

Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali

Stefania Carioli

1. Introduzione

Come intreccio di cultura e biologia, la lettura è un processo modellato dalle esperienze educative ed emotive vissute con e grazie a essa, dalla *qualità* e dalla *quantità* di ciò che viene letto, dai *modi* in cui vengono mediate le interazioni con i testi¹ e dalla forza di tali esperienze di plasmare i circuiti neuronali e di determinare – o meno la formazione di un lettore competente e motivato.

In questo contributo accennerò al potenziale in termini di scoperta, di sviluppo della creatività e di apprendimento della lettura svolta in ambiente *online*², ma descriverò anche le complessità che si aggiungono nella comprensione dei testi in Internet, complessità che rendono difficile concentrarsi e analizzare profondamente un testo in questo ambiente³ e che, pertanto, metterebbero in seria difficoltà i lettori all'inizio del loro percorso di alfabetizzazione. Molte delle *new literacy skill* necessarie per affrontare una lettura online si basano su capacità critico-valutative e autoregolamentative che si sviluppano più tardi nel corso della vita e solo dopo molte esperienze di lettu-

¹ Cfr. R. Cardarello, *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in F. Bacchetti, (a cura di). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli, Liguori, 2010, p. 82.

² Con "lettura *online*" si intende la lettura di testi sul *Web*. Date le specificità e i processi che in essa sono implicati (nuove *literacy skills*, ulteriori strategie, particolari disposizioni e atteggiamenti) in parte diversi o più impegnativi rispetto alla lettura di un testo stampato, la lettura *online* viene considerata una nuova forma di elaborazione dei testi, non del tutto isomorfa alla lettura di un testo stampato (cfr. infra). In questo senso, è da distinguere anche dalla lettura di altri contenuti digitali visualizzati su supporto *e-reader*, come gli *e-book* – che fondamentalmente mantengono una struttura lineare e che recepiscono, in gran parte, le convenzioni tipografiche del libro cartaceo – o dalla lettura di prodotti di tecnologie emergenti come l'*augmented reality* applicata ai libri.

³ Cfr. S. Carioli. *La lettura online come nuova dimensione della literacy*. "Formazione&Insegnamento", Pensa Multimedia, XI (3), 2013, pp. 189-197.

ra. In più, è noto che la maggior parte delle competenze implicate nell'attività del leggere ha bisogno di essere insegnata esplicitamente – “non siamo nati per leggere”⁴, ci dice la ricerca neuroscientifica – e che il supporto tecnologico, libro o *device* digitale che sia, incide in maniera sostanziale in tutto questo. Considerare che il *medium* condiziona non solo i contenuti, ma che trasforma anche il modo di leggerli, esorta a prendere in esame il fatto che una lettura significativa – attenta, riflessiva, che porti a una comprensione e a un giudizio critico ed estetico – di testi *online*, non può che essere esito di strategie saggiamente pensate e, seppur parzialmente, testate nella loro efficacia, tenendo presenti le potenzialità biologiche della mente di un bambino e il bisogno di tempo e di cura che esse hanno per dispiegarsi. Ma induce altresì a considerare quando e cosa sia più opportuno riservare alla lettura in Internet – in quanto inestimabile *repository* di risorse informative – e *quando* e *cosa*, invece, è necessario leggere su testi, anche digitali⁵, che conservano le fondamentali caratteristiche della pagina stampata, in quanto spazio conoscitivo che favorisce i processi cognitivi più lenti e contemplativi, al cuore di quella che viene definita *deep reading*⁶.

2. *Quantità e qualità delle esperienze con la lingua scritta*

Quello che leggiamo e quanto profondamente lo leggiamo sembrano formare sia il cervello che il pensiero⁷, come dimostra l'esistenza di affascinanti differenze tra lettori esperti e lettori principianti, i cui circuiti neuronali sono ancora in via di formazione. Nelle fasi iniziali del processo che porterà a diventare lettori è necessario imparare contemporaneamente un gran numero

⁴ In particolare, cfr. M. Wolf, & M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, *Educational Leadership*, 66(6), 2009, 32–37; M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2007 e di S. Dehaene (S. Dehaene, *I neuroni della lettura*. Milano, Raffaello Cortina, 2009).

⁵ Un esempio sono alcuni *electronic book*, libri in versione digitale che mantengono un'evidente somiglianza con i libri stampati, soprattutto perché mutuano le convenzioni tipografiche e i contenuti stabili, lineari, compiuti, che li rende certamente più assimilabili ai libri stampati che non alla rete ipertestuale *online*. In alcuni *e-book* – e questo dipende anche dal tipo di *device* usato per visualizzarli – queste caratteristiche possono essere coniugate con quelle di alta flessibilità e possibile interazione col testo digitale, pensate in funzione di una promozione dei prerequisiti di accesso alla lettura, oppure finalizzate ad accompagnare il lettore nei primi *step* di apprendimento della lettura stessa. Per queste ragioni, e poiché si tratta di un oggetto maggiormente “governabile” rispetto alla rete ipertestuale del *Web*, il libro elettronico può essere considerato un “genere intermedio” fra il testo stampato e il labirinto ipertestuale *online* e, se progettato con specifiche caratteristiche e visualizzato su *device* adatti, un potenziale strumento di introduzione alla *digital literacy*.

