



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze della Formazione

CICLO *XXVIII*

COORDINATORE Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Nel labirinto dei *link*. Dai “vincoli” della linearità alla
complessità della lettura *online*

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/02

Dottorando

Dott. ssa *Carioli Stefania*

Tutore

Prof. ssa *Bacchetti Flavia*

Coordinatore

Prof. ssa *Ulivieri Simonetta*

Anni 2012/2015

A mio figlio

Ringraziamenti

Al termine di questo lavoro, desidero esprimere la mia profonda gratitudine nei confronti di alcune persone in particolare.

Innanzitutto, ringrazio la Professoressa Flavia Bacchetti, per come mi ha guidata in questo percorso, consigliandomi, sostenendomi, aprendomi sovente prospettive culturali che hanno arricchito questa ricerca e la mia persona.

Ringrazio sinceramente la Professoressa Simonetta Ulivieri, per la sensibilità che ha mostrato nei miei riguardi.

Desidero ringraziare la Professoressa Julie Coiro e la Professoressa Renee Hobbs della University of Rhode Island, che hanno rappresentato per me fondamentali riferimenti nella ricerca sulla lettura *online*.

Un grazie va al Professor Andrea Peru, per la collaborazione e il sostegno scientifico nel corso dell'indagine sul campo e nell'elaborazione dei dati.

Ringrazio gli insegnanti e i dirigenti scolastici che hanno reso possibile l'indagine stessa.

Firenze/San Vincenzo, febbraio 2016

Indice generale

INTRODUZIONE	9
PRIMA PARTE - Dalla lettura lineare alla lettura dell'ipertesto	17
Capitolo I - Trasformazioni nel mondo da leggere	19
I.1 Leggere come “raccolgere” e “navigare”	19
I.2 Circostanze culturali. La lettura come sensore di cambiamento	22
I.3 Lettura e media. Importanza di uno sguardo all' <i>école parallèle</i>	24
I.4 Riflessi postmoderni sul versante letterario e sulla lettura	25
I.5 Da Calvino agli ipertesti. “Modelli della rete dei possibili”	27
I.6 Dalla linearità del libro stampato alla reticolarità dell'ipertesto	31
I.7 “Liberazione” del lettore dalla linearità	32
I.8 Narrativa interattiva e dialogo del lettore con il testo	33
I.9 Una particolare forma di testualità digitale: <i>l'ebook</i>	38
I.10 Oltre la pagina, nel <i>Web</i> . Crossmedialità nella letteratura per bambini e ragazzi	48
Capitolo II - Lettore e testo. Tra vincoli interpretativi e letture illimitate	63
II.1 L'ora del lettore	63
II.2 Testo e ruolo dell'interprete	65
II.3 Tipologie testuali e vincolo interpretativo	67
II.4 Comprensione e costruzione dell'immaginario nei testi “letterari”	70
II.5 Interpretazione e sovrainterpretazione	71
II.6 Comprensione e interpretazione nei testi “non letterari”	74
II.7 Enciclopedia mentale, conoscenza soggettiva	75
II.8 “Passeggiate” e processi inferenziali	76

II.9 Reciprocità tra capacità inferenziali e piacere del leggere	80
II.10 Le condizioni di testualità fra ipertesti e testi lineari	83
SECONDA PARTE - Dalla lettura dell'ipertesto alla complessità della lettura	
<i>online</i>	93
Capitolo III - Sulla soglia del <i>link</i>	95
III.1 Dall'ipertesto localizzato all'irradiazione nella rete	95
III.2 Organizzazione reticolare e problematiche connesse	97
III.3 Sulla soglia del <i>link</i> . Miopia informativa e inferenze	102
III.4 Disorientamento e sovraccarico cognitivo sul <i>Web</i>	104
III.5 Al cuore di una lettura profonda del testo	106
III.6 Comprensione profonda del testo e formati digitali	107
III.7 Gli <i>educational ebook</i>	109
III.8 Leggere per pensare criticamente. Pensare criticamente per leggere	111
Capitolo IV - Sentieri di lettura nel labirinto <i>online</i>	121
IV.1 Fra le pagine di carta e l'ambiente <i>online</i>	121
IV.2 Leggere e comprendere <i>online</i>	123
IV.3 Ricomporre un <i>puzzle</i> . Come cambia la comprensione del testo <i>online</i>	127
IV.4 Importanza delle strategie nella comprensione della lettura <i>online</i>	131
IV.5 Stati emotivi e mondo finzionale in rete	138
IV.6 <i>Self regulated learning, self regulated comprehension</i>	140
IV.7 Una finestra sui processi coscienti del leggere: il <i>think aloud</i>	141
VI.8 La lettura come impresa educativa. Indagine esplorativa sugli effetti del <i>think aloud</i> nell'apprendimento della lettura <i>online</i>	146
Riflessioni conclusive	169
Appendice	173
BIBLIOGRAFIA	183
SITOGRAFIA	200

INTRODUZIONE

Le metamorfosi che hanno caratterizzato la lettura dalla seconda metà del Novecento fino a oggi e il confronto fra la lettura tradizionale e la lettura del *corpus* ipertestuale *online* sono i punti focali di questa ricerca. Se, in una certa stagione storico-culturale, la lettura di ipertesti è sembrata corrispondere a un ruolo più attivo del lettore, a una sua liberazione dai “vincoli” presumibilmente ingombranti dei testi lineari e la scrittura e la lettura di ipertesti sono state talvolta interpretate come attività somiglianti alle “forme proprie del pensiero” e proposte come modalità più idonee per l'apprendimento, i dati empirici e gli studi sulla comprensione dell'ipertesto hanno iniziato ben presto a evidenziare le problematiche connesse all'organizzazione reticolare dei contenuti. La struttura “iper” può offrire un sofisticato sistema per esprimere la ricchezza e la varietà delle combinazioni possibili, specialmente del testo letterario, e la tecnologia del *link*, grazie alle funzionalità interattive, può schiudere le porte alla combinazione fra gli stimoli legati, ad esempio, al gioco elettronico di avventura — esplorazione, scoperta, sfida, fascino dell'ignoto — e la complessità della narrazione, invitando il lettore a dialogare con il testo. Ma, al di là di questo e del fascino suscitato dall'idea di una tecnologia basata su associazioni paragonabili al modo in cui la memoria umana recupererebbe le informazioni, la ricerca non è riuscita a mostrare significativi vantaggi della lettura di testi disseminati di collegamenti rispetto alla lettura di contenuti equivalenti presentati in modalità lineare. Piuttosto, una mole crescente di dati empirici ha rilevato che l'organizzazione in forma reticolare, spesso, si traduce in disorientamento e maggiore impegno cognitivo per colui che legge.

