per l'infanzia ha oscillato tra estremi metaforici e metonimici, sottolineando l'importanza della fantasia o concentrandosi sull'istruzione. Le statistiche accentuano questa dicotomia: “se in tutta la produzione libraria per bambini e ragazzi vi è una prevalenza della *fiction*, questa risulta più rilevante nella fascia 0-6: una percentuale del 90% vs 10% circa.” (Bartolini, Pontegobbi 2015, p.31).

Cosa accade invece quando il lettore proto-letterato è chiamato in prima persona a partecipare realmente alla finzione? Se non gli si chiede più cioè di sospendere la propria incredulità-e-basta, ma di partecipare attivamente al processo finzionale? La sfida cognitiva di rappresentazione mimetica e simbolica potrebbe proprio essere quella, a detta della Nikolajeva, di riconoscere la legittimità di entrambe, e costituire così uno spettro piuttosto che una binarietà tra rappresentazioni metonimiche e metaforiche. Il movimento di un lettore novizio verso tale consapevolezza, stimolato dalla finzione, migliora in modo significativo il potenziale di apprendimento dalla narrativa sul mondo reale. La metafinzione è un dispositivo efficace: rivela il testo come un lavoro di finzione attraverso strutture narrative complesse e fotogrammi narrativi in una deliberata tensione tra realtà e finzione, paradossi logici, temporalità e spazialità impossibili (2014, p. 31).

Anche se il termine stesso non è stato coniato prima 1970, continua la Nikolajeva (2014, ss.), il dispositivo appare già nel *Don Chisciotte* (1605), e nei racconti popolari prende la forma di una richiesta inversa di verità: il narratore, ad esempio, ci assicura che la storia è vera, in combinazione con il cronotopo del racconto popolare “c'era una volta” a garanzia di credibilità. Per i lettori

alle prime armi gli elementi metafinzionali, per esempio prefazioni fittizie, o forme di falso documentario, possono essere fonte di confusione, tuttavia, l'invocazione del "c'era una volta" induce i lettori a fare alcune ipotesi circa la finzione del testo, in modo che la consapevolezza intertestuale degli elementi metafinzionali spinga i lettori a ricercarli all'interno dei testi; la metafinzione, infrangendo il confine tra livelli narrativi e la linea tra finzione e realtà, diventa così uno strumento narrativo per sviluppare capacità cognitive.

Molti albi contemporanei per bambini sono invece esplicitamente metafinzionali. Essi possono, per esempio, operare con il *'framebreaking'*, cioè trascendendo i confini tra realtà e mondi immaginari attraverso "infrizioni metalettiche del livello diegetico della narrazione, rompendo relazioni e gerarchie convenzionali tra personaggi, testi, autori, illustratori e lettori" (McCallum 2008 in Pantaleo 2010, p.275).

Negli albi così detti metafinzionali se il bambino, sospendendo l'incredulità, dà seguito agli inviti della voce narrante, la pagina si anima e il lettore diventa co-autore: lo sviluppo della storia pare avere origine dai suoi gesti, è allo stesso tempo nella dimensione diegetica ed extradiegetica. Interpellando direttamente il lettore, l'albo metalettico ne riconosce la presenza e lo rende attivo protagonista della storia. Gli elementi postmoderni coinvolgono potentemente il lettore-osservatore, al quale si affida un compito evidente: pensare alla storia, collegarla ad altre esperienze di lettura, manipolarla attribuendole un significato.

Un dispositivo comune è quello di consentire al personaggio all'interno della narrazione di rivolgersi direttamente al narratario, senza uscire dal suo universo fittizio (Nikolajeva 2014, pp.46-48). Si tratta di libri che richiedono la partecipazione attiva del narratario, che entra con il proprio corpo nella narrazione attraverso movimenti fisici richiesti dall'autore, e senza la fisicità del narratario non funzionano: si tratta di fare azioni di completamento alla narrazione come toccare dei punti colorati, scuotere il libro, soffiare per riordinare quanto confusamente presente, calciare come fa l'asino o rimanere in piedi su una sola gamba imitando un fenicottero. Cosa importante è che i lettori fanno delle scelte mentre leggono, trattando i testi visivo-verbali in vari modi non lineari e non sequenziali. Attraverso questo processo il lettore diventa

un agente attivo propositivo nella costruzione di senso dei testi multimodali.

Il riconoscimento di questo cambiamento di paradigma narrativo suggerisce che l'educazione all'alfabetizzazione non può concentrarsi solo sulla padronanza di certe conoscenze e competenze, ma anche sull'utilizzo di queste abilità in modalità simulata; la *literacy* deve favorire atteggiamenti e abilità necessarie a padroneggiare e utilizzare i linguaggi evoluzione e le tecnologie del futuro, concentrandosi sulla competenza con tali testi 'transizionali' (Anstey in Pantaleo Sipe, 2008, p.106). Ancora Anstey suggerisce che il *picturebook* contemporaneo è una strada per abituare i lettori ad essere continuamente sfidati: "autore e illustratore impiegano consapevolmente una gamma di dispositivi progettati per disattendere le aspettative del lettore e produrre molteplici significati e letture del libro" (ivi).

Per creare effetti metalettici, ci suggerisce ancora Maria Nikolajeva (in Sipe, Pantaleo 2008, pp.55-73), possono essere utilizzati diversi dispositivi narratologici:

1) "Ludicità" interattiva (*playfulness*): i *picturebook* hanno un forte potenziale ludico espresso attraverso la loro fisicità e materialità, la loro qualità in quanto artefatto. Il peritesto come la copertina, i risguardi, il frontespizio e la doppia pagina possono contribuire in modo sostanziale al significato generale della narrazione, così come la dimensione, il formato del libro e altre qualità puramente estetiche. Per questa particolare caratteristica il riferimento più significativo è *Un libro*, di Hervé Tullet (2010), straordinaria e innovativa proposta di albo metafinzionale. Il titolo ci ricorda che si tratta di un libro di confine, reso tale dalla partecipazione attiva sia del lettore mediatore sia del bambino narratario attivo. Seguendo le indicazioni scritte, autore, mediatore e bambino animano i pallini che compongono le illustrazioni, li colorano, li spostano, li rovesciano. Il narratore invisibile invita il lettore a intervenire toccando, come si farebbe con un *touch-screen*: "tocca con un dito il pallino giallo e volta pagina, sfrega il pallino rosso, batti cinque volte sul blu, agita il libro, inclina il libro, soffia..." Se il bambino, sospendendo l'incredulità, dà seguito agli inviti della voce narrante, la pagina si anima e lui diventa coautore: lo sviluppo della storia pare avere origine dai suoi gesti. Interpellando direttamente il lettore, l'albo ne riconosce la presenza e lo rende attivo

protagonista della storia. Gli elementi metafinzionali coinvolgono potentemente il lettore-osservatore, al quale si affida un compito evidente: pensare alla storia, collegarla con altre esperienze di lettura, manipolarla così da attribuirle un significato. (Dal Gobbo, 2014, p.43)

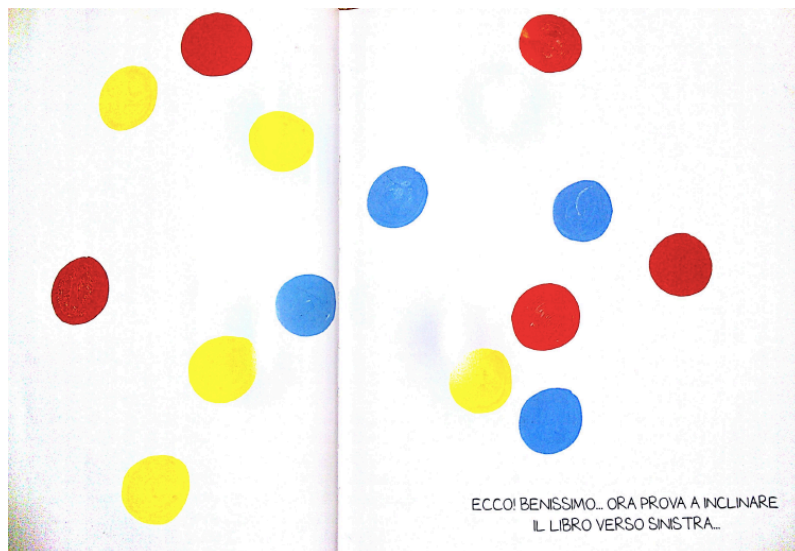


Figura 13: *Un libro*, Hervé, 2010.



Figura 14: *Un libro*, Hervé, 2010.

2) Intermedialità: è un concetto relativamente nuovo per i *picturebook*; il contrappunto di parola e immagine è fondante, che presuppone giocosità, dal momento che le immagini possono mostrare qualcosa che non solo aggiunge una dimensione alla narrazione, ma offre la possibilità di interpretare la storia in modo diverso da ciò è espresso con le parole. Il libro diventa una storia auto-esplorazione, in cui le immagini prendono sopravvento quando le parole non sono più sufficienti. *Il libro criceto* di Silvia Borando (2014) presenta ad esempio tratti essenziali e puliti, di forte impatto, che immergono nella lettura. Nel libro il protagonista è l'animale domestico con cui il bambino lettore interagisce, trattando l'animale raffigurato come fosse reale: gioca a svegliarlo, grattarlo pulirlo, asciugarlo.

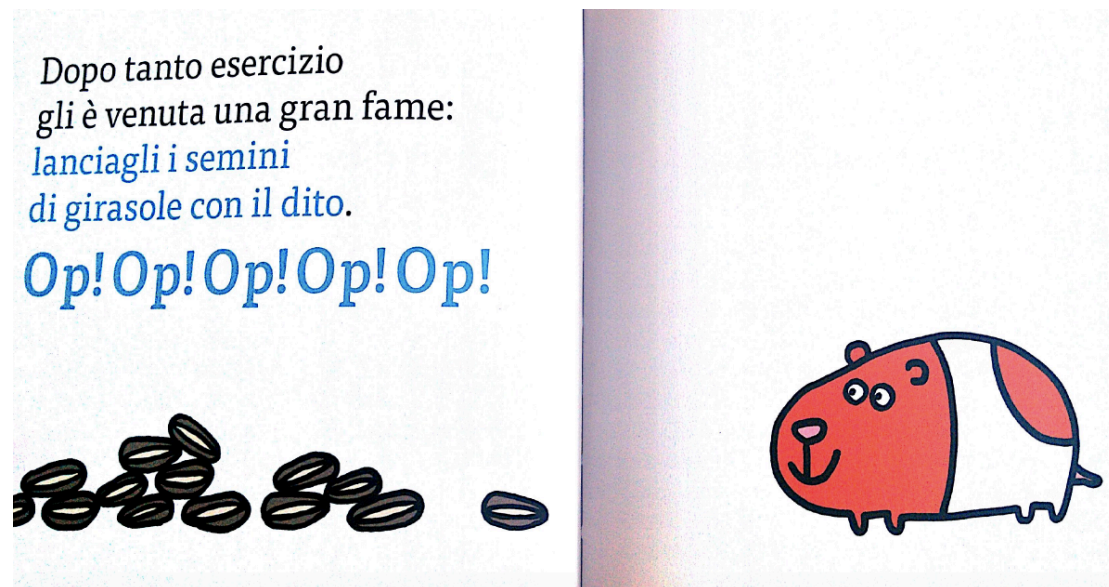


Figura 15: *Il libro criceto*, Borando, 2014.

## Crich crich

Adesso sì che è arzilla!  
Però è tutto arruffato...  
Con la mano  
lisciagli il pelo,  
poi volta pagina.

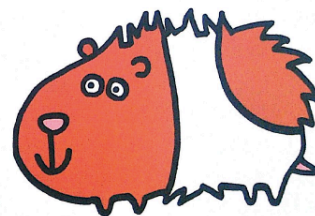


Figura 16: *Il libro criceto*, Borando, 2014.

3) Utilizzo della seconda persona singolare: narratori o personaggi intrusivi si rivolgono direttamente ai narratori, sia verbalmente che attraverso gesti, rompendo le relazioni spaziali e temporali nello *storyworld* in qualche modo e condividendo così con i lettori lo stesso quadro spazio-temporale, in cui il narratario è fisicamente presente nel mondo della storia. (Pantaleo 2010, p.270) Queste immagini “richiesta” consentono ai narratori di “entrare in qualche forma di relazione immaginaria con il personaggio” (Kress & van Leeuwen 2006 in Pantaleo 2010, ss.), con conseguente rottura dei livelli diegetici: i personaggi divengono “portatori” di metalessi, disturbatori della gerarchia ontologica dei livelli”. (McHale 1987 in Pantaleo 2010, p. 24).

I protagonisti di *Siamo in un libro* (2012) si rivolgono direttamente al narratario stabilendo una sorta di contatto visivo, richiedendo che lo spettatore entri in una sorta di relazione immaginaria con loro. Protagonisti dell’albo scritto e illustrato da Mo Willems sono Tina e Reginald, che si accorgono di essere dentro un albo illustrato che sta leggendo niente meno che un bambino. “Ci sta leggendo? E come?” chiede Reginald. E Tina “Legge le parole scritte nelle nuvolette. Siamo in un libro!” “Siamo in un libro! Ci stanno leggendo!” esultano. A questo punto l’autore favorisce il coinvolgimento diretto del narratario: Tina sussurra a Reginald di aver avuto un’idea geniale, ovvero far

ripeter al bambino una parola ad alta voce. Il piccolo lettore è chiaramente portato a rispondere, a pronunciarla, diventando *lector in fabula*.

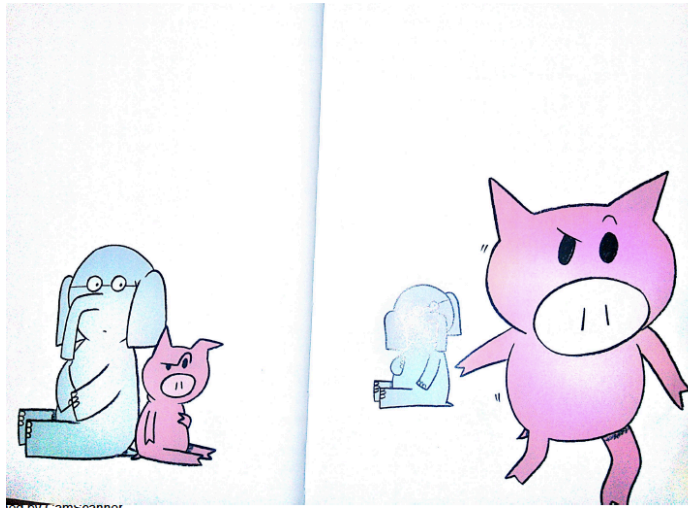


Figura 17: *Siamo in un libro!*, Willems, 2012.



Figura 18: *Siamo in un libro!* Willems, 2012.



Figura 19: *Siamo in un libro!* Willems, 2012.

4) Immersività spaziale: l'esperta Bette Goldstone (in Sipe Pantaleo 2008, pp. 117-125) sottolinea questa caratteristica dei picturebook contemporanei, affermando che lo spazio è riconcettualizzato attraverso sorprendenti nuovi modi di leggere e visualizzare la doppia pagina. Lo spazio viene ridefinito e manipolato in diverse dimensioni: lo spazio condiviso tra la libro fisico e il pubblico leggente. La superficie diviene dunque porosa e dinamica e questa permeabilità permette ai personaggi e al pubblico di muoversi avanti e indietro dal mondo della storia nello spazio reale e poi di nuovo indietro: i personaggi e gli elementi della storia fuoriescono dal libro verso lo spazio esterno, mentre gli spettatori entrano nel mondo della storia. Questa porosità consente nuove possibilità di fruizione e funzione del testo, che può essere manipolato come plastilina. In questa quarta dimensione i personaggi hanno ora la capacità di vedere il pubblico, parlare con il pubblico, muoversi verso e nello spazio del pubblico. Il lettore-spettatore diventa un "insider", perso nel testo e nell'immagine in quel momento. I protagonisti di *Siamo in un libro* esemplificano quanto detto: esplorano il mondo intorno alle pagine fisiche spingendo le pagine della loro storia, scoprendo nuovi mondi con realtà alternative e andando al di là del loro destino previsto.

Proprio come i personaggi del libro non sono più confinati in spazi pagina, il pubblico non è più relegato a un'esperienza fuori dal libro: può (e lo fa)

metaforicamente muoversi all'interno dello spazio del libro. Jean-Marie Schaeffer (2005 in Kukkonen, Klimek 2011, p.11) mostra come l'immersione nella finzione oscilla costantemente tra momenti di illusione mimetica e momenti di realizzazione metalettica del mondo reale. La metalessi è così un'emanazione di immersività, perché riproduce la trasgressione tra il mondo immaginario e mondo reale che è alla base dell'immersività tutta.



Figura 20: *Siamo in un libro!* Willems, 2012.

5) Immersività temporale: un altro fattore decisivo per l'immersività è secondo Maria Nikolajeva (2014, pp. 150-151) la temporalità; mentre nella realtà esistiamo solo nel presente, in un movimento irreversibile in una sola direzione, la finzione ci permette di oscillare tra i vari livelli temporali e tornare indietro nel tempo di storia, di ri-vivere, ri-giocare e ri-vedere. La narrazione in seconda persona e declinata a un costante tempo presente è l'approssimazione più vicina di un esplicito "qui e ora"; se questa confusione tra reale e finzione potrebbe creare il caos, è invece un'utile ginnastica mentale. Il chiaro invito "entra nella pagina" è consegnato, coinvolge potentemente il lettore, che ha chiaro un mandato: pensare a questa storia in relazione ad altre esperienze di lettura e

manipolarla. Così, lo *storyworld* non è più confinato nello spazio della pagina rettangolare.

Questi dispositivi metafinzionali, oltre a quelli che cita Lewis (2001, p. 55) come l'uso libero e innovativo dei codici, la commistione di stili, le citazioni da fonti figurative diverse ed eterogenee, l'uso frequente della parodia e del *pastiche*, il moltiplicarsi dei punti di vista, la presenza di metanarrazioni (racconti che hanno come oggetto le parti costitutive di un libro o di una narrazione) aggiungono modi che favoriscono la partecipazione del pubblico al processo di significazione. Tale impegno può potenzialmente espandere la conoscenza di come funzionano storie e come potrebbero essere riprodotte cambiate, raccontate: aumentare quindi la competenza narrativa.

Ne deriva una lettura come atto multiforme: i ricercatori Arizpe e Styles (2003) hanno utilizzato tre albi illustrati metafinzionali per studiare come i bambini dai quattro agli undici anni leggono i testi visivi e hanno scoperto che i partecipanti ai colloqui individuali e di gruppo erano sofisticati lettori di testi visivi. I bambini leggono “i colori, i bordi, il linguaggio del corpo, incorniciano dispositivi, copertine, risguardi e le metafore visive” (p. 224). Margaret Mackey (in Sipe Pantaleo 2008, p. 104) suggerisce che la comprensione della voce narrativa, l'interpretazione iconica e la partecipazione fanno parte dell'ontogenesi delle ‘competenze letterarie’. Per imparare a leggere un libro, distinguendo dal semplice riconoscimento le parole sulla pagina, un giovane lettore deve diventare sia un raccoglitore di indizi che un interprete attivo.

Alle caratteristiche citate si associa spesso questa particolare predisposizione all'interattività che caratterizza la comunicazione dei nostri tempi. Come ogni altro prodotto culturale, l'albo illustrato riflette il contesto culturale e sociale in cui nasce; le trasgressioni di limiti tra realtà e universo finzionale possono essere viste come allegoria di una metamorfosi nelle modalità di fruizione da parte del pubblico tutto, e ha a che fare con una componente partecipativa che passa attraverso i media 2.0.: i nuovi media sono così caratterizzati dai linguaggi dell'interattività, da dinamiche immersive e grammatiche connettive. E tutto ciò è ancora più vero se si parla di pubblico infantile: i libri che maggiormente sembrano rispondere alle abilità dei nativi digitali sono quelli che presentano aspetti di accentuazione dell'elemento visivo, tipici di una lettura immediata,

sincronica e non lineare. Cope e Kalantzis (1999) affermano: “Quando gli utenti giustappongono diverse lingue, discorsi, stili e approcci, guadagnano sostanzialmente nelle capacità metacognitive e metalinguistiche e nella loro capacità di riflettere criticamente sui sistemi complessi e delle loro interazioni.” Tutto questo va ben oltre la pura mimesi: possiamo parlare di veri *performer* testuali, in un sincretismo tra produzione e fruizione che vede le *audience* dalla parte della produzione attiva. Così, le distinzioni tra autori e lettori, produttori e spettatori, creatori e interpretazioni si fondono in un continuum magmatico di ideazione-fruizione il cui prodotto finale sfida la nostra comprensione dei termini quali “creatività” e “proprietà intellettuale”. L’oggetto-libro diviene allora più che una palestra di sviluppo; è una *reharsal*, per utilizzare il termine inglese, una “prova” di quello che sarà lo spettacolo, un simulatore che contribuisce a rendere il soggetto in evoluzione estremamente avvantaggiato quando si troverà di fronte all’intricata relazione tra reale e virtuale.

La partecipazione alla *mise-en-scène* dello stesso processo di creazione di un albo rende il lettore un attore: assume un ruolo performativo nella produzione del significato generando interpretazioni multiple spesso contraddittorie e diventando co-autore in modi che i *picturebook* tradizionali non offrono (Sipe Pantaleo 2008, p.4). Questi “nuovi alfabetizzatori”(Anstey 2002, in Sipe Pantaleo, p.4) contribuiscono in modo significativo alla natura mutata dei lettori contemporanei, che sono ora molto più tolleranti nei confronti della fruttuosa ambiguità dei testi.

Possiamo descrivere questa tipologia di iconotesti “antiautoritari”: Goldstone suggerisce che il lettore “arricchisce e supporta la trama infondendo emozioni ed esperienze personali, ma anche creando attivamente le parti della narrazione”(2002, p. 366), affermandosi come ultimo organizzatore del testo e focalizzatore principale che partecipa alla storia e guarda al mondo finzionale. Sorprendentemente, il mondo finzionale guarda di nuovo al lettore, a cui viene richiesto un atto di *make-believe*.

## 2.5. Il “facciamo finta che” degli albi metalettici per il sostegno del pensiero metaforico

Psicologi e neuroscienziati sono d'accordo nell'affermare che i processi cognitivi siano profondamente radicati nelle nostre interazioni fisiche con la realtà circostante (Borghi e Cimatti 2010, Barsalou 2008, Bergen e Wheeler 2010, Sadeghipour e Kopp 2012 in Robson, Flannery Quinn 2014, p. 229). In altre parole, le rappresentazioni cognitive sono indissolubilmente legate alle azioni fisiche, che hanno un ruolo critico nell'emergere di nuove rappresentazioni (Boncoddò et al. 2010, Rakison e Woodward 2008, in Flannery Quinn 2014, ss.). Gli esperti in psicologia dello sviluppo suggeriscono che la conoscenza si formi grazie alle azioni corporee: il sistema motorio contribuisce cioè alla elaborazione cognitiva di livello superiore. E la simulazione gioca un ruolo significativo: Barsalou (2008, p. 619) la definisce 'cognizione incarnata'. Il lavoro di Boncoddò e colleghi (2010, in Robson, Flannery Quinn 2014, p. 230) fornisce un eccellente esempio degli effetti della simulazione con bambini dai tre ai sei anni. I ricercatori hanno chiesto ai bambini in età prescolare di risolvere una serie di problemi relativi a degli ingranaggi. Dopo una fase di familiarizzazione fisica con gli ingranaggi, i bambini sono stati invitati a risolvere i problemi tracciando con le dita (cioè simulando) i movimenti direzionali degli ingranaggi. Questo processo ha portato alla maggior parte dei partecipanti la scoperta di nuove rappresentazioni dei problemi. I risultati hanno indicato che le azioni simulate che incarnavano le informazioni portavano in seguito all'emergere di rappresentazioni di ordine superiore. I ricercatori hanno concluso che le azioni sono centrali per l'emergere di nuove rappresentazioni.

Se i *picturebook* “indicano che cosa e come lettori apprendono”(Meek 1988, in Sipe Pantaleo 2008, p.4), dovremmo aspettarci che queste nuove tipologie di narrazioni visive permettano differenti opportunità di leggere e apprendere in modo nuovo. Comprendere immagini e testo in forme simulate introduce i bambini “a un processo significativo e strategico, preparandoli ad interpretare l'ampio mondo dell'informazione iconica che caratterizza l'era dell'informazione”(Considine, Haley e Lacey 1994, p.2). Le narrazioni

strutturano la nostra percezione e la nostra costruzione del mondo, cioè il nostro modo di pensare. Secondo Waugh (1984) la metafinzione è “la scrittura finzionale auto-consapevole che sposta sistematicamente l’attenzione sul proprio status di artefatto per porre la questione sulla relazione tra finzione e realtà” (in Pantaleo 2010, p.266). Richiamando cioè l’attenzione dei lettori su come i testi funzionino e al modo in cui si crea il significato, la metafinzione riflette sui processi attraverso i quali le funzioni narrative sono costruite, ponendosi domande sui rapporti tra il nostro modo di interpretare e rappresentare sia la finzione che la realtà. E “l’uso di metalessi aumenta paradossalmente il potere e la credibilità di tutto il racconto” (Prince, 2006 in Pantaleo, ss). Monica Fleudernik nota come la narrazione metalettica “incorporata” migliori l’illusione realistica della rappresentazione dello *storyworld* (2003, p. 383).

Avvalendoci delle recenti scoperte neuroscientifiche e delle scienze cognitive, si possono esplorare gli albi analogici interattivi da una prospettiva neuronarratologica: da questo punto di vista, possono rappresentare uno strumento narrativo per apprendere la competenza metaforica. Esperienze multiple con questi grimaldelli metalettici, utili nella costruzione di rappresentazioni cognitive, possono rappresentare una risorsa per il sostegno del pensiero simbolico. (Lewis 2001, in Pantaleo 2010, p. 266).

Gli psicologi cognitivisti Lakoff e Johnson (1980, in Nikolajeva 2014, p.90) affermano che il linguaggio figurato della metafora è onnipresente nel nostro modo di pensare il mondo, noi stessi e le altre persone (Gibbs 1994; Turner 1996, Nikolajeva ss.). Secondo Sam Glucksberg, del dipartimento di Psicologia di Princeton, non esisterebbe priorità del letterale: apprendiamo a pensare metaforicamente in maniera veloce e automatica così come apprendiamo a pensare letteralmente. In pratica, comprendiamo le metafore esattamente come sono intese, come asserzioni categoriche. Quando dico “il mio lavoro è una prigionia”, in un certo senso lo intendo letteralmente. Non voglio dire cioè che il mio lavoro è meramente una prigionia, ma è in un certo senso è un membro di una categoria di situazioni che sono estremamente sgradevoli, confinanti e difficile evasione. Attraverso l’uso continuo, le metafore che una volta erano nuove diventano convenzionali, e i loro sensi metaforici entrano nei nostri

dizionari. Consideriamo ad esempio il termine “macellaio”: può essere utilizzato per riferirsi ad un venditore di carne, ad un incapace, o ad un feroce assassino. Ma solo perché il secondo e terzo senso del termine macellaio sono adesso nei dizionari, non significa che siano letterali: rimangono comunque metaforici. Il nostro modo di pensare è dunque essenzialmente metaforico: utilizziamo questa modalità non solo per descrivere, ma per comprendere una cosa nei termini di un'altra, per mettere sullo stesso piano io e l'altro, e dar forma al nostro modo di vedere il mondo, ed è essenziale per comunicare, apprendere, scoprire ed inventare. “La comprensione della metafora implica la formazione di una connessione astratta tra due concetti nella memoria semantica. Come un collegamento o una categoria attributiva, si stabilisce estraendo e relazionando proprietà simili di differenti concetti nella memoria” (Glucksberg 2003, 96). Per esempio, “la musica è medicina” coinvolge l'identificazione della categoria concettuale “qualcosa che è guarigione”, astraendo le proprietà della musica e della medicina che sono messe in relazione, e inibendo quelle proprietà che non sono relazionabili” (Benedek, Beaty, Jauk, Koshutnig, Fink, Silvia, Dunst, Neubauer 2014, p. 99).

La metafora è dunque una modalità di pensiero prima ancora che una modalità linguistica: la sua influenza e la sua popolarità sono profondamente radicate nella mente, ma essa ha luogo soprattutto al di là della nostra consapevolezza: è presente infatti in proverbi, idiomi, frasi composte e in espressioni stereotipate (Geary, 2011, pp. 2-4). Secondo Raymond Gibbs (Gibbs 2008, p. 5) dell'Università della California la metafora non è solo una figura linguistica ma è una specifica mappatura mentale che influenza buona parte del modo in cui le persone pensano, immaginano nella vita di tutti i giorni e danno senso al mondo. Noi pensiamo metaforicamente, e molti concetti, specialmente quelli astratti, secondo Gibbs (che riprende e prosegue i precedenti studi di Lakoff, Johnson e Turner a partire dagli anni '80) sono strutturati e mentalmente rappresentati in termini di metafore. La metafora disorganizza sistematicamente il senso comune delle cose- mettendo insieme l'astratto con il concreto, il fisico con lo psicologico- e li riorganizza in combinazioni inusuali, in associazioni e connessioni inedite. La sua stessa etimologia deriva dalle radici greche *meta* (oltre, attraverso, tra) e *phor* (trasportare), e il significato letterale della

metafora è “trasportare attraverso”. Attraverso la metafora, un vocabolo si trasporta dal proprio significato ad un altro, che ha con esso qualche analogia. Dalla fonte all’obiettivo, una metafora giustappone due cose differenti, deviando il nostro punto di vista e facendo emergere similarità inaspettate. “Il pensiero metaforico per metà scopre e per metà inventa la somiglianza che descrive”(Geary 2011, p. 9).

Come apprendiamo a comprendere le (e attraverso le) metafore? Le prime semplici sostituzioni nome-nome, o *protokennings*, emergono nel gioco del far finta, tra i dodici e i ventiquattro mesi, ci dice James Geary (Geary 2011, pp. 50-53). Un bambino sa, per esempio, che quando un adulto tocca una tazzina da tè giocattolo e ritrae la mano per il dolore, la tazzina non è veramente calda. Negli anni ‘80, lo psicologo Alan Leslie voleva comprendere come il gioco del far finta funzionasse nella mente e perché le persone con sindrome di Asperger (una forma di autismo) avessero difficoltà nel far finta. Egli iniziò le sue investigazioni ponendo questa domanda surreale: “Com’è possibile per un bambino pensare ad una banana come se fosse un telefono?” L’abilità di far finta, e di comprendere la finzione negli altri, si sviluppa di solito tra i dodici e i ventiquattro mesi. Per essere in grado di pensare ad una banana come fosse un telefono, bisogna prima essere in grado di avere due differenti idee nella tua mente nello stesso tempo. Il bambino sa che se prenderà una banana, non sentirà un segnale di chiamata. Ma la banana è, per alcuni aspetti, come un telefono: entrambi hanno la stessa forma e dimensione, entrambi stanno nella mano nello stesso modo, ed entrambi stanno comodamente tra la spalla e il mento. I ricercatori chiamano questa abilità di tenere due idee riguardo una cosa sola nella mente allo stesso tempo “doppia conoscenza”, e viene esternata attorno all’età di due anni, quando i bambini iniziano a giocare al far finta che, utilizzando le loro prime parole. Nei bambini, i due lati della doppia conoscenza sono normalmente collegati entrambi attraverso somiglianze funzionali (una scarpa può essere la controfigura di una tazza di tè, perché entrambe possono contenere liquidi) o similarità percettive (una banana somiglia ad un telefono). Lo psicologo evolutivo Jean Piaget osservò questo tipo di doppia conoscenza in sua figlia, Jacqueline, che una volta disse riguardo ad un ramoscello piegato “è come un attrezzo per mettere la benzina”. Piaget

chiamò questo fenomeno “sincretismo”, descrivendolo come una “condensazione attraverso cui diverse immagini disparate si fondono in una e un trasferimento attraverso cui le qualità che appartengono ad un oggetto sono trasferite ad un altro”. Abbiamo scoperto- o inventato- queste somiglianze funzionali e percettive utilizzando le nostre abilità di ricognizione di modelli. Secondo la teoria di Leslie, il gioco del far finta richiede una rappresentazione primaria (la cosa in sé come è realmente, ad esempio la banana) ed una rappresentazione di secondo grado, cioè un duplicato (la cosa come è immaginativamente, la banana-telefono). Nel gioco del far finta, Leslie suggerisce, il bambino prende la sua rappresentazione primaria della banana e la copia per creare una rappresentazione di secondo grado. Ora ha due banane nella sua mente, quella reale e la sua copia. Il bambino può introdurre cambiamenti immaginativi nella rappresentazione di secondo grado che trasformano la banana nel telefono mentre lascia la rappresentazione primaria intatta. La verità letterale della banana è messa in quarantena, come afferma Leslie, così che la verità immaginativa della banana-telefono possa emergere. I giochi di *make-believe* non sono quindi “rappresentazioni del mondo ma rappresentazioni di rappresentazioni”, prosegue Leslie: meta-rappresentazioni. Nella metafora funziona lo stesso principio: le meta-rappresentazioni non sono infatti molto lontane dalle metafore. Riprendiamo la metafora: “il mio lavoro è una prigioniera”; da un punto di vista cognitivo, dire “il mio lavoro è una prigioniera” è come fingere che una banana sia un telefono. In entrambi i casi, c’è una rappresentazione primaria (il mio lavoro vero, la banana vera) e la rappresentazione di secondo grado (il mio lavoro-prigioniera, la banana-telefono). Traipiantando alcune caratteristiche delle prigionie- uno spazio confinato, una routine, nessuna possibilità di fuggire- nella mia idea del mio lavoro, creo una meta-rappresentazione del mio lavoro, mentre lascio la primaria rappresentazione del lavoro intatta. Seleziono solo quelle caratteristiche delle prigionie che penso siano rilevanti per il mio lavoro e ignoro il resto. Questo processo è esattamente quello che accade nel gioco del far finta. La forma della banana è rilevante per i miei scopi telefonici, quindi la includo nella rappresentazione di secondo grado; il colore della buccia della banana non lo è, quindi lo ignoro.

Il *make-believe* emerge proprio tra i tre e i cinque anni; vediamo come i bambini comincino ad adottare ruoli più in modo esplicito, e non semplicemente agendo il ruolo di un'altra persona, personaggio o creatura, ma negoziando, organizzando e assegnando i ruoli agli altri durante il gioco. Ciò significa che, mentre giocano, i bambini tengono costantemente divisa realtà oggettiva e finzionale. Harris si riferisce a questa come “fase di gestione”. (Robson, Flannery Quinn 2014, p. 287) *Make-believe*, “far finta che” si traduce in italiano con il cosiddetto “imperfetto di gioco”, come Rodari ci ricorda, è anche “il tempo classico delle descrizioni e delle favole” (Rodari, 1970, 188). I bambini anglofoni diranno “*let's make believe we are knights*”, laddove i bambini italiani direbbero “Facciamo che eravamo dei cavalieri?” è una formula magica e rituale che funziona istantaneamente con un agile salto nella finzione, nel territorio dell'ipotetico e del gioco cui si accede anche tramite la formula classica “C'era una volta”, il terreno dell'immaginazione e patria di ogni storia (Terrusi 2012, pp. 151-152).

E gli albi metafinzionali sono spazi di *make-believe*, anche per la presenza di immagini, finzioni per definizione. Il visuale ha infatti un'importanza fondamentale nella ricognizione di metafore; un recente studio di Jalal e Ramachandran (2014) ipotizza che i pazienti con lesioni nel lobo parietale sinistro inferiore abbiano difficoltà nel comprendere proverbi e metafore. Il lobo parietale sinistro inferiore è nell'incrocio tra i lobi temporale, parietale e occipitale; presidia dunque ai meccanismi che sono tra la visione, il tatto e l'udito. In pratica, quando viene chiesto di comprendere frasi metaforiche, gli individui attivano alcuni processi specifici cognitivi e linguistici, che sono collegati ad immagini o al linguaggio figurativo; questo collegherebbe la metafora al linguaggio iconico. Le metafore sono cioè idee che possiedono caratteristiche di immagini: ciò conferma una concretezza delle metafore, governate dalla logica di somiglianza, intesa come la corrispondenza di elementi tra domini differenti inclusa l'immaginazione mentale visiva (Balconi, Amenta 2010, p. 3248). Le metafore sarebbero quindi processate contemporaneamente dal polisistema verbale e non-verbale. Per utilizzare una metafora della metafora: è un ponte tra il letterale e il figurativo, il linguistico e l'immaginativo, un mondo intermedio tra il mimetico e il simbolico a partire

dal concreto corporeo.