⁶ Cfr. M. Wolf, & M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, “*Educational Leadership*”, 66(6), 2009, 32–37. N. d. T. Le traduzioni dall'inglese sono opera dell'autrice dell'articolo.

⁷ M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, “*Educational Leadership*”, op. cit., 2009, p. 34.

di convenzioni: dall'alfabeto, alle varie regole di corrispondenza ortografica della lingua⁸, che poi consentiranno di decodificare centinaia di nuove parole⁹. Di conseguenza, i primi passi di questo apprendimento richiedono ai giovani cervelli di attivare regioni cerebrali molto più ampie di quanto non succeda nei cervelli dei lettori esperti. Gradualmente, il percorso si trasforma: la decifrazione comincia a realizzarsi in maniera sempre più semplice rispetto all'inizio, fino ad automatizzarsi, consentendo così di incorporare processi semantici e sintattici via via sempre più sofisticati¹⁰. Tuttavia, tale automatismo non si realizza in maniera semplice né veloce: le vie neuronali che lo rendono possibile si formano dopo moltissime esposizioni a lettere e parole, e sono le stesse proprietà della stampa a svolgere un ruolo nel plasmare i circuiti cerebrali coinvolti¹¹: la stabilità e la linearità del testo stampato richiamano la completa attenzione del lettore al fine di comprendere i pensieri scritti sulla pagina¹². D'altra parte, il processo di conversione dalle parole scritte ai suoni, una volta automatizzato, consente al lettore di decodificare senza più decifrare quello che legge¹³, di investire cioè completamente nella costruzione del significato del testo. È possibile, in tal modo, destinare il tempo e l'attenzione necessari alla comprensione del contenuto, alla ricostruzione mentale del suo significato¹⁴, elaborando le informazioni, la storia, gli argomenti presentati

⁸ Le lingue a opacità fonologica, come l'inglese, hanno regole di corrispondenza quantitativamente superiori rispetto alle lingue a trasparenza fonologica, come l'italiano.

⁹ È necessario precisare che il significato di «decodificazione della lingua scritta» [...] contiene un'implicita opposizione tra «decodificazione» e «decifrazione». La decodificazione denota l'attività di ricavare un senso da un insieme di segni grafici; la ricerca degli ultimi decenni ha mostrato che già nell'attività di semplice decodifica sono coinvolte molteplici abilità percettive, mnestiche, cognitive. La decifrazione, invece, denota l'attività di riconoscimento di ciascun segno grafico, attività che al livello di competenza più basso è atomizzata e lineare: la cosiddetta lettura stentata, sillabica. La decifrazione come abilità evoluta consiste nell'abbinare secondo regole opportune una sequenza di segni grafici ad una sequenza di suoni. Il lettore maturo, competente, è il lettore che decodifica senza decifrare quello che legge. La contrapposizione tra decifrare e decodificare consente di operare una distinzione discriminante tra la lettura intesa come «puro e meccanico deciframento» e «lettura comprensiva e critica». La prima viene identificata con la lettura a voce alta, la seconda con la lettura silenziosa». A. La Marca, G. Zanniello, *La comprensione e la produzione del testo scritto nei programmi della scuola dell'obbligo*, in G. Zanniello, *Prove oggettive di lingua italiana per la scuola media*, Roma, Armando, 1997, p. 224. pp. 17-18.

¹⁰ Cfr. Wolf, M., et al., *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, op. cit., 2009, p. 33.

¹¹ Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, p. 20.

¹² Cfr. Wolf, M., et al., *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, op. cit., 2009, p. 33.

¹³ Cfr. A. La Marca, G. Zanniello, *La comprensione e la produzione del testo scritto nei programmi della scuola dell'obbligo*, in op. cit., pp. 17.

¹⁴ Cfr. R. Cardarello, *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in F. Bacchetti, (a cura di). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli, Liguori, Studi

dall'autore¹⁵. In ogni caso, la comprensione del testo non è operazione così semplice¹⁶. Dare significato a ciò che si legge impegna in una costruzione attiva del senso, in cui gli indizi e le informazioni che derivano dal testo vengono integrati con le conoscenze enciclopediche possedute dal lettore. Durante questo processo di interrogazione, di analisi e di sondaggio, il lettore impara a produrre nuova conoscenza, andando oltre la saggezza dell'autore, per arricchire i propri pensieri.

La capacità generativa della lettura è parallela alla plasticità fondamentale dei circuiti neurali del nostro cervello: entrambi ci permettono di andare oltre i dettagli di ciò che è dato. Le ricche associazioni, inferenze e intuizioni che scaturiscono da questa capacità ci permettono di, e in effetti ci invogliano a, oltrepassare il particolare contenuto di quello che leggiamo, concependo nuovi pensieri¹⁷.