Le ricerche più recenti sulla comprensione dei testi *online* confermano tali prime evidenze e svelano ulteriori complessità legate alle tipicità di Internet. Quando il lettore entra in questo ambiente, si trova a interagire con un *corpus* labirintico, eterogeneo, mutevole di testi, in cui l'assenza di una direzione nel percorso di lettura, la mancanza degli usuali punti di riferimento tipografici offerti dal libro stampato — come la numerazione progressiva, l'organizzazione del contenuto in paragrafi, capitoli, ecc., sostanzialmente mantenuti in altre tipologie di testi digitali, come l'*ebook* — tendono a provocare disorientamento, a far perdere il senso della posizione nel testo, mentre la frammentarietà della struttura ipertestuale, unita alla conti-

nua necessità di valutare e di scegliere e alle molteplici distrazioni assorbono energia attentiva, sovraccaricando la mente del lettore. Diventa, così, più difficile adottare una lettura profonda del testo, che richiede di liberare la propria attenzione dal flusso esterno di stimoli fuggevoli per concentrarsi su un flusso interno di parole, idee ed emozioni.

La ricerca qui esposta analizza i fenomeni nati nell'universo del leggere, abbinando un intento teorico e riflessivo a un proposito di carattere più operativo. La struttura si articola in due parti: *Dalla lettura lineare alla lettura dell'ipertesto*, la prima parte, *Dalla lettura dell'ipertesto alla complessità della lettura online*, la seconda parte, che ripercorrono diacronicamente alcuni degli snodi essenziali caratterizzanti il tema del confronto fra la lettura tradizionale e la lettura del *corpus* ipertestuale *online*, per soffermarsi, infine, su abilità e strategie del leggere e comprendere in Internet.

Introduzione alla prima parte

Dalla lettura lineare alla lettura dell'ipertesto

Nella prima parte, le metamorfosi del testo (da lineare a reticolare), le influenze del *medium* con cui il contenuto è trasferito al lettore (dalla pagina stampata al supporto digitale) e le trasformazioni dell'“evento” lettura che ha luogo tra i due *partners* (lettore e testo/autore) si profilano attraverso l'analisi dei cambiamenti avvenuti nel corso della seconda metà del Novecento, fino a oggi. Fra i principali fenomeni analizzati: la convivenza della lettura, prima con il *medium* televisivo e, successivamente, con quello digitale, i riflessi postmoderni su lettura e letteratura e i fenomeni di decostruzione del testo, principalmente nei loro risvolti ipertestuali.

Con l'esplosione dei mezzi di comunicazione di massa, primo fra tutti la televisione, la lettura tradizionalmente concepita ha iniziato a perdere la sua centralità di unico *medium* di trasmissione dei canoni culturali. Nati senza un intento esplicitamente alfabetizzante, i *mass media* si sono imposti come un'offerta formativa “informale”, che ha finito con l'influenzare, non solo, i canoni comportamentali, ma la lettura stessa. Il *medium* televisivo ha modellato il bagaglio linguistico di piccoli e grandi spettatori, ampliandolo e uniformandolo, e agendo così, più o meno direttamente, anche su questo apprendimento, in cui il fattore linguistico rappresenta uno dei più importanti prerequisiti. Già con l'ingresso nel mondo formativo del piccolo schermo, dunque, la lettura ha iniziato a essere rapportata all'universo dei *mass media*, soprattutto con occhio rivolto al cosmo dei lettori più giovani. Da allora, gli inviti a riservare una considerazione esclusiva ai *media* e al mutamento si sono ripetuti come un *refrain*, e oggi si ripropongono nel confronto con i sopraggiunti *media* digitali (cfr. capitolo I).

Fondamentale nel cambiamento delle pratiche di lettura nel corso del Novecento è stato anche l'influsso della condizione postmoderna. La *post-modernist fiction* sembra riflettere l'identità frammentata e in perpetuo cambiamento di questa fase storico culturale, orfana dell'asserito declino della modernità e cresciuta nel disincanto di una storia che ha perso ogni finalità. Il testo, prima di tutto quello di genere letterario, assume come caratteristica propria quella di irradiarsi, di assumere una disposizione che è segno materiale di tale frammentazione, perdendo la linearità spaziale che ha sul libro stampato e disordinando la categoria temporale. L'ipotesi del riflesso culturale della postmodernità sulla letteratura viene assunta anche con riguardo

all'ipertesto letterario elettronico, in sostituzione della prima interpretazione, che vedeva la tecnologia del *link* come più idonea a rispondere alle caratteristiche “naturalì” del pensiero rispetto al testo stampato (cfr. capitolo I).

La lettura intesse i propri destini con queste metamorfosi, con le trasformazioni di un testo che dà al lettore la “libertà” di percorrerlo come egli crede, nell'indeterminatezza di storie che sono fatte di tante possibili letture. Congenito alle esplorazioni delle forme ipertestuali è il cambiamento del rapporto tra autore e lettore: a cominciare dall'*iper-romanzo*, le morfologie “iper” sono espressione di una “democrazia” della lettura che afferma la prevalenza del ruolo di chi legge (cfr. capitolo I).