La metafora shakespeariana “Giulietta è il sole” permette di capire Giulietta molto più vividamente che se Shakespeare avesse avuto un approccio più letterale. (Geary, 2011, p. 10) E la finzione globale delle immagini implica quindi la funzionalità degli albi metalettici in quanto testi sinaptici nel *continuum* analogico tra finzione e non-finzione; questi dispositivi visivo-verbali tra il mimetico e il simbolico hanno implicazioni nel mondo reale: sono psicologicamente reali. In uno studio, ad esempio, i partecipanti esposti ad una lampadina illuminata attivavano meglio *problem solving* di tipo spaziale, verbale e matematico rispetto a quelli che erano esposti a lampadine schermate o luci fluorescenti. La luminosità sembrava facilitasse l'*insight*. (ivi, p.11) A riprova di questa ipotesi, alcuni esperimenti psicolinguistici hanno trovato delle evidenze riguardo al fatto che le esperienze corporee delle persone costituiscano l'utilizzo e la comprensione del linguaggio metaforico (Gibbs 2006-2011). Studi linguistici cognitivi hanno proposto che molti dei domini di origine all'interno delle metafore concettuali siano basati su schemi ricorrenti di attività corporee ed esperienze. Per esempio, la metafora concettuale classica “*la vita è un viaggio*” ha un dominio di origine che è un prodotto emergente da varie azioni corporee, dove le persone partono da un punto, viaggiano lungo una traiettoria, e raggiungono una destinazione, chiamato schema origine-traiettoria-obiettivo. Questo schema riflette non solo quello che accade quando le persone muovono i loro corpi dal punto A al punto B, ma anche quando le persone riescono ad afferrare un oggetto, o muovono i loro occhi da una posizione ad un'altra. Queste differenti azioni corporee aiutano a creare l'emergente struttura schematica del dominio di origine e collega quello che viene mappato in dominio di obiettivo, in questo caso la comprensione metaforica della vita. Alcuni concetti metaforici, conosciute come metafore primarie, rifletterebero correlazioni ricorrenti nell'esperienza corporea. Per esempio, le esperienze corporee delle persone riguardo l'emozione della rabbia motivano il loro uso e la comprensione di frasi idiomatiche, come ad esempio “*flip your lid*”, che in inglese equivale a “rovesciare il coperchio”, e che in italiano potremmo idiomizzare con “scoppiare, esplodere di rabbia”: c'è uno stretto collegamento tra la sensazione corporea specifica e gli idiomi della

rabbia. Ulteriori esperimenti hanno dimostrato che le azioni corporee immediate originano l'utilizzo e la comprensione di differenti espressioni metaforiche. Per esempio, i movimenti dell'afferrare facilitano la loro conseguente comprensione della metafora verbale "afferrare il concetto" (Wilson e Gibbs 2007), così come "tenere un segreto". I movimenti possono accrescere in modo rilevante le simulazioni incorporate delle azioni riferite a fasi metaforiche (per esempio, fare movimenti relativi all'afferrare facilita la comprensione delle persone che il "concetto" sia qualcosa che può essere afferrato e compreso. Il quadro sulle intelligenze multiple di Garner (1993) ci ricorda l'importanza di sviluppare le capacità dei bambini di comprendere e interpretare i vari sistemi semiotici, e di comunicare utilizzando diverse modalità di espressione (cioè, attraverso più *literacies*). Come notano Hughey e Slack (2001), "quando i bambini utilizzano la combinazione immagine e narrazione, l'intelligenza linguistica e quella spaziale si rafforzano a vicenda"(p. 172). Le neuroscienze cognitive aggiungono supporto empirico per la base *embodied* della comprensione metaforica. Uno studio neuroscientifico con utilizzo di risonanza magnetica (Lacey et al. 2012) ha mostrato una chiara evidenza del dominio-specifico localizzato delle aree corticali durante l'elaborazione della metafora, ma non delle parafrasi letterali. Così, alcune elaborazioni sembrano attivare aree sensoriali che sono collegate al *source domain* da cui le metafore sono originate (ad esempio l'aggettivo "duro" viene collegato al tatto e alla consistenza). Seguendo l'idea di Gibbs e Ritchie (Ritchie 2008, pp. 174-199), i meccanismi di *embodiment* presiedono all'interpretazione della metafora, cioè di simulazione percettiva: l'esperienza del proto-lettore è una forma, un coerente set di percezioni che vengono associate con lo stato o l'azione descritta dalla metafora-veicolo; sono cioè simulati come un unico aggregato: la metafora "la vita è un viaggio" è una metafora familiare generica, utilizzata in molte lingue e applicata ad una moltitudine di esperienze e processi della vita umana. L'uso spontaneo della metafora "viaggio" avviene anche nelle conversazioni quotidiane: generica e generale, "la vita è un viaggio", non esplicita mai uno stato preciso, ma fornisce una cornice implicita per l'intero tema; attiva e giustappone simulazioni di perdita iniziale, di paura, di cambiamento con sofferenza, di trasformazione ed infine di speranza. Esprime

cioè una tonalità di pensieri e sentimenti, che sono difficili o addirittura impossibili da esprimere nel linguaggio letterale- questo è il motivo per cui il linguaggio figurativo è necessario. In ogni caso, queste azioni corporee e questi stati non vengono simulati nel dettaglio, ma le simulazioni più fortemente attivate saranno quelle propriocettive, introspettive ed emotive che vengono attivate in congiunzione con la simulazione visiva, tattile e motoria. Queste simulazioni, intangibili e acute, rimangono poi attive, e l'effetto è quello di accumulo e rinforzamento di pensiero, esperienza ed emozioni, con altre intersezioni con il messaggio aperto trasmesso nella parte più letterale del testo. In questo senso, gli albi analogici interattivi rispondono a bisogni multipli: quello di affermarsi come presenza fisica delineata e definita, di partecipare concretamente a una narrazione finzionale che sostenga il pensiero simbolico e metaforico, in particolare per i lettori tra i due e i cinque anni.

Anstey e Bull (2006, in Serafini 2011, p. 343) hanno affermato che gli albi illustrati contemporanei forniscono un ponte dall'alfabetizzazione basata sul testo tradizionale alle pluralità di alfabetizzazioni (*multiliteracy*) necessarie per il futuro. Per introdurre le strategie necessarie per comprendere i testi multimodali, è importante capire come usufruire dei testi multimodali in questo quadro complesso. L'origine del romanzo stesso è secondo David Shields (2010) nella sua finzione di attualità; è sempre stato infatti una forma ibrida: proprio per questo in inglese venne battezzato "*novel*", cioè nuovo. Una grande quantità di documentazione, un pizzico di storia, un po' di scrittura topografica e di autobiografia a malapena contraffatta sono stati gli ingredienti del romanzo, da Defoe a Flaubert fino a Dickens. È stato Henry James a provare ad asserire che il romanzo, in quanto "forma d'arte", doveva essere unicamente frutto dell'immaginazione, e così egli si è reso in gran parte responsabile della purificazione modernista di una tradizione fino a quel momento 'meticcias'. David Shield vede però un necessario ritorno postmodernista alle radici del romanzo in quanto forma essenzialmente meticcias, in cui il materiale "autentico" viene ordinato, modellato e immaginato come "invenzione letteraria". L'ibrido ritorna come novità del romanzo, con la sua ambigua commistione di fatti verificabili e fatti immaginari, e riproducono il senso di pericolo letterario, quello stare in bilico tra articolo di giornale e invenzione

poetica. Per l'autore le buone opere eludono la facile collocazione in un genere; questo si significa in una linea di confine sempre più sottile (fino a diventare invisibile) tra *fiction* e non-*fiction*: la tentazione e la confusione del reale: proprio come gli albi metafinzionali. Lo stesso etimo di finzione è “fingere” (participio *fictum*) vuol dire “formare, immaginare, modellare o plasmare”. La vita psicologica consisterebbe allora in questa incessante spola tra reale e immaginario, e la forma metalettica dell'albo protagonista di questo capitolo è un ponte per l'irrisolvibile *busillis* al centro delle attuali identità; la simulazione è azione, è già esperienza in sé che potenzia il lettore.

### III

## Epanadiplosi

# Il personaggio seriale, un amico immaginario per la para-socialità

### Premessa

Fino ad ora abbiamo incontrato alcune tipologie di albi illustrati che precorrono il pieno dominio della competenza narrativa, cioè “la capacità di comprendere e produrre storie, abilità evolutiva che si accresce e si affina nel corso degli anni e che conosce un forte sviluppo dai tre-quattro anni di età”(Valentino Merletti, Paladin 2012, p.75). L’ascolto e la lettura di più storie permettono al bambino di elaborare strutture narrative, cioè schemi elaborati sulla base delle tracce che rimangono nella memoria. Il consolidarsi di queste tracce consente al bambino di individuare i percorsi che tutti i racconti contengono e su cui si basano le storie. “Le proprietà minime richieste perché si possa dire che un certo testo è una storia sono che un personaggio principale, che si trova di fronte a una situazione nuova, inattesa, problematica o non desiderata, metta in atto delle azioni per fronteggiarla e pervenga a uno stato di cose che può essere considerato una risoluzione del problema iniziale” (Levorato 1988, pp.284-285).

In questa direzione il capitolo affronta il personaggio seriale come sostenitore della mente narrativa e sociale: Patrick Colm Hogan, promotore della ‘*Affective Narratology*’, afferma che “l’importanza delle storie per i bambini, e il loro coinvolgimento emotivo con queste storie, può suggerire che trame e personaggi influenzino il periodo critico dello sviluppo”(2011, p. 287). I mondi possibili sono popolati da personaggi che hanno alcuni aspetti in comune con le persone reali, mentre per altri aspetti sono radicalmente diversi. Inoltre, vi è una differenza decisiva tra il nostro modo di conoscere e capire le persone reali e i modi in cui ci è permesso di comprendere i personaggi di fantasia. Se assumiamo che la finzione ci può insegnare qualcosa riguardo le relazioni

sociali reali, e, che questa conoscenza è preziosa e desiderabile, abbiamo bisogno di capire come questa conoscenza sia convogliata. Questo capitolo esplora i vari aspetti del nostro coinvolgimento cognitivo ed emotivo con i personaggi di fantasia, attraverso il *case study* di *Geronimo Stilton*.

Il cervello è letteralmente un organo fantastico (*phantastikós*, in grado di creare immagini mentali): i sistemi dei neuroni specchio del cervello, la teoria della mente, il sistema biologico modulatorio delle emozioni ci dotano di una grande capacità di comprensione della mente e delle emozioni altrui. Ma quali strutture narrative sostengono queste dotazioni umane?

### **3.1. Dalle protostorie alle prime storie: la grammatica delle narrazioni per i neo-lettori**

Jerome Bruner ha formulato una distinzione tra pensiero paradigmatico (caratteristico dell'ambito scientifico, imperniato sulla definizione di concetti astratti) e pensiero narrativo, di tipo sequenziale, dove sono le correlazioni logico-temporali tra elementi diversi a consentirci di fotografare la realtà: le narrazioni, per Bruner, si avvarrebbero solo della seconda modalità cognitiva (Bruner 1993). Grazie a lui, i cognitivisti si sono resi conto che a partire dall'infanzia la nostra mente si fonda su connessioni crono-causali di episodi, su narrazioni in cui stadio dopo stadio apprendiamo a correlare eventi come cause ed effetti, a fare di uno stato interiore il motore di un fatto esterno, a interpretare un fatto esterno come motore di un cambiamento interiore, a rapportare la nostra evoluzione interiore al contesto in cui agiamo. I neuroscienziati, al tempo stesso, hanno cominciato a "fotografare" con tecniche di imaging avveniristiche il modo in cui - quando osserviamo qualcosa, o lo raccontiamo, o ascoltiamo il racconto di questo qualcosa - lo classifichiamo sulla base di un confronto con un modello stereotipico, derivato da esperienze simili registrate nella memoria: ogni nuova esperienza viene valutata sulla base della sua conformità o difformità rispetto a uno schema pregresso. Le storie ci insegnerebbero proprio ad addestrarci nell'elaborare *frames* e *scripts*: i *frames* (cornici, quadri concettuali) si riferiscono a oggetti statici o relazioni, e concernono le attese relative al modo in cui le aree esperienziali sono strutturate

e classificate in una certa situazione (se sento una persona gridare in strada, devo capire se classificarla come ‘individuo che chiede soccorso’ o ‘individuo affetto da disturbi mentali’); gli *scripts* (letteralmente: microsceneggiature) si riferiscono a processi dinamici, cioè al modo in cui si producono attese relativamente alle sequenze di eventi (esempi di *scripts* quotidiani sono andare al ristorante o prendere l’autobus, oppure micro-azioni necessarie a pervenire a uno scopo, come accendere una sigaretta o mettere in moto un’automobile). La memoria autobiografica vive di *frames* e *scripts*: i primi ci consentono di capire cos’è l’evento che sto vivendo- memoria semantica-, i secondi ci consentono di articolarlo in una sequenza ordinata - memoria episodica (Jahn 1997, p. 441). Secondo queste ricerche, le narrazioni costituiscono palestre per addestrarci a interpretare il mondo secondo attese convenute o per consentirci di riadattare queste attese ai cambiamenti della realtà (Calabrese 2011, pp.37-41).

Secondo lo psicologo ed esperto in psicopedagogia della lettura, editoria e letteratura per l’infanzia Luigi Paladin le protostorie, prime storie semplici e ‘scriptiche’, sono le prime strutture narrative che lasciano tracce nella memoria. Questi schemi contengono le parti costanti che ricorrono nelle storie (prima si alza il sole e poi si alzano tutti: uccellino, gatto, mamma, bambino; si va a giocare al parco giochi e quando il sole scende si ritorna a casa), e il consolidarsi di queste tracce consente al piccolo lettore di individuare i percorsi che tutti i racconti contengono e su cui si basano le storie.

Il bambino scopre che la narrazione contiene lo *schema delle azioni*, o *schema delle storie*: una volta padroneggiato lo schema delle storie, e di fronte a un racconto, riuscirà con più facilità a prevedere o anticipare il finale, ma anche a ricostruire verbalmente e a raccontare le storie o vicende che ha vissuto. Al contrario, un bambino con poca esperienza e conoscenza delle storie avrà difficoltà a ricostruire la trama completa, a ordinare gli eventi, a gustare l’intreccio, a raccontare di se stesso (2015, pp. 89-91).

Come si può sostenere l’impadronirsi dello schema narrativo delle storie? Proprio con le protostorie, cioè con una tipologia di libri costituiti da storie semplici, legate alle azioni reali e quotidiane come le esperienze routinarie (alzarsi, lavarsi, fare colazione, vestirsi, ecc.), o la successione delle azioni di una giornata, il movimento del sole nel cielo dall’alba al tramonto, i percorsi -

ad esempio dalla casa al parco - e le semplici concatenazioni, dal più piccolo al più grande, dal più vicino al più lontano, ecc. Con questi libri il proto-lettore comincia una nuova modalità di rapporto con la finzione narrativa, che vede come centrale la narrazione di storie via via più complesse; non si tratta solo di seguire vicende semplici e lineari, ma trame più lunghe, intrecci più articolati con nuove sorprese finali.

Le protostorie aiuterebbero a elaborare uno stile di *storytelling* che consente al bambino di classificare la rappresentazione mentale dello status in cui si trova, colmando le lacune di informazioni attraverso la memoria. Tale ‘ginnastica’ è oggi particolarmente necessaria: si tratta di stili cognitivi per individui in formazione. Grazie alla chiarezza classificatoria e alla semplificazione concettuale indotte dalla necessità di rivolgersi a un pubblico in età evolutiva, le protostorie si rivelano preziose palestre mentali per affrontare la vita sociale, consentendo loro di leggere gli eventi quotidiani colmando le lacune di informazione attraverso la memoria semantica (che registra i *frames*) e la memoria episodica (che registra gli *scripts*). Per mettersi al passo della vita, i bambini hanno un vitale bisogno di narrazioni orali, scritte e visive in cui vengono immersi dal contesto sociale. La struttura scriptica - come l’ha definita Roberta Cardarello (2004, pp. 37-44) - della letteratura per l’infanzia serve esattamente a questo. È questa frizione scriptica, unita alla semplicità della sua formattazione, ad addestrare un bambino a leggere l’esperienza quotidiana. Dalla fantasia alla realtà e dalla realtà alla fantasia grazie all’ecosistema cognitivo dei lettori in età evolutiva e attraverso un’architettura narrativa ben organizzata: se con questa tipologia di testi il bambino è preso soprattutto dalla costruzione e dal consolidamento degli schemi, con storie più complesse e strutturate la sua attenzione è tutta rivolta alla trama, a entrare nelle vicende, a provare emozioni, tensioni, attese, a prevedere e anticipare le conclusioni. Si entra così appieno nel piacere della narrazione, l’attenzione si sposta sul *plot*; a partire dai tre anni “il bambino vive un periodo caratterizzato da un’intensa dinamicità cognitiva, spazia dalla curiosità all’immersione nel mondo finzionale che ora può affrontare con competenze ancora più estese” (Valentino Merletti, Paladin 2015, p. 94). Trame e vicende sono organizzate secondo una rigorosa grammatica, attraverso una serie di particelle che vanno a comporre la struttura

universale soggiacente tutte le storie. Indaghiamo perciò alcuni elementi di base (che proseguiremo nel prossimo capitolo), i tiranti che tengono in piedi il tendone finzionale:

- **La struttura narrativa**
- **L'immersività**
- **Lo *storyworld***
- **Il protagonista**

**La struttura narrativa:** dunque quando osserviamo qualcosa, o lo raccontiamo, o ascoltiamo il racconto di questo qualcosa lo classifichiamo sulla base di un confronto con uno modello stereotipico, derivato da esperienze simili registrate nella memoria: ogni nuova esperienza viene valutata sulla base della sua conformità o difformità rispetto a uno schema pregresso (Fludernik 2009a, p. 18). Oggi i cognitivisti e i neuroscienziati ritengono appunto che i temi aiutino il lettore a organizzare i testi secondo cornici concettuali, creando unità e coerenza: in questo caso il tema è un dispositivo semantico ed ermeneutico per selezionare, specificare e organizzare i significati che un testo mette in gioco. La funzione dei temi è triplice. (a) Consentendo ai lettori di collegare motivi a categorie di significato più astratte e generali, i temi narrativi descrivono essenzialmente l'interazione di agenti e indicano quali tipi di azioni, intenzioni e risultati vengono messi in atto dai motivi (ad esempio: inganno, vendetta e violazione di un divieto); (b) aiutano i lettori a delineare lo scheletro dell'intreccio tramite l'indicazione dei suoi punti strategici, che descrivono quegli eventi, azioni, intenzioni e risultati indispensabili per comprendere la totalità dell'intreccio; (c) possono essere usati come un'espressione sintetica per gli schemi di intreccio sottesi ad una narrazione. Secondo la prospettiva cognitivista di Monika Fludernik sono tuttavia i lettori a narrativizzare i testi che leggono: la narratività non sarebbe infatti qualcosa di semplicemente presente o assente nei testi, ma un fattore riconosciuto dai lettori o addirittura da essi proiettato all'interno dei testi. La ragione per cui i lettori/ascoltatori si impegnerebbero attivamente ad organizzare i testi in forma narrativa risiederebbe nel fatto che essi riportano ogni cosa a schemi esperienziali pregressi e già noti, allineando la realtà a parametri cognitivi familiari al

lettore/ascoltatore. Insomma, leggiamo il mondo secondo una “narratologia naturale” (Fludernik 2009b, p. 120).

La linearità di questa grammatica coincide quindi con le strutture mentali del lettore che può così muoversi agilmente nella trama, affidandosi al protagonista. La teoria degli schemi o *schema theory* ci è utile per la comprensione di una serie: nel *frame* ‘Geronimo Stilton’ “gli *scripts* dei racconti hanno una dinamica pressoché invariata e consentono perciò il riconoscimento immediato da parte del lettore, che può ancorare i dati della nuova esperienza di lettura alle proprie conoscenze pregresse e custodite nella memoria” (Uboldi 2013, pp. 110-111).

Consideriamo il volume *Attenti ai baffi...arriva Topigoni* (Stilton, 2001) della collana *Storie da ridere* di Geronimo Stilton e analizziamolo sotto la lente della teoria degli schemi unita a quella della grammatica delle storie di Stein & Glenn (1976) rielaborato dalla docente di Psicologia Maria Rita Ciceri (Ciceri, in Riccardi 2004, pp. 45-53):

- Ambiente, la parte in cui vengono trasmesse informazioni sul luogo, sul tempo del racconto, sui protagonisti, dagli immutabili (il topo intellettuale e direttore de *L'Eco del Roditore* Geronimo Stilton, il nipote affettuoso Benjamin, la sorella sportiva Tea, il cugino burlone Trappola) ai meno noti, di cui si danno tutte le coordinate (carta d'identità con specificati hobby, passioni, segni particolari).
- Evento iniziale, accade nel campo causale un fatto imprevisto che rompe la quotidianità del protagonista: Stilton scopre che un misterioso ratto con un occhio solo vuole rovinare *L'Eco del Roditore*.
- Pensiero Progettuale, il protagonista valuta immediatamente l'evento iniziale e progetta il modo per fronteggiare l'accaduto: Geronimo chiama in aiuto Topigoni, esperto di marketing editoriale, per rilanciare la casa editrice.
- Tentativo, è l'azione del protagonista che tenta di mettere in atto il suo progetto: Topigoni convince Geronimo a partecipare all'horror-quiz televisivo ‘Trappola per topi’.

- Conseguenze, è l'evento direttamente collegato al tentativo precedente del protagonista che può essere positivo o negativo: Geronimo rischia di perdere la coda.
- Risposta esterna, è la reazione esterna e finale in relazione al risultato positivo o negativo della conseguenza e alla morale della storia: Geronimo riesce a non farsi prendere dal panico, risponde correttamente alle domande del quiz e vince un milione di monete d'oro, salvando così *L'eco del roditore*. Scopre poi che chi voleva mandarlo in rovina è suo concorrente e direttore de *Lo strillo della pantegana*, ma piuttosto che vendicarsi lo aiuta diventando suo socio in una nuova casa editrice, la *Top Art*.

La struttura narrativa consente un'ergonomia cognitiva: è semplice e si ripete di avventura in avventura, abituando l'apprendista lettore a uno schema narrativo altamente fruibile e immersivo: si ritrova nelle prime pagine a vagare ed esplorare l'ambiente, a comprendere la trama in autonomia attuando inferenze senza intermediazioni adulte e provando piacere nell'oscillazione tra ripetizione e variazione costituita dall'introduzione di elementi narrativi nuovi (personaggi, situazioni, collane). Data l'incertezza che ancora caratterizza l'esplorazione dell'ambiente finzionale, i piccoli lettori sono portati ad affidarsi ai personaggi seriali come nelle protostorie, a seguire e appoggiarsi ai protagonisti altamente riconoscibili come Geronimo Stilton.

**L'immersività:** un'altra caratteristica chiave delle storie è la loro propensione a far lasciare il mondo reale per divenire profondamente immersi nel mondo finzionale. L'esperienza di essere immersi in un mondo narrativo è anche descritta come 'trasporto narrativo' (Gerrig 1993, Green & Brock 2000 in Gnambs, Appel, Schreiner, Richter, Isberner 2014), una fusione di "attenzione, immagini e sentimenti incentrati sugli eventi della storia" (Green & Donahue 2009, ivi, p. 188). L'esperienza dell'essere trasportati nel mondo della storia facilita effetti su atteggiamenti, credenze e concetti di sé. Il termine 'immersività' indica il processo di simulazione mentale che consente al lettore-fruitori dell'opera di essere trasportato nel mondo finzionale: la storia mette in moto nella mente del fruitore un processo di simulazione che gli permette di ricreare internamente le azioni e le vicende rappresentate. Gli studiosi che si

occupano di *storytelling* da un punto di vista psicologico sostengono che il trasporto è un'esperienza ad alto impatto che restituisce al lettore la sensazione di “perdersi in un mondo narrativo” (Green, Brock 2002, p.339); un individuo trasportato si trasforma in una sorta di ‘avatar’ coinvolto in prima persona nella storia, a livello emotivo e cognitivo, grazie a un flusso simil-esperienziale che innesca vivide immagini mentali. Proprio per questo, “il trasporto allontana di fatto il nostro sistema percettivo dal mondo reale, ed è come se ci si lasciasse alle spalle il mondo d'origine per viaggiare verso luoghi e tempi a cui le narrazioni conducono” (Calabrese 2014, p.7), Durante tale processo, il mondo originario diviene in parte inaccessibile e ciò genera una contrapposizione nei termini “qui/là”, “ora/prima”, “mondo d'origine/mondo narrativo”, nella quale il centro deittico del lettore subisce uno spostamento (Van Laer et al. 2014). I ricercatori hanno tra sviluppato una scala di misurazione del grado di trasporto narrativo che fa riferimento al (a) grado di empatia che scaturisce dall'incontro tra il lettore e i personaggi (Slater e Rouner 2002, p. 173), alla (b) capacità della trama di attivare l'immaginario visivo del lettore e di facilitare il suo ingresso in una “realtà sospesa” quale risposta esperienziale alla storia (Van Laer et al. 2014, p. 11).

Caratteristica immersiva della letteratura per l'infanzia è la serialità; la continuità dei protagonisti è fondamentale ricercata dai piccoli lettori. I personaggi seriali nei libri per bambini e ragazzi sono numerosi e presenti in tutte le fasce di età, producendo effetti molto diversi e contrastanti: a volte ingabbiano, facendo rimanere il lettore in ambiti circoscritti (classica l'esclamazione: “Legge solo *Geronimo Stilton!*”), a volte rassicurano. In questo contesto è possibile tracciare delle piste di approfondimento, cominciando a rispondere alla domanda: quali sono le caratteristiche che fanno sì che il protagonista di una storia divenga un personaggio seriale, continui a essere richiesto e stampato? Ebbene, caratteristica dei protagonisti accompagnatori è che si comportano tutti in forma animistica: parlano e agiscono come se fossero bambini. Diverso, perché dipendente dal vissuto del lettore, è invece il grado di partecipazione e dell'investimento emotivo. Non è la stessa cosa, infatti, identificarsi e vivere le avventure con un personaggio con le sembianze di un bambino o sentirsi come un topo. Questi protagonisti hanno funzioni narrative

diversificate: immedesimazione o accompagnamento, distinzione che approfondiremo nel prossimo paragrafo.

**Lo *storyworld*:** Che cos'è un mondo narrativo? Da cosa è costituito? Come si presenta? Il fenomeno seriale dai grandi numeri *Geronimo Stilton* risponde a questi interrogativi: rappresenta una costruzione linguistica e concettuale spazio-temporale che consente ai lettori di valutare cognitivamente la portata delle somiglianze con e del mondo che credono sia vero; un mondo in cui “le cose sarebbero potute essere diverse da quello che sono” (Wolf 2012 in Nikolajeva 2014, p.36). Un possibile mondo finzionale include quindi caratteristiche fisiche e sociali che possono o non possono riflettere il mondo reale, ma che sono vere all'interno del mondo possibile, purché non contraddittorie. La creazione di un coinvolgimento con i mondi possibili è un'attività conoscitiva naturale (Lupo 2012, Tally 2013, in Nikolajeva 2014, ss.). Per funzionare, ci suggerisce lo studioso di *media studies* dell'Università di Aarhus Toft Nielsen (Toft Nielsen 2013, pp. 249-262), il marchingegno di uno *storyworld* ha bisogno di coerenza, cioè di compattezza e conformità all'interno dell'ambiente narrativo, e questo attraverso un'estetica consonante, una sintassi precisa e regole che lo governino: in altre parole un vocabolario che deve essere estensibile, sostenibile e robusto. Questo quadro è stato teorizzato dagli studiosi come qualità specifica dei mondi virtuali ed è stato chiamato *worldness* (Krzywinska 2008, Klastrup 2009, Pearce 2009 in Toft Nielsen 2013, p. 254), definibile “un certo numero di caratteristiche distintive di un universo” (Klastrup e Tosca 2004 in Toft Nielsen 2013, p. 255), ma anche una qualità esperienziale. L'esperienza di *worldness* dipende da due principali aspetti. Il primo è il modo in cui la consistenza interna della realtà di un dato mondo è costruita, che permette o no l'utilizzo e la ricombinazione dei concetti e delle idee esistenti di quel mondo. Il secondo aspetto riguarda le esperienze precedenti del lettore e le sue aspettative: queste, come solchi tracciati, indirizzano un percorso dell'immagine mentale che si va a formare e la conoscenza di un determinato mondo; rappresentano il “repertorio” degli utenti, “il territorio familiare all'interno del testo” (Iser 1987 in Toft Nielsen 2013, p. 255). A questo riguardo, i diversi generi aiutano a plasmare la nostra comprensione di un testo specifico, trascendendo il singolo testo per un quadro

interpretativo più ampio, che plasma la nostra esperienza di *worldness*, va cioè a costituire una “matrice”, uno stampo che opera come modello interpretativo nel nostro incontro con nuovi testi dello stesso genere; così, la “mondità” agisce come schema cognitivo mentale che comporta anche una dimensione sensoriale ed emotiva. Ciò a cui assistiamo è quindi una trasformazione della fruizione di una storia, in un’immersione da uno spazio a un luogo narrativo. Mentre lo spazio è un insieme astratto di punti separati da una certa distanza, un luogo concreto è un unico ambiente, con il quale le persone sviluppano legami affettivi; ancora, lo spazio è un contenitore vuoto per oggetti distinti, infiniti e senza tempo, il luogo è invece una rete di cose interconnesse, finite e modellate dalla storia. In breve, “mentre lo spazio è un concetto matematico, il luogo è un concetto sociale.” (Tuan 1997 in Toft-Nielsen 2013, p. 258).

Il cronotopo di *Geronimo Stilton* comincia nella sovraccoperta in cui è raffigurata la mappa dell’Isola dei Topi, a forma di fetta di formaggio e situata nell’Oceano Rattico meridionale. A Topazia, capitale dell’isola, Geronimo Stilton, direttore del giornale locale *L’Eco del Roditore*, è il protagonista delle avventure che lui stesso scrive, di genere principalmente umoristico con velature di giallo, azione e avventura. “L’isola dei topi è popolata da roditori antropomorfi con società, abitudini e culture prettamente umane. Tutto comincia e finisce sempre nella città di Topazia, che ha un aspetto perfettamente definito, immutabile, sereno, ben identificato. L’effetto delle coordinate geografiche dei racconti è senz’altro rassicurante; i bambini imparano a conoscerla e a riconoscerla, sono a loro agio tra i monumenti e i punti di riferimento principali, e si sentono ‘a casa’”, afferma l’esperta di letteratura per l’infanzia Mirca Casella (Casella in Riccardi 2004, p. 38). Il lettore puntualmente si attende che accada qualcosa nella routine della vita di Geronimo. E ciclicamente irrompe nella tranquilla cittadina di Topazia un evento iniziale, insolito e scatenante. Esso costituisce il perno della storia, il punto di partenza che richiede al protagonista (non necessariamente Geronimo, che a volte funge da coprotagonista) di pensare e compiere tentativi per risolvere o affrontare la situazione. L’evento iniziale può essere un furto, una vincita inattesa, così come l’iscrizione a sorpresa a una maratona impegnativa o il cimentarsi con la scalata del Kilimangiaro (nota prettamente autobiografica

della Dami, autrice nascosta). La caratteristica comune di questi eventi è che sono sempre inaspettati e sconvolgono il topo intellettuale, anche lui ciclicamente ripetitivo: è un topo adulto ma inizialmente spaventato e fragile, poi furbo e vincente, che capovolge di volta in volta la situazione per poi ritornare a una rassicurante omeostasi.

Seguendo il quadro teorico della “mondità”, *Geronimo Stilton* diventerebbe con le diverse rimediazioni, in particolare attraverso le *fan fiction* (le opere scritte dai fan che prendono come spunto le storie o i personaggi di un’opera originale) un luogo personale, emotivo e pieno di ricordi personali degli utenti, combustibile per la storia del topo pantofolaio.

**Il personaggio:** Potremmo tradurre con *Perché ci importa dei personaggi letterari?* il saggio di Blakey Vermeule (2009), un importante studio sul coinvolgimento emotivo dei lettori con i personaggi finzionali. Questa domanda ha da sempre affascinato gli studiosi di letteratura, e un certo numero di studi hanno sondato la differenza tra le persone reali e i personaggi di fantasia, tra *Homo sapiens* e *Homo fictus* (Forster 1955 in Gottschall 2015, p.10) nel loro status ontologico ed epistemologico. Per studiosi, scrittori e lettori, l’attrazione principale del romanzo è la possibilità di apprendimento e la comprensione degli altri altrimenti irraggiungibile nella vita reale: “la finzione narrativa è l’unico genere letterario, così come l’unico tipo di narrazione, in cui possono essere rappresentati pensieri inespressi, sentimenti, percezioni di una persona che non sia il parlante” (Cohn 1978, p. 7). La critica cognitiva presta notevole attenzione alle rappresentazioni di interiorità e a risposte affettive dei lettori, e Maria Nikolajeva (2014) solleva la questione se i personaggi siano costruiti in modo diverso nella narrativa per bambini, e se i lettori meno esperti si impegnino con gli stati mentali dei personaggi in modi diversi dai lettori esperti. L’ipotesi qui proposta riguarda l’abilità dei lettori alle prime armi di dedurre le emozioni dei personaggi dai testi, delle reazioni provocate e dalla tipologia dei personaggi che possono evocare risposte emotive. La comprensione della mente degli altri è un’abilità sociale fondamentale, e se la finzione può aiutare i meno esperti a svilupparla rappresenterebbe un importante strumento per la socializzazione.

La risposta fornita dagli studiosi di letteratura cognitiva come Lisa Zunshine

(2006), Blakey Vermeule (2009) e Patrick Hogan (2011) che riassume Maria Nikolajeva (2014, p. 77), con riferimenti anche alla ricerca neuroscientifica, è semplice: ci interessiamo ai personaggi letterari perché siamo naturalmente (o evolutivamente, se si preferisce) curiosi riguardo noi stessi e gli altri esseri umani; perché vogliamo capire (o siamo, per sopravvivenza, costretti a capire) modi di sentire e di pensare, viste le nostre e altrui credenze, intenzioni, desideri, motivazioni e decisioni; “abbiamo bisogno di sapere cosa e come siano le altre persone” (Vermeule 2009, p. xii). Nella finzione, in contrapposizione alla vita reale, siamo in grado di fare tutto questo simulando in modo sicuro, senza rischiare errori fatali; la finzione “fornisce zone sicure per l’empatia dei lettori senza azioni concrete con ripercussioni nel mondo reale” (Keen 2007, pp. 350-351). Tale comprensione vicaria delle altre persone può essere addestrata più e più volte in una miriade di situazioni. Vermeule afferma che “l’interazione con i personaggi di fantasia si rivela essere una preoccupazione centrale nella cognizione umana, che espone molti aspetti di come funziona la nostra mente” (2009, p. 12). Perciò l’esplorazione di questo capitolo riguarda come e perché i primi lettori si impegnino con le emozioni dei personaggi finzionali, guardando a ciò che i testi offrono in termini di struttura narrativa. Lo strumento retorico in questo caso è quello dell’epanadiplosi: il protagonista della serie Geronimo Stilton ricorre ciclicamente accompagnando il lettore nel suo *storyworld* e facendosi promotore dell’immersività del narratario.

### **3.2. Identificazione o accompagnamento: differenze e punti di contatto nei legami tra i protagonisti e il lettore**

Personaggi seriali di albi illustrati come *Elmer*, *Giulio Coniglio*, *Peppa Pig* rappresentano racconti semplici dal punto di vista dell’impegno affettivo. Nelle diverse trame gli stati mentali dei personaggi si alternano rapidamente tra la gioia e la tristezza, veicolate quasi esclusivamente attraverso le immagini e nella maggior parte dei casi attraverso l’espressione facciale.

I testi verbali che accompagnano le immagini sono supporti pedagogici, giacché gli autori presuppongono che i lettori alle prime armi potrebbero non essere in grado di leggere le emozioni senza sostegno verbale. I titoli dei libri

“verbalizzano” lo stato prima che ai lettori siano date le possibilità di riconoscerle. Il testo verbale ha qui la stessa funzione del narratore fuori campo nel cinema. Nel leggere la mente del personaggio, non contano esclusivamente l’espressione facciale e il linguaggio del corpo, proprio perché siamo tenuti a capire che il suo panorama mentale viene palesato attraverso le immagini: il linguaggio figurativo può paradossalmente essere il modo più puntuale per rappresentare uno stato d’animo. Grazie alle illustrazioni entriamo in empatia con i protagonisti perché abbiamo avuto un’esperienza simile che proiettiamo sul personaggio (come *Peppa Pig e la fatina dei dentini*, *Giulio Coniglio impara a nuotare*, *La giornata di Elmer*). I lettori vengono così coinvolti con le illustrazioni perché evocano direttamente le emozioni; il visivo è emotivo, e la forza e l’attrattiva del codice iconico ci consentono di comprendere come il bambino possa entrare nella narrazione e come un’immagine riesca a immergere il lettore nella storia. Questi personaggi seriali sono focalizzati prevalentemente sull’arco narrativo ‘emotivo’, il cambiamento di umore del personaggio, e rappresentano le emozioni simmetricamente attraverso le parole e le immagini.