Questa capacità, a cui la neuroscienziata cognitiva Maryanne Wolf¹⁸ si riferisce parlando di "principio Proustiano", richiede grande quantità di attenzione, impegno, motivazione, attiva immaginazione, e tempo, tempo per il lettore e per il cervello che legge. È grazie al tempo e all'esperienza che il lettore giunge a comprendere un testo a un livello di profondità e di coinvolgimento tali da richiedere il contributo significativo di tutti e quattro i lobi e di entrambi gli emisferi cerebrali. Ma sempre, sia che si tratti di lettura di parole isolate, o di attività più complesse, come capire la morale di una favola, la lettura è un'attività altamente distribuita. L'esatta distribuzione dipende da diverse variabili, correlate alla natura del compito, al testo, e al modo indivi-

sulla *Formazione* (2010th ed., Vol. 13), 2010, pp. 57-87.

¹⁵ Cfr. M. Wolf, et al. (2009). *The Importance of Deep Reading*, "Educational Leadership", op. cit., p. 33. Questo è un primo importante punto di confronto con la lettura *online*, nel corso della quale il lettore è distratto da tutta una serie di ulteriori compiti.

¹⁶ È, fondamentalmente, la comprensione del testo a determinare la competenza nella lettura. Il lettore competente è chi "non solo fa intervenire prontamente le sue conoscenze enciclopediche per integrare le parole del testo, ma anche quello che alla luce dei dati del testo espunge dalla sua mente quelle conoscenze (e aspettative) che si rivelino lungo la lettura inadeguate e fuorvianti. Dunque è un lettore sensibile ai vincoli del testo e in grado di riconoscerli e di adeguarvisi. Da questo punto di vista si riduce per il lettore l'importanza delle conoscenze pregresse, nel senso che non gli basta il ricorso a conoscenze pertinenti per integrare il testo, ma gli occorre anche saper discernere, tra gli schemi disponibili, quelli che si rivelino efficaci e produttivi nella produzione di un significato coerente. E occorre la continua azione di sorveglianza della mente alla ricerca di significati possibili e composibili nel corso della lettura. Ora è proprio su questo piano che si riscontrano spesso carenze nei lettori non esperti". R. Cardarello, A. M. Contini, (a cura di), *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2012, pp. 38-39.

¹⁷ Cfr. M. Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., p. 23.

¹⁸ Maryanne Wolf è neuroscienziata cognitiva direttrice del *Center for Reading and Language Research* alla Tufts University. Da anni è impegnata nello studio della lettura e delle dislessie.

duale di costruire questo processo¹⁹. Diventare lettori esperti, quindi, non è un dato di fatto, né un qualcosa di scontato: i circuiti della lettura possono essere plasmati ed emergere assumendo vari gradi di profondità, tra cui, livelli che utilizzano solo una parte del potenziale insito in questo atto²⁰.

Con il testo digitale il potenziale in termini di creatività, di apprendimento e di scoperta è immenso. Un libro proiettato nella sua versione *e-book* su un grande schermo dotato di connessione può trovare sviluppo in approfondimenti online che consentono al lettore esplorazioni nel sito dell'autore, nella visione del suo *book trailer*, nello svolgimento di attività interattive che danno vita a nuove pratiche di alfabetizzazione e nutrono la curiosità dei giovani lettori. L'interesse suscitato da un gioco *online* può guidare il lettore in un percorso che lo collega, non solo, al testo e alle spiegazioni per comprenderlo, ma anche a rilevanti informazioni storiche, a video sull'argomento, a gruppi di discussione, ad articoli scritti da critici letterari e a interpretazioni artistiche che possono orientare verso un'esplorazione e riflessione più ampia sull'argomento²¹.

Il testo digitale è altamente manipolabile, caratteristica che lo rende potenzialmente più personalizzabile di un libro stampato e, quindi, più accessibile come strumento di apprendimento per diversi studenti. La possibilità di cambiare con facilità i *font* – alcuni dei quali ottimizzati per l'uso su schermo – di modificarne la dimensione o il colore, ad esempio, sono aspetti che, pur non essendo particolarmente interessanti per la maggior parte dei lettori, diventano critici per coloro che hanno disabilità visive. È possibile usare sintesi vocali, evidenziare le parole durante la loro pronuncia, rendere la connessione tra le forme scritte e parlate più evidenti, visualizzare le parole digitali come parole tattili attraverso dispositivi *Braille*²². Questi strumenti e le loro funzionalità hanno un potenziale in gran parte ancora inesplorato

¹⁹ Il modo in cui il cervello distribuisce questo processo non differisce solo dalla natura del compito, ma da fattori quali: la difficoltà del testo, le conoscenze di base del lettore, la motivazione, e da eventuali specifiche disabilità. Cfr. D. Rose, B. Dalton, *Learning to Read in the Digital Age*, "Journal Compilation International Mind", Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, 3 Number 2, 2009, p. 77.

²⁰ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 34.