Sullo sfondo dello slittamento di prospettiva a favore dell'interesse per il rapporto tra testo e lettore, un nuovo contesto epistemologico. L'interesse comincia cioè a focalizzarsi sulla relazione comunicativa che si instaura tra testo e lettore, che diventa un protagonista irrinunciabile, il co-autore dell'opera stessa. A partire dagli anni Settanta inizia una nuova «Età della Lettura», in cui prospettive di varia provenienza (semiotica, fenomenologica, ermeneutica, psicolinguistica, pedagogica) contribuiscono a chiarire la complessa dinamica ricettiva, l'“incontro-scontro” del lettore, “con la novità del messaggio testuale” — come afferma Segre nell'Introduzione di *L'atto della lettura* di Iser (1987) — e a far luce, dopo l'eclissi della prospettiva strutturalista (fin troppo “testocentrica”) e il successivo appello al *lector in fabula*, su un processo in cui il lettore, il suo “orizzonte d'attesa”, e il testo assumono biunivocamente il ruolo di poli interagenti nel corso della costruzione del significato (cfr. capitolo II).

La prospettiva cognitivista ha sottolineato ulteriormente il modello interattivo e il ruolo del lettore, pur trascurando le componenti più legate alla soggettività del leggere, rimaste (almeno fino ad anni recenti) prerogativa della critica letteraria e dell'estetica.

La tipologia testuale incide in maniera importante nel lasciare al lettore un maggiore o minore margine di libertà interpretativa. Questa differenza è stata considerata come base di confronto per capire come quei tratti stimolino determinati processi di significazione e di interpretazione nel lettore e come questo possa incidere sulla comprensione del testo, pensando anche alla narrativa elettronica e al *corpus* ipertestuale *online*. Un testo di finzione, che non riproduce fatti ma che sollecita l'immaginazione del lettore, sia se strutturato in forma tradizionale (lineare e stampata), sia se strutturato in forma ipertestuale (reticolare e digitale), concede una maggiore libertà interpretativa, pur all'interno dei limiti di un ventaglio di legittimità e ammissibilità possibili. In un ipertesto si aggiunge l'impegno di dover dare un senso a tessere di un *puzzle* testuale non preordinato (cfr. capitolo II).

Introduzione alla seconda parte

Dalla lettura dell'ipertesto alla complessità della lettura online

La seconda parte focalizza sugli interrogativi suscitati dalle trasformazioni più recenti avvenute nell'universo della lettura. Quali differenze intercorrono fra la lettura dei primi ipertesti delimitati all'interno di un supporto digitale e la navigazione nel sistema informativo aperto della rete? In che modo queste differenze si riflettono sui modi e sui processi coinvolti nel leggere? Che cosa è la lettura *online* e cosa cambia durante questa attività?

Il capitolo III ripercorre lo sviluppo delle funzionalità che, via via, hanno trasformato Internet, in particolare, il servizio *World Wide Web* — che ha combinato linguaggi per scrivere pagine ipertestuali e protocolli di trasferimento di ipertesti — e le sue evoluzioni. Durante questa metamorfosi, alcuni caratteri intrinseci all'ipertesto sono stati progressivamente esasperati, i “confini” dissolti e si sono imposte quelle caratteristiche di ridondanza, disintermediazione ed eterogeneità che sono proprie dell'attuale ambiente *online*.

Nell'ambito delle ricerche sulla *literacy*, la necessità di ampliare il quadro teorico includendo anche la padronanza dei testi digitali è stata formalmente riconosciuta sin dai primi anni del duemila. Nel 2002, l'*International Reading Association* (IRA) suggeriva che la tradizionale definizione di lettura e di quali siano le migliori pratiche di istruzione derivate dalla lunga tradizione basata sui libri stampati sarebbero state di lì in avanti insufficienti. Nel frattempo, dati sperimentali orientavano le linee di ricerca verso una riconsiderazione della comprensione dei testi in ambienti ipertestuali come il *Web*, data la maggiore complessità che queste formule presentano (cfr. capitolo III).

Leggere *online* è un'attività che si svolge in uno spazio aperto, dove il lettore interagisce con un *corpus* labirintico, eterogeneo, mutevole di testi. La struttura reticolare, l'assenza di un'organizzazione complessiva e omogenea, l'imperante disintermediazione distinguono la lettura in questo ambiente dall'elaborazione di altri testi digitali, come gli *ebook*, che nel complesso mantengono una struttura lineare e unitaria, in gran parte assimilabile a quella di un libro cartaceo, benché alcune recenti proposte di libri elettronici incorporino anche contenuti tratti dalla rete o prevedano la condivisione dell'esperienza di lettura in siti di *social reading* (cfr. capitolo IV e capitolo I).

La letteratura sottolinea la natura (almeno in parte) specifica della lettura *online*, un riconoscimento, questo, che è peraltro un punto di arrivo, al quale un numero crescente di indagini ha permesso di giungere dopo un'iniziale fase in cui i processi coinvolti nella comprensione del testo stampato e quelli nella lettura dei testi sul *Web* erano considerati omologhi. Sulla base di questa nuova ipotesi, i ricercatori hanno iniziato a porsi come obiettivo un'analisi più approfondita di queste differenze. A questo punto, gli interrogativi sono volti a capire cosa cambia e perché (cfr. capitolo IV).

Dati empirici e riflessione teorica hanno permesso di rilevare una sorta di intreccio tra le tradizionali capacità e un nuovo *set* di abilità e strategie simili ma più complesse. A essere investiti nella lettura *online* sono soprattutto: i processi di ricerca, di scelta e di valutazione; il ruolo della *prior knowledge* nella costruzione del significato dei testi; le inferenze proattive; l'integrazione logica di frammenti di testo; il ruolo delle strategie di lettura, a cui è stato riconosciuto un forte peso.