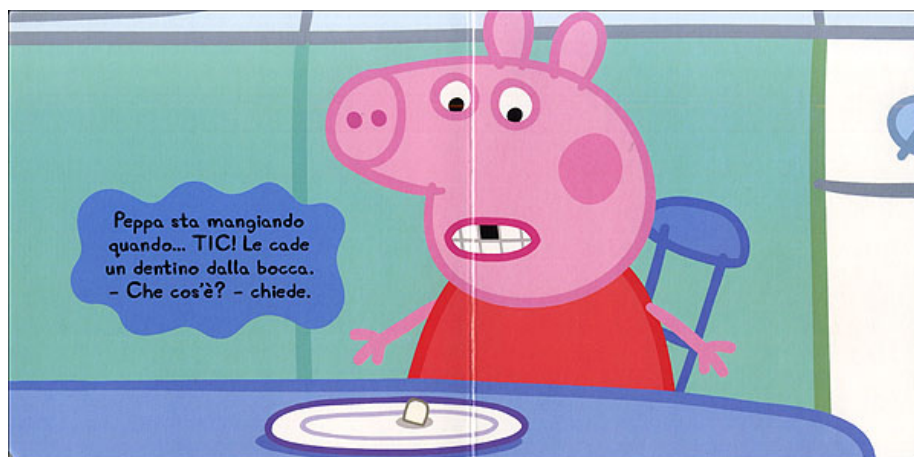


Figura 19: *La fatina dei dentini*, D'Achille S., 2011.



Figura 20: *Giulio Coniglio impara a nuotare*, Costa N., 2012.



Figura 21: *La giornata di Elmer*, McKee D., 2014.

Anche per questo aspetto dobbiamo rifarci alle neuroscienze e al meccanismo che viene definito come simulazione incarnata. David Freedberg e Vittorio Gallese, partendo dalle scoperte dei neuroni specchio, hanno definito la simulazione incarnata come “un meccanismo funzionale attraverso cui le azioni, emozioni, sensazioni che vediamo attivano le nostre rappresentazioni interne degli stati corporei associati a quegli stimoli sociali come se vivessimo le stesse azioni, emozioni o sensazioni. Si tratta di una comprensione empatica delle emozioni degli altri rappresentate” (Freedberg, Gallese 2009, p.334). In altre parole, gli autori dimostrano un effetto dei neuroni specchio: quando si guarda, ad esempio, un’opera d’arte o un’illustrazione significativa per l’osservatore, si attiva una reazione fisica che si tramuta facilmente in un sentimento di empatia emotiva e questa sembra localizzarsi nelle parti del corpo raffigurate, ovvero viene attivata la corrispondente area cerebrale raffigurata nell’immagine. Così, per effetto della simulazione incarnata, i neuroni andranno a elicitarne la parte del cervello deputata a registrare quanto raffigurato o l’azione presente nell’illustrazione: le rappresentazioni degli stati emotivi provocano nel lettore l’attivazione dei propri neuroni deputati ai movimenti, meccanismo precognitivo, fisiologico ed empatico che provocherà anche il sentimento di partecipazione e immersione. Il coinvolgimento corporeo del bambino che osserva attiva il meccanismo di simulazione incarnata che lo porta a sentire quella sensazione provata da lui stesso nella realtà.

Condividendo le emozioni, il bambino riconosce il protagonista che lo ha introdotto in una storia, sente un legame di empatia dato dalla somiglianza e condivisione. Uno studio di Lisa Whalen (2010) dimostra che i lettori simulano le esperienze dei personaggi in maniera così completa da riuscire a creare veri e propri habitat d’invenzione, di cui essi stessi divengono gli abitanti: identificandosi nei protagonisti, i lettori ricordano molto meglio ciò che leggono e i loro neuroni specchio “sparano” con maggiore efficacia, riscrivendo per così dire la storia secondo un punto di vista ancorato a quello del protagonista. In breve, oggi sappiamo che pur restando consapevoli di essere al di fuori del mondo finzionale, i lettori ricreano mentalmente quei mondi e diventano letteralmente *il* personaggio (i personaggi), e questa esistenza in partita doppia risulta assai importante in termini di acquisizione di competenze socio-emotive.

A differenza delle persone reali, i personaggi di fantasia, secondo la distinzione risalente a Edward Forster, possono essere *flat*, cioè piatti e profilati secondo un'unica e iperbolica caratteristica o *round* ovvero multiprospettici, profondi e autocontraddittori (Calabrese 2011, pp. 34-35).

I personaggi piatti e statici sono meno impegnativi cognitivamente, dal momento che sono prevedibili e richiedono meno attenzione. Anche se unidimensionali, i personaggi stereotipati non sono necessariamente un difetto artistico, come è più volte enunciato riguardo alcuni tipi di narrativa per ragazzi. Vermeule sottolinea che “il *mind reading* avviene quando i personaggi piatti e articolati interagiscono” (2009, p. 83). È vero, tuttavia, che i testi della letteratura per l'infanzia tendono ad essere univoci nella caratterizzazione, ma è anche vero che il dispositivo cognitivo più complesso e impegnativo è la rappresentazione mentale, la rappresentazione dell'interiorità del personaggio: pensieri, sentimenti, percezioni, credenze, opinioni, ipotesi e intenzioni, e il conseguente coinvolgimento affettivo del lettori, tra cui l'identificazione empatica con i personaggi e la proiezione della loro esperienza di vita reale sui protagonisti (Hogan in Nikolajeva 2014, p. 84).

La finzione invita senza dubbio i lettori a usare le proprie esperienze di vita reale per comprendere i personaggi di fantasia: impiegare la strategia ‘dalla realtà al testo’. Così, i lettori alle prime armi si riferiscono agli eventi immaginari per la loro esperienza personale e per comprendere le emozioni dei personaggi attraverso il collegamento con ricordi importanti carichi di emozioni (“So esattamente come ci si sente, perché anche io una volta...”). Hogan si riferisce a questo processo come “falsa attribuzione” (2003a, pp. 159-167): noi attribuiamo le nostre emozioni ai personaggi fittizi, indipendentemente da quanto visto e letto nel testo. Se, come Mark Turner (1996) afferma, la narrazione precede il linguaggio, la proiezione dell'esperienza reale su racconti di finzione è naturale, i nostri ricordi personali immagazzinati si costruiscono a partire da una precedente esperienza, anche vicaria, che ne può amplificare la proiezione: effettuiamo così connessioni tra le nostre emozioni e quelle dei personaggi fittizi. Per un lettore novizio, che ha esperienze molto limitate delle emozioni della vita reale, l'esperienza letteraria di seconda mano è particolarmente preziosa.

Hogan afferma che la risposta estetica alla finzione è “una tendenza ad appropriarsi di un’opera collegandola alle proprie preoccupazioni autobiografiche” (2003b, p.68). I lettori esperti possono voler essere un personaggio, o ammirarlo; tuttavia, dovrebbero essere in grado di impegnarsi con un personaggio senza identificarvisi direttamente, presupponendo quindi che la soggettività del lettore si trovi fuori dal personaggio ma dentro allo *storyworld*. La finzione ci permette di ‘entrare’ nelle menti degli altri - a condizione di non con-fonderci con esse, perché se lo facciamo non possiamo valutare in modo corretto. A differenza dell’identificazione coinvolgente egocentrica, l’empatia è un’abilità sociale desiderabile che implica la capacità di comprendere la mente degli altri senza condividere le loro opinioni o, ancora più importante, le loro esperienze emotive. L’empatia non richiede approvazione o giustificazione; i lettori sono in grado - o dovrebbero esserlo - di congetturare pensieri a cui non credono e entrare in sintonia anche con personaggi a loro estranei. Con l’adozione di una soggettività autonoma il lettore può comprendere i personaggi senza perdere il contatto empatico e perfino sviluppare un’empatia grazie all’effetto di de-familiarizzazione. Maria Nikolajeva (2014, pp. 86-87) afferma che per essere un *mind reader* di successo è necessario essere distaccati dalla mente che si sta leggendo. Vermeule afferma l’importanza di una “distanza estetica” (2009, p. 17): in pratica, l’empatia potrebbe essere ancor di più sostenuta senza identificarsi con i personaggi di fantasia.

Eppure c’è una forte tendenza all’interno della letteratura per l’infanzia di favorire l’immedesimazione coinvolgente con i personaggi, specialmente con il protagonista; l’esperta e docente di Psicologia dello Sviluppo Maria Chiara Levorato afferma che le risposte partecipatorie avvengono quando il lettore partecipa emotivamente alle vicende del personaggio, ma il lettore non si identifica con tutti i personaggi, bensì solo con quelli consonanti con le proprie concezioni del mondo e del sé. Quando il lettore percepisce una somiglianza con il personaggio può provare un coinvolgimento che lo fa entrare nella vicenda, la vive virtualmente, agisce in modo vicario attraverso le azioni del personaggio (2000, p.197).

La costrizione all'identificazione è invece raramente applicata nella letteratura destinata a un pubblico di adulti; un lettore 'esperto' non è invitato a identificarsi con *Madame Bovary*, né ci si aspetta di somigliare a *Macbeth* per contemplare il suo modo di pensare (Hogan 2011, pp. 287-303). Questi esempi suggeriscono che l'identificazione è qualcosa da superare; ci sono molti modi per sovvertire l'identificazione coinvolgente: creare un protagonista sgradevole, criminale, immorale, inumano o semplicemente un mostro (che evoca quindi nei lettori paura o disgusto), che dovrebbe impedire l'identificazione da parte di un lettore esperto, ma che consentono comunque un'attivazione empatica. Un altro modo efficace è la narrazione ironica, in cui si prevede che il lettore comprenda e conosca più del personaggio. L'ironia è uno dei "modi figurativi principali attraverso cui le persone concettualizzano la loro esperienza" (Gibbs 1994, p. 213). I personaggi multipli collettivi possono essere un ulteriore modo di prevenire posizioni soggettive fisse e di "scoraggiare i lettori a identificarsi totalmente con i personaggi" (ivi, p. 368). Tutte queste tipologie di narrazione, che escludono in modo efficace l'identificazione, sono presenti in *Geronimo Stilton*, personaggio piatto unidimensionale che produce ironia e dissonanza: non c'è identificazione data dalla somiglianza col personaggio ma 'sintomi' di immersività che oltrepassano la membrana semipermeabile che separa il lettore dal mondo della narrazione, con effetti empatici e parasociali.

### 3.3. Il traghettatore dello *storyworld*: Geronimo Stilton

Pochi sanno che la *ghostwriter* celata sotto le mentite - e ispide - spoglie di Geronimo Stilton è Elisabetta Dami, figlia dell'editore Piero Dami (fondatore nel 1972 della Dami editore), che a tredici anni inizia a muovere i primi passi nel mondo della narrativa come correttrice di bozze per la casa editrice di famiglia e che dal 2000, grazie alla collaborazione con Pietro Marietti della casa editrice Piemme, pubblica il primo volume. Nel 2001 Geronimo Stilton è premio Andersen come personaggio dell'anno, e a oggi i suoi libri sono tradotti in quarantotto lingue, presenti in centocinquanta paesi, pubblicati da quaranta editori diversi, hanno venduto più di 30 milioni di copie soltanto in Italia e

oltre 115 milioni in tutto il mondo (soprattutto in Asia, dove pare che le avventure della famiglia Stilton siano molto apprezzate). Su dieci libri per bambini dai 2 ai 14 anni venduti nelle librerie italiane, almeno uno è del topo intellettuale.<sup>4</sup>La predominanza incontrastata del modello offerto dai libri incentrati sulle avventure del topo “intellettuale”, che nel giro di pochi anni ha conquistato il globo, incorona *Geronimo Stilton* non solo come *best seller* ma come vero e proprio *brand*. Una produzione industriale che sforna senza sosta una merce di cui il pubblico non sembra stancarsi: sono infatti oltre quattrocento i titoli delle diverse collane che lo compongono. *Geronimo Stilton* è stato capace di raccogliere l’eredità di Mickey Mouse e costruire un impero che l’impiego dei diversi media ha consentito di consolidare nel corso degli anni.

Il nostro *case study* può essere definito un antieroe seriale (come Harry Potter o Gregory Heffley di *Diario di una Schiappa*) e *flat*, fortemente stereotipato quindi fortemente riconoscibile; orfano adottato dalla famiglia Stilton, insicuro, timido, sedentario, fifone, con gli occhiali e che odia viaggiare: un catalizzatore di punti deboli. E non si presenta solamente come protagonista delle sue avventure, ma come autore “in pelliccia e baffi”. Questa è una colonna portante della struttura del mondo narrativo forgiato dalla Dami: la creazione di un personaggio finzionale che si ‘incarna’ nella realtà attraverso un costume ad altezza umana che, indossato da attori addestrati nella speciale scuola di teatro di Stilton, è in grado di far vivere il personaggio nelle scuole, negli ospedali, nei concerti, nelle conferenze stampa e in televisione. Come un vero autore, Geronimo incontra i bambini, fa gli autografi sui libri, risponde alle domande, racconta dal vivo le sue storie, scrive articoli sui principali giornali dei suoi amici umani: è il traghettatore dello *storyworld*, colui che permette il trasporto narrativo. Secondo Martino Negri i libri di *Geronimo Stilton* sono caratterizzati da un’attenzione alla dimensione del paratestuale (Negri, 2012, p. 156).

I volumi che costellano la serie sono infatti delle autobiografie fittizie dai rimandi parodistici raccontate in prima persona, con focalizzazione interna. Ma

---

<sup>4</sup> [http://www.ansa.it/lifestyle/notizie/kids/libri/2013/09/13/Geronimo-Stilton-universo-intorno-topo\\_9294229.html](http://www.ansa.it/lifestyle/notizie/kids/libri/2013/09/13/Geronimo-Stilton-universo-intorno-topo_9294229.html)

è una narrazione omodiegetica che si estende oltre i confini finzionali; il protagonista è un personaggio seriale, non chiudibile nell'immanenza testuale, ma che si va a comporre tra e attraverso i testi, in un collage che fuoriesce dalla pagina per affermarsi nel più vasto universo culturale, al punto da concorrere e confondersi con gli oggetti e le persone del mondo dell'esperienza. Non rientra in un singolo testo, ma su una serie di rimandi tra una numerosa pluralità di testi differenti, di altri media che traducono il personaggio, e del para (e peri) testo. L'introduzione dell'olfatto nella narrazione attraverso le pagine che emettono gli odori di ambienti e personaggi, la possibilità di visitare la casa di Geronimo Stilton in scala 1:1 in pieno centro a Milano e i musical derivati non fanno altro che smussarne i confini finzionali.

Il manifesto di questa 'metalessi stiltoniana' è il colophon; la breve descrizione testuale all'inizio del libro riporta le seguenti note di produzione: "Testi di Geronimo Stilton, Copertina di Larry Keys, Illustrazione di Tito Ricotta, grafica di Merenguita Gingermouse e Zeppola Zap." L'effetto batracomiomachistico regna così sovrano e incontrastato, in questo *paramondo* dove tutto è prettamente umano e totalmente 'topizzato': l'isola dei topi è facilmente raggiungibile, e se non si può raggiungere con la macchina, con il treno, o con l'aereo, la vicinanza *aspaziale* si raggiunge con l'immersione in questo luogo 'abitabile'. Stilton perde così l'ancoraggio al testo e alla sua rarefatta autrice, butta via la zavorra della pagina immanente e salpa verso i lettori. In uno dei rari discorsi al pubblico la creatrice afferma: "il mondo di Geronimo è molto simile al nostro. I bambini amano l'isola dei topi, credono sia un mondo dove tutto è possibile, e credono anche che Geronimo Stilton sia vivo e reale; centinaia di bambini gli scrivono lettere come questa: <<Caro Geronimo, come posso arrivare all'isola dei topi? Devo prendere la macchina, il treno o l'aereo?>> Perché l'isola dei topi esiste ed è un mondo reale". La lettera del giovane lettore stiltoniano illustra con tratto sicuro ed efficace i fenomeni di recente interesse scientifico del trasporto narrativo e dell'immersività: la sensazione di 'perdersi in un libro' (Gerrig 1993, p.10) è un processo di simulazione mentale che consente al lettore di un'opera di essere trasportato nel mondo finzionale.

E il mondo in cui trasporta i suoi lettori è completo e complesso: quindici collane diverse, per un totale di più di quattrocento titoli, che vanno dal genere umoristico-parodico, avventura, giallo, fantasy (lo *spin-off* Nel Regno della Fantasia) ai *remake* dei classici come *Ventimila leghe sotto i mari*, *Piccole Donne*, *I ragazzi della via Paal*, *Le avventure di Tom Sawyer*, *I viaggi di Gulliver*, attraversando gli *spin-off* di genere ( la collana *Tea Sister* creata nel 2012 ha come protagonista la sorella di Geronimo e narra le avventure di cinque topoline provenienti da cinque continenti) fino alle *fanfiction* create dal giovane pubblico.

Perché Stilton è anche uno dei personaggi più reinventati dal pubblico: “è invadente, si rivolge direttamente al lettore creando effetti metalettici” (Pantaleo in Uboldi 2013, p.124), e il pubblico risponde. Tutto è immersivo: trame a misura di bambino, ritmi serrati, pagine profumate e infine un’indovinata veste tipografica, sapiente operazione metatestuale che rende trasparenti anche i confini linguistici. Le parole tramutano in disegni che si arrampicano su per la pagina, impazziscono in girandole, precipitano in spirali, assecondando gli stati d’animo dei protagonisti e fissando in scrittura tutto ciò che scrittura non è, la messa in pagina di un composto isomorfo di parole e immagini: i grafismi.

La fiaba stiltoniana utilizza questi diversi dispositivi, volti a incorporare storie all’interno di altre storie, servendosi di tre differenti livelli diegetici: i due livelli sovrapposti di ‘parole+immagini’ corrispondenti ai grafismi e a livello narrativo secondario la successione di illustrazioni. I tre livelli si compattano e compenetrano, e il lettore è quindi portato a integrare i *frames* testuali con i *frames* visivi, muovendosi agilmente attraverso i diversi livelli.

### 3.4. Geronimo, un amico immaginario

L'ineluttabile questione si è fatta attendere, ma il suo momento è arrivato: perché ai bambini piace Geronimo Stilton? È un personaggio seriale atipico: timido, pantofolaio, fifone, sedentario, porta gli occhiali e odia viaggiare: ovvero un catalizzatore di punti deboli. "Geronimo Stilton è un topo adulto e non uno scattante e avventuroso topolino, coetaneo dei suoi piccoli lettori. C'è di più: al (presumibilmente) quarantenne Geronimo Stilton le cose capitano suo malgrado. È pigro e vince le maratone. È pauroso e si lancia in avventure in cui serve una buona dose di coraggio. Ha le vertigini e scala il Kilimangiaro. Insomma è un "antieroe", che i bambini recepiscono come avvicicabile e rassicurante. Si identificano nelle sue imprese e pensano: se ci riesce lui, che non è un supertopo, ci posso riuscire anche io!" (Casella in Riccardi 2004, p. 35) Scanso dunque a qualsiasi forma di "mitismo" (Fabbri in Bertetti, 2011, p. 34), non è questo il luogo per corpi iridescenti, superpoteri o esagerazioni anatomiche; gli apprendisti lettori rimangono affascinati da un personaggio che mostra qualità del tutto opposte a quelle tipiche e tradizionali dell'eroe; il famoso topo è un personaggio senza qualità eroiche che si ritrova ogni volta e contro la sua volontà a salvare la situazione, in un'eufonica antitesi dall'effetto umoristico tra fare e essere: tanto è vero che è la paura l'emozione antonomastica di Stilton, così simile a quella provata dai suoi piccoli lettori e caratteristica onnipresente nella letteratura per l'infanzia.

Bando all'alterità dei corpi dei supereroi, invulnerabili, in grado di affrontare impossibili atletismi, dotati poteri soprannaturali e incorruttibili dal tempo (Taylor 2007, p. 348): la familiarità di Stilton lo fa brillare su tutti in quanto a prodotto di successo della cultura popolare. L'effetto di reale del personaggio, ci suggerisce il docente di semiotica Paolo Bertetti (2011, p. 21), è il risultato di una serie di meccanismi testuali, che fanno sì che possa essere identificato come una "persona", con un carattere e un'identità fisico-psicologica puntuale e ben identificabile. In questo meccanismo assume importanza centrale il nome proprio del personaggio, altamente connotante (ivi., p. 22); l'origine del nome del nostro protagonista deriva da un'esclamazione apotropaica: "Geronimo è il grido dei paracadutisti americani e anche il mio - perché la signora Dami si

dedica a questo sport per curare, in modo assai radicale, le sue vertigini - al momento di gettarsi dall'aereo: prima di aprire il paracadute, affinché non si impigli nelle ali, bisogna lasciar passare una manciata di secondi, quei tanti che ci si impiega a urlare, appunto, <<Geronimo>>!”<sup>5</sup>

L'identità del personaggio fonda così il piano del contenuto: secondo l'ipotesi di un recente studio neuroscientifico dell'Università di Psicologia di Berlino il primo tentativo di comprendere i meccanismi neurali di esperienza di lettura coinvolgente, le narrazioni con contenuti emotivi soprattutto negativi faciliterebbero l'immersività, invitando i lettori a essere più empatici con i protagonisti finzionali rispetto a testi neutri e facilitando così l'esperienza di lettura coinvolgente. Il presupposto da cui parte lo studio è che i lettori che si immergono nei testi raggiungono una risonanza affettiva senso-motoria ricollegando memorie autobiografiche emozionali attraverso metarappresentazioni di “momenti emozionali globali” (Hsu, Conrad, Jacobs, 2014, p. 1356).

I personaggi che provano paura e angoscia sono quindi al centro di un'empatia affettiva e cognitiva, essenziale per favorire comportamenti prosociali altruistici nel contesto sociale. In *Stilton* non c'è però identificazione, ma una risposta partecipatoria sim-patica che induce particolari stati emotivo-cognitivi: il lettore non è uno specchio, ma afferma il proprio senso di partecipazione insieme a un personaggio che lo traghetta nel proprio *storyworld*.

Inoltre, la corrispondenza sé-altro di stati emotivi di paura è evidente tra differenti specie. Lo studio ha analizzato ventiquattro soggetti (di cui sedici donne), di età tra i 18 e i 31 anni; tutti i partecipanti avevano letto almeno un libro di *Harry Potter* ed avevano quindi familiarità con il contesto abbastanza per capire i contenuti specifici del romanzo. A livello comportamentale, anche se i partecipanti erano immersi sia nei passaggi terrorizzanti che in quelli neutri, si sono riscontrati livelli di immersività molto più alti durante i passaggi paurosi: i rating erano più fortemente correlati a risposte emodinamiche nell'insula anteriore e nella corteccia anteriore, i substrati di base dell'empatia

---

5

[http://archivistorico.corriere.it/2006/marzo/27/Una\\_vita\\_con\\_topo\\_che\\_co\\_9\\_060327338.shtml](http://archivistorico.corriere.it/2006/marzo/27/Una_vita_con_topo_che_co_9_060327338.shtml)

affettiva; questo ci suggerisce che una valenza emotiva negativa facilita effettivamente processi coinvolgenti. Trasposto all'iconografia stiltoniana, possiamo azzardarci ad affermare che la sua condizione *par excellence* faciliti l'immersione dei suoi osservatori:



Figura 22: La paura è l'emozione antonomastica di Geronimo Stilton

Secondo Maria Nikolajeva (2014, p. 81) la lettura della mente dei personaggi a partire dalle loro azioni è un'ottima simulazione della vita reale. Sembra che più sappiamo dell'interiorità dei personaggi, più fortemente siamo coinvolti con loro a livello emotivo. Alle informazioni fornite dai testi, i lettori aggiungono la loro esperienza nella vita reale.

Se non bastasse, un'ulteriore prova di questa funzione di attrattore emotivo e traghetto dell'esperienza immersiva ci è data dal recente studio dello psicologo dello sviluppo Bruce Hood e colleghi (Gjersoe, Hall, Hood 2015), secondo cui i bambini attribuiscono degli stati mentali solamente agli oggetti di attaccamento e non a tutti i giocattoli, e ciò dipende dall'alta connessione emotiva che si stabilisce. Il grido infantile che sentiamo non è allora “vorrei

essere come lui” ma un rimbombante “sono con lui”: la figura di Stilton è più simile a quella dell’amico immaginario. Non si tratterebbe perciò di un processo mimetico di identificazione, ma di una sorta di accompagnamento che dà spazio e supporto all’esperire in prima persona, quella accanto - incredibilmente vicino - al narratore omodiegetico Stilton (che attraverso la focalizzazione interna ci permette l’accesso ai suoi pensieri ed emozioni), il senso di appartenenza a quel mondo.

Quali bisogni psichici evolutivi assolverebbe Geronimo Stilton? L’ipotesi è che come l’amico immaginario sia un surrogato sociale, un integratore relazionale. Diverse ricerche suggeriscono che l’amico immaginario non è inventato dai bambini per compensare il fatto di non riuscire a fare amicizie reali; sembra, al contrario, interagire con loro attraverso gli stessi circuiti integrati che adottano interazioni con le persone reali (Davis, Meins, Fernyhough 2014, p. 623). È risaputo che la connessione sociale è fondamentale, ma ha motivazioni insolite; a differenza della fame o della sete, può operare attraverso strategie indirette. I sostituti di relazioni sociali possono essere rassicuranti, come in una forma di attaccamento compensativo; servono come “base sicura forte e più saggia” (Granqvist et al. 2010 in Niemyjska, Drat-Ruszczak 2013, p.58) e rappresentano un rifugio di fronte a situazioni di minaccia, come la separazione dai propri cari. L’amico immaginario viene percepito come onnisciente e onnipresente, è più forte e più saggio di qualunque altro compagno umano, per lui nulla è impossibile, e garantisce un senso di sicurezza che costituisce il suo potenziale calmante. (Niemyjska, Drat-Ruszczak 2013, *ivi*) Non solo: questo “personaggio invisibile a cui viene dato un nome e a cui ci si riferisce nelle conversazioni con altre persone o viene interpretato direttamente per un periodo, al massimo alcuni mesi, ha un’aria di realtà per il bambino ma non apparentemente basi oggettive”(Svendsen, Meins, Fernyhough 2013, p.564), compare durante l’infanzia per il tra il 50% fino al 65% dei bambini. Faciliterebbe inoltre caratteristiche universali dell’infanzia come il discorso interno (o pensiero verbalizzato), funzioni adattive e pratiche sociali come il *role-play* (Hoff 2004-2005, p. 151).

In linea con questi suggerimenti è stato dimostrato che i bambini che hanno amici immaginari sono più abili rispetto ai pari che non ce l’hanno a capire la

prospettiva di un ascoltatore o osservatore nel contesto della comunicazione di informazioni specifiche, nella narrazione di una storia, riguardo la memoria autobiografica e nel fornire un'informazione riguardo ad aspetti non osservabili di se stessi in relazione al sognare e all'aver fame (Ferryhough et al. 2007, Pearson et al. 2001).

Il topo intellettuale dimostra forti punti di contatto con questa figura transizionale e funzionale: è un personaggio onnipresente grazie alla sua serializzazione. Il testo, e quindi Stilton, rimane in uno stato aerostatico di costante presenza: non è l'unica sede del racconto (grazie anche alle numerose rimediazioni), né si esaurisce nella sua potenzialità di un racconto breve che ogni volta si conclude, ma è contemporaneamente in entrambi (e più) i posti. Se si pensa inoltre che la serie nasce nel 2000, si giunge in fretta alla conclusione che i bambini sono cresciuti nelle avventure del timoroso eroe. È poi un topo antropomorfo: la somiglianza ad un essere umano è sia fisica che mentale, soprattutto legata a stati interni, nonostante convivano in lui caratteristiche combinate umane-animali. Diversi studi confermano parallelismi tra i rapporti con personaggi di fantasia e le relazioni con gli amici immaginari (Taylor e Mannering 2007, in Barnes 2015, p. 69). La creazione di un amico immaginario è legata a questa tendenza spontanea a descriverli riferendosi a caratteristiche mentali piuttosto che all'aspetto fisico o a tratti comportamentali. Secondo un altro recente studio (Paige, Meins, Ferryhough 2014), i bambini con un amico immaginario sarebbero più propensi a invocare i pensieri, i desideri, le credenze e le emozioni nel descrivere l'amico immaginario, a causa della maggiore salienza degli stati interni rispetto che a quelli esterni. Nelle storie di Stilton gran parte delle descrizioni di mentalizzazione consistono in descrizioni di tratti della personalità; è tempo di esempi:

Pinky mi strizzò l'occhio: - noi partiamo, Capo. Contento?

-Eh? Partire? Perché? – chiesi, perplesso.

- Dai, capo, sei pronto? Ho già chiamato il taxi!- disse severa, indicando l'orologio.

- Non sono pronto! Non so neanche dove dovrei andare- urlai esasperato.

-Capo, lo sai benissimo dove andiamo. A Topoforte! –ribatté lei, tranquilla, lasciandosi le orecchie. Poi mi sventolò sotto il muso dei biglietti aerei per Topoforte a nostro nome: aveva già organizzato tutto.

Mi veniva da piangere. Perché, perché, perché l’ho assunta? (Stilton 2001, pp. 14-15)

E ancora:

Topia incominciò a frugare nelle tasche alla ricerca del suo biglietto aereo, poi esclamò: -Poffargatto!

Socchiuse gli occhi grattandosi nervosamente la testa gridò: -Mi cascassero i baffi, non so più dove ho messo il mio biglietto!

Il pulmino sbandò pericolosamente.

-Attentooo!- strillai, terrorizzato. Mi lanciai per afferrare il volante, ma Topia con un balzo fulmineo lo riacchiappò al volo.

- Tranquillo, tranquillo, Stilton- mi rassicurò. Eccolo qui, ho trovato il biglietto finalmente. Non si agiti così!

Lo udii sussurrare a Pinky: Ma com’è nervoso il tuo capo!

Poi continuò allegro:- L’aereo parte tra un paio d’ore: abbiamo tutto il tempo di arrivare, sgranocchiare qualcosa, farci un cafferino; lei niente caffè, Stilton, è troppo nervoso... (Stilton 2000, pp. 21-22)

Topia era un compagno di stanza tremendo [...] E per di più russava, ah come russava. Passai una notte tremenda. La mattina dopo mi alzai completamente sconvolto. Ma poiché sono un tipo, cioè *un topo*, puntuale, alle otto precise ero nella Hall, pronto a partire per la fiera del Libro. (Ivi, pp. 42-43)

Continuando:

[...] Tutti insieme ci avviammo verso l’ingresso.

Io mi sentivo mancare...

Scivolai verso una poltroncina di pelliccia di gatto sintetica e mi ci lasciai cadere, disperato.

Inorridii: al posto della barra di sicurezza, due zampe di felino si rinchiusero ad artiglio intorno a me!

Il vagoncino entrò in una galleria buia.

Di colpo, uno scheletro di gatto mi ballonzolò davanti al muso. [...]

Poi ci piovve addosso uno spruzzo di liquido giallastro. Io gridai disgustato: -Che cos'è, pipì di gatto?

- Ma no, mi spiegò il mio nipotino Epifanio in tono di superiorità- è solo acqua colorata, non vedi?

Uscii da “La tana del gatto fantasma” completamente sconvolto.

- Non sapevo, Stilton- che lei fosse un tipo, cioè un topo, così impressionabile- disse Epifanio, scuotendo la testa. Capii di aver fatto una figuraccia. (ivi, pp. 51-53)

**Per finire:**

Finalmente riuscii a convincere Pinky a uscire dal parco dei divertimenti e ci avviammo verso la fiera del libro.

Correndo come un pazzo mi diressi affannato verso lo stand: Squit, mi restava solo una giornata per sistemare i miei affari!

Quando arrivai, trovai Topia seduto alla mia scrivania. Notai che aveva rovesciato una tazza di caffè sulla mia agenda! -Sono venuti gli editori stranieri a cercarla, dicevano di avere un appuntamento. Io ho risposto che lei di sicuro aveva di meglio da fare. Non ho capito bene cosa hanno risposto, ma secondo me erano insulti... hanno anche stracciato un contratto, eccolo!

Io raccolsi i pezzi del contratto e mi morsi la coda per la rabbia.

- Per concludere questo contratto di coedizione avevo lavorato un anno! Lui continuò:- Poi è venuto qui un autore con un libro da proporle: ma io ho detto che certo non le interessava, che da ora in poi anziché robaccia come quella, pubblicheremo solo Cultura con la C maiuscola. Vedesse come si è arrabbiato...

Mi strappai i baffi dalla disperazione. – Quello era Mefistofele Gruntz! Un autore suscettibile, che avevo appena convinto a collaborare con la casa editrice Stilton...

Topia si lisciò i baffoni con noncuranza:- Poi... poi è passata Moviola Codaricciola, una giornalista di TopTV. – Che cosa le ha detto? Chiesi, sull'orlo di una crisi di nervi.

- Ah, sapesse! Anche a lei ho detto che pubblicheremo solo libri Culturali con la C maiuscola, per esempio Epistemologia arcaica di omonimia topologica randomizzata o anche Toponomastica logaritmica della derattizzazione metafisica per non parlare di Critica della ragion topica. – E che cosa ha risposto Moviola? – chiesi tremando.

Lui sbuffò: - Poffargatto! Si è addormentata a metà intervista. Ha detto che ripasserà al nostro stand solo quando soffrirà di insonnia. Che ignorante! Pensare che per tenerla sveglia le avevo anche offerto un caffè, di tasca mia, poffargatto!

Mi accasciai:- Complimenti, lei è riuscito a rovinarmi...così, in poche ore... Pinky mi sventolava un catalogo davanti al muso. -Capo, che fai, svieni? (ivi, pp. 54-57)

Stilton funge da coach di interazioni sociali; la sua è una narrazione a propulsione: ci descrive le sue reazioni agli impulsi, a ciò che gli accade, attraverso continui indicatori dei suoi stati d'animo (chiesi perplesso, mi veniva da piangere, strillai terrorizzato, ero completamente sconvolto, mi strappai i baffi dalla disperazione, ero sull'orlo di una crisi di nervi), senza però una soluzione di continuità tra impulso interiore e reazione esteriore, come se lui stesso fosse un involucro totalmente trasparente che permette di spiare nei suoi stati interni. Questa esperienza immersiva condivisa tra Geronimo e il suo pubblico può avere così un effetto di parasocialità, e le *fanfiction* derivate sembrano confermarlo; scrivere *fanfiction* può effettivamente essere un metodo di elaborazione e una presa di controllo di queste relazioni parasociali preesistenti.

Lo studio della psicologa Jennifer Barnes (2015) riprende il filone di studi sulla *fanfiction* analizzandolo alla luce delle scienze cognitive e lo rapporta al gioco immaginario, affermando che gli scrittori di *fanfiction* tendono ad avere soprattutto relazioni parasociali forti con i personaggi di cui hanno scelto di scrivere; tendono cioè concentrarsi sui personaggi, sui loro stati mentali e sulle loro relazioni, e approfondiscono in particolare la loro vita interiore e le emozioni: ciò che gli eventi narrativi possono rivelare dei personaggi stessi. Questo perché i *fanfictioner* non hanno bisogno di preoccuparsi delle esigenze della struttura della storia e la trama, e ciò va a favore di intensi investimenti emotivi dei lettori per le storie che leggono. In altre parole, mentre la *fanfiction* è stata spesso caratterizzata come un “colmare le lacune” della storia originale, le lacune di queste storie tendono a coinvolgere motivazioni, emozioni e desideri dei personaggi. Leggiamone alcuni esempi: “Smart Kira” dedica una poesia all'innamoramento di Geronimo per *Petunia Paws*<sup>6</sup>:

Esprimere il mio amore per te

Io Geronimo

Stilton

mi sono

---

<sup>6</sup> <https://www.fanfiction.net/s/9802896/1/Expressing-My-Love-For-You>

innamorato  
di  
te  
Petunia  
“pretty”  
Paws  
E tu sei così  
bella  
sei così  
piena  
di energia  
sempre

desiderosa  
di avventure  
Io Geronimo  
non sono  
uno  
da  
avventura  
ma  
per te  
farei  
qualsiasi cosa  
Anche se  
Io Geronimo  
preferisco  
un buon  
libro  
in un  
bel  
luogo

E qualche  
pezzo di  
formaggio

per essere  
nel mood

Sempre in tema di relazioni amorose, “ShiTiger” invece scrive di un “Amore Proibito: Geronimo si ritrova invischiato nel gioco più strana del gatto col topo ... letteralmente.”

Primo capitolo: quando il topo acchiappa il gatto

“Ti ho adesso!” Geronimo cercò di calmare il battito frenetico del suo cuore sopra il gatto pirata caduto. Tenuto premuto contro il muro, gli occhi dorati di lei lo fissavano furiosamente mentre lui le sussurrò in un orecchio: “Sappiamo quello che voi e i vostri amici volete fare, e non vi lasceremo scappare questa volta.”

La donna sorrise, rivelando un luccichio di denti felini affilati. Geronimo sentì la sua pelliccia sulla schiena si alzò al pensiero di quelle zanne terrificanti che scavavano nella sua carne. Facendo leva sulla sua paura, il topo spostò lentamente il dito più vicino fino a toccare il bordo della maschera da topo della gatta.