²¹ In quanto significativi attrattori e attivatori culturali e di lettura, sono collocabili all'interno di questa intenzionalità educativa anche le espressioni crossmediali, che spesso hanno le tematiche care alla letteratura per l'infanzia – narrazioni per ragazzi, classici della letteratura per l'infanzia, fiabe, racconti tradizionali, persino albi illustrati – come progetto narrativo di base, a partire dal quale scaturiscono i prodotti destinati agli altri media. Su letteratura e crossmedialità si vedano A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*. Milano, Apogeo saggi, 2012, I. Filograsso, *La letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale Tra opportunità e criticità*, in F. Bacchetti (a cura di) *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna, CLUEB, 2013.

²² Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 34.

per lo sviluppo intellettuale degli utenti, in particolare per coloro che manifestano aree limitate di deficit che le tecnologie applicate di apprendimento possono affrontare direttamente ed efficacemente.[...] I testi digitali possono offrire scelte a chi insegna e a chi impara: scelte sull'aspetto, sul grado di sostegno, sul tipo di sostegno, sul metodo di risposta, sul contenuto [...] tutti decisivi per il coinvolgimento²³.

Tuttavia, il grande dono di facile accessibilità, prontamente disponibile e ricco di informazioni che ci viene offerto da Internet, ha anche il potenziale per formare un individuo più passivo e uno studente ancora più facilmente "illuso", secondo il significato che ne dava Socrate, le cui preoccupazioni erano legate al fatto che l'apparente permanenza della scrittura avrebbe potuto illudere le giovani generazioni di essere già in possesso della "verità" e non semplicemente agli inizi della sua conoscenza:

le lettere cagionano smemoramento nelle anime di coloro che le hanno apprese, perocché più non curano della memoria, come quelli che, fidando della scrittura, per virtù di strani segni di fuori si rammentano delle cose, non per virtù di dentro e da sé medesimi. E quanto a sapienza, tu procuri ai discepoli l'apparenza sua, non la verità²⁴.

Anche se questo è possibile con qualsiasi *medium*, la lettura *online* presenta tale rischio in misura superiore, perché si svolge all'interno di un ambiente che può essere definito un vortice inedito e senza censure di tutto il pensabile e caratterizzato da un pullulare di elementi che distolgono l'attenzione²⁵. Internet non offre chiari confini, né uno standard o un'organizzazione sistematica dei contenuti, collocati spesso in posizione prioritaria sulla base di una serie di fattori che prescindono dalla qualità dell'informazione o dall'affidabilità della fonte. E, come noto, in questo ambiente non c'è autorità: l'informazione è libera, diffusa, e viene da tutti (il fatto che possa essere corretta è un altro discorso)²⁶. Approfitte della ricchezza sempre a portata di *click* richiede capacità critico valutative, autoregolamentative, organizzative e di monitoraggio molto raffinate. Così, anche se la rete offre apparentemente infinite occasioni conoscitive e anche se gli adolescenti possono risultare abili nell'utilizzo di varie funzionalità e strumenti, essi di solito sottoutilizzano queste opportunità²⁷, in genere si mostrano meno abili nel valutare se i collegamenti saranno

²³ Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., 2007, p. 239.

²⁴ W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 7.

²⁵ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, op. cit., 2009, p. 34.

²⁶ Cfr. M. Weigel, & H. Gardner, *The Best of Both Literacies*. "Educational Leadership", 38-41, 2009, p. 3.

²⁷ Cfr. B. Dalton, B. Pisha, M. Eagleton, P. Coyne, & S. Deysher, *Engaging the test: Reciprocal teaching and questioning strategies in a scaffolded learning environment* [Final report to the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs]. Peabody, MA, CAST,

utili o semplici distrazioni²⁸, spesso manifestano atteggiamenti tendenzialmente rinunciatari in mancanza di un ottenimento semplice e immediato di informazioni, o comportamenti che limitano la lettura ai primissimi risultati dei motori di ricerca. E restringere i contenuti da leggere alle risorse “più cliccate”, come è facile intuire, condiziona fortemente l’esito conoscitivo, sia sul piano della qualità – filtrata e orientata non certo da criteri di attendibilità e pertinenza – sia su quello della varietà di prospettive, vanificando quelli che, alla fin fine, potrebbero essere i punti di forza della lettura in un ambiente *online*: accesso a un ventaglio praticamente sterminato di opportunità in termini di scelta e disponibilità conoscitiva, apertura di possibilità di triangolazione e confronto fra prospettive argomentative diverse.

3. *Differenze tra lettura tradizionale e lettura online*

Come cambia la natura della lettura in Internet?