Peraltro, l'esito vantaggioso dell'uso di strategie era già stato ampiamente evidenziato dalla ricerca sulla lettura tradizionale, che aveva individuato un nucleo di operazioni intenzionalmente messe in atto dai lettori abili per costruire il significato di un testo. Ed è rispetto a queste strategie, già conosciute, che è stata svolta la comparazione per capire come esse variano nel contesto *online* (cfr. capitolo IV).

Protocolli di *think aloud* sono stati utilizzati come metodologia di ricerca, come “finestra” sui processi coscienti del leggere per capire in che modo lettori abili nell'ambiente *online* ridefiniscono le strategie conosciute o ne tessono di nuove. Ma il *think aloud* è stato pensato anche come strategia metacognitiva di insegnamento per sviluppare una *self regulated reading* nell'ambiente *online*: esporre ad alta voce le strategie adottate, condividere collettivamente il modo di leggere può fungere da impalcatura e diventare un modello di riferimento.

Con la descrizione degli esiti di uno studio pilota, che ha esplorato l'applicazione della tecnica metacognitiva del *think aloud* all'insegnamento della lettura *online*, termina la seconda parte di questo lavoro. A proposito del colloquio “centrato-sul-lettore-che-pensa-ad-alta-voce”, così definito per lo “speciale contatto” con qualche “pezzo” della sua attività mentale, Lucia Lumbelli (2009) parla di “combinazione di suggestioni metodologiche attinte alla psicologia del pensiero ed alla psicoterapia, che ha dimostrato di essere una formidabile fonte di dati per la ricerca sperimentale sui processi di comprensione di testi” (cfr. capitolo IV).

Malgrado il sovraccarico informativo e nonostante la possibilità (in ogni caso, non estesa a tutti) di accedere “facilmente” ai testi, ancora oggi, nell'età dei media digitali, la lettura continua a essere questione critica, dal momento che poco vale avere a disposizione un pozzo di risorse, se non si

hanno gli strumenti cognitivi per comprenderle e giudicarle.

L'“eppure” da avanzare in questo discorso, infatti, è che il *Web*, cui si rivolge la gran parte dei giovani — che in quell'ambiente interagiscono anche con altri lettori — nel suo nucleo più pregiato rimane tuttora uno scrigno quasi inviolato: enciclopedie, vocabolari, articoli, versioni *online* in anteprima o integrali di libri di recente pubblicazione o di classici, e poi immagini, *blog*, *social network*, siti di condivisione di video e *forum* di discussione — in cui la stessa letteratura per ragazzi “trova un prolungamento ideale”, come afferma Emy Beseghi in “Oltre la multimedialità. Tra radici e mondi possibili” (nella Prefazione al volume di Antoniazzi *Contaminazioni Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, del 2012) — che dovrebbero essere più conosciuti e attivamente fruiti.

Se, per un verso, i potenti algoritmi dei motori di ricerca aiutano a velocizzare l'accesso ai testi in rete, e se è pur vero che l'immersione nel digitale porta molti di coloro che sono nati nell'*Internet age* a possedere conoscenze per navigare e comunicare che eccedono quelle possedute dalle generazioni precedenti, per altro, la dipendenza da tali tecnologie tende a condizionare le scelte del lettore (in genere, limitate ai primissimi risultati della ricerca) e a rilassare fin troppo la sua mente. Nella gran parte dei casi, sul *Web* si cercano risposte “preconfezionate”, si tende a non fare distinzioni qualitative fra le risorse (come se i contenuti del sito Treccani o di *Wikipedia*, in quanto entrambe enciclopedie, possano essere messi sullo stesso piano), si è inclini ad approcciare i contenuti con pregiudizio (*biases* che portano a un'acritica accettazione o a un'ingenua fiducia in ciò che proviene da Internet, oppure, all'opposto, a un rifiuto prevenuto), si è indotti a risolvere la lettura in uno sfioramento superficiale dei testi con modalità *skimming*, confondendo quella che è un'efficace (se autoregolata) strategia di pre-lettura, già studiata nell'ambito tradizionale, con la lettura stessa (cfr. capitolo IV). Soprattutto, non sembrano appartenere al bagaglio strategico dei “surfisti” del *Web* quelle strategie che chiedono di rallentare, di ritornare sul testo, di indagarlo per giungere a capirlo a fondo.

Fermarsi e pensare; non accettare superficialmente ciò che viene presentato dal *medium* Internet; porsi domande e ricercare buone ragioni a sostegno di un punto di vista; orientare l'attenzione su ipotesi alternative, su punti di vista diversi, su fonti varie sono strategie e atteggiamenti che favoriscono lo sviluppo del pensiero critico e che diventano imprescindibili nella lettura *online*.

Così, problematiche ampiamente dibattute nell'ambito della riflessione pedagogica sulla lettura tradizionale — per fare alcuni esempi tratti dal panorama della pedagogia italiana, in lavori come quello di Cambi e Cives *Il bambino e la lettura Testi scolastici e libri per l'infanzia* del 1996; come quello a cura di Bacchetti *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione* del 2010; come il volume di Bellatalla e Bettini, *Leggere all'in-*

finito Tra pratica e teoria della lettura del 2010; come il lavoro di Cardarelo e Contini *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*, del 2012; o il volume, in corso di stampa, a cura di Bacchetti, *Spazi e forme della lettura. Tra scuola, biblioteca e territorio* — indossano un abito digitale, acquisiscono una fisionomia più globalizzata, ma si ripresentano in tutta la loro pregnanza culturale e sociale.