“Tu mascalzone, come osi attaccare quella bella ragazza!”

Il giornalista aveva appena avuto un momento per notare lo sguardo sorpreso sul volto del falso topo, prima di venire afferrato per le spalle e gettato in mezzo alla stanza. “Di una parola, signorina, e arresterò questo furfante per aggressione!”, commentò un uomo vestito alla moda e aiutandola ad alzarsi in piedi.

Geronimo chiuse gli occhi e aspettò che venisse condannato.

“Aspetti la prego. Si tratta di un grande equivoco. Quell’uomo non mi ha attaccato”, disse la gatta pirata. Gli occhi del giornalista si spalancarono, fissi sulla faccia della donna fintamente preoccupata. Gli occhi radianti di lei si rivolsero verso Geronimo, prima di abbassarsi modestamente. “E’ mio marito!”

“Marito?” L’uomo era in stato di shock.

“Tu furbo d’un cane!” L’uomo scoppiò a ridere, abbassandosi per aiutare Geronimo a rialzarsi. Il topo occhialuto guaiò leggermente di dolore mentre la mano ferma gli diede una pacca sulla spalla. “Porta questa bella signora di nuovo alla festa” disse ridacchiando il signore, portando la coppia verso la porta.

“Cosa stai facendo?” Geronimo era orgoglioso del fatto che la sua voce tremava solo un po’ come lei lo portò verso il lungo corridoio verso la sala da ballo principale. Sentiva gli occhiali tremolanti sulla punta del naso.

“Giro una situazione spiacevole a mio vantaggio, ovviamente. Non cercare di tenere il passo, Stilton”, disse la donna, ponendo con calma la mano di lui sulla sua vita, prima

di girare sulla pista da ballo con grazia felina.

“Tu conosci il mio nome?” Geronimo non poteva fare a meno di ammirare il modo in cui lei lo stava conducendo, le dita guantate appoggiate sulla sua spalla con forza sorprendente. “Naturalmente noi sappiamo chi sei. Geronimo Stilton, il giornalista che ama giocare a fare l’eroe”, disse la donna, roteando intorno con la stessa grazia. “E tu sei ...?” Geronimo si ritrovò a disegnare un vuoto al pensiero del suo nome. Raramente aveva pensato ai gatti pirata come a qualcosa di più o di meno di gatti pirata. La sua bocca si spalancò un momento in incredulità, prima che strinse la mano così forte fino al punto di dolore. Abbassandosi, le sue parole prendevano in giro il suo orecchio, condite con un pizzico di rabbia. “Sono Tersilla di Catatonia, figlia di Catardone III, e il futuro sovrano dei gatti pirati. Faresti bene a ricordarti di me, Stilton.” Qualche istante dopo se n’era andata, lasciandolo solo nella pista da ballo. “Tersilla”, Geronimo sussurrò a se stesso. E scuotendo la testa, scivolò fuori dalla stanza da ballo per cercare i suoi amici...<sup>7</sup>

Non sorprende, quindi, che l’atto dello scrivere *fanfiction* è stato caratterizzato non solo come modalità per capire i personaggi, ma anche “per affermare un certo livello di proprietà su di loro”(Jenkins 1992, in Barnes 2015, p.76). Da questo punto di vista, le *fanfiction* possono rappresentare l’impegno immaginario di un pubblico che si aggancia a personaggi di fantasia, colma le lacune di questi personaggi, le motivazioni e le emozioni, e confermano che i personaggi di fantasia sono davvero amati. Perché non si vorrebbe tornare allora nei mondi letterari preferiti ancora, ancora e poi ancora? In effetti, l’unico modo di interagire con personaggi di fantasia è guardando, leggendo, riguardando, o ri-leggendo questi racconti (Branch et al. 2013, in Barnes 2015, ivi), fantasticare su questi personaggi, immaginare le loro nuove avventure o giocare le interazioni ipotetiche con loro. In un’indagine sui giochi di fantasia dopo la prima infanzia, Smith e Lillard (2012, in Barnes 2015, p. 71) hanno trovato che il trentotto per cento degli studenti universitari intervistati riferivano di giocare ancora a “fare finta che”, e il nove per cento degli episodi segnalati riguardavano il coinvolgimento di personaggi di cartoni animati, leggende o altre forme di fiction.

Forse non sorprendono, quindi, i molti parallelismi tra l’attività cognitivo-

---

<sup>7</sup> <https://www.fanfiction.net/s/9819465/1/Forbidden-Love>

emotiva partecipata che accompagna la lettura di Geronimo Stilton, la figura dell'amico immaginario e la scrittura di *fanfiction*: quali sono allora i benefici di questa parasocialità stiltoniana? Sicuramente simili a quelli del tipo di gioco sociodrammatico del far finta che osservato in età prescolare: la sicurezza di aprire il libro ed entrare nel consueto mondo stiltoniano, con coordinate certe ed elementi di novità, può portare a potenziali benefici psicologici quali investimenti emotivi e affettivi a lungo termine, rafforzamento dell'autostima e soddisfacimento del bisogno di appartenenza (Derrick et al. 2009). *Serialization strikes again*, la serializzazione colpisce ancora: condividere le esperienze finzionali e "interagire" attraverso la riscrittura creerebbe un senso e un'atmosfera di intimità. Rosenblatt (1978, in Barnes 2015, p. 72) ha osservato che le operazioni più personali tra lettore e testo spesso si verificano proprio in risposta a testi popolari. Leggere Stilton ha in questo delle similarità con il guardare la televisione: "i dati del General Social Survey dimostrano che le persone che guardano più televisione si sentono realmente come se avessero più amici" (Kanazawa 2002 in Derrick et al. 2009, p. 353). Geronimo Stilton è allora, e per chiudere il cerchio, un agente trasformativo; potrebbe esserlo se la sua autrice non fosse camuffata? Il fatto che sia mascherata da topo intellettuale contribuisce a rendere reale Geronimo; in questo "flusso" oceanico in cui si è immersi non esiste netta separazione tra autore, testo e lettore, tutti sono "all'interno di una sostanza unica di massa" (Ryan, in Van Steenhuyse 2011, p. 2). E in questa soluzione alcalina l'identità della Dami è liquefatta a favore della funzione psicologica che fornisce Stilton, un equipaggiamento per lo sviluppo del lettore in età evolutiva. Se il risultato è che diversi milioni di bambini nel globo conosciuto lo seguono da quindici anni incoraggiandolo nelle sue avventure e motivandolo a compierne altre, *what matter who's speaking?* (Beckett in Wilson 2004, p. 342)

## IV

### Isomorfismo

#### Il topo isotopo: una questione di forma

##### Premessa

Proseguiamo l'analisi della grammatica narrativa soggiacente alle numerose storie che costruiscono lo *storyworld* di Geronimo Stilton con due ulteriori elementi di base che verranno approfonditi in questo quarto capitolo:

- L'insieme dei rapporti: serializzazione e pubblico
- Il linguaggio

**L'insieme dei rapporti: serializzazione e pubblico.** Nel precedente capitolo abbiamo visto come Geronimo Stilton non si presenti solamente come protagonista delle sue avventure, ma come autore “in pelliccia e baffi”. Questa è una colonna portante della struttura del mondo narrativo forgiato dalla Dami: la creazione di un personaggio finzionale che si ‘incarna’ nella realtà come un vero autore; incontra i bambini, fa gli autografi sui libri, risponde alle domande, racconta dal vivo le sue storie, scrive articoli sui principali giornali dei suoi amici umani. È il traghettatore dello *storyworld*, molto attento al paratestuale: i volumi che costellano la serie sono infatti delle autobiografie fittizie dai rimandi parodici raccontate in prima persona, con focalizzazione interna. Ma è una narrazione omodiegetica che si estende oltre i confini finzionali; il protagonista è un personaggio seriale, non richiudibile nell'immanenza testuale, ma che si va a comporre tra e attraverso i testi, in un collage che fuoriesce dalla pagina per affermarsi nel più vasto universo culturale, al punto da concorrere e confondersi con gli oggetti e le persone del mondo dell'esperienza. Non rientra in un singolo testo, ma su una serie di rimandi tra una numerosa pluralità di testi differenti, di altri media che traducono il personaggio, e del para (e peri) testo. L'introduzione dell'olfatto nella narrazione attraverso le pagine che emettono gli odori di ambienti e personaggi, la possibilità di visitare la casa di Geronimo Stilton in scala 1:1 in

pieno centro a Milano e i musical derivati non fanno altro che smussarne i confini finzionali. Il manifesto di questa metalessi stiltoniana è il colophon; la breve descrizione testuale all'inizio del libro riporta le seguenti note di produzione: "Testi di Geronimo Stilton, Copertina di Larry Keys, Illustrazione di Tito Ricotta, grafica di Merenguita Gingermouse e Zeppola Zap." L'effetto batracomiomachistico regna così sovrano e incontrastato, in questo *paramondo* dove tutto è prettamente umano e totalmente 'topizzato', oltre che completo e complesso: quindici collane diverse, per un totale di più di quattrocento titoli, che vanno dal genere umoristico-parodico, avventura, giallo, fantasy ai *remake* dei classici attraversando gli *spin-off* di genere fino alle *fanfiction* create dal giovane pubblico; Stilton ha anche effetti metalettici.

**Il linguaggio.** Tutto è immersivo: trame a misura di bambino, ritmi serrati, pagine profumate e infine un'indovinata veste tipografica, sapiente operazione metatestuale che rende trasparenti anche i confini linguistici. Le parole tramutano in disegni che si arrampicano su per la pagina, impazziscono in girandole, precipitano in spirali, assecondando gli stati d'animo dei protagonisti e fissando in scrittura tutto ciò che scrittura non è, la messa in pagina di un composto isomorfo di parole e immagini: i grafismi.

La fiaba stiltoniana utilizza questi diversi dispositivi, volti a incorporare storie all'interno di altre storie, servendosi di tre differenti livelli diegetici: i due livelli sovrapposti di 'parole+immagini' corrispondenti ai grafismi e a livello narrativo secondario la successione di illustrazioni. I tre livelli si compattano e compenetrano, e il lettore è quindi portato a integrare i *frames* testuali con i *frames* visivi, muovendosi agilmente attraverso i diversi livelli.

La squadra della Dami espande in questo modo la possibilità della scrittura e della lettura: i grafismi non consentono esclusivamente di alterare solo il tipo e il corpo del carattere, ma anche di uscire dall'abituale bianco e nero della scrittura e di colorare la pagina. In *Stilton* la parola *gentiltopo* è scritta in un lezioso corsivo, e *gatto*, la parola spauracchio, è in un *font* che comunica allarme. Quando Stilton dice che mentre si stava svegliando "*squillò il telefono*" squillò è scritto in lettere maiuscole, in rosso e in corsivo: è una parola che è già squillo. La parola *gelato* è composta da sei grandi lettere che paiono colare, e la parola *sorrisino* sogghigna; altre frasi sono ondulate, o

diversi colori o attorniate da stelline.

Il nostro antieroe è un'icona in sé, e il fatto che l'autrice sia nascosta contribuisce a renderlo reale. È questo linguaggio altamente isomorfo l'oggetto di questo quarto capitolo, a partire da Stilton in quanto topo.

#### 4.1. Il *topos* del topo

La predominanza incontrastata del modello offerto dai libri incentrati sulle avventure del topo “intellettuale” inventato da Elisabetta Dami, che nel giro di pochi anni ha conquistato il globo, incorona Geronimo Stilton non solo come *best seller* ma come vero e proprio *brand*. Una produzione industriale che sforna senza sosta una merce di cui il pubblico non sembra stancarsi: sono infatti oltre quattrocento i titoli delle diverse collane che lo compongono. Geronimo Stilton è stato capace di raccogliere l'eredità di Mickey Mouse e costruire un impero che l'impiego dei diversi media ha consentito di consolidare nel corso degli anni. La scelta di marketing decisa a monte ha determinato tutte le altre: affermare che Geronimo Stilton e il suo mondo, la città di Topazia e l'isola dei topi, esistano davvero. Secondo Martino Negri i libri di *Geronimo Stilton* sono caratterizzati da un'attenzione alla dimensione del paratestuale: a favorirne la diffusione capillare di cui oggi siamo testimoni è infatti l'abilità con cui si è servito della rete per promuovere il personaggio e il ricorso a una serie di iniziative sul territorio, come quelle condotte nelle scuole. (Negri 2012, p. 156) Il topogiornalista laureato in Topologia della Letteratura rattica e in Filosofia archeotopica comparata, che dirige l'Eco del Roditore e che nel tempo libero colleziona antiche croste di formaggio del Settecento, non si presenta solamente come protagonista delle sue avventure, ma come autore “in pelliccia e baffi”.



Figura 23: [www.geronimostilton.com](http://www.geronimostilton.com)

Questa è la prima importante strategia per la creazione dello *storyworld*: la creazione di un personaggio finzionale che si incarna nella realtà attraverso un costume ad altezza umana che, indossato da attori addestrati nella speciale scuola di teatro di Stilton, è in grado di far vivere il personaggio nelle scuole, negli ospedali, nei concerti, nelle conferenze stampa e in televisione. Come un vero autore, Geronimo incontra i bambini, fa gli autografi sui libri, risponde alle domande, racconta dal vivo le sue storie, scrive articoli sui principali giornali dei suoi amici umani: è il traghettatore dello *storyworld*, colui che permette il trasporto narrativo, un'esperienza di grande rilevanza per coinvolgimento positivo. Il trasporto è “un processo convergente, dove tutti i sistemi e le capacità mentali si concentrano sugli eventi che si verificano nel racconto” (Green & Brock 2000, in Lloyd 2012, p. 10), e l'utilizzo di un potente simbolo, ad esempio un animale, è un mezzo di coinvolgimento efficace tra il brand e il consumatore; l'animale-simbolo diventa il mezzo di trasporto che consente ai consumatori di mettere in atto un'esperienza di trasformazione (McCracken 2008 in Lloyd 2012, ibid.). Così, Geronimo Stilton non rimane solo un personaggio finzionale, ma si “mascottizza” andando a far leva sui

processi cognitivi dell'antropomorfizzazione. In un'intervista la *ghostwriter* Elisabetta Dami afferma infatti: "i topi sono gli animali più simili all'uomo per modo di pensare. Molti altri animali sono intelligenti, ma i topi sono quelli che più sanno imparare dalle loro esperienze, perché riflettono, e in questo sono simili agli umani."<sup>8</sup> L'antropomorfismo è la tendenza ad attribuire aspetto, facoltà e destini umani a figure immaginarie, animali e cose. In particolare, l'attribuzione alla divinità di qualità umane fisiche, intellettuali e morali. Va quindi oltre la descrizione del comportamento di azioni immaginate o osservabili (ad esempio, il cane è affettuoso) per rappresentare caratteristiche mentali o fisiche di un agente tramite descrittori umanoidi (ad esempio, il cane mi ama).

La ricerca di Stephen Brown dell'Università inglese di Ulster (2010) ripercorre gli studi precedentemente effettuati sull'antropomorfismo suggerendoci che l'atto di dotare gli animali con caratteristiche umane è un tratto universale, antico e inestirpabile: dalle pitture rupestri dell'uomo neolitico, attraverso gli dei e le dee della Grecia antica, attraverso le favole di Esopo, Apuleio, Andersen, ai cartoni animati di Topolino e Minnie, Tom e Jerry e Speedy Gonzales, l'umanità non è mai stata riluttante a antropomorfizzare (Bleakley 2000, James 2005 in Brown 2010, p. 211). I totem di nativi americani, i segni dello zodiaco cinese, le costellazioni nel cielo e così le mascotte adottate dalle squadre sportive dei collegi universitari sono testimonianza dell'ubiquità dell'antropomorfismo: "la prima relazione tra uomo e animale è quindi metaforica" (Berger 1980, p. 5). Innumerevoli sono i termini relativi agli aspetti di antropomorfismo conosciuti: animismo, personificazione, antropocentrismo, reificazione. La psicologia evolutiva sostiene che sia "un impulso primordiale che aiuta gli esseri umani a identificare i potenziali predatori, che sono spesso difficili da individuare nei loro ambienti naturali. Vediamo rocce come gli orsi e scambiamo alberi per tigri perché è nel nostro interesse farlo, è legato al senso di sopravvivenza; di qui la nostra tendenza a vedere i volti tra le nuvole" (Guthrie 1995, in Brown 2010, p. 212).

L'antropomorfismo sta aumentando invece di diminuire di intensità, e l'esperto

---

8

[http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/associata/2010/11/24/visualizza\\_new.html\\_1697438862.html](http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/associata/2010/11/24/visualizza_new.html_1697438862.html)

di marketing Brown ci suggerisce che l'infantilizzazione della società dei consumi tanto decantata è anche favorevole all'*antropomania*. Siamo, per mancanza di una parola migliore, "mascottomani": la popolarità di personaggi di marca è incontestabile; una passeggiata lungo la navata dei cereali per la colazione di un grande supermercato è una vera e propria passeggiata sul lato selvaggio, dove un serraglio di scimpanzé, elefanti e tucani fanno una battaglia per catturare l'attenzione dei clienti bambini e mobilitare il loro potere temibile. Allo stesso modo fanno giocattoli, concessionari di automobili (*Mustang, Beetle, Panda*) case di moda (*Armani, Levi's, Polo*), siti di social networking (pensiamo a *Twitter*) e parchi a tema. La massima del marketing moderno, a quanto pare, è disporre di una creatura da antropomorfizzare. Ma alcune creature sono più uguali di altre, e quando si tratta di scegliere una mascotte del marchio, l'osservazione casuale suggerisce che cani, gatti e topi siano molto più stimati di serpenti, puzze e pesci. La popolarità di un marchio è infatti direttamente correlata alla fisionomia dell'animale scelto e alla distanza psicologica dall'uomo; le creature stilizzate più *pop* sono quelle che si avvicinano di più all'umano: quanto più la creatura è simile ai tratti umani, maggiore è la probabilità di essere adottato come mascotte del marchio.

Una recente ricerca della Cass Business School di Londra (Connell 2013) esamina il ruolo della somiglianza percepita tra animale e uomo: tendiamo cioè a fare deduzioni da segnali fisici e ad antropomorfizzare cose che sembrano muoversi come gli esseri umani. Ad esempio, mentre si è scoperto che le piovre sono altamente intelligenti, con sofisticate capacità di *problem-solving* (Catalini 2008 in Connell 2013), il loro aspetto non-umano ha ostacolato la capacità di osservare questa intelligenza per millenni. A causa di questa tendenza ad attribuire tratti psicologici sulla base dell'aspetto fisico, gli animali che sono fisicamente più simili agli esseri umani sono generalmente percepiti come più simili all'uomo. E una rappresentazione antropomorfa di un animale che è più simile all'uomo nella sua forma naturale sarebbe il prototipo per eccellenza di tale specie rispetto a una rappresentazione antropomorfa di un animale meno simile all'essere umano. Questa distinzione è importante, perché sempre secondo lo studio, le persone tendono a preferire gli oggetti che sono considerati più prototipi: gli oggetti-prototipo sarebbero elaborati più

facilmente, e questo si tradurrebbe in una risposta affettiva positiva verso quegli oggetti.

L'attento esame della categoria fauna rivela che gli animali con vista binoculare e in posizione bipede eretta sono più facilmente 'brandizzabili'. Prendiamo ora in esame Geronimo Stilton: vista binoculare e orecchie rivolte in avanti, mani che sono capaci di tenere una penna e scrivere, posizione eretta sui due piedi. Il suo volto mostra le stesse espressioni emotive dell'uomo, pur essendo riconoscibile come l'animale originale. Il ritratto antropomorfo di un animale come Geronimo Stilton, somigliante fisicamente ad un umano, rischia di essere prototipo e schema-congruente, condividendo le caratteristiche morfologiche chiave con i suoi lettori. Lo studio di Connell è il primo che esamina empiricamente le risposte sull'immaginario di animali antropomorfi, e ne conferma le ipotesi; è un test di raffigurazioni visive antropomorfe di animali in base alla loro somiglianza fisica con gli esseri umani. Poiché la "prototipicità" è associata con le risposte più positive, e poiché lo schema di incongruenza può portare a valutazioni negative, la ricerca ha ipotizzato che le persone valutano le rappresentazioni antropomorfe più favorevolmente rispetto a rappresentazioni non antropomorfe. Agli studenti partecipanti all'esperimento è stato detto che la loro università cercava aiuto per la scelta di una nuova mascotte della scuola; potevano scegliere tra un orso (maggiore similarità) o un leone (similitudine bassa), presentati sia antropomorficamente che non antropomorficamente.

I risultati indicano la figura più indicata è stata quella dell'orso in versione antropomorfa; gli effetti dell'antropomorfismo influenzano dunque non solo come le persone vedono le immagini degli animali in questione, ma anche quanto profondamente sviluppano i collegamenti del *brand* alle mascotte pubblicitarie. Le risposte verso rappresentazioni di animali in situazioni di marketing risentono di un antropomorfismo vincente. E così la scelta di Elisabetta Dami di scomparire facendosi sostituire con un topo in versione mascotte.

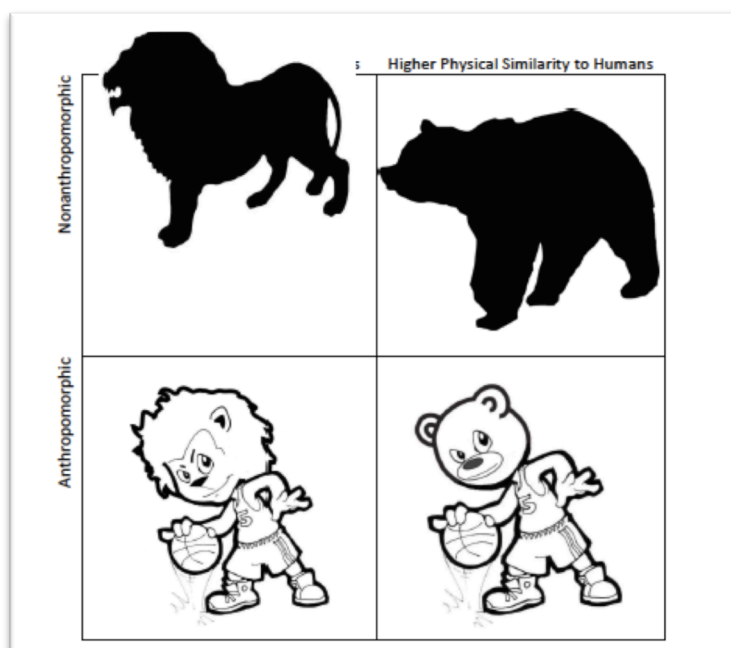


Figura 24: nell'esperimento di Connell i soggetti dovevano scegliere l'immagine che preferivano come mascotte della squadra universitaria

Per questo, i motivi dietro la creazione del topo scrittore possono essere ricollegati agli studi di *brand marketing*, oltre che a topos letterari con protagonisti animali.

Le strategie di marketing applicate al modello letterario non terminano qui. Se ne possono identificare tre di creazione della mascotte che ricorrono in Geronimo Stilton: *match*, *multiply* *mystify*. (Brown 2013, p. 218) Il modello *match* è caratterizzato dalla congruenza, per cui marchio, logo, mascotte e prodotto sono essenzialmente uno e lo stesso. Allo stesso modo, tutto in Geronimo Stilton è “topizzato” senza soluzione di continuità. Prendiamo ad esempio il cronotopo: è ambientato a Topazia, capitale dell'Isola dei Topi, che è a forma di fetta di formaggio, situata nell'Oceano Rattico meridionale. Altre città importanti dell'isola sono Topoforte, Portosorcio, Portocrostolo e Portoschifio. I due giornali principali della città sono *L'Eco del Roditore*, diretto da Geronimo Stilton, e *La Gazzetta del Ratto*, diretto dalla nemica di Stilton, Sally Rasmaussen. Il sindaco della città si chiama Honorato Topato, e così via. E anche il nome Stilton è stato scelto dalla Dami perché “il nome Stilton è quello di un formaggio inglese famosissimo, ancora oggi prodotto secondo le tradizioni del settecento, rispettando le tecniche di un tempo; come

Geronimo, è un formaggio classico ma che avrà sempre un pubblico che lo sa apprezzare, perché è unico, inimitabile e irripetibile”.<sup>9</sup>

La strategia del moltiplicare, invece, incarna la convinzione che se una creatura va bene, due creature vanno meglio e uno sciame di creature ancor più. Così l'intero albero genealogico Stilton partecipa alle avventure del protagonista: ad esempio Tea Stilton, sorella di Geronimo, è l'inviata speciale e fotografa dell'Eco del Roditore e ha una collana interamente dedicata.

Infine, la strategia del mistificare; il segreto del design antropomorfo è quello di rendere un personaggio di finzione il più umano possibile: Stilton fa la parodia di un giornalista nevrotico che compie avventure di “finta epica” (Patterson, Khogeer, Hodgson 2013, p. 77). Non è semplicemente antropomorfo, simile all'umano; è anche teriomorfo, cioè appare come un animale. Questo ibridismo animale-umano, in cui qualità umane e animali iniziano far parte del significato del *brand*, è un mezzo particolarmente utile per stimolare l'incanto dei lettori-consumatori. Il procedimento è esattamente inverso a quello che fanno i prodotti che adottano un approccio letterario; in questo caso, l'autrice adotta una strategia di marketing per creare un personaggio finzionale.

---

9

[http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/associata/2010/11/24/visualizza\\_new.html\\_1697438862.html](http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/associata/2010/11/24/visualizza_new.html_1697438862.html)

## 4.2 Il ratto *cute*: una questione di forma



Figura 24: A. Spiegelman, *Maus*, 1991

«La bionda e liberale gioventù tedesca al laccio della finanza giudaica. Giovani, dov'è il vostro orgoglio? Giovani, dov'è la vostra autocoscienza? Mickey Mouse è l'ideale più meschino e miserabile che fu mai inventato. Mickey Mouse è una cura di abbruttimento del capitalismo. Il sano sentire dice infatti a ogni ragazza decente e a ogni giovane onesto che il parassita sporco e coperto di sudiciume, il grande portatore di batteri del regno animale, non può essere reso un tipo animale ideale. Non abbiamo nulla di meglio da fare che ornare i nostri abiti con animali sudici [le popolari spillette di Mickey e Minnie, ndr] perché uomini d'affari giudaico-americani vogliono fare soldi? Abbasso l'instupidimento del popolo da parte dei giudei! Abbasso il parassita! Abbasso Mickey Mouse, indossate la svastika! (Benjamin 2014, p. 8) »

L'utilizzo degli animali per metaforizzare caratteristiche morali e psicologiche, vizi e virtù dell'uomo, è ancestrale. La letteratura è piena di roditori e le biblioteche sono piene di topi. Qualche nome: *Pancatantra* (raccolta in sanscrito di racconti morali e di animali), *Batracomimachia* o *La battaglia delle rane e dei topi*, poemetto parodico dell'Iliade attribuito a Omero, le Favole di Esopo, Fedro e La Fontaine, *La peste* di Camus, *Uomini e Topi* di Steinbeck, *Gatto e topo*, *La ratta* di Grass. Nel Bestiario della letteratura (1980) di Franz Blei una creatura denominata "Die Kafka" è descritta in questi termini: "topo dal colore blu lunare, splendido ma difficile da vedere, che non mangia carne, nutrendosi

solo di erbe amare. Il suo sguardo affascina, perché ha occhi umani” (Blei 1980, p. 79). Il popolo dei topi si può rincorrere in un buon numero di racconti e lettere di Franz Kafka, a cominciare da quelle in cui lamentava a più riprese la presenza di ospiti indesiderati nella sua camera da letto. In una lettera scritta il 4 dicembre 1917 Kafka analizza la paura dei topi ricollegandola a quella degli insetti e individuandone le caratteristiche fondamentali: le apparizioni dei topi, spiega, sono paurose in quanto inattese, ambigue e minacciose, ma soprattutto perché si tratta di animali piccoli e quindi “lontani da noi e inattaccabili”. “Quello che provo nei riguardi dei topi è pura e semplice paura. Come per la paura degli insetti, una delle ragioni di essa sta nel loro apparire improvvisi; è un’apparizione non annunciata, inevitabile, a suo modo silenziosa, rabbiosa, d’intenzione non chiara; è legata alla sensazione che quegli animali abbiano fatto cento buchi in ogni muro che ci circonda, e che vi si trovino in agguato; al fatto che sono i padroni della notte e tanto piccoli, e per questo così lontani da noi e inattaccabili” (Kafka 1988, p. 34). Sono piccoli, sono la versione miniaturizzata e velocizzata di un uomo, e lo stesso Kafka li paragona a dei bambini: un topo “svergognato come un bambino piccolo” (ivi, p. 41) poté giocherellare con una di esse estraendone a piccoli strappi il lardo, ed oltretutto moleste, scrive Kafka in una lettera a metà del gennaio 1918. La figura del topo, in coincidenza della significativa scomparsa dell’essere umano dalla scena, diviene assoluto protagonista di un mondo osservato dal basso: focalizzazione che la letteratura per l’infanzia predilige. La stessa letteratura che riabilita i piccoli reietti, per troppo tempo simbolicamente associati a idee di malattie, morte, rovina, malignità, vizio, ignoranza, ingordigia, lascivia, male assoluto, cos’altro? Il lungo viaggio del topo da Hamelin a Topazia, nell’oceano Rattico meridionale, dalla mostrificazione all’accettazione e “umanizzazione” lo offre Fernando Rotondo (in Riccardi 2004, pp. 105-107): si parte da Chuchundea, nel racconto *Rikki-Tikki-Tavi* di Rudyard Kipling (nel *Libro della giungla*, 1894), ancora un topo muschiato pauroso che non osa attraversare le stanze e cammina furtivo rasente ai muri. Contessa Lara in *Una famiglia di topi* (1891) fa trasgressivamente corrispondere, sia pure entro una cornice alto-borghese, una famigliola topesca a quella umana che l’ha adottata e affida alla prima considerazioni e riflessioni sui vizi e virtù degli uomini. In *Sussi e Biribissi*

(1902) di Collodi nipote (alias Paolo Lorenzini, Firenze 1895-1958) la topona toscana Sforacchiona, che ha fatto anche studiare un figlio da avvocato, fa mostra di sensatezza ma anche di sentenziosità. Ora si possono spalancare le porte agli ilari e serenati sorcetti di Beatrix Potter e di Richard Scarry complici anche il Mickey Mouse di Disney e il Jerry di Hanna e Barbera che tra il 1930 e il 1940 “sdoganano” il mostro nei fumetti e nei cartoni animati. Più tardi l'Italia darà il suo contributo televisivo con Topo Gigio di Maria Perego. In *Le Streghe* (1983) di Roald Dahl il ragazzo trasformato magicamente decide di rimanere topo perché non vuole vivere più a lungo dell'amatissima nonna ottantenne. La condizione di “topinità” può essere persino preferibile a quella di umanità, visti certi uomini -e certe donne-streghe. Compie invece il tragitto inverso il protagonista di *Ero un topo* (1999) di Philip Pullman, il quale prima viene trasformato in valletto di Cenerentola e poi perde la carrozza del ritorno e subisce le ingiustizie e i pregiudizi umani come capita soprattutto ai bambini, i “diversi” per eccellenza. Quando ormai anche i libri per bambini pervengono alla contaminazione dei generi, di avventuroso, poliziesco e umoristico, come succede con la premiata (dai lettori) ditta Geronimo Stilton & Ficcanaso Squitt & Tenebrosa Tenebrax, la mutazione sembra compiuta, il viaggio concluso: cos'è cambiato? Cosa resta? Secondo Fernando Rotondo i topi piacciono al bambino perché “si identifica facilmente e immediatamente in questi animaletti piccoli e deboli come lui, ma furbi e vincenti, in cui vede rispecchiato e stesso nei confronti di adulti grandi e minacciosi finalmente sconfitti” (Rotondo, in Riccardi 2004, p. 108).

Del resto, tutti gli indizi portano a un'adiacenza tra topi e bambini, adiacenza di sguardi perturbanti rivolti al mondo adulto. Ma non si tratta di certo di topolini dal muso arrotondato, bensì topi adulti curati nell'aspetto: pensiamo a *Maus*, pietra miliare del *graphic novel*, opera di Art Spiegelman che rievoca l'orrore della Shoah ritraendo gli ebrei come topi antropomorfi. E torniamo a Geronimo Stilton: è un topo adulto ma spaventato e fragile, poi furbo e vincente, e piace ai bambini. Perché? Non è certo come loro, è un adulto trasformato, è Gregor Samsa che si diletta nell'*edutainment*: non più grande e minaccioso, sveste i panni dell'antagonista e indossa quelli di un adulto-guida e amico immaginario.

Ricapitolando, il *case study* in questione è :

un topo antropomorfo ✓

che ha paura ✓

che prova ansia ✓

adulto. La giusta intuizione della letteratura per l'infanzia trova un suo fondamento grazie alle scienze biologiche e alle neuroscienze. Ed è di questo che parleremo ora.

#### 4.2.1. Il topo bambino e il topo adulto: Mickey Mouse e Geronimo Stilton

Emergono prove circa l'antropomorfismo come modalità fortemente legata alla genetica e atta a concettualizzare il mondo in genere e non solo gli animali. Ricerche condotte da Andrea Heberlein e Ralph Adolphs dimostrano che l'amigdala del cervello viene impiegata quando attribuiamo intenzioni e emozioni a oggetti inanimati o agli eventi, così come quando parliamo di tempo "sereno" o di mare "minaccioso". I due ricercatori hanno studiato un paziente che aveva riportato danni all'amigdala; il paziente descriveva come un film di forme animate, in maniera del tutto asociale e geometrica, sebbene avesse percezioni visive normali. La loro ricerca suggerisce che "la capacità umana di antropomorfizzare poggia su alcuni degli stessi sistemi neurali sui quali poggiano le risposte emozionali di base". L'analisi di questo studio permette di affermare: "Noi percepiamo, pertanto antropomorfizziamo" e siamo programmati per scorgere intenzioni e stati mentali simil-umani, anche in circostanze in cui non è possibile che si verifichino (Bekoff 2010, p. 131).

Ma non basta a spiegare l'incanto del topo giornalista. Entra in gioco anche il concetto di *cuteness*; nella lingua inglese, le *cute stuff*<sup>10</sup> sono oggetti o esseri i cui attributi suscitano in noi risposte affettive. Gary Genosko (2005), ricercatore canadese in Tecnocultura, ci dice che tutto inizia negli anni '40, quando Konrad Lorenz sviluppa il concetto di *Kindchenschema*, una tassonomia di segnali infantili che spingono gli adulti a prendersi cura di loro:

---

<sup>10</sup> <https://www.tumblr.com/tagged/cute-stuffs>

1. Testa grande in proporzione al corpo e viso piccolo rispetto al cranio
2. Fronte sporgente e di grandi proporzioni rispetto alle dimensioni del resto del volto
3. Occhi grandi, tondi e situati in basso
4. Orecchie piccole
5. Membra corte e tozze, così come piedi e mani
6. Forma del corpo arrotondata e grassottella
7. Superfici del corpo elastiche, morbide
8. Guance rotonde e paffute
9. Goffaggine

### THE CUTE CHARACTER

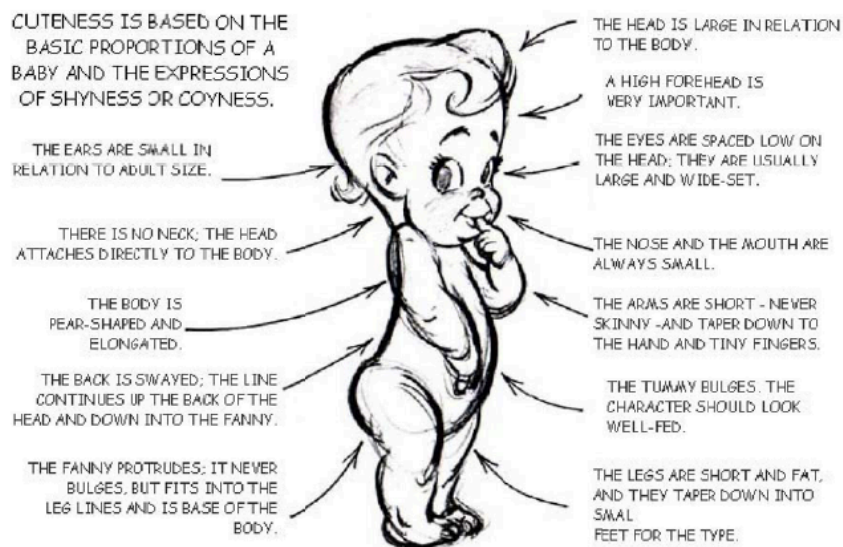


Figura 25: P. Blair, *Advanced Animation*, 1947

Queste caratteristiche, essendo comuni tra le varie specie, vengono percepite e interpretate anche da individui adulti nei confronti di cuccioli di specie differenti: è per questo motivo che si prova tenerezza nei confronti di qualsiasi cucciolo. Lorenz lo etichetta come meccanismo innato (IRM) negli adulti umani, che viene attivato da queste configurazioni di attributi chiave e che

suscitano modelli affettivi di comportamento, come la voglia di accarezzare, toccare, prendersi cura, utilizzare un tono di voce acuto. Gli attributi che caratterizzano i neonati sono “naturalmente” efficaci nel far scaturire questo meccanismo innato, ma gli attributi di *cuteness* (che potremmo tradurre con “graziosità”) sono trasferibili dagli umani anche a creature e forme ibride e non umane. È proprio questa “illusione” che unisce la dimensione biologica con preoccupazioni di tipo commerciale ed emozionale. In un noto saggio intitolato *Omaggio di un biologo a Topolino* (1994, pp. 89-97) Stephen Jay Gould evidenzia quanto nel corso degli anni il carattere di Topolino ed il suo aspetto esteriore abbiano subito parallelamente un’evoluzione contraria a quella di ogni essere umano, perché orientata ad una progressiva infantilizzazione. «Topolino ti autorizza a toccarlo. C’è in lui qualcosa di estremamente tatabile, che Bugs Bunny, Felix o gli altri non hanno mai avuto. Tutti vogliono tenere un bambino in braccio, toccarlo, baciarlo, leccarlo, e Topolino ha quelle stesse caratteristiche» scrive Maurice Sendak (in Ciotta 2005, p. 19).