Lettura *online* e lettura di un testo stampato non sono completamente isomorfe. Gran parte della ricerca emergente²⁹ suggerisce esattamente questo: leggere testi in Internet, se da una parte poggia su fondamentali abilità e processi cognitivi propri della lettura su stampa – come l’automatismo nella decifrazione delle lettere, la fluidità nella lettura, l’implicazione di inferenze nel corso del processo di significazione – dall’altra, introduce complessità aggiuntive alla comprensione del testo, livelli più elevati di elaborazione strategica, ulteriori competenze cognitive, metacognitive ed emotive:

- l’impegno richiesto nella scelta e nella valutazione – della rilevanza, attendibilità, pertinenza – di fonti dinamiche e molteplici,
- la necessità di adottare una lettura selettiva e strategica, che consenta di evitare le bombardanti distrazioni e di arginare le continue sollecitazioni sensoriali,
- il bisogno di orientarsi in un ambiente destrutturato come quello online, in cui è il lettore, più che l’autore, a determinare un percorso attraverso il labirinto dei testi *online*, in assenza di quei riferimenti tipografici (numerici e strutturali) che orientano il lettore di un libro cartaceo,
- l’incremento dell’importanza di saper integrare logicamente i frammenti testuali, di riassumere e di dare significato a materiali multipli,

sono attività che richiedono una consapevolezza e un controllo dei processi cognitivi superiore rispetto alla lettura in un ambiente stampato. In Internet

2002, cit. in M. Wolf, Barzillai, 2009, op. cit., p. 34.

²⁸ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, pp. 34-35; S. Bennett, K. Maton, & L. Kervin, *The “digital natives” debate: A critical review of the evidence*, “British Journal of Educational Technology”, 39(5), 2008, 775-786.

²⁹ Cfr. B. Dwyer, *Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges and Consequences*. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds.), *International handbook of research in children’s literacy, learning and culture* (pp. 1-32), 2012, pp. 2-4.

cambiano le interazioni tra il lettore e il testo, si intensifica parte dei processi implicati nella lettura stessa e vengono indotti nuovi modi di fruire i testi. Se è pur vero che saltare da un posto all'altro del contenuto non è esclusivo dell'*online*, la tendenza a far procedere impazientemente lo sguardo alla ricerca del *link* successivo, allo scorrimento testuale veloce della pagina, è un tipico comportamento suscitato dall'ambiente *online*. Il lettore di un libro può, certo, scegliere di leggere un saggio o un testo di narrativa in maniera non lineare, ma il testo che si trova di fronte è comunque stabile, un'entità fissa, costruita entro i limiti del libro, che gli consente di conoscere sempre esattamente il punto in cui egli si trova e l'effettiva lunghezza fisica del testo. In rete, la considerazione complessiva del testo risulta qualitativamente diversa, poiché il lettore è costretto a prevedere in misura molto maggiore contenuti parzialmente nascosti, ad adoperarsi in inferenze predittive che, date le minori possibilità di attingere dalle informazioni contestuali, aumentano considerevolmente. I collegamenti ipertestuali rappresentano *constant decision point*³⁰, diramazioni assenti nel testo lineare, che nell'ipertestualità del *World Wide Web* impegnano incessantemente in ipotesi finalizzate ad anticipare la pertinenza delle informazioni: il *jumping* che il *click* su un *link* consente di fare può condurre verso una pagina o un sito i cui contenuti rispondono all'iniziale obiettivo di lettura, ma può anche inviare rapidamente verso *Web pages* i cui argomenti sono estranei all'esigenza conoscitiva che ha dato il via alla ricerca e alla lettura, e se una certa *serendipity* può essere anche desiderabile, di certo non lo è l'imbattersi in contenuti che distolgono da ciò che un lettore stava cercando e di fronte ai quali egli deve poi essere in grado di tornare indietro, ripianificando il proprio percorso di lettura.

Anche la combinazione di linguaggio alfabetico, iconico, audio, video è caratteristica connaturata ai testi *online*. Benché immergersi in un argomento fruendo di vari canali sensoriali offra molteplici punti di ingresso conoscitivi, d'altra parte, apre la porta anche a facili distrazioni e richiede capacità di saper significare modalità diverse. Questa trasformazione dei testi in accezione multimodale richiede percorsi di alfabetizzazione che si aprano anche alle grammatiche degli altri linguaggi, oltre a quello alfabetico verbale – fondamentale ed imprescindibile, spesso l'unico ad essere affrontato in maniera sistematica all'interno dei contesti formali di apprendimento – allo scopo di formare studenti *multiliterate*³¹, che possiedano cioè un repertorio di risorse e competenze alfabetiche da usare in maniera strategica e flessibile nei vari contesti, sia *online* che *offline*.

Negli ambienti *online*, la spinta è verso rapidi spostamenti dell'attenzione, dovuti anche al moltiplicarsi delle fonti di distrazione: le persone mutano

³⁰ *Ivi*, p. 13.