I costi di una lettura stenta, infatti, vanno ben al di là del singolo individuo, perché intaccano i fondamenti stessi di una cultura democratica, di quel diritto a sapere che — afferma Altick in *La democrazia fra le pagine: la lettura di massa nell’Inghilterra dell’Ottocento* (1990) — si costruisce anche “fra le pagine” o, quantomeno, parafrasando il Bloom di *Il canone occidentale. I libri e le scuole delle età* (1996), fra le pagine del canone scelto e reso disponibile in un certo momento storico.

Individuare le metodologie più efficaci per insegnare strategie di lettura che guidino oltre quel bagaglio *naive* che molti giovani lettori acquisiscono autonomamente gettandosi nel labirinto *online* è compito della pedagogia della lettura.

Prima parte

DALLA LETTURA LINEARE ALLA LETTURA DELL'IPERTESTO

Capitolo I

Trasformazioni nel mondo da leggere

*Non esiste un vascello veloce come un libro
per portarci in terre lontane
né corsieri come una pagina
di poesie che si impenna
— questa traversata
può farla anche il povero
senza oppressione di pedaggio —
tanto è frugale il carro dell'anima*

Emily Dickinson¹

I.1 Leggere come “raccoliere” e “navigare”

“Che cos'altro è leggere, se non raccogliere: raccogliersi nel raccoglimento in ciò che, in quel che è detto, rimane non-detto?”².

In questa descrizione, dal tono aforistico, il filosofo Martin Heidegger racchiuse l'esito di un impegno teso a ripensare il problema dell'interpretazione del testo, in particolare di quello poetico. Nondimeno, in questa descrizione è manifesto il nesso con l'etimologia del termine “leggere”, importante riferimento anche — ma soprattutto, direi — in un'analisi che si preoccupi delle metamorfosi intervenute nel mondo da leggere³.

Per non rischiare di perdere il significato di questo atto è, a mio avviso, necessario ricondurre il discorso alle origini di questo verbo e alla sua densità semantica, che continua tutt'oggi a permanere, benché ampliata a nuove forme testuali generate dalla tecnologia digitale.

Etimologicamente, il termine origina dal latino *lĕgĕre*, che significa “raccoliere”⁴ e che possiede, fra i suoi sensi figurati, quello di “passare attraverso, penetrare”⁵. Nel volgare italiano poi, il termine ha arricchito il suo significato, passando dall'identificare la lettura ad alta voce, al riferirsi all'interpretazione di certi segni, convenzionali o naturali, al riconoscere i segni della scrittura e al comprenderne il significato, fino all'interpretare uno scritto, che suggerisce come l'operazione della lettura consista sia nel raccogliere segni, scorrendo con gli occhi la superficie del testo, che nel saperli

significare, traducendoli “in contenuti comprensibili”⁶. L'inglese *to read* sottolinea ancor di più la componente interpretativa, perché il termine *readan*, da cui deriva, significa originariamente “consigliare, interpretare”: un'etimologia che sostanzialmente “riflette l'idea che la lettura sia una forma derivata del linguaggio e che il lettore sia un interprete capace di far parlare testi altrimenti muti”⁷.

L'evoluzione semantica della parola “leggere”, dunque, porta con sé il riconoscimento della complessa attività mentale e dei processi attivati dal lettore, non definibili semplicemente come il passaggio da un segno scritto a un suono⁸.

Quando, negli anni Ottanta, comincia ad affermarsi la lettura degli ipertesti⁹ letterari viene recuperata la metafora “nautica”, ricorrente fin dall'antichità presso gli scrittori latini e medievali ed estesa, con la stampa, alla lettura e al libro, paragonato a una nave da cui prende il via l'immaginazione¹⁰. La metafora di un lettore che si muove come un viaggiatore su uno spazio simbolico richiama un'immagine che ben si adatta alle varie tecnologie della scrittura, compresa quella digitale:

I sostenitori della coincidenza tra ipertesto e teoria della letteratura poststrutturalista tratteggiano la figura del critico lettore che si muove tra i flutti ipertestuali come quella del “navigante” alla ricerca dell'avventura imprevedibile perché condotta all'insegna del piacere e dell'abbandono ai flussi del mare¹¹.

È, in primo luogo, nell'ambito della critica letteraria, che la struttura ipertestuale viene descritta come possibilità di percorrere i testi “così come si naviga sul mare, muovendosi a proprio piacimento su rotte diverse, predisposte o scelte personalmente”, come opportunità di “collegare, con operazioni di assoluta semplicità, testi anche molto distanti fra loro e di unire testi a immagini e a suoni”¹², grazie a programmi specifici che permettono “la navigazione dentro un testo e tra i testi”¹³.

Il tropo del leggere come navigare è giunto fino al *Web*, dove ha ispirato il nome di uno dei *browser*¹ più utilizzati negli anni Novanta, *Netscape Navigator*, o dove ha continuato a indicare una “lettura non sequenziale del-

¹Nota relativa all'uso dei termini inglesi plurali. Nel caso di termini come *browser*, “che sono entrati nell'italiano senza adattamento morfologico, cioè mantenendo la loro forma originaria”, ho lasciato tali termini invariati anche al plurale. Nel caso, invece, di “neologismi” o di “voci di uso raro o fortemente specialistico”, ho marcato il plurale dei termini “con il morfema finale -s”, attenendomi alle indicazioni fornite dall'Accademia della Crusca, che suggeriscono di “considerare, di volta in volta, se il forestierismo che intendiamo utilizzare sia acquisito stabilmente e da tempo nell'italiano, e in questo caso possiamo lasciarlo invariato, o se invece sia un neologismo recente o un termine fortemente specialistico e allora è consigliabile utilizzare il plurale della lingua d'origine”. In *Plurale dei forestierismi non adattati*, a cura di Raffaella Setti, Redazione Consulenza Linguistica Accademia della Crusca. <<http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/plurale-forestierismi-adattati>>.

le informazioni” in rete¹⁴. Alla trasformazione della percezione dei limiti del possibile; agli stimoli suggeriti al critico dalla digitalizzazione e dall'intertestualità degli ipertesti, nell'ambito letterario degli anni Novanta fanno da contraltare, benché sommessamente, gli interrogativi, o le vere e proprie preoccupazioni, sui possibili effetti della dilatazione del “fatto letterario” in una rete incontrollabile di relazioni, di informazioni, di trasmissioni¹⁵.