I più antichi cartoni animati di Topolino, realizzati sul finire degli anni ‘20, presentavano un personaggio per molti versi inconciliabile con l’immagine convenzionale di topo gentile, timido ed ingenuo sedimentatosi nella memoria collettiva. Molte gag comiche di Topolino testimoniavano un carattere piuttosto impulsivo, dispettoso, opportunista e a tratti addirittura crudele.

Esemplari, in questo senso, le scene in cui Topolino si serve di animali più o meno accondiscendenti per improvvisare stravaganti esibizioni musicali dal retrogusto sadico -tirando la coda ad un gatto, torcendo il collo di una papera o colpendo con delle bacchette i denti di una mucca come fosse uno strumento a percussione (*Steamboat Willie*, 1928), oltre alle concitate lotte a suon di colpi proibiti e di perfide astuzie per strappare Minnie all’acerrimo nemico Gambadilegno. Negli anni ‘30, complice la crescente popolarità che innalzò Topolino a simbolo nazionale e di conseguenza spinse gli animatori ad adeguare sempre più le sue azioni alle attese del grande pubblico, questo lato infantile ed innocuo del personaggio divenne preponderante a discapito di quello aggressivo, nell’ambito di un sistematico processo di addolcimento del carattere che si cristallizzò in modo definitivo nei decenni seguenti. «Nel 1940» scrive Gould, «colui che una volta si era divertito a fare della musica con i

capezzoli di un maiale, riceve un calcio nel sedere per insubordinazione (come apprendista stregone nel film *Fantasia*). Nel 1953, in quello che sarà il suo ultimo cartone animato, egli va a pescare e non riesce neppure a sottomettere una fastidiosa vongola» (Gould 1994, pp. 89-90). Al tempo stesso, man mano che il primo Topolino è andato cedendo il passo al nuovo, «grazioso e inoffensivo ospite di un mondo fantastico», anche il suo aspetto esteriore ha registrato un significativo mutamento con l'assunzione di tratti infantili sempre più marcati. Gould illustra in questo modo il processo, evidenziando le varie parti del corpo interessate: «i disegnatori di Disney modificarono Topolino in silenzio, spesso usando in vario modo espedienti che mimano i cambiamenti della natura. Per dargli le gambe corte e paffute dei bambini, essi gli allungarono e allargarono i pantaloni (anche le braccia in seguito si ingrossarono ed acquistarono delle giunture che ne accentuavano l'aspetto grassoccio). Le dimensioni della testa aumentarono e il volto assunse un aspetto più giovanile. La lunghezza del muso di Topolino non è mai stata modificata, ma esso è stato ingrossato e così appare meno sporgente. Gli occhi di Topolino crebbero in due modi: innanzitutto l'occhio del primo Topolino divenne, attraverso una trasformazione evolutiva discontinua, una pupilla in seguito l'intero occhio assunse dimensioni maggiori». Inoltre, per rendere la testa di Topolino più simile al caratteristico cranio sporgente dell'infanzia, «le orecchie furono spostate indietro, aumentando la distanza tra naso e orecchie, e dando rotondità alla fronte» (Gould 1994, pp. 90-91). Un altro accorgimento utilizzato dagli animatori ma non menzionato da Gould è stato dotare Topolino di un paio di scarpe e di guanti: in questo modo Topolino non solo risultò esteticamente più elegante, ma si trovò anche ad avere arti più corti e grassocci, simili a quelli di un bambino. Nel suo saggio Gould isola tre segni della sua progressiva infantilizzazione: la crescita delle dimensioni degli occhi rispetto a quelle della testa»; l'aumento della grandezza della testa rispetto a quella del corpo e l'aumento della volta cranica misurato sul progressivo spostamento dell'orecchio anteriore. (ivi, p. 92) Paragonando l'evoluzione di Topolino ai tre stadi dello sviluppo filogenetico ufficiale, Gould ritiene di poterla scandire in tre fasi distinte: il Topolino dei primi anni '30, il Topolino che compare in *Mickey and the Beanstalk* (1947), il Topolino nella sua versione moderna.

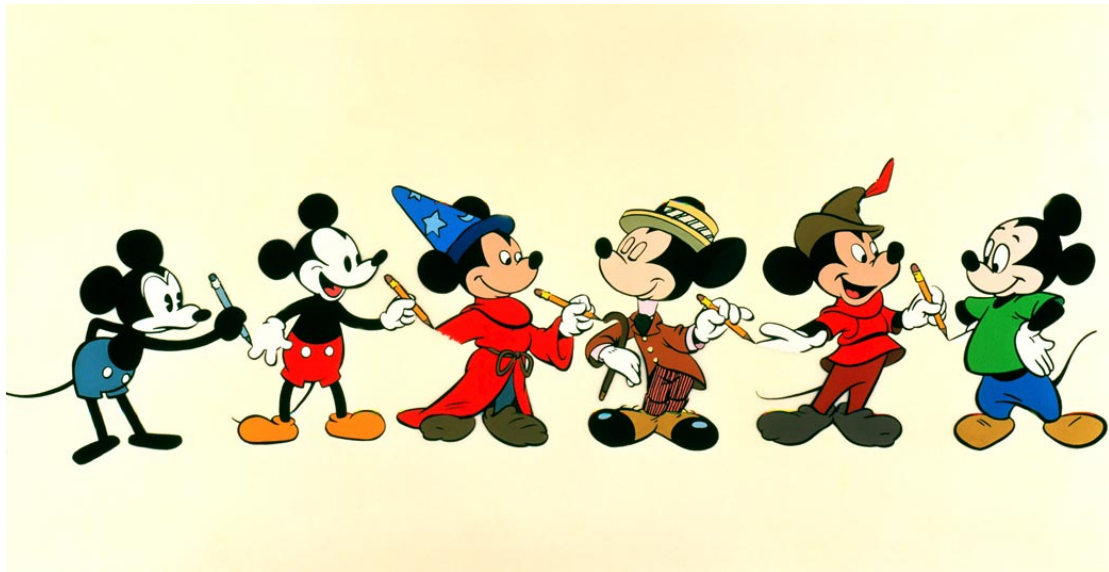




Figura 26: trasformazione di Topolino dagli anni '30 agli anni '90

Negli anni '50 la forma del viso di Topolino viene nuovamente ridisegnata con occhi in proporzione più grandi e una fronte ancora più ampia: la rilevanza dei tratti infantili è ormai tale da rendere Topolino quasi indistinguibile -eccetto per l'altezza- dai suoi nipotini.

L'evoluzione morfologica di Topolino riflette in modo inequivocabile una spiccata tendenza allo sviluppo di tratti infantili, paragonabile al fenomeno biologico evolutivo della neotenia di Konrad Lorenz; «Le caratteristiche astratte dell'infanzia umana,» spiega Gould, «suscitano in noi potenti reazioni emotive anche quando le riscontriamo nell'animale». (ivi, 94) L'infantilizzazione di Topolino, allora, rifletterebbe «la scoperta inconscia di questo principio biologico da parte di Disney e dei suoi disegnatori». (ivi, 97) A partire da questa considerazione diviene dunque possibile analizzare in modo più consapevole il lavoro sulla morfologia dei personaggi, sia in riferimento a quelli dalle caratteristiche infantili, chiamati a suscitare la simpatia dello spettatore, sia con riguardo ai cosiddetti “cattivi”, che non a caso esibiscono sistematicamente caratteristiche adulte (testa di dimensioni piuttosto ridotte rispetto al corpo, muso allungato, occhi piccoli, fronte bassa). Il corpo è logorroico, e la distanza tra le caratteristiche morfologiche di Mickey Mouse e quelle di Geronimo Stilton ci rivelano anche i differenti contesti storico-culturali: «Mickey nasce il giorno prima della Depressione, figlio della prosperità illusoria di un Paese attraversato da colonne infinite di disoccupati,

contadini senza terra, operai senza salario. Mickey Mouse rispose all'appello di Roosevelt. Io vi restituirò l'America, diceva il presidente.» (Ciotta 2005, p. 24) E ancora: «Mickey Mouse, che dono per le masse di lavoratori! Dimenticare la quotidianità in un'ora di gioia e serenità. E il tutto in una forma all'altezza delle più sottili esigenze artistiche» (Benjamin 2014, p. 6).

Geronimo Stilton è invece il topo degli anni 2000: tratti ibridi e sfumati, confini rarefatti e fusi in un personaggio *crossover*. Le caratteristiche di graziosità vengono così attribuite a un topo sì ma cresciuto, in un accavallamento tra *cuteness* e adultità. Il topo *crossover* rappresenta il totem «di una società che ha smarrito l'idea di una nitida distinzione tra il Sé e il contesto sociale, l'infanzia e l'adultità, il lavoro e l'intrattenimento, la produzione e il consumo, l'oggetto del desiderio e colui che lo desidera. » (Calabrese 2015, p. 119).

Mickey Mouse	Geronimo Stilton
	
Topo	✓
Tratti neotenici: testa relativamente grande, predominanza della scatola cranica, occhi grandi e situati in basso, estremità corte e grassocce, consistenza elastica e movimenti goffi	✗: Testa di dimensioni piuttosto ridotte rispetto al corpo, muso allungato, occhi piccoli, fronte bassa ma tratti addolciti. Resta la consistenza elastica e i movimenti goffi.
Voce in falsetto	✗

Guanti e scarpe	x
-----------------	---

Se il concetto di *cuteness* è stato sempre associato a qualità e somiglianze infantili, e se Mickey Mouse ha *n* analogie con un bambino, dalle proporzioni del corpo al comportamento infantile indifeso, giocoso, innocente, curioso, goffo e affettuoso, ora questa graziosità diviene forma di comunicazione trasversale e profusa, come ci mostra la cultura giapponese *Kawaii* (la traduzione nipponica di *cute*), qualità molto diffusa nella cultura giapponese, perfino nel cibo. La sensibilità al “senso di *cuteness*” è stata studiata da Sprengelmeyer (2009), il quale propone che essa sia legato ai livelli di estrogeni. Il ricercatore riprende l’ormai conosciuto *Kindchenschema* e porta a un livello fisiologico l’effetto *cuteness*, misurando il livello ormonale sia nei maschi che nelle femmine. Attraverso una ricerca quantitativa arriva a conclusione che la sensibilità verso la *cuteness* è direttamente collegata alla fase riproduttiva del destinatario. Nello studio, i soggetti sono stati divisi in gruppi di età diverse, e i maschi sono stati separati dalle femmine durante l’esperimento. Sono state proiettate immagini di neonati, registrando le reazioni. I risultati hanno mostrato che la maggior parte della risposta sensibile è stata ribadita dal gruppo di femmine tra i 19 e i 26 anni. Il secondo posto è stato preso dal gruppo femminile dai 45 ai 53 anni, ma la risposta più bassa di *cuteness* è stata riferita alle donne dai 53 ai 60 anni. Il team di ricerca ha scoperto che le donne in pre-menopausa e le donne che assumevano contraccettivi orali (che aumentano i livelli di ormone artificialmente) erano più sensibili alle immagini di *cuteness* rispetto ai gruppi della stessa età solo che non prendevano i contraccettivi.

Cheok (2009) analizza poi il concetto di *cuteness* indicando le preferenze di colore e di forma dei destinatari. Il colore è un elemento molto importante del fattore C (lo chiameremo così, d’ora in avanti): la ricerca di Cheok ha mostrato che pubblico adulto preferisce una gamma di colori più “tradizionale”, senza sfumature estreme e toni acidi. Al contrario, il pubblico infantile preferisce quasi toni ultra-violetti con colori molto intensi. Questo potrebbe essere spiegato con la necessità di stimolazione cerebrale tra i bambini, mentre gli

adulti che hanno già superato la fase di sviluppo del cervello non hanno bisogno di iper-stimolazione. La forma ha un ruolo altrettanto importante. Lorenz ha manifestato nella sua teoria che le forme rotonde sarebbero preferibili, ma gli studi più recenti mostrano che, anche se che un cerchio è sempre più preferibile del quadrato, la forma più attraente sarebbe la fusione tra cerchio e quadrato- la rotondità delle curve è ciò che ha fatto scattare la maggior parte della risposta *cute*. Ancora una volta Stilton è spurio: colori tradizionali ma vividi, forme allungate ed elastiche con delle rotondità.



Figura 27: Geronimo Stilton

Un'ultima analisi riguardo la risposta *C*: sembrerebbe che questa caratteristica influenzi le motivazioni riguardo il coinvolgimento sociale e i processi cognitivi legati alla mentalizzazione, in contraddizione con la teoria principale di *cuteness*: cioè che si tratta di un istinto genitoriale, come afferma Lorenz. Invece, i ricercatori Gary Sherman and Jonathan Haidt (2011, pp. 1-7) sembrano dimostrare che la risposta *cuteness* è compresa maggiormente come un meccanismo volto a garantire socialità (ad esempio, il gioco e altre interazioni affiliative), che a volte (e indirettamente) porta ad un aumento della cura. Potrebbe cioè essere una risposta emotiva legata alla cura. Epley (2007), Akali, Waytz, e Cacioppo (2008) si sono concentrati su una particolare forma di mentalizzazione, l'antropomorfismo: essi propongono che le persone hanno

più probabilità di antropomorfizzare quando sono particolarmente motivate a ridurre i livelli di imprevedibilità o comunque ad acquisire un senso di controllo e, quando sono motivati a raggiungere una connessione sociale. Ad esempio, la solitudine cronica e le sensazioni momentanee di disconnessione sociale aumentano la probabilità di antropomorfizzare i gadget (Eple 2008, in Sherman- Haidt 2011, p. 2). Questo effetto si estende anche ad altri processi di mentalizzazione: le persone tendono ad attribuire vita mentale a quelle entità - oggetti, animali o persone- con cui sono motivati a interagire socialmente. Infatti, come Epley nota, la mentalizzazione può essere un modo particolarmente efficace per rafforzare i legami sociali. Così, la caratteristica *cuteness* sarebbe tanto un suscitatore di gioco poiché riguarda la cura; la “risposta *cuteness*” sarebbe così meccanismo affettivo per la rilevazione e la risposta al valore sociale dei bambini. In quanto tale, la sua funzione primaria prossima è quello di motivare la socialità, innescando i tentativi di coinvolgere il bambino nell’interazione sociale. Inoltre, dato il rapporto tra motivazione alla socialità e mentalizzazione la *C* deve attivare processi relativi all’attribuzione di stati mentali agli agenti. Di conseguenza, gli enti sim-patici diventano oggetti di interesse morale e membri del circolo morale; in questo modo il concetto di *cuteness* spiegherebbe una varietà di fenomeni, tra cui il suo utilizzo nella creazione di giocattoli, di animazione, e la robotica, e la frequenza con cui gli oggetti vengono antropomorfizzati.

Il ruolo della *cuteness* nel suscitare l’impegno e il coinvolgimento sociale è supportato da un attento esame dei tipi di comportamenti innescati, una vasta gamma di comportamenti affiliativi quali i tentativi di toccare, tenere, giocare, parlare con l’entità *cute* (oggetti o animali da compagnia). La capacità da parte di entità *cute* di innescare socialità, comportamenti affiliativi e tendenze amichevoli non si limita agli adulti. I bambini, come gli adulti, mostrano una preferenza per la *cuteness* (Sanjefuji 2007, in Sherman-Haidt 2011, p. 5), un fatto che è stato sfruttato da fabbricanti di giocattoli, designer di videogiochi e animatori di successo. Questa mentalizzazione riferita alla *C* può servire come un precursore di com-passione più tardi, provocando il coinvolgimento sociale, una maggior mentalizzazione e favorire quindi il benessere del bambino. Qualunque sia il ruolo specifico delle emozioni, la caratteristica *C* è uno stimolo

affettivo e di coinvolgimento, è un tratto comprensibile a livello cross-culturale, ha una base biologica confermata, sembra favorire le capacità cognitive e dunque motorie: basterebbe a spiegare il perché i bambini facciano fatica a leggere altro da Stilton, una volta entrati nello *storyworld*.



Figura 28: [www.geronimostilton.com](http://www.geronimostilton.com)

### 4.3 Il grafismo isomorfo di *Geronimo Stilton*: se le parole sono azioni, i grafismi sono gesti

L'utopia di una lingua universale che decreti una democrazia linguistica globale sembra raccogliere neofiti tra gli apprendisti lettori della serie di *Geronimo Stilton*- compresi coloro alle prese con la scrittura ideografica, dato il vasto successo transnazionale giunto fino in Asia. Ciò che strega gli alfabetizzandi sono sapienti *escamotages* quali trame a misura di bambino, ritmi serrati, pagine profumate (l'olfatto viene introdotto nella narrazione: le pagine emettono gli odori di ambienti e personaggi) e soprattutto un'indovinata veste tipografica, sapiente operazione metatestuale che 'diafanizza' i confini linguistici. Le parole tramutano in disegni che si arrampicano su per la pagina, impazziscono in girandole, precipitano in spirali, assecondando gli stati

d'animo dei protagonisti e fissando in scrittura tutto ciò che scrittura non è: la messa in pagina di un composto isomorfo di parole e immagini.

In *Stilton* la parola *gentiltopo* è scritta in un lezioso corsivo, e *gatto*, la parola spauracchio, è in un font che comunica allarme. La squadra della Dami espande in questo modo la possibilità della scrittura e quindi della lettura: i grafismi non consentono esclusivamente di alterare solo il tipo e il corpo del carattere, ma anche di uscire dall'abituale bianco e nero della scrittura e di colorare la pagina. Quando Stilton dice che mentre si stava svegliando “*squillò il telefono*” squillò è scritto in lettere maiuscole, in rosso e in corsivo: è una parola che è già squillo. La parola *gelato* è composta da sei grandi lettere che paiono colare, e la parola *sorrisino* sogghigna; altre frasi sono ondulate, o diversi colori o attorniate da stelline.

**Pinky fece un *sorrisino* di compatimento.**

Figura 29: Stilton, *Il misterioso manoscritto di Nostratopus*, 2000, p.15

Il disegno diventa scrittura, la scrittura si trasfigura in disegno e i segni in questa equivalenza stanno esattamente per quel che significano: offrono una rappresentazione cognitiva della parola, in un circuito semantico circolare e coincidente. La parola si disegna e designa, prende forma e si conforma: ciò che caratterizza i grafismi stiltoniani è l'alto grado di convenzionalità.

È proprio questa convenzionalità, secondo Riccardo Falcinelli, docente di Comunicazione Visiva e apprezzato *visual designer*, che ha fatto la fortuna del fumetto: l'immediato riconoscimento della mano col guantino a quattro dita di Topolino, così come la lettera A, è una convenzione memorizzata grazie alla soppressione di tutte le informazioni tonali che danno alla retina un'immagine predigerita che piace tanto alle cellule gangliari (Falcinelli 2011, pp. 101-102). Informazioni multiple ma zippate, dunque: linguaggio verbale e iconico sembrano convergere in un nuovo, inatteso codice simile agli ideogrammi orientali. Probabilmente l'oramai svelata *ghostwriter* Elisabetta Dami conosce quella pagina di *Alice nel paese delle meraviglie*: un topo racconta la propria storia ad Alice, e mentre dice “la mia storia ha una coda lunga e triste” le

parole e le righe del racconto si dispongono sulla pagina proprio in forma di coda di topo.

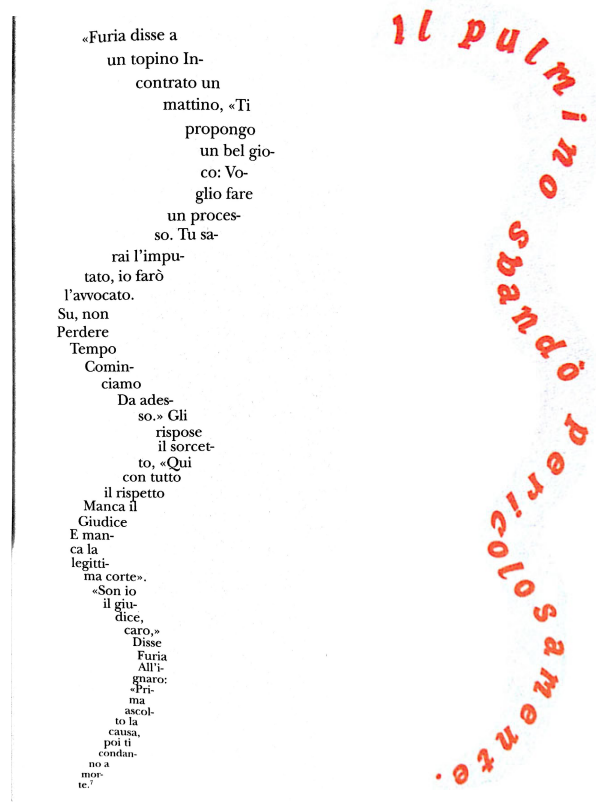


Figura 30: paragone tra il grafismo di *Stilton* e quello di *Alice* di Lewis

### Carroll

I grafismi non sono certo un'invenzione di Carroll, hanno una storia millenaria, perché, da quando la scrittura è scrittura, gli scrittori hanno evidenziato certi segni con colori, forma, dimensioni. Martin Gardner, eccentrico matematico americano e autore di una versione annotata dell'*Alice nel paese delle meraviglie* con commenti a margine che rivelano enigmi e giochi matematici ci informa che la storia del Topo è forse il più noto esempio di poesia emblematica, o figurata: poesie stampate in modo da assomigliare a qualcosa di relativo al loro argomento. È un tipo di esercizio che risale all'antica Grecia; più tardi, artisti medievali scrivevano testi colorando certe lettere che facevano trasparire come dalla superficie del testo immagini anche complesse, un Cristo in croce, un fedele che prega: i capoversi miniati. Avvicinandosi sempre di più a noi, poeti adattavano la lunghezza dei loro versi in modo che il contorno della poesia disegnasse la forma di un oggetto; i versi di Apollinaire che parlano della pioggia sono scritti in diagonale e formano una pioggerella di lettere sulla

pagina. (Gardner 2010, p. 58)

La comunicazione a pioggia ci ha raggiunto, la grafica delle lettere e il contenuto delle parole coincidono senza soluzione di continuità; il segno è il referente, questo è quello: l'isomorfismo è qui. La creatrice del topo orfano muove i suoi primi passi nel mondo editoriale come correttrice di bozze presso l'azienda di famiglia, la Dami editore: un imprinting professionale fondato su impaginazione, grafica, creazione di libri prima di tutto come oggetti fisici; non stupisce dunque il sapiente utilizzo della tipografia. L'autrice fa agire le parole-figure fisicamente sul foglio, che riproducono la forma e il movimento, e non solo l'idea, di ciò che ci parla. La scrittura che sogna di essere una figura esaudisce il desiderio, muta in una composizione isomorfa compattando due livelli semiotici differenti e dando vita a un'equivalenza dei piani dell'espressione e del contenuto: dei sememi e degli enunciati semantici, del segno e del significato, della parola e dell'immagine. Possiamo parlare di grafismo isomorfo, considerando l'isomorfismo "un'omologazione delle reti di relazioni che costituiscono livelli semiotici differenti"(Greimas, Courtès in Fabbri 2007, p. 149).

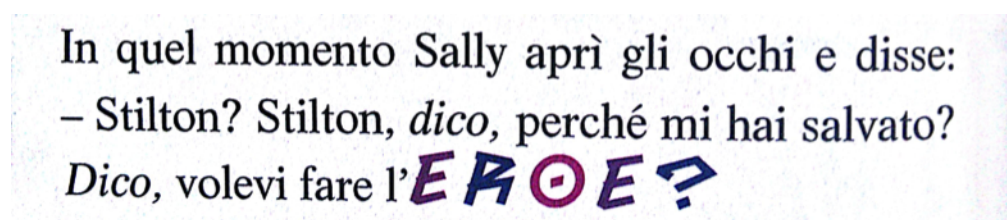


Figura 31: Stilton, *Il misterioso manoscritto di Nostratopus*, 2000, p. 43

Prendiamo come esempio il grafismo stiltoniano *E R O E*: Umberto Eco, riferendosi agli Universali, parla di *tipi cognitivi* e afferma che essi devono essere fatti di tratti visuali e non visuali. "Il *tipo cognitivo* del gatto non può essere la sola linea di contorno, ma anche le caratteristiche di agilità e caratteriali, il movimento, l'odore, le qualità morali che gli attribuiamo e così via: icone, segni che portano nella propria forma un legame motivato con la realtà, un segno somigliante" (Eco 1985, in Falcinelli 2011, p. 107).

Non ci troviamo di fronte a un eroe? La posizione protesa in avanti di ogni singola lettera che sembrano mostrare un atteggiamento spavaldo, la R

donchisottesca, la O riferibile a uno scudo, il *font* medievaleggiante e le tonalità dei mantelli cavallereschi ce lo fanno pensare. I grafismi si stagliano nel bianco della pagina proprio come icone, seguendo la definizione Peirce: “un segno definito dalla sua relazione di somiglianza con la realtà del mondo esterno, in opposizione sia all’indice (caratterizzato da una relazione di ‘contiguità naturale’) sia al simbolo (fondato sulla semplice convenzione sociale)” (Greimas, Courtès, in Fabbri 2007, pp. 149-150).

Allo stesso modo in cui designiamo personaggi mediatici come icone, il grafismo disegna e designa *figure iconiche*: porta con la forma i tratti di un legame motivato con la realtà, è un tratto strettamente mimetico che crea un codice convenzionale - universale -, ponte tra linguaggio mimico e simbolico, tra concreto e astratto.

Tutto ciò ha a che fare con il concetto neuroscientifico di cognizione incarnata, il cui corrispettivo anglofono *grounded cognition* rende ancora di più: riguarda la terra, la materia concreta; ancora una volta il corpo ha un ruolo cruciale, è terreno su cui si basa anche il significato grafico-linguistico. Secondo Rudolf Arneheim “ogni autentica metafora nasce dalle forme e dalle azioni espressive del mondo fisico. Noi parliamo di esperienze elevate e di pensieri profondi, ed è solo per analogia con simili qualità elementari del mondo percepibile che possiamo intendere e descrivere proprietà non fisiche” (Arnheim 1969, in Mallgrave 2015, p. 73). Stando alla sua definizione, i grafismi possono rappresentare per un debuttante della lettura un’acquisizione dei rudimenti del linguaggio simbolico-sensoriale, come viene definito il linguaggio metaforico stesso. L’approccio neurocognitivo contribuisce a rivelare questa stretta relazione tra sé corporeo, la sua potenzialità di azione e la simulazione motoria a livello corticale.

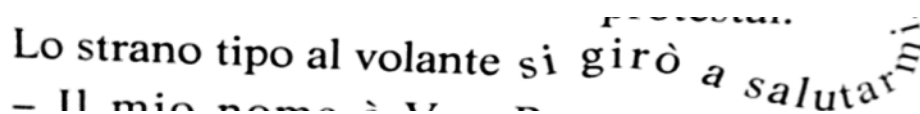
Compattiamo anche noi, zippiamo i differenti campi disciplinari in un’unica cartella: il *frame* ‘simulazione incarnata’ (Gallese 2008) tiene insieme le dimensioni senso-motorie linguistiche con quelle corporee di cognizione sociale. Prove convincenti dimostrano che gli esseri umani, quando elaborano il linguaggio, attivano il sistema motorio sia a livello fono-articolatorio sia a livello semantico: l’attivazione motoria somatotopica è stata osservata infatti anche durante la comprensione di un utilizzo astratto e figurativo del

linguaggio, cioè nelle metafore e nei modi di dire (Glenberg & Gallese 2012, in Gallese, Cuccio 2015, p. 23).

In altre parole, il cervello nella sua elaborazione sensoriale e fabbricazione di immagini deve operare attraverso un processo di riconoscimento di modelli che sembra avere nella metafora uno dei principi ordinatori: sopra/sotto, fronte/retro, equilibrio/movimento sono tutte categorie metaforiche che emanano dal corpo e attraverso cui intellegiamo gli eventi del mondo. Se il mercato azionario un giorno *sale*, quello dopo *scende*. Oggi il mio umore è *alle stelle*, la settimana scorsa *mi sentivo giù*. Secondo lo psichiatra MCGilchrist “la creazione delle metafore trae origine dalla nostra condizione primordiale di esseri umani dotati di un corpo. È per questo che la maggior parte delle metafore si riferisce a movimenti o relazioni con il corpo” (McGilchrist 2009 in Mallgrave 2015, p. 75).

L'isomorfismo dei grafismi stiltoniani può rappresentare una prima alfabetizzazione visiva, motoria e simbolica, come andare in bicicletta con le rotelle prima di toglierle definitivamente. Questa coincidenza tra astrattezza e fisicità, segno e simbolo può spiegare in parte l'attrazione cognitiva nei confronti dello *storyworld* del pronipote disneyano.

Ma la simulazione motoria può essere indotta nel cervello anche quando ciò che si osserva è un artefatto grafico statico che viene prodotto dall'azione; è stato dimostrato che l'osservazione di un segno grafico statico evoca una simulazione motoria del gesto che è necessario per produrlo (Freedberg, Gallese 2007, p. 202). Questo non può che confermarci un *embodiment* di tipo gestuale: i fan del topo giornalista sperimentano un coinvolgimento corporeo con le parole rappresentate graficamente, come fossero tracce fisiche dei movimenti gestuali. La vista di grafismi come questi:



Lo strano tipo al volante si girò a salutarmi  
Il mio nome è V...

Figura 32: Stilton G., 2011, p. 14

*I* maiuscola!

Poi si girò per *CORRERE* fuori, ma inciampò nella coda di Sally e cadde a terra, picchiando

Figura 33: ivi, p. 19

Guardai fuori dalla finestra e sospirai: in Via del Tortellino 14 i lavori per riedificare la Gazzetta *PROCEDEVANO SPEDITI*. Per risparmiare, però, anziché assumere dei

Figura 34: ivi, p. 24

invitano a un movimento - simulato mentalmente - che sembra coincidere con il l'azione del voltarsi, del correre e del procedere spediti.

La Dami inventa questo sofisticato oggetto estetico con l'obiettivo (consapevole o meno) di eccitare i moduli del cervello dei narratori. In questo gioco culturale propagatosi a livello mondiale, i 'superstimoli' ideografici prendono in ostaggio i lettori, che come colpiti da sindrome di Stoccolma diventano integratori iperattivi del testo isomorfo.

Il trasporto narrativo del topo traghettatore sarebbe dunque (anche) dovuto alla sensazione di impegno cognitivo-corporeo con le azioni volgate dalle icone, e quindi da un sentimento di empatia -precognitiva, fisiologica- provocato dalle sensazioni corporee: se le parole sono azioni i grafismi sono gesti, e il giovane pubblico non può far altro che omologarsi anch'esso partecipando mimeticamente. Per comprendere a fondo l'isomorfismo tra grafica e testo dobbiamo quindi partire da un'infrastruttura cognitiva fondata sul movimento gestuale.

I gesti possono essere considerati elementi fondamentali della comunicazione

poiché “spianano la strada per lo sviluppo del linguaggio” (Iverson e Goldin-Meadow 2005, in Meguerditchian, Cochet e Vauclair 2011, p. 92): i parlanti adulti accompagnano quasi sistematicamente tutto il loro discorso con gesti espressivi manuali che possiamo chiamare gesti co-vocali. (McNeill 2005). L’ipotesi gestuale riguarda quindi la stretta interconnessione tra il controllo delle azioni e l’elaborazione del linguaggio; Michael Corballis, professore di Psicologia e membro del centro di ricerca in scienze cognitive all’Università di Auckland, fa notare che quasi tutti i gesti sono fatti mentre si parla; non in alternanza al parlare, né come compensazione all’incapacità di trovare le parole (Corballis 2008, p. 139).

Lo psicologo sociale Tomasello aggiunge: gesto (iconico) e parola sono così strettamente integrate, sia temporalmente che semanticamente, da formare un unico sistema unificato con modalità co-operativa, contribuendo a trasmettere il messaggio comunicativo (Tomasello 2014, p. 2049).

Entrambi concordano con la definizione di McNeill di ‘*continuum*’ che descrive la relazione tra il gesto e discorso (chiamata *continuità di Kendon*, McNeill 2006): gesti che accompagnano il discorso, gesti incorniciati dal discorso, e gesti che sostituiscono il discorso (ad esempio, la pantomima). Il grafismo sarebbe in questo caso la traccia manifesta del punto di fusione: integra linguaggio gestuale e linguaggio verbale sintetizzando lo sviluppo filogenetico che va dal gesto alla parola. La comunicazione gestuale dei neonati ci fornisce una base ontogenetica per i comportamenti comunicativi verbali. L’insorgenza della comunicazione intenzionale nei neonati umani appare del resto attraverso la modalità gestuale, ed è ampiamente ammesso che i gesti prevedano e facilitino l’apprendimento delle lingue. I gesti dei bambini sono considerati parte integrante della comunicazione, e non mero comportamento comunicativo secondario. In primo luogo, è stato dimostrato che i gesti indicatori dei lattanti provocano commenti degli adulti, indipendentemente che questi siano accompagnati da vocalizzazioni o meno. In secondo luogo, le abilità linguistiche possono essere promosse dai soli gesti, in quanto consentono ai bambini di esprimere significati sempre più complessi che non possono ancora essere espressi verbalmente: possono praticare costruzioni delle frasi attraverso combinazioni di gesti-vocalizzazioni. Infine, l’uso del gesto precoce dei bambini

prevede già alcune capacità linguistiche, perché linguaggio e gesti condividono processi cognitivi comuni, in particolare la capacità di rappresentare e di influenzare lo stato di attenzione dell'altro. (Meguerditchian, Cochet, Vauclair 2011, pp. 92-93)

Uno dei primi segni della connessione tra discorso e gesti nei bambini, ci dicono gli esperti, si osserva con l'emergere del balbettio a circa sette mesi di età, accompagnato da un aumento dell'attività ripetitiva della mano destra, ci dicono gli esperti. La stragrande maggioranza di gesti indicatori (quasi il 90%) vengono infatti accompagnati da vocalizzazioni, composti da parole o da altri suoni vocali- uso delle vocalizzazioni che contrasta con i risultati di studi sui primati non umani e può essere considerato come una prova della unicità e della flessibilità della comunicazione umana.

All'origine era il gesto: il precursore di un substrato cerebrale sinistro-emisferico addetto alla produzione del linguaggio sarebbe emerso, secondo Michael Tomasello, in primo luogo con l'uso di gesti comunicativi nell'antenato comune degli esseri umani, scimpanzé e babbuini. Questo sistema comunicativo, che differisce dal sistema di controllo delle funzioni puramente motorie di manipolazione di oggetti, si può essere ulteriormente trasformato in bimodale con l'inserimento progressivo delle vocalizzazioni intenzionali e delle espressioni facciali nel sistema gestuale nel corso dell'evoluzione per diventare infine, come è attualmente, sotto il dominio della modalità vocale negli esseri umani" (Tomasello 2009, p. 62).

In questa prospettiva i gesti manuali durante la produzione del discorso negli esseri umani potrebbero costituire la parte residua di questo sistema comunicativo bimodale. L'interazione dinamica tra parola e gesto esiste quindi fin dalle prime fasi di sviluppo, e questo sistema di comunicazione integrato può essere stato un terreno ideale per la nascita di imitazione, teoria mente e del linguaggio (Rizzolatti, Arbib 1998, in Pulvermüller 2013, p. 464). Utilizzare le mani iconicamente per rappresentare le cose agli altri è un'importante attività comunicativa che viene utilizzata universalmente tra parlanti provenienti da tutti i contesti culturali e linguistici.