³¹ Una persona *multiliterate* possiede un repertorio di risorse, in termini di conoscenze ed esperienze, di cui sa avvalersi per elaborare le strategie più adeguate ai diversi contesti. Saprà quindi impiegare queste risorse per leggere e per scegliere il linguaggio più appropriato nella costruzione di un testo, sia in ambiente *online* che in ambiente *offline*.

attività molto frequentemente – ogni tre, dieci minuti – e questo porta a una conclusione piuttosto ovvia: “*it is just not possible to engage in deep thought about a topic when we’re switching so rapidly*”³². Altra abitudine indotta è il *multitasking*, che porta a distribuire l’attenzione su più compiti contemporaneamente. Nonostante i pareri discordi, svolgere più compiti allo stesso tempo non sembra essere una modalità efficace per imparare: le evidenze suggeriscono che il *multitasking* rende difficoltoso focalizzare cognitivamente un argomento; rilevano che, in fin dei conti, è necessario più tempo per compiere due operazioni contemporaneamente di quanto non ne serva per completare gli stessi compiti uno dopo l’altro; suggeriscono che la conoscenza acquisita in situazioni di *dual-task* può essere applicata con minor flessibilità a nuove situazioni³³. In breve, apprendimento e lettura, se svolti in condizioni di *multitasking*, sembrano depauperarsi e non arricchirsi³⁴.

4. Il dono segreto del tempo per pensare

Quali *literacy skill* sono necessarie per sviluppare una *deep reading* sia sulle pagine stampate che su quelle *online*? È questa la domanda implicita in *The Importance of Deep Reading*³⁵, dove per “lettura profonda” viene intesa quella gamma di processi sofisticati che sottende la comprensione di un testo e che include il ragionamento inferenziale, le abilità analogiche, l’analisi critica, la riflessione e l’*insight*. In sostanza, tutti quei processi che, ormai da tempo, sappiamo essere coinvolti nella lettura delle pagine stampate. Ma se il lettore esperto riesce ad attivarli in millisecondi, sono necessari anni di impegno per svilupparli. In quel contributo Maryanne Wolf esorta a prendere in seria considerazione il ruolo cruciale dell’educazione nell’incoraggiare una lettura basata sulla riflessione, anche in ambiente *online*, e a rivalutare l’importanza di una formazione a quella “vita contemplativa” di cui parlava Aristotele e che nella nostra società, basata fondamentalmente su azione e divertimento, è in forte diminuzione³⁶. L’analisi è imperniata sulla forza della cultura digitale e delle sue accentuazioni di cambiare radicalmente come impariamo a leggere e la maniera più o meno approfondita di svolgere tale attività. Per quanto la lettura *online* abbia in sé il potenziale per plasmare una mente capace di trovare informazioni in modo efficace, abile nel comunicare attraverso vari strumenti e canali, e nonostante la natura partecipativa del *Web* possa contribuire a stimolare le giovani menti a divenire abili nel

³² A. Liu, et al. (2009). *Does the Brain Like E-Books?*, “New York Times”, 2009. Privo della numerazione di pagina.

³³ Cfr. B. W. Cull, *Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe*. First Monday, 16 Number, 2011. Privo della numerazione di pagina.

³⁴ Cfr. R. J. Sternberg, *New Science of Learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education* (M. S. Khine & M. S. Issa, Eds.). Springer Science+Business Media, 2010, p. VIII.

³⁵ M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, 2009, op. cit.

³⁶ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 32.

collaborare e nell'esprimersi in modi originali, al momento, la "capacità di creare quelle ricche connessioni mentali che si formano quando leggiamo profondamente e senza distrazioni rimane largamente inutilizzata"³⁷. E, sacrificando certe funzionalità, siamo portati a diventare meri decifраторi di informazione³⁸.

Pensando poi ai bambini più piccoli, che hanno un pensiero fondamentalmente concreto e che stanno ancora imparando a discernere la realtà dalla finzione, la neuroscienziata sottolinea come essi abbiano meno probabilità di riuscire a navigare efficacemente nel mondo virtuale dell'*online* e a capire, o sfruttare, tutto ciò che esso ha da offrire³⁹. Le capacità decisionali, di monitoraggio ed esecutive coinvolte nel massimizzare il potenziale della lettura su Internet si sviluppano più tardi nella vita. Inoltre, come noto, sul *Web* non esistono normative etiche che governano o che controllano, e dover giudicare la legittimità delle migliaia di fonti informative – fra cui molte di carattere persuasorio – e, al contempo, concentrarsi sui contenuti necessari, può essere davvero difficile, specialmente per i lettori con poca esperienza. Studi volti a esaminare la valutazione dell'informazione *online* da parte di bambini dimostrano che il modo in cui l'informazione è confezionata influenza e altera fortemente la percezione di credibilità⁴⁰. Inoltre, anche se il *software* di filtraggio può aiutare a eliminare contenuti indesiderati, poiché indecenti, esso non è in grado di identificare quelli irrilevanti, disonesti od obsoleti⁴¹. Un'immersione nell'ambiente *online* nelle prime fasi di lettura tenderebbe a premiare determinate abilità cognitive, come il *multitasking*, e ad abituare lo studente alla raccolta immediata di informazioni – con veloci spostamenti di attenzione – piuttosto che incoraggiarlo alla riflessione profonda e all'analisi del testo. L'immediatezza e la quantità disponibile potrebbero dare l'illusione di possedere già tutto ciò che c'è da sapere e se, da un punto di vista pedagogico, questa apparente compiutezza tende a inibire la motivazione, a frenare l'approfondimento e la ricerca al di là del disponibile, dal punto di vista delle neuroscienze cognitive, la spinta verso rapidi spostamenti dell'attenzione e il moltiplicarsi delle fonti di distrazione potrebbero cortocircuitare il lento sviluppo dei processi di comprensione diretti verso una formazione alla profondità del pensiero. Si chiede la Wolf a questo proposito:

³⁷ N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Cortina Raffaello. 2011, p. 151.