Ma se, negli scenari dell'ipertesto letterario elettronico e del sistema chiuso della narrativa interattiva¹⁶ l'immagine della navigazione conserva un proprio senso¹⁷, nell'attuale paesaggio ipertestuale aperto della rete, abitato da brevità, immediatezza e da uno stile che tende a promuovere una *fast culture* fatta di *bit* informativi e commerciali, la metafora del navigante che si muove a proprio piacimento su rotte diverse, scelte personalmente e con operazioni di “assoluta semplicità” sembra aver perso la propria potenza analogica. In rete, questo processo diventa un'interazione frenetica, fatta di salti fra un *link* e un altro, un leggere (qualcuno sostiene un “non leggere”¹⁸) articolato dalla velocità e dallo scandire dei tempi del quotidiano, che riduce questo atto (per svago, per piacere, per conoscenza e informazione) a pratica sempre più interstiziale. La distanza del paesaggio testuale del *Web* dalla narrativa interattiva di cui parlano Landow e Bolter¹⁹ — da un'ipertestualità che era nata come “punto di convergenza fra idee poststrutturaliste sulla testualità e le sue materializzazioni elettroniche”²⁰ e di una lettura che si svolge comunque all'interno dei confini della storia²¹ — è talmente evidente, da far parlare di una “nuova forma” di elaborazione dei testi. La difficoltà a leggere in ambienti *online* contenuti lunghi, come i romanzi, è una prima testimonianza di come la frammentazione e la perdita degli usuali punti di riferimento offerti al lettore dalle convenzioni tipografiche della stampa (numerazione delle pagine, presenza di indice, organizzazione del contenuto in paragrafi, capitoli, ecc.) incidano su questo processo²².

Oggi, il lettore del *Web* viene spesso paragonato a un “surfista”, che scivola velocemente sulla superficie di una varietà ipertestuale su cui ha difficoltà a soffermarsi. Per leggere e comprendere nell'arruffato labirinto ipertestuale della rete, percepito come inesauribile, il lettore ha bisogno di impegnarsi in misura superiore rispetto a quanto non succeda sulle pagine di un libro. Internet tende a scoraggiare “ogni sosta prolungata per approfondire un singolo ragionamento, un'idea o una narrazione”²³. Sin dall'inizio del suo viaggio, il lettore *online* deve saper fare le giuste valutazioni per raggiungere le isole di autentico sapere, attendibile e pertinente; deve saper resistere al suadente richiamo delle molte distrazioni che, come sirene nel mare dell'*overload* informativo, sembrano tutto sapere e a tutto rispondere; deve saper scegliere ingegnose strategie per non perdere di vista il proprio obiettivo conoscitivo e fare tesoro dei suggerimenti elargiti dai tanti amici incontrati lungo il tragitto. E, tuttavia, sarà lui a decidere dei percorsi più opportuni nel tracciato multiviario e a integrare logicamente e sintetizzare

gli eterogenei frammenti testuali ricercati e raccolti. Sono le operazioni di esplorazione e scelte di spostamento tra i *link* e all'interno delle pagine del *Web*, che ormai da anni vengono indicate come “navigazione”, la “*key component of digital reading*” attorno alla quale si coagulano le modalità di “costruzione” del testo che, infine, verrà elaborato²⁴.

Anche i segni da “raccolgere” non sono più solo quelli del codice alfabetico. Nel dedalo *online*, la testualità si compone di combinazioni di parole con immagini, fisse e in movimento, di suoni, musiche, si presenta in forma di audiovisivo. A un testo²⁵ polisemico e digitale corrisponde un leggere dalla natura più aperta ma anche più complessa, in cui capire il testo scritto diventa una tortuosa operazione. A tutto questo corrisponde una *reading literacy*²⁶ dall'essenza “deittica”²⁷, poiché cangiante in funzione della perenne evoluzione culturale e tecnologica²⁸ del *medium* con cui il testo è trasferito al lettore²⁹.

I.2 Circostanze culturali. La lettura come sensore di cambiamento

Il cambiamento è connotato al leggere, sia perché questo atto si lega alle metamorfosi individuali (cognitive ed emotive) di colui che lo compie — la lettura stessa contribuisce a questo cambiamento — sia perché, solo apparentemente individuale e incondizionato, il leggere risulta, invece, profondamente influenzato dalle norme storiche e sociali³⁰, modellato da come lo si considera in una determinata società, dall'influenza del *medium* (libro o dispositivo digitale) che contiene e veicola il testo al lettore³¹. Certamente, l'esito di questo processo è soggettivo e, tuttavia, come qualunque altra manifestazione del funzionamento della mente umana, dalla più semplice alla più complessa³², è in qualche misura anche situato. Per questo, il risultato di un'azione educativa sulla biologia dell'individuo diviene strumento di inserimento sociale, “varco primario”³³ per accedere al mondo della cultura e veicolo di assimilazione (o di “trasgressione”³⁴) dei modelli comportamentali adottati, attraverso i *media* e le pratiche con cui viene agito, a loro volta spia di mentalità ed epoche diverse.

La lettura è, in questo senso, sensore che ritrae in sé la convenzionalità dei principi ispiranti l'educazione in una certa epoca e dei sistemi simbolici — forze plasmanti “la vita e la mente dell'uomo”³⁵ — da cui l'individuo trae sostegno per la costruzione della propria conoscenza. La ricerca del significato, che appare “così naturale e incondizionata”, è in effetti influenzata dalle norme storiche, “anche se quest'influenza è del tutto inconscia”³⁶: “il repertorio del testo, infatti, è composto di materiale selezionato a partire dai sistemi sociali e dalle tradizioni letterarie”³⁷ imposte proprio tramite un canone³⁸ fisso.