La relazione tra l'uso di gesto e lo sviluppo del linguaggio sembra però essere complessa: da un lato, i gesti possono essere utilizzati per compensare i ritardi

nello sviluppo del linguaggio. Ad esempio, i bambini con sindrome di Down sembrano utilizzare gesti iconici più del loro sviluppo tipico rispetto ai coetanei (Stefanini, Caselli, Volterra 2007, in Tomasello 2014, p. 2050). D'altra parte, i risultati con bambini bilingue suggeriscono che alcuni tipi di utilizzo dei gesti presuppongono una certa competenza linguistica: i bambini bilingue inizialmente producono solo gesti iconici nella lingua in cui sono più abili (Mayberry & Nicoladis 2000, in Tomasello 2014, ss.). In generale, il modo in cui i bambini utilizzano i gesti iconici in combinazione con il linguaggio verbale segna la transizione a un sistema adulto di comunicazione, in cui gesti iconici e parole contribuiscono congiuntamente all'espressione del significato comunicativo previsto.

*Geronimo Stilton* sembra sottolineare e sostenere questa transizione, garantendo attraverso questo sistema comunicativo creato *ad hoc* un coinvolgimento raddoppiato, ridondante e qualitativamente emotivo: una semantica incarnata che sostiene il passaggio dal concreto all'astratto, in termini piagetiani. Ora, che tipo di gestualità rappresentano i grafismi del discendente dei monaci amanuensi? Merita un necessario approfondimento, analizzato ancora una volta da Michael Tomasello (2009, pp. 199-200) la distinzione tra due tipologie gestuali: quella deittica e quella iconica. Per la prima tipologia si possono citare una classe particolarmente interessante di parole, universale in tutte le lingue, che è quella dei cosiddetti dimostrativi, spesso accompagnati da gesti deittici: parole come *questo, quello, qui e là*. La natura speciale di queste parole può essere colta pensando a come le apprendono i bambini (come osservato per la prima volta da Wittgenstein nel 1953). A differenza di nomi e verbi, che possono essere appresi indicando qualcosa a un bambino e poi nominarlo, non possiamo insegnare il gesto deittico: il nostro additare è sia l'atto ostensivo volto a insegnare (cioè a dirigere l'attenzione sul referente) sia del significato stesso. I bambini capiscono perciò istintivamente che in questo tipo di atto comunicativo è implicata una certa ridondanza. I dimostrativi sono presenti in tutte le lingue note, incarnando quasi sempre una componente spaziale di distanza al parlante, sono molto spesso accompagnati a gesti di additare e sembrano primitivi, nel senso che non derivano da altri tipi di parole. Potrebbero quindi essere gli atti comunicativi

più fondamentali della modalità vocale- del resto, vengono usati già in fasi molto precoci dello sviluppo infantile, molto probabilmente a causa della ridondanza che aggiungono al gesto deittico.

I gesti iconici, che riguardano più strettamente il codice del grafismo isomorfico, conferiscono invece una maggiore specificità referenziale; sono gesti rappresentativi, usati solitamente per due funzioni di base: per indicare un'azione e per indicare un oggetto associato all'azione rappresentata, utilizzati cioè per indicare verbi (prototipici per le azioni) e nomi (prototipici per gli oggetti), gli elementi linguistici più fondamentali per trasmettere significato e contenuto effettivo, soprattutto quando è riferito a componenti spaziali o emotive difficili da esprimere con le parole. Gesticolare aiuta a trovare le parole giuste, e la proposta dello psicologo è che in origine gli umani usavano alcune vocalizzazioni mentre mimavano azioni o oggetti in modo naturalmente significante. Le vocalizzazioni divennero convenzionali quando altri individui le appresero socialmente, convenzionalmente, rendendo superflua la pantomima- con le vocalizzazioni che rendevano possibili alcuni vantaggi: liberare le mani, comunicare a distanze maggiori o rendere pubbliche le cose.

Ma mentre i gesti deittici tendono a scomparire quando si apprendono i nomi delle cose, i gesti iconici ed enfatici permangono. In un discorso, la proporzione tra la prima tipologia e la seconda è infatti di 5% versus 90% (Corballis 2008, p. 139). Perché continuare a utilizzare la modalità integrata iconica? I bambini sordi, ad esempio, che non sono stati esposti a una lingua convenzionale, parlata o dei segni, usano con una certa frequenza i gesti iconici. Nondimeno, i bambini 'normodotati' finiscono per elaborare proferimenti multisegno che sembrano possedere almeno qualche strutturazione grammaticale. In ogni caso, per produrre questi gesti iconici creativi i bambini devono possedere capacità di imitazione, simulazione, rappresentazione simbolica e finzione, nel senso che devono produrre un'azione familiare, non 'sul serio', per provocare il suo effetto normale, bensì per finta, per comunicare qualcosa di correlato all'azione assente. Cosa importante, per gesticolare iconicamente, gli infanti devono anche connettere la capacità di inscenare un'azione al di fuori del suo contesto normale, devono cioè rappresentarla.

Il gesto iconico sarebbe paragonabile al gioco di finzione: quando un bambino

fa finta di bere da tazza vuota, in qualche modo sta rappresentando iconicamente l'atto reale; non lo sta facendo solo a fini comunicativi. Può essere allora che la predisposizione biologica umana a rappresentare iconicamente, in maniera gestuale, entità e azioni assenti a fini comunicativi venga soppiantata, nel linguaggio normale, dal linguaggio parlato: ma quest'abilità continua comunque a manifestarsi nel gioco di finzione, in cui il bambino rappresenta simbolicamente entità e azioni a fini ludici e simulativi (Tomasello 2009, p. 135).

Ancora una volta la simulazione è un'utilissima palestra di apprendimento cognitivo e sociale, e il linguaggio convenzionale stiltoniano trasmette senso attraverso costruzioni che si collegano con gli oggetti, con le loro caratteristiche e con le azioni sensomotorie, permettendo ai lettori di sapere di cosa si sta parlando attraverso l'inclusione informazioni visive, di dialogo e spazi nel testo che suggeriscono l'azione e muovono così il lettore, anche emotivamente: "l'emozione è mozione", come sostiene Friedemann Pülvermuller (Pülvermuller 2013a, p. 464).

A sostegno di questo apparentemente facile slogan, Vigliocco conferma con il suo studio che il legame tra la parola e il suo concetto astratto avviene attraverso la manifestazione di quest'ultimo in azioni prototipiche. Per l'autore, rendendo manifesto il motore dell'emozione si crea il legame cruciale tra la parola e l'uso dello stato interno, e quindi tra segno e concetto. Le parole emotive astratte non solo attivano i circuiti limbici circuiti legati all'emozione ma, in aggiunta, il sistema di controllo motorio e le azioni con cui le emozioni sono tipicamente espressi (Vigliocco 2013, in Pülvermuller 2013b, p.90).

Esemplifichiamo: l'emozione della parola astratta "rabbia" verrebbe insegnata tramite la dimostrazione grafica dell'azione: esplosiva, maiuscola, a fior di pelle, dai colori accesi e contrastanti.



Figura 35: Stilton 2000, p.37

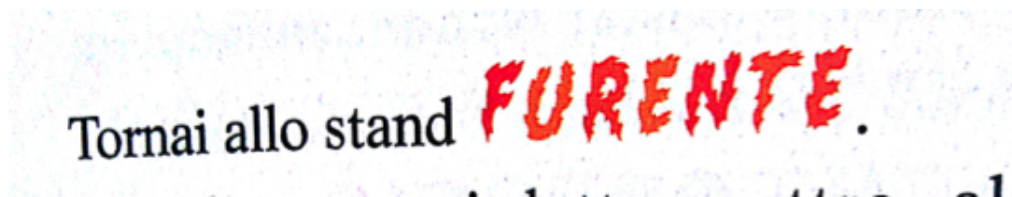


Figure 36: *ivi*, p.38

Lo stesso può avvenire con la parola *furente*: in questo caso è coda rossa - il rosso del sangue versato in una lotta- di un gatto in posizione di attacco. Tale coinvolgimento del sistema motorio nell'elaborazione delle parole astratte può essere previsto per l'apprendimento delle lingue per i bambini e anche per gli adulti: Stilton, con i suoi sofisticati oggetti estetici visivo-verbali, può promuovere così anche un *edutainment* delle lingue straniere.

## V

### Ellissi

#### Il *graphic novel*, iconotesto per il ‘kidult’

##### **Premessa**

Nell'attuale semiosfera i linguaggi figurativi sembrano dunque guadagnare spazi sempre maggiori rispetto ai linguaggi verbali, attraverso un flusso inarrestabile di narrazioni visuali, e c'è da chiedersi perché. Per renderci conto dello stato di salute degli iconotesti, un discorso a parte merita il *graphic novel*, l'iconotesto rivolto agli over quattordici. Partiamo dall'osservazione dei suoi valori elettrolitici: le rilevazioni di IE (Industria Editoriale) sulla produzione annuale di *graphic novel* forniteci da Elena Vergine (2014) ci dicono che i titoli sono a oggi (periodo gennaio-settembre 2013) 10.035, cioè l'1,4% dei titoli complessivamente in commercio. Nel 2012 sono stati pubblicati dalla nostra editoria 1.722 titoli di opere classificate come «*graphic novel*» nel catalogo dei libri in commercio, che sarebbero il 2,6% dei 66.390 titoli (novità + riedizioni) che lo scorso anno le case editrici italiane hanno immesso sul mercato.

Questa produzione rappresenta circa il 10,8% della produzione di *fiction*: su dieci romanzi, uno è grafico. I dati indicano quindi che lo spazio che questo linguaggio inizia a occupare è in lento e progressivo aumento, dimostrato dall'affermazione nelle librerie e nelle catene dove si è ritagliato, all'interno dell'assortimento, una sua visibilità e un suo pubblico.

Il secondo indicatore dello stato di salute è dato dal pubblico: chi è il lettore? È difficile rispondere a questa domanda, anche perché solo recentemente il *graphic novel* è emerso come genere con una sua autonomia stilistica dal più ampio e differenziato mondo del fumetto

Detto che non esistono indagini recenti sul profilo del lettore di romanzi a fumetti in Italia, possiamo far riferimento a ricerche simili condotte in altri paesi. In primis in Francia, dove la più recente è stata rilasciata nel 2012 in cui il fenomeno presenta ben altri valori industriali. La ricerca *sulla diffusione della lettura di fumetti in Francia*, patrocinata dal Ministero della Cultura e condotta

su un campione di 4.580 persone ha fatto emergere che il 76% degli intervistati ha letto almeno un fumetto e il 49% ne possiede almeno un titolo. I lettori di fumetti sono per il 38% in possesso di un diploma di scuole superiori o di università, mentre solo il 6% di loro sono in possesso del diploma di scuola primaria. In generale i fumetti sono più popolari presso il pubblico maschile (38% uomini e 21% donne). Dati altrettanto interessanti li troviamo nel monitoraggio della *Federación de gremios de editors de España*, realizzata nel 2012 attraverso 6.700 interviste. Da essa emerge che nel 2012: il 13,2% della popolazione spagnola (maggiore di 14 anni) legge fumetti con frequenza almeno trimestrale; il 5,2% li legge con frequenza settimanale, mentre per i restanti si tratta di letture occasionali. Anche qui la lettura di fumetti è prevalentemente maschile (li legge il 17,4% degli uomini contro il 9,0% delle donne). I più forti lettori di fumetti rientrano nella fascia d'età compresa tra i 14 e i 24 anni e sono studenti in possesso di almeno un diploma secondario.

Per quanto riguarda l'Italia gli ultimi dati sulla lettura di «libri a fumetti» risalgono al lontano 2006 (*Indagine 2006 sulla lettura*, Istat 2008), e pur non sapendo quanto questi dati siano tuttora validi: i lettori di «libri a fumetti» rappresentavano il 14,9% della popolazione pari a 3,626 milioni di persone (i lettori nel complesso erano 24,338 milioni, pari al 44,1% della popolazione (Peresson, 2013, pp. 31-32, in Vergine, 2014).

All'interno della lettura di forme e linguaggi narrativi diversi, quello dei libri a fumetti si collocava con il 14,9% delle indicazioni dopo la narrativa italiana (51,4%), straniera (42,6%), i gialli e la narrativa noir (27,1%), ma prima della narrativa rosa (13,6%), fantascienza e fantasy entrambe (allora) con il 10,9% delle indicazioni. Si confermava la preferenza maschile verso questo genere di linguaggio narrativo: 19,9% vs 11,3%. E come lettura «metropolitana»: 16,4% dei lettori nelle «periferie dell'area metropolitana» rispetto a una media del 14,9%. Oltre a concentrarsi tra gli studenti 23,0%, mentre scendeva al 4,1% tra i «ritirati dal lavoro», cioè i pensionati. (Vergine 2014, ss.)

A partire da questa prima osservazione degli indizi di superficie, risulta che il termine '*graphic novel*' sia una nuova tipologia merceologica composta da variegata proposte che vanno dal genere autobiografico al *graphic journalism* fino alla *fiction* e indirizzata a un lettore collocabile nella fascia dei 14-24 anni,

quella degli *Young Adults*. Il lettore di romanzi grafici è dunque un soggetto in formazione permanente, in una *bildung* costante che dura tutto l'arco della vita. A opinione di Sandra Beckett, “sia l'infanzia che l'adultità sono metamorfiche, piuttosto che stati d'essere fissi”(Beckett 2008, p. 14). Perry Nodelman completa l'identikit con la definizione di *kidult: kid + adult* (Nodelman 2008, pp. 338-342). Anche Rachel Falconer è d'accordo: “il successo del romanzo [grafico] intergenerazionale ha reso le persone acutamente consapevoli della difficoltà di mantenere le distinzioni tradizionali tra l'infanzia e l'età adulta” (Falconer 2009, p.3): proprio come la ricezione mista del romanzo settecentesco rifletteva le ansie della classe colta, i *graphic novel* rivelano i bisogni dei 'kidult': narrazioni per tempi incerti e spazi empatici per la rappresentazione di individualità uniche. Bando all'epica, si va incontro al lettore rappresentandolo: caratteristica frequente del genere è l'ambientazione realistica delle vicende e le tematiche attuali o di rilevanza storica, a cominciare da *Maus* di Art Spiegelman (1986- 1991) e *Persepolis* di Marjane Satrapi (2002- 2003), e tipica di molte storie disegnate italiane contemporanee. Le peripezie vissute diventano una parabola, un momento di passaggio da cui si esce trasformati, in cui il fatto eccezionale rappresentato diverrà il momento in cui viene definita una nuova identità. “A differenza dell'epica, l'eroe non si troverà più nella stessa condizione esistenziale del punto di partenza. È un essere in continuo divenire, alla ricerca della sua collocazione in un mondo fugace, giornaliero, effimero, in cui lo stato di crisi è il centro propulsivo della sua esistenza” (Andreani 2014, p.37).

Con il racconto visivo sembra così essere condivisa una qualità che veniva formalmente preservata da fiabe e racconti folkloristici: un *open address* (Beckett 2008, p. 4), una destinazione aperta e senza restrizioni di accesso. In Norvegia, dove il termine *allalderslitteratur* (*all ages literature*, letteratura per tutte le età) è stato coniato nel 1980, i romanzi grafici sono considerati largamente sotto questa etichetta. Definire un linguaggio così complesso e articolato e delinearne le caratteristiche peculiari necessita di un lento avvicinamento: procediamo quindi per deduzione.

## 5.1. Che cosa non è il *graphic novel*

Se parola e immagine stanno oggi stringendo un connubio ineludibile dando luogo a massicce ondate di iconotesti che impediscono il predominio di un codice sull'altro, come *picturebook* e *graphic novel*, è bene fare una distinzione tra i due. È importante rimarcare come un'opera di fumetti differisca da un qualsiasi altro mezzo verbo-visivo, come l'albo illustrato, sebbene entrambi siano media complessi che si basano sull'interdipendenza tra testo e immagine. Entrambi sono caratterizzati da un *double coding* in cui vengono ibridati due registri formali, formati cioè da un testo che include sempre una componente non linguistica e che può persino fare del tutto a meno del materiale linguistico (come i *wordless novel*, romanzi senza parole, e i *silent book*, albi illustrati senza testo). Entrambi hanno una grammatica distintiva e una propria struttura: mentre il *graphic novel* condivide la struttura dei fumetti (possiamo dire che tutti i *graphic novel* sono fumetti, ma che non tutti i fumetti sono *graphic novel*, dunque che il *graphic novel* è un sottoinsieme del fumetto) ma contiene una narrazione singola completa, un *picturebook* contiene invece una piccola porzione di testo a fianco di una singola immagine o di un numero limitato di immagini.

Scott McCloud definisce il fumetto come “immagini pittoriche giustapposte in sequenza deliberata, destinate a comunicare informazioni e/o a produrre una risposta estetica nel visualizzatore”(McCloud 1994, p.9).

Quindi, mentre l'albo illustrato è sempre definito da un principio di accumulazione o di aggregazione, un'opera di fumetti è invece definita da una logica di giustapposizione e richiede un atto di lettura interpretativa attraverso il confine (l'interstizio) tra elementi giustapposti. Analogamente, anche se molti libri illustrati dispongono giustapposizioni di parole e immagini, i libri letterari in genere fanno uso di immagini in primo luogo come paratesti, non come una parte centrale del testo stesso. (Gibson, in Rudd 2010, p. 102)

Secondo tale distinzione, manufatti come le pitture rupestri, l'Arazzo di Bayeux o le vetrate sulle finestre delle chiese possono essere considerate le forme più antiche di narrazione visuale, ma sono storicamente e culturalmente distinte dal tipo di storytelling dei fumetti moderni. Anche se possiamo considerarle unità

narrative, ci sono due cose che distinguono l'arazzo di Bayeux dai fumetti: primo, la segmentazione dei fumetti in riquadri e l'integrazione di testo e didascalie attraverso i *balloon* (nuvolette); secondo, i fumetti sono stampati e riprodotti su larga scala, mentre vi è una sola 'copia' dell'arazzo di Bayeux.

Possiamo trovare dei 'proto-fumetti' nei manoscritti miniati medievali, che hanno spesso fatto uso di pergamene provenienti dalle mani o dalla testa di chi parla al fine di integrare le frasi chiave nelle loro illustrazioni. Se nelle illustrazioni medievali il testo si inserisce in una pergamena, nel fumetto contemporaneo si dà come balloon. (Kukkonen 2011, pp. 100-101)

Come anticipato, però, non tutti i fumetti sono *graphic novel*. Il romanzo grafico conserva le caratteristiche del fumetto, come le vignette e le didascalie, ma si serve delle strutture e delle forme proprie della narrazione letteraria e cinematografica: iniziamo a delinearlo.

## **5.2. A cosa somiglia il *graphic novel*: il concetto di *rimediazione***

Se in italiano traduciamo letteralmente *graphic novel* con 'romanzo grafico', appare subito evidente che il termine 'romanzo' suggerisce uno specifico genere narrativo, mentre 'grafico' rivela la natura iconica di un'arte che si basa sulle immagini. Aguzzando lo sguardo, all'interno della parola-mondo 'fumetto' è presente una categoria merceologica che ha la struttura narrativa del romanzo: il *graphic novel* si serve, infatti, delle strutture e delle forme proprie della narrazione alla base di altre arti narrative come la letteratura o il cinema per raccontare un mondo narrativo attraverso un linguaggio di immagini e parole. (Andreani 2014, p. 18) Un concetto suggestivo per dare un'esauriente spiegazione a queste interrelazioni è quello di "rimediazione", ad opera di Marie Laure Ryan, che descrive il modo in cui i media (soprattutto ma non solo i media digitali) rimodellano altre forme di media. Ciò che c'è di nuovo è "la misura in cui prendono in prestito, rendono omaggio, criticano e rimodellano i loro predecessori come la televisione, il cinema, la fotografia e la pittura" (Herman, Jahn, Ryan 2005, p. 648). Rimodellare e riabilitare gli altri media, appropriandosi di tecniche, forme e significati sociali di altri media è ciò che fa

il *graphic novel* nei confronti della letteratura e del cinema: potremmo quindi cominciare a definirlo come una narrazione per immagini lunga e autoconclusiva. Lunghezza e autoconclusività sono due caratteristiche fisiche che differenziano il romanzo da altri tipi di narrazione; la lunghezza lo differenzia, ad esempio, dal racconto o dalla novella e l'autoconclusività dalle narrazioni seriali. Allo stesso modo, il *graphic novel* si differenzia dal fumetto per le stesse caratteristiche.

Per quanto riguarda la seconda rimediazione, come afferma Daniele Barbieri “il cinema è stato per il fumetto un riferimento fondamentale” (1991, p. 147). Tra i due media esistono da oltre un secolo rapporti significativi. Prima di tutto sono contemporanei: la nascita ufficiale del cinema, che corrisponde alla prima proiezione pubblica che i fratelli Lumière effettuarono a Parigi nel Sala Indieu del Grand Cafè sul Boulevard de Capucines il 28 dicembre 1895 precede di qualche mese quella del fumetto, con la comparsa del personaggio *The Yellow Kid* sul quotidiano New York World. Era infatti il 16 febbraio 1896 quando Richard Felton Outcault pubblicava la prima tavola di quello che viene ritenuto ormai simbolicamente il primo eroe dei *comic*. (Galofaro, in Barbieri 2005, p.157) I primi esempi di serializzazione cinematografica degli anni Trenta cominciano proprio con l'adattamento a costi ridotti dei personaggi e degli intrecci dei fumetti, e proseguono anche oggi: i dati forniti da [statista.com](http://www.statista.com) ci mostrano come questo rapporto continui ad esistere in modalità simile.

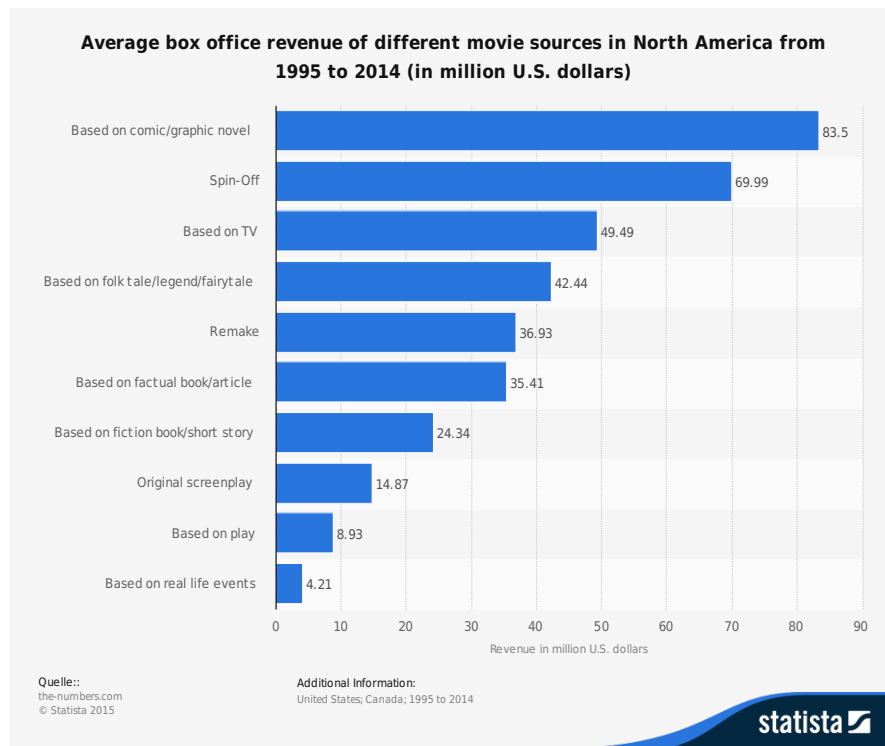


Figura 37: media di entrate al botteghino in Nord America per differenti fonti di film, [statista.com](http://statista.com)

Il cinema ha fornito al fumetto le regole tramite cui il movimento diviene storia e racconto, permettendogli di elaborare le complesse soluzioni strutturali che hanno portato alla nascita del *graphic novel*. Il modo unico in cui il romanzo grafico crea coerenza narrativa, secondo Silke Horstkotte, si basa nello specifico sui film hollywoodiani. (Horstkotte, in Stein, Thon 2013, p.32) La voce fuori campo non diegetica è una caratteristica standard, ed è spesso impiegata per creare una narrazione inaffidabile. Allo stesso modo, anche se il *graphic novel* non è fotorealistico, la scelta della dimensione del riquadro e dell'angolo di prospettiva può essere descritto utilizzando la terminologia degli studi cinematografici, come Hans-Christian Christiansen (2000, in Horstkotte 2013, ss.) ha dimostrato: primi piani, inquadrature panoramiche, punti di vista dall'alto e inquadrature a volo d'uccello, campi e controcampi per mostrare alternativamente i soggetti coinvolti nei dialoghi, soggettive, piani americani, così come i modi specifici di scatti che compongono in sequenza mediante di editing e montaggio (come il montaggio analitico, che suddivide uno spazio unico in inquadrature diverse, e il montaggio alternato per presentare fatti che

avvengono contemporaneamente in luoghi diversi il montaggio), hanno stabilito significati e funzioni nel cinema che il *graphic novel* adatta in modo esaustivo. I nuovi media sviluppano abitualmente il loro vocabolario narrativo e la sintassi adattando e ampliando la capacità narrativa di un vecchio media; sebbene fumetti e film precedenti avessero sviluppato già le stesse propensioni narrative, il *graphic novel* aggiunge complessità narrativa (oltre alla variabilità di stile e di composizione) costruendosi sulla base di dispositivi cinematografici: la dimensione del riquadro, la forma e il posizionamento, lo stile di disegno, la colorazione, l'utilizzo di tavole (*frame*), così come l'uso o la mancanza di caselle di testo, le loro dimensioni, forma, colore, e la posizione all'interno all'esterno dei riquadri (*panel*) sono solo alcuni degli elementi che contribuiscono a una narrazione grafica che porta i suoi lettori nello *storyworld*.



Figura 38: *Sandman n°1*, di Neil Gaiman , Sam Kieth e Mike Dringerberg, Planeta De Agostini

### 5.3. Che cos'è il *graphic novel*: riconcettualizzazione della narrazione per immagini

I termini 'fumetto' e '*graphic novel*' sono spesso usati come sinonimi. Tale uso, tuttavia, emargina salienti differenze storiche, formali e culturali. Per questo va sottolineata una distinzione storica tra le origini, che ci propone Karin Kukkonen (2013): possiamo individuare la genesi del fumetto tra il 1830, quando Rodolphe Töpffer crea le sue *histoires en Estampes*, e il 1890-1900, quando vignettisti di giornali americani come Richard Felton Outcault e Winsor McCay sviluppano strisce sui quotidiani domenicali, mezzo per eccellenza della cultura di massa emergente del Novecento: mai prima d'ora così tante persone avevano vissuto in città, e la massa persone ospitate, occupate e divertite avevano cambiato il paesaggio della città in modo significativo. Architettura e urbanistica fecero il loro impatto sull'immagine e sull'esperienza della città, e l'evidenza appariva su giornali e cartelloni indirizzati ai milioni di potenziali clienti e consumatori. Zoo e parchi divertimento erano i nuovi ambienti da esplorare, e difatti in *Nemo in Slumberland* il protagonista si trova in paesaggi cittadini disorientanti e si muove attraverso un'architettura fantastica popolata da animali esotici che ricorda i parchi divertimento, così come nei fumetti di McCay i cartelloni prendono vita e interagiscono con gli abitanti della città.

Dagli anni '30 in poi i fumetti erano considerati un bene di consumo il *comic book* veniva regalato come un omaggio promozionale. Nasce così il fumetto come libro: le strisce quotidiane vennero ristampate in pubblicazioni con diverso formato, come *Funnies on Parade* (1933), e distribuiti per pubblicizzare prodotti. Presto, gli editori si resero conto che questi fumetti potevano essere venduti come merce: fu la genesi dei racconti popolari che avevano come protagonisti eroi e supereroi, come ad esempio *Conan il barbaro* (1932-1936), *Doc Savage* (1933-1949) e dal 1938 gli *action comic* con *Superman*, *Batman* (1939), *Wonder Woman* (1941), *Flash* (1940), età d'oro che termina negli anni '50 con l'inizio della guerra fredda. Con i supereroi ('30-'40) il medium fumetto si stava espandendo enormemente in termini di genere e numeri, rappresentando la grande forza culturale negli Stati Uniti: la media mensile di circolazione dei fumetti era passata da 17 milioni nel 1940 a 70-100 milioni nel

1953. Nel 1953, il pubblico americano aveva speso oltre un miliardo di dollari all'anno in fumetti, letti da circa il novanta per cento dei ragazzi e delle ragazze: romanticismo e storie d'amore per le ragazze, avventura e esotismo per i ragazzi. Dopo il 1954, l'industria del fumetto tiene fede al *Comics Code*, strumento di censura del fumetto statunitense imposto a tutti gli editori. Il codice proibiva la raffigurazione di sangue, violenza e sessualità, richiedeva che le autorità non fossero mai ridicolizzate e che i buoni dovessero sempre vincere, censurava la presenza di liquori, tabacco, coltelli, pin-up poco vestite e «prodotti intimi di natura discutibile»: si puntò quindi sulla produzione di storie inoffensive. La diffusione crollò, e i fumetti si fecero strada in altri campi a partire dagli anni sessanta: a questo punto la scena artistica utilizzò il fumetto come espressione estetica; artisti *pop* come Roy Lichtenstein avevano ricreato fumetti su tela: per la prima volta i fumetti così popolari arrivavano in luoghi cultura 'alta' come musei e gallerie d'arte, rompendo la gerarchia culturale. Non è certo la fine della storia; a metà degli anni sessanta emerge il fumetto '*underground*', precursore del *graphic novel* autobiografico: si autopubblica e si autodistribuisce, rompendo il *comix code*. Uno degli autori più sovversivi è Robert Crumb, che con grande innovatività dispone liberamente i rapporti sessuali e il consumo di droga nella sua serie *Fritz il gatto* (1965-1972). Nel 1971, la casa editrice Marvel rompe per prima il *Comics Code* con il numero #96 di *The Amazing Spider-Man*: la casa editrice era stata commissionata dal Dipartimento della Salute per la produzione di una storia che mostrava i problemi di abuso di droghe, che il *Comics Code* non permetteva. Ben presto, altri editori si sarebbero decisi a pubblicare serie per lettori adulti. Un fattore fondamentale in questo sviluppo fu la cosiddetta 'invasione britannica', così chiamata per l'influenza di autori e illustratori inglesi sullo sviluppo del fumetto negli Stati Uniti dal 1980. Sotto l'influenza della *British Invasion*, i fumetti in lingua inglese tradizionale erano diventati un mezzo per la critica sociale, per l'autoriflessione e di notevole complessità artistica (con artisti inglesi come Alan Moore, Neil Gaiman, Warren Ellis e Grant Morrison). In una certa misura è in questo momento che si scioglie il confinamento dei fumetti alla cultura popolare; il frutto più importante del post-underground è la rivista *Raw* fondata da Art Spiegelman, che si rivolge al pubblico intellettuale newyorkese

conducendo i fumetti a un livello sperimentale simile, secondo Daniele Barbieri, a quello dell'arte visiva e della letteratura. (Barbieri 2009, p. 146)

A partire dalla metà degli anni '70, molti termini cominciano ad attestare la presenza di narrazioni conclusive di una certa ampiezza: *illustrated novel*, *graphic album*, *comic novel*, *visual novel*, *graphic novel*. L'utilizzo del termine *novel* è probabilmente dovuto alla consapevolezza di trovarsi di fronte a un tipo di pubblicazione distinta dalle precedenti e lunga come un romanzo.

Ed ecco il genetiaco del *graphic novel*: l'espressione, che sarà poi scelta per descrivere le pubblicazioni fumettistiche, "fu utilizzata per la prima volta nel 1978 con il celebre *Contratto con Dio* di Will Eisner" (Barbieri 2009, p. 123). Ma diversi sono i precursori diffusi nel globo: in Argentina *L'eternauta* di Oesterheld (1957), in Italia autori come Guido Buzzelli, Hugo Pratt e Milo Manara, Lorenzo Mattotti e Igort; in Francia e Belgio case editrici consapevoli con linee editoriali come "Pilote" di Dargaut o "*À Suivre*" di Castermann; in Giappone il *gegika*, narrazione per immagini realistica, seria e diretta che si diffonde dalla fine degli anni cinquanta. (Andreani 2014, p. 217).

Il romanzo grafico diviene in trent'anni una categoria editoriale: anche il fumetto può ambire alla stessa credibilità e influenza culturale di un romanzo. E avviene attraverso una riconcettualizzazione, così sintetizzabile: (1) riconfezionamento dei fumetti in libri, (2) associandoli ai romanzi e dissociandoli dai fumetti, (3) poi commercializzati sotto l'etichetta "graphic novel" e (4) proposti a un pubblico più ampio e più colto (smarcandosi quindi dalle narrazioni seriali per adolescenti) (5) con precisi rapporti tra contenuto e forma. Nascono personaggi incredibilmente *round*: incoerenti, inquieti, tormentati, falliti, schiacciati dalla quotidianità e che soffrono i problemi contemporanei.

Oltre a una distinzione storica, vi è una distinzione formale che deve essere fatta. Quando si parla di fumetti, in genere ci si aspetta almeno alcune delle seguenti caratteristiche narrative, nessuna dei quali ha bisogno di essere presente: la narrazione sequenziale, la separazione in riquadri (o pannelli) il discorso diretto rappresentato nei *balloon*, e convenzioni aggiuntive come linee di movimento e bolle di pensiero. Inoltre, mentre il termine è culturalmente specifico, anglo-americano e America-centrico, al contrario il *graphic novel* è

molto più inclusivo, è un genere capace di abbracciare diverse forme, formati, generi, e ha una tradizione narrativa in molte culture di tutto il mondo (Stein, Thon 2013, p.5)

Raccontare una storia attraverso una serie di immagini accompagnate da elementi testuali è dunque metodo antico e volto a istruire e intrattenere gli analfabeti o i semi-analfabeti. Tuttavia, vi è un grande divario che separa questi primi esempi di storytelling pittorico dagli altamente sofisticati *graphic novel* di autori di tali come Art Spiegelman, Neil Gaiman, Will Eisner o Alan Moore che sono emersi a partire dalla tradizione più ampia di fumetti per esplodere dalla metà del 1980. Art Spiegelman, autore della pietra miliare *Maus* (1986-1992) afferma: “Mi sembra che i fumetti si siano già spostati dall’essere un’icona di analfabetismo per diventare uno degli ultimi bastioni di alfabetizzazione” (Spiegelman 1995, in Chute 2008, p. 460).

Rovesciamo allora controfattualmente la questione: che possibilità rappresenta il *graphic novel* per il fumetto? E in che modo il *graphic novel* sfida la nostra idea di letteratura? Un’analisi narratologica del romanzo grafico deve necessariamente tenere conto di un numero di caratteristiche semiotiche che lo distingue da immagini -fisse o in movimento- da un lato e narrazione verbale dall’altro:

(1) anzitutto, il *g.n.* è un sistema semiotico caratterizzato da multimodalità e simultaneità, che include la codifica del tempo nello spazio, o ciò Groensteen ha chiamato “sistema spazio-topico” (2007, p. 26), per riferirsi all’estensione e alle relazioni spaziali reali e simboliche nella pagina, che secondo l’autore hanno la precedenza rispetto al corso del tempo.

(2) La strutturazione di questo tempo nello spazio avviene attraverso spazi specifici come *balloon*, vignette e cornici, strisce (la banda orizzontale che è il primo livello di accordo per i riquadri), vignette e interstizi, il che significa che i *gap*, che sono parte integrante di ogni narrativa, sono più consapevolmente esposti nei fumetti rispetto che in altri ambienti mediali (McCloud 1994, p.66): dunque sia la *mise en page* che la *mise-en-scène* della narrazione si basa sul non-detto-ma-mostrato, secondo un procedimento ellittico che omette alcuni elementi verbali che vanno così a sottintendersi: i pronomi, ad esempio, vengono sostituiti da personaggi che vediamo agire direttamente. Oppure,

l'incipit 'nel frattempo' viene occultato a favore di un tempo inserito in una grammatica caratterizzata dalla struttura sequenziale di fotogramma per fotogramma attraverso gli interstizi (gutters): la narrazione è spesso giocata sullo scardinamento della cronologia a favore della simultaneità piuttosto che sullo sviluppo lineare (come accade nel fumetto, nel romanzo, nel film).

Spetta così al lettore riorganizzare l'ordine degli eventi e la loro percezione; al suo occhio è chiesto di percorrere lo spazio-pagina in direzioni che possono anche non essere governate da un senso di tipo vettoriale. Così facendo, cioè eclissando in parte la lettura orizzontale dei testi, il *graphic novel* ha in un certo senso anticipato la comunicazione *web oriented* producendo testi non sequenziali, manipolabili dal lettore e analogicamente interattivi, dando piena autorevolezza al lettore che diviene così interprete e 'inferenziere'.

(3) Il *braiding*, l'intreccio (Groensteen 2007, p. 146) della narrazione grafica che mette ogni riquadro in una potenziale, se non effettiva, relazione con ogni altro, portando a un addensamento di dettagli (Horstkotte, Pedri 2011, p. 336) e a una maggiore "complessità socio-cognitiva" (Zunshine 2011, p. 115). Ci troviamo di fronte a una strutturazione dell'intreccio che si basa sulla sovrapposizione tra mimesi e diegesi e un'indistinguibilità tra leggere e guardare che costringe così il lettore a frequenti cortocircuiti e *blending* tra testo e immagini. (4) Polifocalizzazioni e focalizzazioni interne multiple caratterizzano questo medium, che fa della rappresentazione 'ottica' della soggettività un punto di forza (5) diventando così uno spazio empatico grazie ai processi di simulazione incarnata.