³⁸ Cfr. M. Wolf, intervista con l'autore, 28 marzo 2008, in N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, op. cit. 2011, p. 151.

³⁹ Cfr. M. Wolf et al., *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009, p. 35.

⁴⁰ Cfr. M. S. Eastin, M.-S. Yang, & A. I. Nathanson, *Children of the Net: An Empirical Exploration Into the Evaluation of Internet Content*, "Journal of Broadcasting & Electronic Media", 50(2), 2006, 211-230.

⁴¹ "A [...] report by the Pew Research Center (2004) indicates that 44% of Internet users have created content for the internet, and only a small portion of them update their content on regular basis". M. S. Eastin, et al., *Children of the Net: An Empirical Exploration Into the Evaluation of Internet Content*, op. cit., 2006.

la fulminea rapidità dell'informazione ricavata da un motore di ricerca e l'assoluta vastità dei dati ottenibili svieranno i processi più lenti e ponderati che approfondiscono la nostra comprensione delle idee complesse, dei processi di pensiero altrui, e della nostra stessa coscienza?⁴²

Sostenere lo sviluppo di una *lettura profonda*, anche dei testi *online*, diventa uno degli obiettivi della pedagogia della lettura. La maggior parte delle competenze implicate in questa attività, da quelle di base coinvolte nella decifrazione, ai processi di livello superiore implicati nella comprensione, come abbiamo già visto, ha bisogno di essere insegnata esplicitamente: un lettore esperto raramente diviene tale senza una guida e un'istruzione sistematica e anni di ricerca sull'alfabetizzazione hanno fornito agli insegnanti molteplici strumenti per facilitare questo sviluppo. Tuttavia, sulla preparazione a una lettura su Internet, la ricerca pedagogica si trova ancora a uno stadio iniziale. Ferma restando la convinzione circa l'inadeguatezza di un ingresso *online* nelle prime fasi di acquisizione della lettura, rimane aperta la questione di *come* insegnare e incoraggiare i giovani lettori a essere critici, propositivi e analitici rispetto alle informazioni incontrate. A questo scopo, la Wolf suggerisce che il *medium* stesso può darci nuove idee. Lo sviluppo di strumenti come *tutor* di lettura *online*, oppure modelli adattati di *Think-aloud*⁴³, possono migliorare quel pensiero strategico e critico, vitale per la comprensione dei testi in Internet. *WebQuest* ben progettati possono insegnare a elaborare in modo efficace le informazioni in un quadro di sostegno costituito da istruzioni esplicite. Anche lo svolgimento di semplici itinerari di ricerca e di esplorazione, che mettano in luce la possibile parzialità dei messaggi o l'utilizzo di immagini per influenzare il lettore, possono aiutare gli studenti a diventare fruitori attenti e riflessivi e a sviluppare la loro mente su aspetti chiave di una *lettura profonda*. Sempre riguardo alle strategie di istruzione, iniziano a essere messi a punto programmi che incorporano nel testo supporti di cui gli studenti possono avvalersi a sostegno dell'impegno predittivo, della riflessione sulla narrazione, dell'utilizzo di specifiche strategie, come riassumere, fare inferenze o interrogare il testo. Questi *stop* posti al lettore lo abitua a soffermarsi e a monitorare la propria comprensione, a resistere a una lettura superficiale, a impegnarsi nella ricerca di un significato più profondo. Si tratta di ipotesi di intervento da svolgere, inizialmente, in contesti guidati e altamente

⁴² Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., 2007, p. 240.

⁴³ Cfr. S. Carioli, A. Peru, *Modeling Online Reading Comprehension with Think Alouds*, paper presentato in occasione del World Education Research Association (WERA) 2014 Focal Meeting Programme e Scottish Education Research Association (SERA) Annual Conference. (2014), University of Edinburgh. Abstract disponibile al seguente URL <http://c.y.mcdn.com/sites/www.weraonline.org/resource/resmgr/Focal-Edin-Abst-Papers/W-015_Carioli,_Stefania.pdf>; Carioli, S. (2013). *Lettura online. Dalle nuove skill alla comprensione dei testi online*. MEDIA EDUCATION – Studi, Ricerche, Buone Pratiche. © Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a., 1, 47-60.

strutturati e da rivolgere a un lettore che possieda una basilare autonomia nel leggere, ovvero, che sia almeno passato “dall’imparare al leggere, al leggere per imparare”⁴⁴, condizione non sufficiente ma necessaria per poter innestare l’insegnamento delle *new literacy skill*.