Proprio la sua forza plasmante ha reso la lettura ideale per diffondere

ideologie e valori, e l'ha posta al centro di una costante attenzione che, nel tempo, ha accomunato autorità e poteri³⁹. Alla base, la consapevolezza che alfabetizzare al leggere rappresentava un facile e “regolabile”⁴⁰ strumento di controllo — certo più che lo scrivere — una volta che si fosse riusciti a governare i processi di produzione, distribuzione e conservazione dei testi. Un'azione egemonizzante, diretta e relativamente semplice questa, poiché basata su un canone fisso di letture da imporre come valore incontestabile. Da questo punto di vista, la quasi totalità delle campagne di alfabetizzazione di massa⁴¹ è stata guidata da una tale — concorde e consapevole — scelta da parte delle istituzioni responsabili dell'elaborazione di ideologie e metodologie di apprendimento⁴².

Nel corso del Novecento, la lettura ha subito una profonda crisi di trasformazione come tradizionale pratica socio-culturale dei Paesi occidentali⁴³. Particolarmente nella seconda metà del secolo breve, ha avuto luogo un “passaggio inavvertito” da uno stato in cui “la conoscenza evoluta” era acquisita principalmente attraverso la scrittura e il libro, a un capovolgimento di questa evoluzione, che ha prodotto profonde conseguenze: l'alfabeto e “la sua principale materializzazione fisica, il libro, hanno cominciato a recedere”⁴⁴. “Il libro inteso come *mass-medium*”, scrivono Antonio Faeti e Franco Frabboni nel 1982, sembra trovarsi “al centro di un processo in cui l'inarrestabile decadenza, quasi il crollo di una funzione un tempo esercitata con fiero e indiscutibile spirito di dominio, costituiscono la vicenda conclusiva, prossima a rendersi interamente concreta, di una storia gloriosa e antica a cui si torna solo per esprimere una sofferta e imponente nostalgia”⁴⁵.

In parte, questo processo è stato ricondotto alla nascita di nuove pratiche — incarnate nella figura del “lettore anarchico”⁴⁶ come modello prevalente del futuro — nuovi modi di leggere che hanno iniziato a rendere la lettura un fenomeno frantumato e diversificato e un'attività del tutto priva di regole, se non a livello personale o di piccoli gruppi. In parte, è stato invece spiegato come marginalizzazione del libro all'interno di un sistema mediatico in cui la coesistenza con gli audiovisivi lo avrebbe reso debole a causa di una “sostanziale incapacità di adattamento a tempi, pratiche di uso e metodi di apprendimento che sempre più hanno teso a fare a meno dello scritto tradizionale”⁴⁷: “nel nostro mondo contemporaneo”, affermano Cavallo e Chartier in *Storia della lettura nel mondo occidentale* (1995), “la lettura tradizionale subisce al tempo stesso la concorrenza dell'immagine e la minaccia di perdere i repertori, i codici e i comportamenti inculcati dalle norme scolastiche o sociali”⁴⁸.

In ombra, dietro la separazione del libro e la ribadita diversità rispetto agli altri *media* — “contro una visione doverosamente unitaria dei *media*”⁴⁹ stessi —, Antonio Faeti ha colto un disegno chiaramente organizzato e ben riconoscibile, espressione della volontà di ribadire esclusioni, elitarismi, “riorganizzazioni di categorie sociali saldamente riproposte con l'aiuto di

antiche modalità”, basate sull'assenza di indicazioni sui possibili strumenti metodologici, sui percorsi, sulle impostazioni didattiche attraverso le quali il libro e la lettura potrebbero essere resi accattivanti ai “giovanissimi che non sono «nati» né «cresciuti» lettori”⁵⁰. “Si pensa così che sia davvero necessario far leggere (fare in modo che continuino a leggere ...) solo gli appartenenti a quei ceti in cui la lettura è stata anche blasone e baluardo per definire ruoli e per rendere simbolici i luoghi, i gesti, le azioni”⁵¹.

I.3 Lettura e *media*. Importanza di uno sguardo all'*école parallèle*

Fino a quando, in assenza di altri *media*, il libro rappresentava il principale strumento di trasmissione culturale, la lettura era intesa⁵² in forma principalmente strumentale, e i metodi per insegnarla coincidevano con un percorso di egemonizzazione culturale fondato su un *corpus* di opere dall'intento didascalico e rieducativo⁵³. Con l'esplosione, nella seconda metà del Novecento, dei mezzi di comunicazione di massa, primo fra tutti la televisione, la lettura tradizionalmente concepita comincia a perdere la sua unicità e centralità di *medium* di trasmissione dei canoni culturali.

Nati senza un intento esplicitamente alfabetizzante, i *mass media* si sono imposti come *école parallèle*⁵⁴, come offerta “informale” che ha finito con l'influenzare, non solo, i canoni comportamentali ma, quasi come effetto collaterale, la lettura stessa. Il *medium* televisivo ha modellato il bagaglio linguistico di piccoli e grandi spettatori, ampliandolo e uniformandolo, e agendo così, più o meno direttamente, anche su questo apprendimento, in cui il fattore linguistico rappresenta uno dei più importanti prerequisiti. Già con l'ingresso nel mondo formativo del piccolo schermo — dunque, ben prima del sopraggiungere del *Web* — la lettura ha iniziato a essere rapportata al mondo dei *mass media*, alla loro potenza (de-?) formante, soprattutto con occhio rivolto al cosmo dei lettori più giovani.