Questa forma sembra avere dunque la capacità di rappresentare aspetti della modernità in forma grafico-visuale rispetto alla più generica narrazione romanzesca, e ad ogni caratteristica narratologico-semiotica potrebbero corrispondere ed emergere differenti aspetti della modernità.

### 5.3.1. Dalla sequenzialità alla simultaneità: navigare la pagina del *graphic novel*

Come si legge un *graphic novel*? Quali sono le differenze percettive rispetto al fumetto classico? Convenzionalmente, i fumetti ordinano i loro riquadri sulla pagina in una griglia in cui ci si sposta dall'alto a sinistra all'alto a destra, si scende di una linea e si ripete fino a quando non si raggiunge la fine della pagina, in basso a destra. I *graphic novel* giocano spesso su questo e confondono questa aspettativa. I riquadri (pannelli) possono essere sovrapposti uno sull'altro, delineando diversi percorsi di lettura e in cui la sequenza lineare è solo una delle possibili forme di organizzazione delle informazioni visive: ci si può spostare avanti e indietro tra sfondo e primo piano, tra il generale e il particolare, con notevoli inferenze. Sia l'impaginazione dell'intera pagina che i dettagli dei singoli riquadri alimentano in un insieme più grande e multilineare. La terza pagina di *Sandman* (Neil Gaiman, 1989–1996) unisce non meno di sei distinte scene di varie dimensioni e di dettaglio all'interno di una cornice globale (figura 39). Osserviamola: la metà superiore della pagina è racchiusa all'interno di una cornice dorata altamente dettagliata, decorata con il cranio di una capra in alto, altri esseri demoniaci sui lati, e rune che ruotano intorno alla parte inferiore. Mentre l'involucro della cornice complessiva evidenzia l'unità temporale e spaziale della scena, i dettagli creano un'atmosfera sinistra e preparano emotivamente il lettore per la trama in continua evoluzione (Horstkotte 2013, p.36).

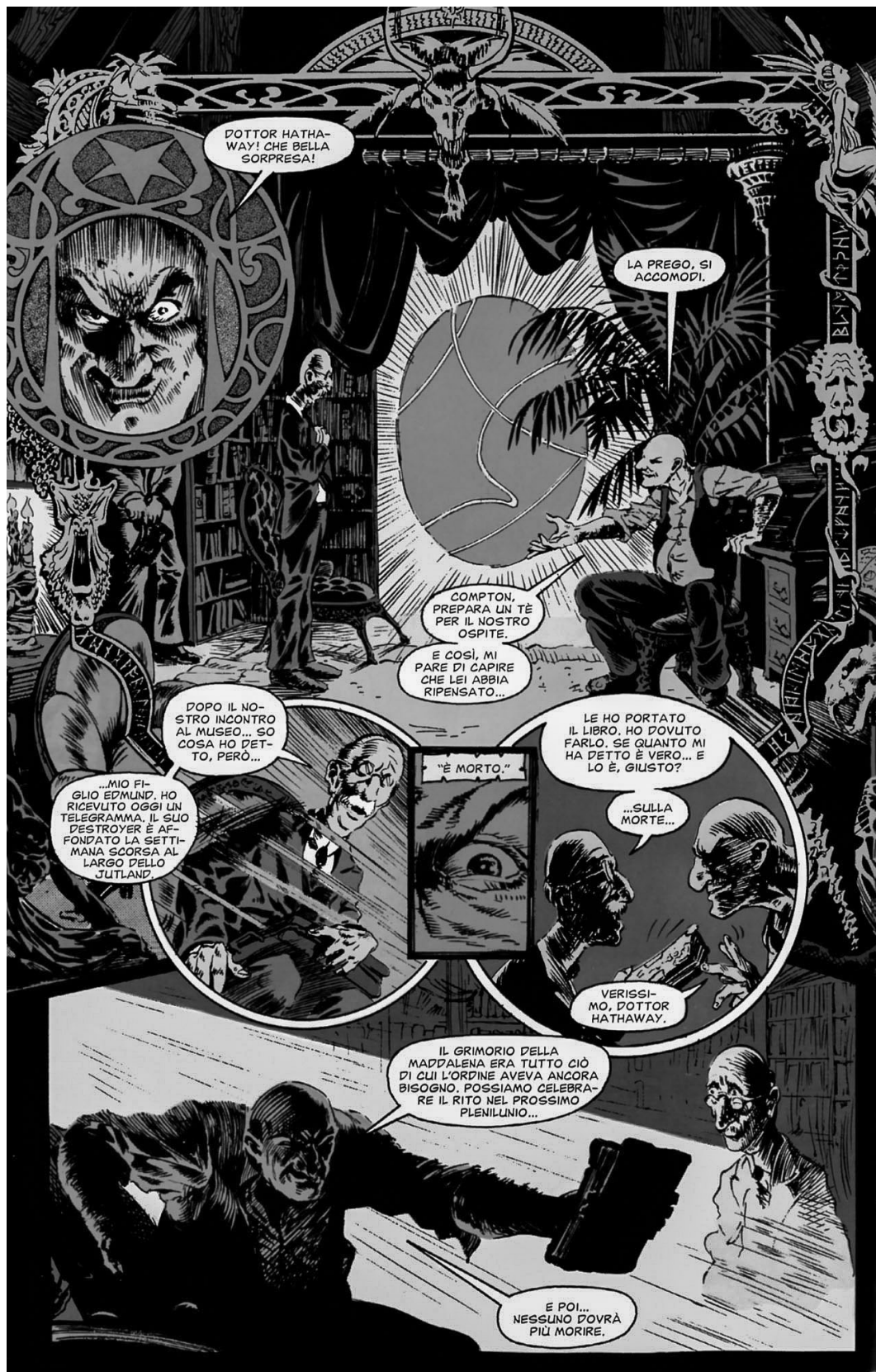


Figura 39: *Sandman n°1*, di Neil Gaiman, Sam Kieth e Mike Dringerberg

Un percorso di una lettura da sinistra a destra e dall'alto verso il basso non rende giustizia all'architettura della pagina, che prevede una lettura simultanea che deve tener conto della dimensione e della collocazione dei vari elementi

separati all'interno della pagina, la loro stratificazione uno sopra l'altro, e la messa in primo piano dell'occhio del protagonista con il testo al centro della pagina. Come ci dimostra l'esempio, non è possibile né auspicabile una lettura sequenziale, quello che Will Eisner definisce “ il controllo sicuro dell'attenzione del lettore dettando la sequenza in cui il lettore seguirà la narrazione” (Eisner 2008, p. 40). Questa ipotesi si basa su concezione datata e rigida della lettura come lineare e diretta. Come Sabine Gross (1994, in Horstkotte, p. 37) ha sostenuto in modo convincente, la flessibilità di movimento degli occhi nella lettura, anche in un testo verbale, non è affatto dissimile dall'occhio dello spettatore durante la decodifica di una fotografia o di un quadro. Inoltre, la lettura è sempre un processo ermeneutico interpretativo e dinamico. L'idea di una lettura lineare è quindi da scartare e il *graphic novel* in particolare, con la sua infinita possibilità di organizzare cornici, riquadri e scene individuali, fornisce una concezione più dinamica e molti livelli di lettura che fanno derivare molteplici schemi interpretativi, inferenze e ipotesi a cui i lettori si affidano per imputare significati narrativi di una sequenza di immagini. Il dogma del “arte sequenziale” viene così violato, e il lettore costruisce la storia, dà un senso alle vignette e rompe il flusso narrativo lineare proprio del fumetto, della letteratura e del cinema, aprendo uno spazio tra i riquadri, una lacuna ellittica (Horstkotte 2013, ss.): qualcosa viene “omesso” e “sottinteso” offrendo uno spazio per l'impegno e il coinvolgimento immaginifico del lettore.

Mentre la narrazione verbale è lineare e sequenziale, il *graphic novel* è caratterizzato da “solidarietà iconica” (Groensteen 2007, p. 6) di immagini e vignette compresenti nelle doppie pagine. Non solo è composto da parti costituenti (cornici e strisce), ma anche da elevate unità di organizzazione semiotica. In questo contesto, il concetto di intreccio descrive un “modello di organizzazione che non è quella del nastro né della catena (narrazione monomodale), ma quello della rete” (Groensteen 2007, p.146). La natura dell'interazione tra parte e tutto nella narrazione grafica evidenzia la plurivettorialità dei riferimenti iconici interni. Ne deriva un addensamento del dettaglio e una *multidirezionalità* della ricezione del *graphic novel* (Horstkotte, Pedri 2011, p.337). Non c'è più una linearità sequenziale, ma una “costruzione spaziale del tempo” (Chute in Stein and Thon 2013, p.6): il mezzo grafico offre

la possibilità di una modalità narrativa che interrompe la linearità del un tempo sequenziale a favore della leggibilità multidirezionale.

È importante sottolineare che questi continui elementi richiedono che i lettori abbandonino la convenzione da sinistra a destra, dall'alto verso il basso, e possono richiedere di girare la pagina e cominciare a leggere lungo il lato destro. Il ruolo iperattivo del lettore nella ricezione del *graphic novel* è dunque particolarmente evidente, perché deve tradurre le immagini sequenziali in un racconto continuo, completando gli interstizi tra i riquadri e negoziando la complessa interazione tra informazioni iconiche e verbali.



Figura 40: *Sandman*, di Neil Gaiman, e Mike Dringerberg, Planeta De Agostini

La figura 40 esemplifica la tensione tra la linea narrativa e la linea cronologica: la prima interrompe facilmente la sequenza cronologica, pur rimanendo inesorabilmente lineare e chiara. Ma il testo appare all'interno dei riquadri in punti temporali precedenti: la logica della cronologia e (quindi della) causalità sono entrambe esplicitamente contraddette, e noi leggiamo questi riquadri rappresentando solo la linea narrativa; continua a vincere potentemente la linearità ininterrotta della storia, che qui sostituisce altri possibili organizzazioni: vince la pagina nel suo insieme, l'insieme è più della somma delle parti. Il lettore può così letteralmente fare un collage percettivo: tagliare fuori i dettagli di poco interesse, costruire, girare, e persino guardare il proto-film che ne risulterebbe (Bredehoft 2006, 881).

L'analogia con l'architettura viene spontanea: l'esperienza estetica del fumetto contemporaneo, di quelle strisce che si animano leggendole, in una composizione totale in una sola volta, è quella che si farebbe con la facciata di un edificio. Si può guardare un fumetto come se si guardasse una struttura a cui si gira intorno e vederne tutti i lati in una volta sola" (Raeburn, in Bredehoft 2006, p.870). Ed è un'architettura modello ikea: il lettore reclama il ruolo di coautore contribuendo a costruire l'ambiente in cui si immerge, il cui significato viene acquisito sempre contemporaneamente su più livelli, come l'immagine di un riquadro deve essere correlata a sequenze di lunghezza variabile e con altre unità architettoniche come una o più pagina pagine. È questa capacità di comunicare su più livelli contemporaneamente che ha permesso a questo segmento in evoluzione del fumetto di costruire narrazioni complesse che, prendendo impulso dalla narrazione letteraria e filmica, sono meno legate a restrizioni lineari. Allo stesso tempo, questa narrazione grafica a comunicazione multistrato sfida costantemente le scelte interpretative dei lettori, richiedendo una sofisticata ermeneutica e un alto grado di immersività: lo spazio e il tempo del lettore sono annullati a favore dello spazio e il tempo della storia. E i corpi dei lettori vengono percettivamente e emotivamente trasportati nella pagina in diversi modi: evocando simulazioni incarnate, attraverso il coinvolgimento emotivo dei personaggi e guidati percettivamente attraverso l'impaginazione.

Quali aspetti della modernità vengono risaltati da questa multilinearità? La rete-*network* in cui siamo avviluppati si riproduce anche nella pagina grafica e

gli autori, attenti osservatori e fedeli riproduttori di questa complessità del reale, spezzano la classica divisione in vignette per prendersi l'intera pagina scardinando la linearità cronologica a favore del simultaneo: spetta al lettore riorganizzare l'ordine degli eventi e la loro percezione. Così facendo, eclissando in parte la lettura orizzontale dei testi in favore di quella centrifuga, il *graphic novel* riproduce la morfologia del web, producendo testi non sequenziali, manipolabili dal lettore. Se siamo quello che leggiamo, il romanzo grafico ci viene incontro per apprendere a leggere l'aggrovigliata realtà di cui siamo i tessitori, riproducendone la simultaneità e le contingenti sovrapposizioni: è una *rècit visuel*, una messa in scena visiva che sovrappone e 'zippa', comprime le plurime informazioni condensando tempo e spazio a favore della sincronia.

### 5.3.2. Mimesi e diegesi: la complessità sociocognitiva del *graphic novel*

I romanzi grafici si presentano come una serie di indizi visivi e verbali che consentono di seguire la trama, inserirsi nello *storyworld* e 'interagire' con i personaggi. Questi indizi non sono posizionati in modo casuale e stabiliscono una relazione tra chi legge la storia-il lettore, e chi racconta la storia-il narratore. Per cominciare, una narrazione può essere definita come una sequenza di eventi in cui un numero di personaggi sono coinvolti, eventi che vengono raccontati da un narratore. E qui c'è da fare una prima distinzione tra le due diverse modalità di presentazione degli eventi: la modalità *showing* è la presentazione presumibilmente diretta di eventi e conversazioni, in cui il narratore sembra scomparire (come a teatro) e il lettore viene lasciato apparentemente libero di trarre le proprie conclusioni da ciò che 'vede' e che 'sente'. La modalità *telling* è invece una presentazione mediata dal narratore che, invece di esporre direttamente e 'drammaticamente' gli eventi e le conversazioni, li racconta e li riassume (Rimmon- Kenan 2002, p. 110).

Due esempi verbali per distinguere le due modalità potrebbero essere questi: "John era arrabbiato con la moglie" (*telling*) e "John guardò la moglie, le sopracciglia increspate, le labbra contratte, i pugni serrati. Poi si alzò, sbattuto

la porta e uscì di casa”(showing). Usando una metafora spaziale, la modalità mimetica è anche chiamata un racconto a “piccola distanza”, presumibilmente perché i lettori hanno l'impressione di essere vicino agli eventi della storia, mentre la modalità diegetica evoca l'impressione di una “grande distanza” tra i lettori e gli eventi (Rimmon-Kenan 2002, ss.).

Tradizionalmente, sembra che le immagini siano più adatte per la ‘proiezione’ (showing) di una storia, e le parole per il ‘racconto’ di una storia. Nei fumetti, i lettori raccolgono indizi da immagini e parole, ma abbiamo visto anche dalle sequenze e dall'impaginazione: ciascuno di questi elementi contribuisce a una narrazione ibrida, crossmodale e a doppia distanza, in cui leggere e guardare avvengono in contemporanea.

La visibilità del narratore è quindi centrale: il *telling* presuppone un narratore chiaramente percettibile, la cui presenza si costituisce ‘dicendo’ gli eventi, che potrebbe non essere esplicitata nel secondo caso. Che tipo di narratore è quello del *graphic novel*? Che cosa intendiamo quando diciamo che un narratore ‘racconta la storia’ in un *graphic novel*? Potrebbe essere utile distinguere tra narratore extradiegetico e narratore intradiegetico applicato al genere preso in esame. Come ha stabilito Gérard Genette, i narratori letterari possono non solo essere situati su vari livelli diegetici, e così essere più o meno coinvolti nelle storie che raccontano (distinguendo così tra il piano extradiegetico e intradiegetico, nonché tra narratore eterodiegetico e omodiegetico), ma possono anche rappresentarsi esplicitamente o implicitamente attraverso il loro racconto (narratori palesi o nascosti).

Nel *graphic novel* il narratore eterodiegetico, da un lato, tende ad essere extradiegetico ed è spesso limitato a dare le coordinate spazio-temporali; oppure può utilizzare narratori contemporaneamente extradiegetici e intradiegetici, eterodiegetici e omodiegetici. Un esempio di narratore extradiegetico omodiegetico può essere trovato in *Maus, storia di un sopravvissuto*, opera in due volumi di Art Spiegelman iniziata nel 1986 e completata nel 1991 e vincitrice nel 1992 del Premio Pulitzer. *Maus* racconta l'esperienza di Vladek Spiegelman nella Polonia della seconda guerra mondiale e la sua sopravvivenza all'olocausto raccontata dal figlio Art.

La narrazione comprende due piani temporali e due narratori: la storia della

Seconda Guerra Mondiale in Polonia esiste fianco a fianco, alternando riquadri, con quella del 1980 a New York, e la narrazione si sposta avanti e indietro tra la storia intradiegetica di sopravvivenza di Vladek e le sue interviste extradiegetiche con Artie, figlio e narratore che compone il testo e crea *Maus*. Mentre Vladek è il narratore verbale intradiegetico, Artie è sia il narratore extradiegetico della trama del 1980 che narratore visivo- disegnatore- delle narrazioni extra e intradiegetiche. A livello intradiegetico, nella storia ambientata nel 1940 in Polonia, ci troviamo di fronte a due voci narrative: la narrazione verbale di Vladek, personalizzata con il suo accento polacco, si combina con la resa visiva di Artie della storia di Vladek, personalizzata attraverso la scelta provocatoria di metafore animali (gli ebrei in *Maus* sono disegnati come personaggi antropomorfi ma con teste di topi, i polacchi come maiali, i tedeschi come gatti, gli americani come cani, i francesi come rane).

A causa di questo intricato intreccio di voci narrative, la materia prima della storia proviene da due fonti distinte che operano su più livelli temporali e, in aggiunta, è mediata da narratori verbali e da narratori visivi che sono attivamente impegnati a raccontare la storia dall'esterno e dall'interno dello *storyworld*. (Horstkotte, in Stein, Thon 2013, p.28) Il narratore-Artie opera su diversi livelli: è sia il narratore esterno dell'esperienza di Vladek del 1940 ad Auschwitz, sia il personaggio intradiegetico del 1980 New York. Questa tensione tra i suggerimenti del narratore onnisciente da un lato, e la conoscenza stranamente limitata e banale del personaggio interno che sembra incarnare lo spettatore, ha importanti conseguenze per la capacità di orientamento del lettore. In solo sguardo vede ciò che vede il protagonista e contemporaneamente osserva il protagonista che osserva: è una prospettiva cubista, che zooma continuamente dal fuori al dentro e dal dentro al fuori, restituendo così "complessità socio-cognitiva".

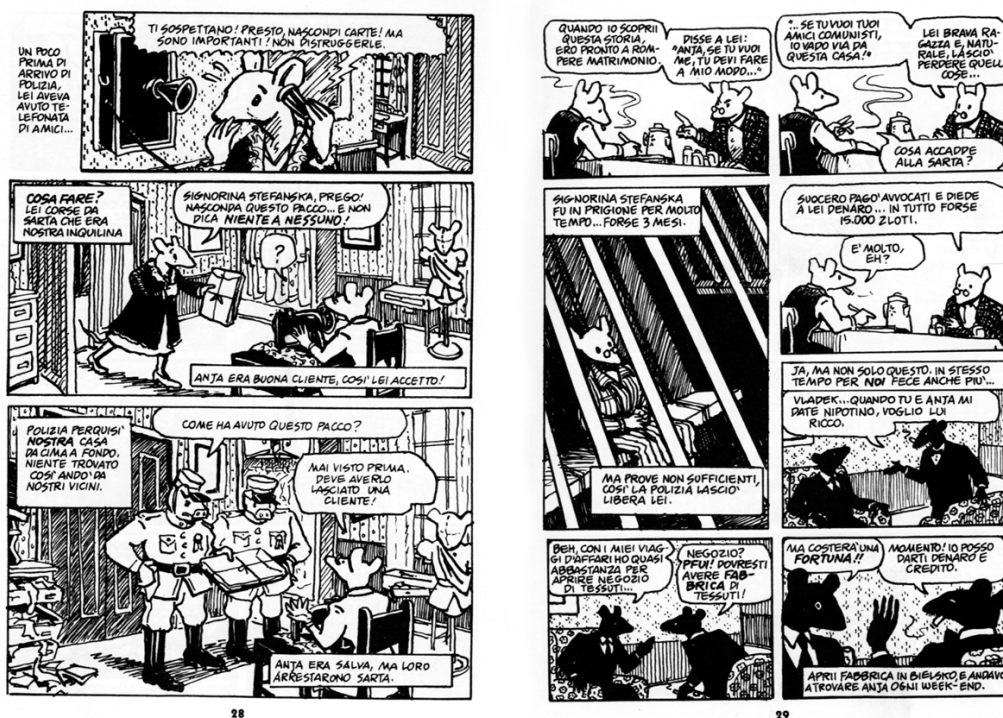


Figura 41: *Maus. Racconto di un sopravvissuto*, Art Spiegelman, 1989

È Lisa Zunshine la prima a sottolineare questo aspetto: suggerisce che le narrazioni grafiche siano costruite su adattamenti della teoria della mente per offrire ai lettori piacevoli esercizi di navigazioni in situazioni sociali complesse. Suggerisce anche che queste narrazioni abbiano elevati livelli di complessità di che chiama appunto “socio-cognitiva”- artefatti in cui la combinazione di visivo e verbale, di stili e di livelli diegetici ci trasporta in stati mentali complessi, utili quindi per la decodifica nella realtà (Zunshine 2011, pp. 115- 117).

Riprendiamo il caso di *Maus*: Art (autore) sta immaginando lo stato mentale di “Art”(personaggio) che sta immaginando lo stato mentale di Vladek: una matrisca visuo-verbale che sembra sostenere e potenziare quelle che Lisa Zunshine descrive come le nostre competenze di *mind reading*, cioè “le nostre capacità di spiegare il comportamento delle persone in termini di pensieri, sentimenti, credenze e desideri”(Zunshine, 2006, p. 25).

Testimonianza ancor più straordinaria di questo potenziamento socio-cognitivo è la focalizzazione ‘caleidoscopica’ dei differenti punti di vista. Il romanzo grafico è un mondo finzionale popolato da personaggi ai quali può essere attribuita qualche tipo di vita mentale. Di conseguenza, i diversi media possono

assumere diverse strategie per rappresentare la coscienza dei personaggi, fornendo una sorta di “accesso diretto”(Thon 2014, p. 67).

La rappresentazione della soggettività può essere considerata una caratteristica saliente del *graphic novel* e possiamo collegarla ai termini narratologici del il punto di vista, della prospettiva e della focalizzazione. La multimodalità in azione del *graphic novel* permette la giustapposizione - ancora una volta- tra rappresentazione oggettiva e soggettiva; l'eterodiegetico e l'omodiegetico è in simultanea: mentre viene rappresentato il discorso tra i personaggi, fa capolino la ‘voce interiore’ il pensiero del personaggio e la voce di un narratore omo/eterodiegetico. Ma la distinzione stessa rimane utile, dal momento che un narratore può rappresentare soggettivamente aspetti sia della propria coscienza che di quella di un personaggio.

Come avviene tutto questo? Le sequenze spaziali e percettive dei punti di vista, la sovrapposizione percettiva e la rappresentazione di stati interni (pensieri, sogni, allucinazioni) sono realizzati in contemporanea, insieme alle intricate relazioni tra narratore verbale e strategie iconiche non verbali.

La focalizzazione ci consente di distinguere tra la narrazione di una storia da un lato ed elaborazione mentale di quella storia da un personaggio o da un narratore dall'altro, cioè la distinzione genettiana tra ‘chi guarda’ e ‘chi percepisce’. Dal momento che le narrazioni grafiche sono un mezzo visivo dominante, avremo una comprensione ‘ottica’ della focalizzazione e della prospettiva: per tenere conto degli aspetti cognitivi e percettivi di focalizzazione, utilizziamo il termine proposto da Manfred Jahn “‘finestre di focalizzazione’: la focalizzazione è come una ‘finestra’ attraverso la quale gli oggetti e gli eventi vengono presentati come vengono visti, percepiti, o concettualizzati da uno specifico centro deittico o personaggio focale. Avremo quindi finestre personali associate al personaggio e finestre impersonali associate al narratore” (Jahn, in Herman, Jahn and Ryan 2005, pp. 173–177).

Ma il mero percettivo è riduttivo: nel *graphic novel* narrazione e focalizzazione operano su due tracce modali contemporaneamente, e questo può creare gap, lacune, ritardi, e tensioni a un livello che non è disponibile all'interno del monomodale delle narrazioni linguistiche. Inoltre, l'ancoraggio a un'immagine-corpo è ancor più garanzia di realtà. Esemplichiamo quanto affermato con

*Rughe* (2007) di Paco Roca, romanzo grafico ambientato in una casa di riposo in cui i protagonisti sono anziani pensionati affetti dalla malattia di Alzheimer, nel quale osserviamo dall'interno le complesse e dolorose dinamiche che la malattia scatena: il lettore viene a sapere che i protagonisti hanno un modo piuttosto singolare di percepire il mondo, tramite l'alternanza di sequenze 'percettive', in cui la figura 42 mostra questa differenza tra la prima striscia- del narratore eterodiegetico extradiegetico e la seconda - focalizzazione interna del personaggio che percepisce.

Lo storyworld del *graphic novel* costruisce quello che Alan Palmer (2004 in Stein, Thon 2013, p. 114) chiama "narrazione *incorporata*", cioè il modo in cui la storia è vissuta da un particolare personaggio, in cui il visivo è emotivo, e leggere e guardare sono un allenamento delle capacità empatiche: il *graphic novel*, a-gerarchico, sinaptico e plastico, è il supergenere dell'epoca della sovrapposizione: tra punti di vista, tra assi tempo-spaziali e a favore di un caleidoscopico *present continuous*.



Figura 42: *Rughe*, Paco Roca, 2007

## 5.4 Lo spazio empatico

Cosa accade nel nostro cervello quando siamo di fronte a una pagina di *graphic novel*? Le scienze cognitive ci dicono che il lettore tenderebbe a rivivere in prima persona le emozioni del personaggio secondo un meccanismo di rispecchiamento oggi denominato simulazione incarnata (*embodied simulation*). In pratica, quando vediamo i personaggi fare qualcosa in una vignetta, i processi nel nostro cervello possono essere spiegati come qualcosa di simile a un'imitazione di queste posizioni nei sistemi sensomotori che preparano l'azione (ma che non la svolgono in realtà), un'eco dell'esperienza del personaggio: una simulazione incarnata dell'intersoggettività. Questa corporeità, ci dice Vittorio Gallese, svolge un ruolo decisivo nelle pratiche di simulazione che siamo capaci di mettere in campo non solo nella nostra vita quotidiana, ma anche nelle nostre esperienze estetiche e mediate (Gallese, Guerra 2015, p.11).

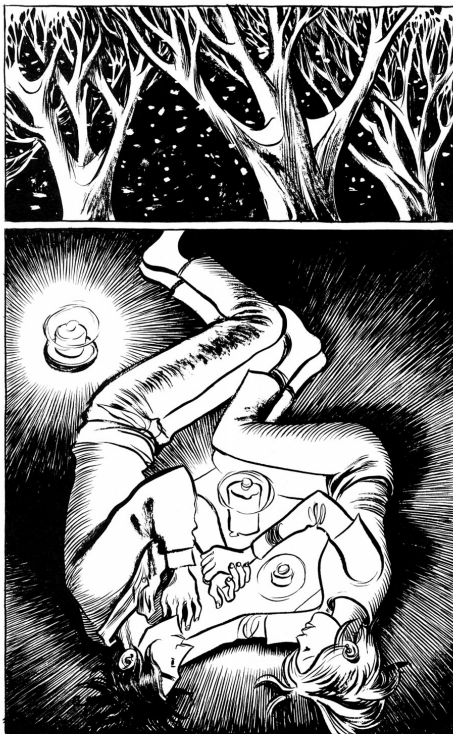
Le neuroscienze ci dimostrano dunque che l'intelligenza umana, anche al livello di descrizione che attiene ai neuroni e ai circuiti cerebrali, è strettamente legata alla corporeità, e le scienze cognitive suggeriscono che una buona parte del nostro *'sense-making'* sia radicato nella nostra esperienza corporea del mondo. In pratica, la simulazione incarnata, il meccanismo funzionale di base del nostro cervello grazie al quale riutilizziamo parte delle risorse neurali che normalmente utilizziamo per interagire col mondo modella i rapporti e le relazioni che con esso stabiliamo mettendole al servizio della sua percezione e immaginazione, fornendo così un contributo importante alla teoria della soggettività nonché una teoria della ricezione del *graphic novel*. Comprendiamo il senso di molti dei comportamenti e delle esperienze altrui grazie al riutilizzo degli stessi circuiti neurali su cui si fondano le nostre esperienze agentive, emozionali e sensoriali in prima persona, ma anche in senso inverso: riutilizziamo i nostri stati o processi mentali, rappresentati in un formato corporeo, per attribuirli funzionalmente agli altri. La simulazione incarnata fornisce un quadro integrato e neurobiologicamente plausibile di questa varietà di fenomeni intersoggettivi (Gallese, Guerra 2015, p. 24).

Osserviamo la doppia pagina di *Blankets* (2003) di Craig Thompson (figure 43-44):



298

Figura 43: *Blankets*, C. Thompson, 2009, p. 298



299

Figura 44: *ivi*, p. 299

Karin Kukkonen (2013, pp. 60-61) analizza questo romanzo grafico autobiografico in cui vediamo Craig e Raina, il protagonista e il suo primo amore, in un ambiente intimo di conversazione. Ognuna delle immagini è un fermo immagine che presenta un esatto momento. La prima immagine mostra Raina sdraiata sul lato sinistro. Nella seconda immagine, abbiamo un primo piano di lei, che si trova in verticale; è come se si fosse trasferita di due tavole girandosi di circa novanta gradi. Nell'ultimo riquadro della pagina abbiamo una ripetizione di questa immagine, però da un angolo superiore. Nella pagina seguente, la stessa immagine di lei e Craig come se fosse capovolta rispetto al primo pannello: ora il semicerchio di Raina è completo. Gli angoli mutevoli di queste immagini creano l'illusione che Raina e Craig siano roteati. Le scienze cognitive suggeriscono che anche noi inconsciamente sperimentiamo i loro movimenti, che percepiamo solamente a livello visivo. Questa pagina rappresenta quindi un'illusione di movimento, in quanto i due corpi sono effettivamente rimasti immobili. Tuttavia, il nostro senso corporeo di orientamento e il nostro schema corporeo è destabilizzato mentre osserviamo i corpi roteanti in questi immagini. Le forme rotonde delle candele nel primo e dell'ultimo pannello, la mancanza di sfondo e i movimenti delle braccia di Raina verso Craig rafforzano questa impressione. Dopo che la loro conversazione è giunta al termine, anche il vortice di movimento si ferma, ma se il semicerchio di Raina sembra essere un movimento fluido, non è così per Craig; Raina nel primo pannello è rivolta verso la direzione del movimento, e le sue mani formano un semicerchio, mentre Craig sembra piuttosto rigido. Il terzo pannello, che mostra solo Craig, presenta le sue braccia in una posizione scomoda, interrompendo così il flusso e la direzione del movimento. Tra il penultimo e l'ultimo pannello Craig si volta finalmente verso Raina, e le loro mani si incontrano.

Ci sono due livelli di realizzazione che si dispiegano: da un lato, l'illusione del movimento proveniente dalla manipolazione dell'angolo dell'immagine; dall'altra parte, le posture dei corpi dei due personaggi. Le posizioni dei corpi, i loro gesti e il loro movimento, o meglio l'illusione del loro il movimento ci trasmettono le sfumature emotive in cui questa situazione è vissuta dai suoi protagonisti, o meglio il movimento è generato dal sentimento condiviso dei

personaggi, e Thompson utilizza il linguaggio corporeo e la disposizione dei personaggi disegnati per aiutare i lettori a comprendere questa situazione. “[La pagina] diventa spazializzazione di azioni e intenzioni corporee, dà forma a metafore visive che si fondano su schemi corporei e motori molto riconoscibili e incarnati dalle immagini”(Gallese, Guerra 2015, p. 143). Il lettore, partecipatore attivo, deve così ingaggiare un vero corpo a corpo, non solo metaforico, con la situazione narrata: significa che ha un accesso dall’interno agli altri- in questo caso i protagonisti Craig e Raina- che, pur non intaccandone l’alterità, permette di comprenderli. L’esperienza incarnata-intercorporea - della narrazione grafica ha un forte impatto che evoca risposte immaginative e emozionali, traendone un fatturato cognitivo: una *hot cognition*, una forma di acquisizione e elaborazione dei dati percettivi e delle informazioni che comporta sempre il coinvolgimento personale del fruitore e una sua attivazione patemica. Se a partire da Antonio Damasio con il suo *L’errore di Cartesio* (Damasio 1995, p. 120 e sgg) si è cominciato a comprendere che ragione e emozione non sono mai separabili, poiché qualsiasi dato memorizzato dalla nostra mente viene ‘flaggato’ con un’emozione particolare (Damasio 2000, pp. 70 e sgg.). Il sintagma *hot cognition* è stato utilizzato per la prima volta da Schank e Abelson in relazione alle capacità di elaborazione dei dati da parte dei computer (computer modelling) e in analogia a quanto avviene nella mente dei bambini quando pensano di fare o raccontare qualcosa (Schank, Abelson 1977), mentre oggi A. J. Sanford e C. Emmott nel loro fondamentale studio intitolato *Mind, Brain and Narrative* (2012) arrivano addirittura a sostenere che se nelle analisi dei testi e dei loro effetti non prendessimo in considerazione le emozioni non riusciremmo letteralmente a comprendere il significato di una narrazione; tutto ci apparirebbe insensato, o uguale, o indistinguibile da ciò che è già accaduto, esattamente come capita a chi è affetto da sindrome autistica.

Il punto su cui ormai la comunità scientifica ha trovato un definitivo accordo è che la frequentazione della letteratura ci consente (soprattutto tra i nove mesi e i quattordici anni) di esercitare delle abilità sociali che altrimenti faticheremmo ad apprendere. E queste competenze sociali richiedono sia capacità in compiti complessi di *problem solving* e nell’assunzione di prospettive differenti, sia

competenza emotiva.

In generale, le emozioni svolgono una funzione di adattamento, in quanto consentono una risposta coerente a determinati stimoli ed eventi, configurandosi quindi come dispositivi fondamentali per comprendere, stabilire e mantenere relazioni sociali: si tratta di un vero e proprio repertorio emotivo che ci consente di estrapolare script di procedure o azioni per far fronte agli avvenimenti. In ambito cognitivista Keith Oatley (Oatley 2007, pp. 108-109) ha costruito una teoria delle emozioni basata sull'individuazione di stati coordinati di prontezza e disponibilità in grado di attivarci per mantenere lo stato attuale in caso di felicità, fare uno sforzo per modificarlo (rabbia), immobilizzarsi e/o fuggire (paura) o restare in una condizione statica (depressione). Ogni stato emotivo corrisponderebbe dunque a uno script di riferimento. Attualmente, il lavoro neuro-cognitivo del lettore è evidentemente accresciuto dal fatto di trovarsi a vivere in contesti complessi e intercategoriali, dove diviene problematico persino etichettare la situazione che viene potenzialmente ad incontrare: ecco allora che le narrazioni, in particolar modo quelle grafiche, ci aiutano ad addestrarci sin dalla prima infanzia ad affrontare questa complessità. Dobbiamo diventare predittivi, apprendere a distinguere la routine dall'eccezione, il reale dal virtuale, l'affidabile dall'inaffidabile, e tutto ciò attraverso l'attribuzione di relazioni crono-causali agli accadimenti di cui facciamo esperienza. Come fare? Il primo passo è appunto quello della *hot cognition*, cioè di processare narrazioni complesse come quelle iconotestuali riuscendo ad assegnare etichette emotive basandoci sulla valutazione del raggiungimento degli obiettivi. Ad esempio, attraverso la letteratura grafica apprendiamo il *mind reading* attraverso espressioni corporee e cambiamenti continui dei punti di vista; comprendiamo inoltre che non tutti gli individui reagiscono alle situazioni emotive in modo identico, come nel caso dei due protagonisti suddetti, ma che la loro risposta è legata alla personalità, alla storia pregressa, alle abilità comportamentali, alle preferenze personali e alle competenze in termini di *mind reading*.

I *graphic novel* costituiscono allora una valida, ineguagliata e imprescindibile palestra cognitiva: l'ambigua giustapposizione tra testo e immagine, questo minuetto che mette in cortocircuito ragione e emozione, argomentazione e

percezione, autore-disegnatore e lettore, costringono ogni lettore a dotarsi di una valida capacità inferenziale di *mind reading* nel seguire le vicende di un intreccio narrativo grafico. E una palestra empatica: la traduzione grafica del corpo in gesti ed espressioni mette in scena la soggettività e l'intersoggettività realizzandola in una serie di posture, sentimenti, espressioni e comportamenti, "la pagina teatralizza la corporeità che diviene al tempo stesso protagonista e spettatrice, vissuta e riconosciuta" (Gallese, Guerra 2015, p. 216).