5. *Il meglio delle due literacies*⁴⁵

Quali saranno gli effetti dell’immersione nella cultura digitale sul nostro cervello?

Le conseguenze, dal punto di vista formativo, di quella che sta diventando sempre più una “costante connessione” non sono ancora completamente note. Siamo solo agli inizi della comprensione del modo in cui il cervello si sta adattando per incontrare il testo nel nuovo *medium* digitale e, al momento, non sappiamo fino a che punto le complesse capacità esecutive, decisionali, valutative chiamate in causa possano sottrarre “energia cognitiva” allo svolgimento di processi che richiedono un’elevata concentrazione, o in che misura possano interferire nella formazione del desiderio di comprendere a fondo e di conoscere. La velocità con cui la trasformazione digitale sta avendo luogo è tale, a differenza della lentezza di cambiamento dei sistemi di scrittura del passato, da farci “barcollare” in una cultura del tutto nuova⁴⁶. Se guardiamo alla storia dei sistemi di scrittura e al loro avvicinarsi, notiamo lunghi periodi di convivenza e di simultaneo insegnamento, durante i quali il meglio di un sistema ha avuto la possibilità di essere incorporato nell’altro. In questo senso, un precedente affascinante nella storia della scrittura è rappresentato dal sistema sumerico, che è stato mantenuto insieme al sistema accadico per molti secoli, consentendo di conservare tanto di ciò che era più importante. Noi, invece, non stiamo vivendo questa fase di passaggio e, come società, stiamo andando al di là delle nostre stesse conoscenze.

Oltre a favorire l’istruzione esplicita dei processi di comprensione più profondi nella lettura *online*, sarà importante non trascurare e, anzi, rinforzare

⁴⁴ La citazione, riferita al processo di acquisizione della lettura tradizionale, è tratta dalla premessa teorica dell’indagine PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), che individua il quarto anno di scolarizzazione come un importante punto di transizione nello sviluppo della lettura “because at this stage most students should have learned to read, and are now reading to learn”. I. V. S. Mullis, M. O. Martin, P. Foy, & K. T. Drucker. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Copyright © 2012 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2011, p. 25.

⁴⁵ *The Best of Both Literacies* è il titolo di un articolo di H. Gardner e M. Weigel (cfr. M. Weigel, & H. Gardner, *The Best of Both Literacies*. “Educational Leadership”, 2009, 38-41). Margaret Weigel è ricercatore specializzato nei media e nell’esame dell’integrazione fra nuovi media digitali e sviluppo cognitivo. È stata responsabile della ricerca per il progetto *New Media Literacies* del MIT, guidato da Henry Jenkins.

⁴⁶ Cfr. M. Wolf, et al. *The Importance of Deep Reading*, op. cit., 2009.

la formazione dei processi di alfabetizzazione legati alla lettura tradizionale. Questa modalità di transizione potrà salvaguardare i contributi unici sia della lettura su stampa che di quella *online*, e consentirà di sorvegliare affinché all'interno della nostra cultura vengano promosse tutte le dimensioni di cui una società e gli individui hanno bisogno. L'attenzione parallela a più forme di *literacy* potrà contribuire a incentivare un approccio analitico alla conoscenza, in cui gli studenti si rappresentano le informazioni ottenute, non tanto, come un punto di arrivo, quanto piuttosto come inizio per altre domande - più nuove e profonde - e per lo sviluppo di pensieri originali.

Conclusioni

Gli esseri umani sono stati profondamente modificati, sia fisiologicamente che intellettualmente, dalla ricchezza dell'evoluzione delle reti neurali che si aggiungono grazie all'acquisizione della lettura. Negli ultimi anni, la dimensione cardine del tempo, vitale per favorire i processi cognitivi alla base della profondità riflessiva, fondamentale anche per una *online deep reading*, appare potenzialmente minacciata dall'accentuazione pervasiva della cultura digitale su immediatezza, su efficienza, su un set cognitivo guidato dai *media* digitali che abbraccia il *multitasking*, le modalità rapide di comunicazione e le forme apparentemente infinite di intrattenimento, che possono scoraggiare una lettura analitica, ma anche una profondità di pensiero. In questo momento nessuno ha prove reali sulla formazione dei circuiti della lettura in un giovane cervello immerso in ambiente *online* - abbiamo prove dell'esposizione all'alfabetizzazione su stampa - e, fino a quando non saranno disponibili sufficienti evidenze, sarà importante mantenere vivace la discussione intorno a questo argomento. Tuttavia, ricerche e pareri provenienti dall'ambito neuroscientifico cominciano a orientare verso l'assunzione che nulla possa sostituire i contributi unici dell'alfabetizzazione su stampa per lo sviluppo dell'intera collezione dei processi cognitivi più lenti e deliberativi, che invitano a immergersi in una comprensione profonda e a creare propri mondi interiori, spinti da quello che Proust considerava il *plaisir divin*⁴⁷ della lettura.

⁴⁷ Cfr. M. Proust, *Les Oeuvres Complètes de Marcel Proust*. © e-artnow, 2013.