La risposta empatica del lettore in relazione alla pagina evidenzia appunto un mix di cognizione ed emozione, di decodificazione semantica degli eventi presentati dalla trama e di risposta affettiva allo status emotivo percepito attraverso le immagini; in tale condizione vicariante, che si genera quando osserviamo qualcuno che prova quell'emozione, prende corpo un'esperienza per così dire di seconda mano, frutto del rispecchiamento del lettore nel testo-immagine. Si può dedurre che, nel caso del graphic novel, i lettori includano nelle loro rappresentazioni mentali le emozioni attribuite ai personaggi e dall'altro esercitino una sorta di trasporto personale, un riflesso quasi fisico delle emozioni di ciò che leggono e guardano: un' "estetica dell'empatia".

## Note conclusive

Gli iconotesti affrontati prendono in considerazione il pubblico, modellando forma e contenuto del romanzo tenendo conto del livello cognitivo ed emotivo dei suoi lettori impliciti. I *picturebook* e i *graphic novel* sono importanti sostenitori di *literacy* in un senso molto ampio: cognitivo, sociale, emotivo, affettivo, etico, prendendo in considerazione anche le esperienze reali presunte del pubblico e stimolando attenzione, immaginazione, memoria, capacità inferenziali, empatia e mind-reading.

La critica letteraria unita alle neuroscienze cognitive conferma le affermazioni che erano precedentemente fatta senza prove scientifiche: la lettura non è solo finzione, ma è indispensabile per il nostro sviluppo cognitivo ed emotivo. La lettura anzi ci rende 'più umani' che, in quanto appassionati ed esperti di letteratura per l'infanzia, dobbiamo sicuramente cogliere. Sembra allora necessario riconcettualizzare anche la figura del lettore, non mero spettatore che 'assiste' alle immagini ma lettore-spettatore. Questa doppia identità richiede di sviluppare il maggior numero di abilità e strategie per interpretare le illustrazioni, gli elementi di *design*, la struttura fisica del libro e la lingua scritta. Frank Serafini (2012, pp. 26-32) attribuisce differenti ruoli al lettore 2.0: a) lettore come navigatore b) interprete, c) lettore come *designer* e d) analizzatore.

a) Il lettore come navigatore: i testi multimodali richiedono ai lettori a decodificare il testo scritto, le composizioni e le strutture degli elementi di *design* e delle immagini visive. Poiché la complessità dei testi aumenta, la decodifica deve essere considerata come un aspetto singolo della capacità di un lettore di navigare i paesaggi multimodali incontrati. Inoltre, sono sempre più necessarie strutture non lineari, ipertestuali e strutture compositive multimodali, se si vuole avere successo negli attuali contesti educativi.

b) Il lettore come interprete: l'interpretazione è un processo di costruzione di generazione significati e risposte a vari testi e immagini. Termini come comprendere, capire, costruire significa dare un senso e sono spesso usati in modo intercambiabile per definire l'atto di interpretazione. Uno degli obiettivi

primari della lettura di un testo multimodale è quello di comprendere ciò che è stato scritto dall'autore e raffigurato dall'illustratore, in un processo ricorsivo di significati che cambia di volta in volta che i lettori negoziano a seconda dei particolari contesti. I lettori dovrebbero essere visti perciò come costruttori attivi di significati multipli.

c) Il lettore come *designer*: poiché spesso non c'è percorso prestabilito da seguire per i lettori, i lettori devono attivare processi interpretativi attingendo alle risorse disponibili semiotiche presentate nel testo multimodale per costruire significati durante l'atto di lettura. Il *design* è il processo di organizzazione di ciò che deve essere navigato e interpretato, modellando le risorse disponibili in potenziali significati realizzati nel contesto. Il lettore è allora un produttore di testi multimodali che richiede un ampliamento del concetto di *design* per includere la costruzione attiva dei potenziali significati con questi testi. Ad esempio, i *picturebook* metafinzionali così come i *graphic novel* richiedono ai lettori di navigare non solo tra gli elementi visivi e testuali, ma anche di organizzare il testo da leggere a partire dalle risorse semiotiche disponibili: il lettore è tenuto a diventare un partecipante ancora più attivo nell'interpretazione e nella progettazione dei testi multimodali in fase di lettura.

d) Il lettore come analizzatore: la lettura è riconcettualizzata come una pratica sociale che prevede la realizzazione di significato in un contesto socialmente mediato, come mezzo di partecipazione sociale. Rose (2001) sostiene che “uno degli obiettivi centrali della ‘svolta culturale’ nelle scienze sociali è quello di sostenere che le categorie sociali non siano naturali ma costruite. Queste costruzioni possono prendere la forma visiva” (pp. 10-11). L'analizzatore delle immagini visive e degli elementi multimodali, comprese cornici, *font*, grafica e colore, sono altrettanto importanti quanto l'analisi del testo scritto. Andare oltre il livello letterale del significato richiede ai lettori di dedurre dai vari testi e contesti e di interrogarsi su ciò che leggono e guardano (Serafini & Ladd, 2008). Sostenere i proto e i neolettori a interrogarsi sul potenziale significato delle risorse semiotiche e multimodali di un testo è fondamentale, così come dotare i lettori di abilità multiple davanti a una realtà sempre più complessa.

Le narrazioni prese in esame stanno radicalmente indicando nuove direzioni di futuri narrativi radiosi per espandere sempre più il territorio della letteratura e

le nostre modalità di pensarla e di agirla come competenza narrativa: *e a che serve un libro, pensò Alice, senza dialoghi né figure?*

## Opere citate

- Abbatiello A. (2013), *Facce*, Topipittori, Milano.
- Borando S. (2014) *Il libro criceto*, Minibombo, Reggio Emilia.
- Carroll L. (2010), *Alice nel paese delle meraviglie-Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, edizione annotata a cura di Gardner M., Rizzoli, Milano.
- Costa N. (2012), *Giulio Coniglio impara a nuotare*, Panini, Milano.
- D'Achille S. (2011), *La fatina dei dentini*, Collana *Peppa Pig*, Giunti, Firenze.
- D'Allancé M. (2000), *Che rabbia!*, Babalibri, Milano.
- Gaiman N., Dringerberg M. (2014), *Sandman deluxe vol.1*, Planeta DeAgostini, Barcellona.
- Hervé T. (2010), *Un libro*, Panini, Milano.
- McKee D. (2014), *La giornata di Elmer*, Mondadori, Milano.
- Roca P. (2009), *Rughe*, Tunuè, Latina.
- Smee N. (2006), *Faccia buffa*, Kite, Padova.
- Spiegelman A. (1989), *Maus. Racconto di un sopravvissuto*, Rizzoli, Milano.
- Stilton G. (2000), *Il misterioso manoscritto di Nostratopus*, Piemme, Casale Monferrato.
- Stilton G. (2001), *Attenti ai baffi...arriva Topigoni!*, Piemme, Casale Monferrato.
- Suter K., Levin J. (2001), *Baby faces*, Golden Books.
- Thompson C. (2009), *Blankets*, Top Shelf Productions, Marietta.
- Willems M. (2012), *Siamo in un libro*, Il Castoro, Milano.

## Riferimenti bibliografici

- a cura di P. Fabbri (2007) A.J. Greimas, J. Courtés, *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, Mondadori, Milano.
- a cura di Riccardi I. C. (2004), *Geronimo Stilton il fenomeno*, Piemme, Casale Monferrato.
- Agger G., Grøn R., Nielsen H. J, Waade A. M.(2013), *Bestseller and Blockbuster Culture*, in “Academic Quarter”, vol. 7, pp. 5-18.
- Allen M.S., Greenlees I., Jones M.V. (2014), *Personality, counterfactual thinking, and negative emotional reactivity*, in “Psychology of Sport and Exercise”, n°15, pp. 147-154.
- Alvin I. Goldman (2006), *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*, Oxford University Press, New York, 2006.
- Andreani N. (2014), *Graphic novel. Il fumetto spiegato a mio padre*, NPE, Savona.
- Arizpe E., Styles M. (2003), *Children reading pictures: Interpreting visual texts*, RoutledgeFalmer, London.
- Bader B., (1976) *American Picturebooks from “Noah’s Ark” to “The Beast Within*, Macmillan, New York.
- Balconi M. (2008), *Neuropsicologia della comunicazione*, Springer, Milano.
- Balconi M., Amenta S. (2010), “A fighter is a lion”. *Neuropsychological indexes in comprehending frozen metaphors*, in “Journal of Pragmatics”, n°42, pp. 3246-3257.
- Barbieri D. (1991), *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano.
- Barbieri D. (2005), *La linea inquieta. Emozioni e ironia nel fumetto*, Melteni, Roma.
- Barbieri D. (2009), *Breve storia della letteratura a fumetti*, Carocci, Roma.
- Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory*

*of Mind*, MIT Press, Cambridge-London.

- Barnes J.L. (2015), *Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction*, in “Poetics”, n. 48, pp. 69-82.
- Barsalou, L. W. (2008), *Grounded cognition*, in “Annual Review of Psychology”, n.59, pp. 617 - 645.
- Bartolini D., Pontegobbi R. (2015), *Baby libri...a rapporto*, in “Liber” n°107, Campi Bisenzio.
- Beckett S. L. (2008), *Crossover Picturebooks. A Genre for All ages*, Routledge, New York.
- Behne T., Carpenter M., Tomasello M. (2014), *Young Children Create Iconic Gestures to Inform Others*, in “Developmental Psychology”, American Psychological Association, Vol. 50, No. 8, pp. 2049–2060.
- Bekele E., Zheng Z., Swanson A., Davidson J., Warren Z., Sarkar N. (2013), *Virtual Reality- Based Facial Expressions Understanding for Teenager with Autism*, in “Springer-Verlag”, pp. 254-463.
- Bekoff M. (2010) *La vita emozionale degli animali*, Gruppo Perdisa, Bologna.
- Benedek M., Beaty R., Jauk E., Koschutnig K., Fink A., Silvia P.J., Dunst B., Neubauer A.C. (2014), *Creating metaphors: The neural basis of figurative language production*, in “Neuroimage”, no.90, pp. 99-106.
- Benjamin W. (2014), *Mickey Mouse*, Il melangolo, Genova.
- Berger J. (1980), *Why we look at animals*, in <http://ikesharpless.pbworks.com/f/john+berger,+why+look+at+animals.pdf>.
- Bertetti P. (2011), *Conan il mito. Identità e metamorfosi di un personaggio seriale tra letteratura, fumetto, cinema e televisione*, ETS, Pisa.
- Besel L.D.S., Yuille J. C. (2010), *Individual differences in empathy: The role of facial expression recognition*, in “Personality and Individual Differences”, n°49, pp. 107–112.

- Bredehoft T.A. (2006), *Comics architecture, multidimensionality, and time. Chris Ware's Jimmy Corrigan: the smartest kid on earth*, in "Modern Fiction Studies", Vol. 52, n. 4, pp. 869-890.
- Brown S. (2010), *Where the wild brands are: some thoughts on anthropomorphic marketing*, in "The Marketing Review", Vol. 10, No. 3, pp. 209-224.
- Bruce V., Young A. (2012), *Face perception*, Psychology Press, London-New York.
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, trad.it., Laterza, Roma-Bari.
- Calabrese S. (2008), *Retorica del linguaggio pubblicitario*, Archetipolibri, Bologna.
- Calabrese S. (a cura di) (2011), *Letteratura per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*, BUR, Milano.
- Calabrese S. (2013), *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori, Milano.
- Calabrese S. (2014a), *Romanzi in realtà aumentata*, in "Between", vol. IV, n.8, pp. 1-26, <http://www.BetweenJournal.it/>.
- Calabrese S., Rossi R., Uboldi S., Vila T., Zagaglia E. (2014b), *Hot Cognition: come funziona il romanzo della globalizzazione*, in "Ticontre", n°2, pp. 123- 144.
- Calabrese S. (2015), *Anatomia del best seller*, Laterza, Roma- Bari.
- Campagnaro M., Dallari M. (2013), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento.
- Cardarello R. (2004), *Storie facili storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Azzano San Paolo.
- Cheek A. D. (2009), *Art and Technology of Entertainment Computing and Communication*, Springer, New York.
- Chute H. (2008), *Comics as Literature? Reading Graphic Narrative*, in "PMLA", Vol. 123, No. 2, pp. 452-465.
- Ciotta M. (2005), *Walt Disney. Prima stella a sinistra*, Bompiani, Milano.

- Cohn D. (1978), *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*, Princeton University Press, Princeton.
- Connell P.M. (2013), *The Role of Baseline Physical Similarity to Humans in Consumer Responses to Anthropomorphic Animal Images*, in “Psychology & Marketing”, Vol.30, Issue 6, pp. 461-468.
- Constandinides C. (2010), *From Film Adaptation to Post-Celluloid Adaptation. Rethinking the Transition of Popular Narratives and Characters across Old and New Media*, The Continuum International Publishing Group, New York.
- Considine D, Haley D., Lacey L.E. (1994) *Imagine That: Developing Critical Thinking and Critical Viewing through Children’s Literature*, Teachers Idea Press, Englewood, CO.
- Cope, B., Kalantzis M. (2009) *Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Features*, Routledge, London-New York.
- Corballis M. (2008), *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Corriveau K.H. et al. (2009), *Abraham Lincoln and Harry Potter. Children’s Differentiation Between Historical and Fantasy Characters*, in «Cognition», cxiii, pp. 213-225.
- Dal Gobbo A. (2014), *Il senso del raccontare*, in “Liber” n°103, Campi Bisenzio (FI).
- Damasio A. (1995), *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- Damasio A. (2000), *The Feelings of What Happens. Body, Emotion and the Making of Consciousness*, Vintage, London.
- DeLoache J. S., (2000), *Dual representation and young children’s use of scale models*, in “Child Development”, n°71, pp. 329-338.
- De Paulo B.M., Rosenthal R., Eisenstat R.A., Rogers P.C., Finkelstein S. (1978), *Decoding discrepant nonverbal cues*, in “J. Pers. Soc. Psychology”, n°36, pp. 313-323.
- Derrick J.L., Gabriel S., Hugenberg K. (2009), *Social surrogacy: How favored television programs provide the experience of belonging*, in

- “Journal of Experimental Social Psychology”, n° 45, pp. 352-362.
- Dimberg U., Thunberg M., Elmehed K. (2000), *Unconscious facial reactions to emotional facial expressions*, in “*Psychological Science*” n°11, pp. 86-89.
  - Dimberg U., Andréasson P., Thunberg M. (2011), *Emotional Empathy and Facial Reactions to Facial Expressions*, in “Journal of Psychophysiology”, vol. 25 (1), pp. 26-31.
  - Ekman P. (2003), *Emotion revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, Times Books, New York.
  - Eisner W. (2008), *Comics and sequential art. Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*, Poorhouse Press, Tamarac.
  - Falcinelli R. (2011), *Guardare pensare progettare. Neuroscienze per il design*, Stampa alternativa & graffiti, Roma.
  - Epstude K., Roese N.J. (2008), *The Functional Theory of Counterfactual Thinking*, in “*Pers Soc Psychol Rev*”, vol.12, n.2, pp. 168–192.
  - Fadiga L., Fogassi L., Pavesi G., Rizzolatti G., (1995), Motor Facilitation During Action Observation: A Magnetic Stimulation Study, in “*Journal of Neurophysiology*”, vol.73, n°6, pp. 2608-2611.
  - Falconer R. (2009), *The Crossover Novel. Contemporary Children’s Fiction and Its Adults Readership*, Routledge, New York- London.
  - Ferrari P.F. (2014), *The neuroscience of social relations. A comparative-based approach to empathy and to the capacity of evaluating others’action value*, in “*Behaviour*”, n° 151 (2-3), pp. 297–313.
  - Fludernik, M. (2003), *Scene Shift, Metalepsis, and the Metaleptic Mode*, in “*Style*”, vol.37, n°4, pp. 382-400.
  - Fludernik M. (2009a), *An Introduction to Narratology*, Routledge, London-New York.
  - Fludernik M. (2009b), *The Cage Metaphor. Extending Narratology into Corpus Studies and Opening it to Analysis of Imagery*, in “*Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*”, ed. by Sandra Heiner and Roy Sommer, de Gruyter, Berlin-New York.

- Forgács B., Bohrn I., Baudewig J., Hofmann M.J., Pléh C., Jacobs A.M (2012) *Neural correlates of combinatorial semantic processing of literal and figurative noun noun compound words*, in *Neuroimage*, vol. 63, pp. 1432-1442.
- Freedberg D., V. Gallese (2009), *Movimento, emozioni ed empatia nell'esperienza estetica*, in Pinotti A., Somaini A. (2009), *Teorie dell'immagine: il dibattito contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gallese V. (2006), *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, in "Rivista di Psicoanalisi", vol. LIII, n° 1, pp. 197-208.
- Gallese V. (2009), *Mirror Neurons, Embodied Simulation, and the Neural Basis of Social Identification*, in "Psychoanalytic Dialogues", vol.19, pp.519–536.
- Gallese V. (2010), *Le due facce della mimesi. La Teoria Mimetica di Girard, la simulazione incarnata e l'identificazione Sociale*, in "Psicobiettivo", vol. XXIX, n°2, pp. 77-100.
- Gallese V., Cuccio V. (2015), *The Paradigmatic Body. Embodied Simulation, Intersubjectivity, the Bodily Self, and Language*, in "Open Mind", n. 14, pp. 1-23.
- Gallese V., Guerra M. (2015), *Lo schermo empatico*, Raffaele Cortina, Milano.
- Gardner H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York.
- Geary J. (2011), *I is an other. The secret life of metaphor and how it shapes the way we see the world*, HarperCollins, New York.
- Genette G. (1980), *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Cornell University Press, NY.
- Genette G. (2004), *Métalepse. De la figure à la fiction*, Seuil, Paris.
- Genosko G. (2005), *Natures and Cultures of Cuteness*, in "Invisible culture. An electronic journal for visual culture", [http://www.rochester.edu/in\\_visible\\_culture/Issue\\_9/genosko.html](http://www.rochester.edu/in_visible_culture/Issue_9/genosko.html)
- Gerrig R.W.J. (1993), *Experiencing Narrative Worlds On the*

- Psychological Activities of Reading*, Yale University Press, New Haven.
- Gibbs, R.W.Jr. (1994), *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*, CUP, Cambridge.
  - Gibbs R.W.Jr. (2008), *The Cambridge handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
  - Gibbs R.W.Jr. (2013), *The real complexities of psycholinguistic research on metaphor*, in “Language Sciences”, n.40, pp. 45-52.
  - Gjersoe N.L., Hall E.L., Hood B. (2015), *Children attribute mental lives to toys when they are emotionally attached to them*, in “Cognitive Development”, article in press, pp. 1-11.
  - Glucksberg S. (2003), *The psycholinguistics of metaphor*, in “Trends in Cognitive Sciences”, vol.7, No.2, pp. 92-96.
  - Gnambs T., Appel M., Schreiner C., Richter T., Isberner M-B. (2014), *Experiencing narrative worlds: A latent state-trait analysis*, in “*Personality and Individual Differences*”, n° 69, pp.187-192.
  - Goldman A.I. (2006), *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of, Mindreading*, Oxford University Press, Oxford-New York.
  - Goldstone B.P. (2002), *Whaz’ up with our books? Changing picture book codes and teaching implications*, in “The Reading Teacher”, n. 55, pp.362-369.
  - Gottschall J. (2014), *L’istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.
  - Gould S.J. (1994), *Il pollice del panda*, Anabasi, Milano.
  - Green M. C., Brock T. C. (2002), *In the mind’s eye. Transportation-imagery model of narrative persuasion*, in M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, pp. 315-342, Mahwah, Erlbaum.
  - Grizzard M., Tamborini R., Lewis R.J., Wang L., Sujay P. (2014), *Being Bad in a Video Game Can Make Us Morally Sensitive*, in “Cyberpsychology, Behavior and Social Networking”, Vol.17, n.8, pp. 499- 504.

- Groensteen T. (2007), *The system of comics*, University press of Mississippi, Jackson.
- Harris P. L. (2012), *Trusting What You're Told: How Children Learn from Others*, Harvard University Press, Cambridge.
- Hatfield E., Cacioppo J. L., Rapson R. L. (1993), *Emotional contagion*, in "Current Directions in Psychological Sciences", n° 2, pp. 96-99.
- Herman D., Jahn M., Ryan M.-L. (2005), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge, London- New York.
- Hill C. E. (2001), *Helping skills: The empirical foundation*, in "American Psychological Association", vol XVIII, pp. 211-223.
- Hoff E. V. (2004-2005), *A friend living inside me- the forms and functions of imaginary companions*, in "Imagination, Cognition and Personality", vol. 24 (2), pp.151-189.
- Hogan P. C. (2003a), *Cognitive Science, Literature and the Arts. A Guide for Humanists*, Routledge, New York.
- Hogan, P.C. (2003b), *The Mind and Its Stories: Narrative Universals and Human Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hogan P.C. (2011), *What Literature Teaches Us about Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Horstkotte S., Pedri N. (2011), *Focalization in Graphic Narrative*, in "Narrative", Vol. 19, N° 3, pp. 330-357.
- Hsu C.T., Conrad M., Jacobs A.M. (2014), *Fiction feelings in Harry Potter: haemodynamic response in the mid-cingulate cortex correlates with immersive reading experience*, in "Neuroreport", vol.25, n°17, pp. 1356-1361.
- Hughey J.B., Slack C. (2001), *Teaching children to write: Theory into practice*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Kafka F. (1988), *Lettere* a cura di F. Masini, Mondadori, Milano.
- Kandel E.R. (2012), *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain. From Vienna 1900 to the Present*, Random House, New York.

- Keen R., McCoy M.L., Powell E. (2012), *Rooting for the Bad Guy: Psychological Perspectives*, Studies in Popular Culture, vol.34, n°2, pp. 129- 148.
- Keen S. (2007), *Empathy and the Novel*, OUP, Oxford.
- Kidd D.C. & Castano E. (2013), *Reading literary fiction improves theory of mind*, in “Science”, vol.342, pp. 377-380.
- Kukkonen K., Klimek S. (a cura di) (2011), *Metalepsis in Popular Culture*, De Gruyter, Berlin-New York.
- Kukkonen K. (2013), *Studying Comics and Graphic Novels*, John Wiley & Sons, Chichester.
- Kümmerling-Meibauer J. (2013), *Towards a cognitive theory of picturebooks*, in “International Research in Children’s Literature”, vol.6, n°2, pp. 143-160.
- Jalal B., Ramachandran V.S. (2014), *A pilot investigation of “metaphor blindness” in a college student population*, in “Medical Hypotheses”, vol.82, n.6, pp.648-651.
- Jahn M. (1997), *Frames, Preferences, and the Reading of Third-Person Narratives: Towards a Cognitive Narratology*, in “Poetics Today”, n. 18, pp. 441-468.
- Jakobson R. (1988), *The metaphoric and metonymic poles*. In “Modern Criticism and Theory. A Reader”, David Lodge (a cura di), Longman, London.
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano.
- Jousse M. (1969), *L’Anthropologie du Geste*, Gallimard, Paris.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- LeDoux J. (1996), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinning of Emotional Life*, Simon and Schuster, New York.
- Lehrer J. (2008), *Proust era un neuroscienziato*, Codice, Torino.
- Levorato M.C. (1988), *Racconti, storie, narrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.

- Lewis, D. (2001), *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*, RoutledgeFalmer, London.
- Lloyd S. (2012), *Animals, archetypes, and advertising (A3): theory and the practice of customer brand symbolism*, in <http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/6198/Lloyd%20and%20Woodside%204%20Jan%2013.pdf?sequence=5>
- Lüdtke U. M., Foolen A., Racine T. P., Zlatev J. (2012), *Moving ourselves, moving others: motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Lumer L., Zeki S. (2011), *La bella e la bestia. Arte e neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari.
- Mackey M. (2013), *Finding the Next Book to Read in a Universe of Bestsellers, Blockbusters, and Spin-Offs*, Academic Quarter, Aalborg University, vol- 7, pp. 216-236.
- Malina D. (2002), *Breaking the Frame: Metalepsis and the Construction of the Subject*, The Ohio State University Press, Columbus.
- Mallgrave P. (2015), *L'empatia degli spazi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mar R.A., Oatley K. (2008), *The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience*, in “Perspectives on Psychological Science”, Vol.3, N° 3, pp. 173-192.
- Marantz S.S. (1997), *The picture book as art object: A call for balanced reviewing*, in “Wilson Library Bulletin”, pp. 148–151.
- Marsh A. A., Kozak M. N., Ambady N. (2007), *Accurate identification of fear facial expressions predicts prosocial behavior*, in “Emotion”, Vol. 7(2), pp. 239-251.
- McCloud S. (1994), *Understanding Comics: The Invisible Art* HarperPerennial, New York.
- Meguerditchian A., Cochet H., Vauclair J. (2011), *From gesture to language. Ontogenetic and phylogenetic perspectives on gestural communication and its cerebral lateralization*, in Vilain A., Schwartz J.L., Abry C., J. Vauclair (eds.), *Primate Communication and Human Language: Vocalisation, gestures, imitation and deixis in humans and non-humans*, 2011, pp. 91–120.

- Morineau T., Blanche C., Tobin L., Gueguen N. (2005), *The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis*, in “International Journal of Human-Computer Studies”, 62(3), pp.329–348.
- Mortara Garavelli B. (2010), *Il parlar figurato. Manualetto di figure retoriche*, Laterza, Roma-Bari.
- Mortara Garavelli B. (2014), *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano.
- Negri M. (2012), *Lo spazio della pagina, l’esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Niemyjska A., Drat-Ruszczak K. (2013), *When there is nobody, angels begin to fly: supernatural imagery elicited by a loss of social connection*, in “Social Cognition”, Vol. 31, No. 1, pp. 57-71.
- Nikolajeva M. (2014), *Reading for learning. Cognitive approaches to children’s literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Nodelman P., Reimer M. (2003), *The Pleasures of Children’s Literature*, Allyn and Bacon, Boston.
- Nodelman P. (2008), *The Hidden Adult. Defining Children’s Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Oatley K. (2007), *Breve storia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Paige D.E., Meins E., Fernyhough C. (2013), *Individual differences in children’s private speech: the role of imaginary companions*, in “Journal of Experimental Child Psychology”, n°116, pp. 561-571.
- Paladin L. (2014), *Con quella faccia un po’ così*, in “Liber” n° 102, Campi Bisenzio (FI).
- Paladin L. (2015), *Libri che fanno di buono*, in “Liber”, n°107, Campi Bisenzio (FI).
- Pantaleo S. (2010a), *Developing Narrative Competence Through Reading and Writing Metafictional Texts*, in “Literacy Research and Instruction”, n.49, pp. 264-281.

- Pantaleo S. (2010b), *Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks*, in “Children’s Literature in Education”, n.41, pp.12-27.
- Pantaleo S. (2014), *The Metafictive Nature of Postmodern Picturebooks*, in “The reading teacher”, vol.67, Issue 5, pp. 324-332.
- Patterson A., Khogeer Y., Hodgson J. (2013), *How to Create an Influential Anthropomorphic Mascot: Literary Musings on Marketing, Make-believe and Meerkats*, in “Journal of Marketing Management”, n.29 (1-2), pp. 69-85.
- Peel Y. (2013), *Faces for Baby: An Art for Baby Book*, Templar, Surrey.
- Peresson G. (2013), *Leggere in futuro. Rapporto sull’editoria per ragazzi*, ebook a cura dell’ufficio studi AIE.
- Pulvermüller F. (2013a) *How neurons make meaning: brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics*, in “Trends in Cognitive Sciences”, Vol. 17, No. 9, pp. 458-470.
- Pulvermüller F. (2013b), *Semantic embodiment, disembodiment or misembodiment? In search of meaning in modules and neuron circuits*, in “Brain & Language”, n. 127, pp. 86–103.
- Rafetseder E., Schwitalla M., Perner J. (2013), *Counterfactual reasoning: From childhood to adulthood*, *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 114, pp.389-404.
- Rimmon-Kenan S. (2002), *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, 2nd edition, Routledge London.
- Ritchie L.D. (2008), *X IS A JOURNEY: Embodied Simulation in Metaphor Interpretation*, in *Metaphor and Symbol*, vol.23, Issue 3 pp.174-199.
- Rizzolatti G., Luppino G. (2001), *The cortical motor system*, in “Neuron”, vol.31, n°6, pp. 889-901.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai*, Raffaello Cortina, Milano.

- Robson S., Flannery Quinn S. (a cura di) (2014), *The Routledge International Handbook of young children's thinking and understanding*, Routledge, London- New York.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Rotondo F., *Tra metafora e mutazione, breve storia dei topi in letteratura*, in Riccardi I.C., *Geronimo Stilton. Il fenomeno* (2004), Piemme, Casale Monferrato.
- Rudd D. (2010), *The Routledge Companion to Children's Literature*, Routledge, New York- London.
- Russell J.A., Widen P. Sherri (2002), *A Label Superiority Effect in Children's Categorization of Facial Expressions*, in "Social Development", n°11, pp. 30-52.
- Ryan M.-L. (a cura di) (2004), *Narrative Across Media. The Language of Storytelling*, University of Nebraska Press, Lincoln.
- Ryan M.-L., (2004b), *Avatars of story*, University of Minnesota, Minneapolis-London.
- Ryan M.-L. (2011), *The Interactive Onion. Layers of User Participation in Digital Narrative Texts*, In Page R., Browneen Th. (a cura di), *New Narratives. Stories and Storytelling in the Digital Age*, University of Nebraska Press, Lincoln.
- Ryan M.-L., Thon J.N. (2014), *Storyworlds across media. Towards a Media-Conscious Narratology*, University of Nebraska Press, Lincoln-London.
- Salamon G. (1981), *Interaction of Media, Cognition and Learning*, Josey-Bass, San Francisco.
- Sacco T., Sacchetti B. (2010), *Role of secondary sensory cortices in emotional memory storage and retrieval in rats*, in "Science" n° 329, pp. 649-656.
- Sanford A. J., Emmott C. (2012), *Mind, Brain and Narrative*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Schank R. C., Abelson R. (1977), *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry Into Human Knowledge Structures*, Rou, London.
- Serafini F. (2010), *Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives*, in “Children’s Literature in Education”, n.41, pp.85-104.
- Serafini F. (2011), *Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts*, in “Journal of Adolescent & Adult Literacy”, vol.54, n°5, pp.342-350.
- Serafini F. (2012), *Reading Multimodal Texts in the 21st Century*, in “Research in the Schools”, Vol. 19, No. 1, pp. 26-32.
- Serrano J.M., Iglesias J., Loeches A. (1992), *Visual discrimination and recognition of facial expressions of anger, fear, and surprise in 4- to 6-month-old infants*, in “Developmental Psychobiology”, Vol.25, Issue 6, pp. 411-425.
- Shariff A. F., Tracy J. L. (2011), *What Are Emotion Expressions For?* in “Current Directions in Psychological Science”, vol. 20, pp. 395-399.
- Shields D. (2010), *Fame di realtà. Un manifesto*, Fazi, Roma.
- Sherman G. D., Haidt J. (2011), *Cuteness and Disgust: The Humanizing and Dehumanizing Effects of Emotion*, in “Emotion Review”, Vol. 3, No. 3, pp.1-7.
- Silvia P.J. (2005), *Emotional Responses to Art: From Collation and Arousal to Cognition and Emotion*, in “Review of General Psychology”, vol.9, n°4, pp. 342-357.
- Sipe L. R., Pantaleo S. (a cura di) (2008), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*, Routledge, New York.
- Slater M. D., Rouner D. (2002), *Entertainment-Education and Elaboration Likelihood: Understanding the Processing of Narrative Persuasion*, in “Communication Theory”, vol.12, n°2, pp.173-191.
- Sofia G. (2009), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Edizioni Alegre, Roma.

- Sprengelmeyer R. (2009), *The Cutest Little Baby Face. A Hormonal Link to Sensitivity to Cuteness in Infant Faces*, in “Psychological Science”, vol. 20, n°2, pp. 149-154.
- Stafford B.M. (2008), *The Remaining 10 Percent: The Role of Sensory Knowledge in the Age of the Self-Organizing Brain*, in J. Elkins, *Visual Literacy* (pp. 31–58), Routledge, New York.
- Stein D., Thon J.-N. (2013), *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston.
- Stel M., Van Knippenberg A. (2008), *The Role of Facial Mimicry in the Recognition of Affect*, in “Psychological Science”, vol. 19, n°10, pp. 984-985.
- Stephens J. (1992), *Language and Ideology in Children’s Fiction*, Longman, London.
- Stockwell P. (2002), *Cognitive Poetics: An Introduction*, Routledge, London.
- Taylor A. (2007), *‘He’s Gotta Be Strong, and He’s Gotta Be Fast, and He’s Gotta Be Larger Than Life’: Investigating the Engendered Superhero Body*, in “The Journal of Popular Culture”, Vol. 40, No. 2, pp. 344-360.
- Tee E.Y.J. (2015), *The emotional link: Leadership and the role of implicit and explicit emotional contagion processes across multiple organizational levels*, in “The Leadership Quarterly”, n° 26, pp. 654-670.
- Terrusi M. (2012) *Albi Illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia*, Carocci, Roma.
- Toft-Nielsen C. (2013), *“It’s such a wonderful world to inhabit”. Spatiality, Worldness and the Fantasy Genre*, in “Academic Quarter”, vol.7, pp. 249-262.
- Tomasello M. (2009), *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano.

- Trauffer N. M., Widen Sherri C., Russell J.A. (2013), *Education and the Attribution of Emotion to Facial Expressions*, in “Psychological Topics”, n°22, vol.2, pp. 237-247.
- Turner M. (1996), *The Literary Mind*, OUP, Oxford.
- Uboldi S. (2013), *La fiaba e il cognitivismo*, in “Enthymema”, n°8, pp. 110-140.
- Valentino Merletti R., Paladin L., (2012), *Libro fammi grande. Leggere nell’infanzia*, Idest, Campi Bisenzio (FI).
- Valentino Merletti R., Paladin L. (2015), *Nati sotto il segno dei libri. Il lettore nei primi mille giorni di vita*, Idest, Campi Bisenzio (FI).
- Van Laer T., de Ruyter K., Visconti L. M., Wetzels M. (2014), *The Extended Transportation Imagery Model: A Meta-Analysis of the Antecedents and Consequences of Consumers’ Narrative Transportation*, in “Journal of Consumer Research”, vol.40, n.5, pp.797-817.
- Van Steenhuyse V. (2011), *The Writing and Reading of Fan Fiction and Transformation Theory*, in “Comparative Literature and Culture”, vol. 13, Issue 4, pp. 1-9.
- Vergine E. (2014), *Romanzi disegnati. Rapporto sul graphic novel 2013*, Ediser, Roma.
- Vermeule B. (2009), *Why Do We Care about Literary Characters?* The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Whalen L. (2010), *The Neuroscience of Teaching Narratives: Facilitating Social and Emotional Development*, in “Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience”, vol.1, n°2, pp. 143-148.
- Whalen P.J., Phelps E.A. (2009), *The human amygdala*, Guilford, New York.
- Widen S.C, Russell J.A. (2004), *The relative power of an emotion’s facial expression, label, and behavioral consequence to evoke preschoolers’ knowledge of its cause*, in “Cognitive Development”, n°19, pp.111-125.
- Widen P. S. (2012), *Children’s Interpretation of Facial Expressions: The Long Path from Valence-Based to Specific Discrete Categories*, in

- “Emotion Review”, pp. 1-6.
- Widen P. S., Pochedly J.T., Russell J. A. (2014), *The development of emotion concepts: A story superiority effect in older children and adolescents*, in “Journal of Experimental Child Psychology”, vol.131, pp. 186–192.
  - Wild B., Erb M., Bartels M. (2001), *Are emotions contagious? Evoked emotions while viewing emotionally expressive faces: quality, quantity, time course and gender differences*, in “Psychiatry Research, vol.102(2), pp.109-24.
  - Wilson A. (2004), *Foucault on the ‘question of the author’: a critical exegesis*, in “The Modern Language Review”, vol. 99, n°2, pp. 339-363.
  - Winkielman P., Niedenthal P., Wielgosz J., Eelen J., Kavanagh L. C. (2015) *Embodiment of Cognition and Emotion*, in “APA handbook of personality and social psychology”, n° 1, pp.151-175.
  - Zeki S. (2007), *La visione dall’interno. Arte e cervello*, Bollati Boringhieri, Torino.
  - Zunshine L. (2006), *Why we read fiction*, Ohio State University Press, Columbus.
  - Zunshine L. (2011), *What to Expect When You Pick Up A Graphic Novel*, in “Substance”, #124, vol.40, no.1, pp. 114-134.

## Riferimenti sitografici

- <http://www.garzantilibri.it>
- <http://www.minimaetmoralia.it>
- <https://www.sciencedaily.com>
- <http://geronimostilton.com/>
- <https://www.fanfiction.net>
- <http://archiviostorico.corriere.it>
- <http://www.ansa.it>
- <http://statista.com>