Come noto, nel dibattito si sono opposte posizioni apocalittiche o integrate, che hanno definito il mezzo televisivo, quando “operatore di verità”⁵⁵, quando “fabbrica di inganni”⁵⁶, quando “cattiva maestra”⁵⁷, quando causa della scomparsa della “linea divisoria tra l'infanzia e l'età adulta”⁵⁸, con conseguente declino dell'infanzia stessa. Nelle pieghe di quelle analisi si ritrovano sottili riflessioni sul rapporto tra giovani, alfabetizzazione e circuiti mediali: si pensi ai *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*⁵⁹, “così chiaramente scanditi” da un Gianni Rodari, certo “scrittore ma anche [...] pedagogista e [...] didatta della lettura”⁶⁰, proprio mentre “si adoperava in favore di un autentico «consumo» del libro, fondato su un rinnovato «piacere del testo», già chiaramente reso concreto prima che Roland Barthes ne definisse i contorni teorici”⁶¹; oppure, si pensi a Neil Postman, una delle voci più caustiche nei confronti del *medium* televisivo, che analizza il

rapporto tra alfabetizzazione e media secondo una prospettiva ecologica, dalla quale descrive l'influenza dei mezzi elettronici di comunicazione che, ricordando il principio di Harold Innis, giungono direttamente all'offerta non solo “di nuove cose sulle quali pensare”, ma anche di “nuove cose con le quali pensare”⁶². In *La scomparsa dell'infanzia*, l'allievo di McLuhan lega la nascita dell'idea di infanzia, “separata e protetta dal «mondo dell'adulto»”⁶³, all'invenzione della stampa e a una diffusione sociale dell'alfabetizzazione⁶⁴, per poi ricondurre all'insediarsi dei mezzi elettronici di comunicazione⁶⁵ la scomparsa della “base storica per una linea divisoria tra l'infanzia e l'età adulta”⁶⁶, con conseguente scomparsa dell'infanzia stessa⁶⁷.

In realtà, il mezzo televisivo è tante cose insieme, positive e negative, nonché *medium* postmoderno per eccellenza, con i suoi caratteri tendenti all'iperrealtà, all'eterogeneità, all'intertestualità, e con il suo decentramento⁶⁸ che, come vedremo meglio, risuonano come aspetti determinanti nel dibattito sull'ipertestualità letteraria elettronica e nel cambiamento delle pratiche di lettura.

Da quelle prime analisi, gli inviti a riservare uno sguardo privilegiato ai *media* e al mutamento, per non rischiare di esserne travolti nel caso in cui non “lo ponessimo proprio al centro della nuova ricerca educativa”⁶⁹, hanno iniziato a ritornare come un *refrain*, poiché volendo far crescere un individuo attento “agli stimoli di un universo aperto e complesso”⁷⁰, dovrebbe essergli data l'opportunità di “guardare con l'occhio lucido di chi è educato a capire, a scegliere, ad apprendere in ogni campo”⁷¹. Gli accostamenti fra *media* diversi aiutano a indicare in che modo “un vecchio *medium* si connetta a uno più recente per realizzare un possibile «dialogo»”⁷², mentre il confronto fra i vari *media*, nel sottolineare le specificità da cui ognuno di essi è definito, rivela “fondamenti strutturali che altrimenti passerebbero inosservati”⁷³. Tutto questo “può risultare di essenziale utilità per chi organizza le cadenze di una pedagogia della lettura”⁷⁴.

Il confronto e la riflessione pedagogica sui sopraggiunti *media* digitali rappresenta l'ultima tappa di questa tribolata convivenza.

I.4 Riflessi postmoderni sul versante letterario e sulla lettura

Determinante per il cambiamento nelle pratiche di lettura dell'ultimo cinquantennio è stato l'influsso della condizione antropologico culturale che ha caratterizzato la seconda metà del Novecento, influsso che alcuni hanno proposto “di definire sbrigativamente «postmoderno»”⁷⁵. Sul concetto di “post-moderno” e sulla sua dilatazione semantica si sono accesi numerosi dibattiti, su cui Umberto Eco argomenta nel 1980 in *Il post-moderno, l'ironia, il piacevole*⁷⁶. Egli rileva come, nella difficoltà di ridurre tale concetto *ad unum*, “malauguratamente” esso sia “divenuto un termine buono *a tout*

faire”:

Credo tuttavia che il post-moderno non sia una tendenza circoscrivibile cronologicamente, ma una categoria spirituale [...] un modo di operare. Potremmo dire che ogni epoca ha il proprio post-moderno. [...]. Credo che in ogni epoca si arrivi a momenti di crisi. [...]. Il passato ci condiziona, ci sta addosso, ci ricatta. [...]. La risposta post-moderna al moderno consiste nel riconoscere che il passato, visto che non può essere distrutto, perché la sua distruzione porta al silenzio, deve essere rivisitato con ironia, in modo non innocente⁷⁷.

Certamente, la *postmodernist fiction* riflette l'identità frammentata e in perpetuo cambiamento⁷⁸ di questa fase storico culturale, orfana dell'“asserito tramonto della modernità” e cresciuta nel disincanto di una “storia, definitivamente sottratta a ogni finalismo”⁷⁹ e presenta, come tratti caratterizzanti delle narrazioni: “mescolanza di generi, necessaria ironia nel ripescare modelli letterari passati”⁸⁰, un pervasivo uso del *pastiche*, parole disposte come segni materiali della frammentazione, erosione del senso del tempo⁸¹. Si legge in *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (Calvino, 1979):

I romanzi lunghi scritti oggi forse sono un controsenso: la dimensione del tempo è andata in frantumi, non possiamo vivere o pensare se non spezzoni di tempo che s'allontanano ognuno lungo una sua traiettoria e subito spariscono. La continuità del tempo possiamo ritrovarla solo nei romanzi di quell'epoca in cui il tempo non appariva più come fermo e non ancora come esplosivo, un'epoca che è durata su per giù cent'anni, e poi basta⁸².

Il letterato postmoderno diffida dell'interezza e del completamento propri delle storie tradizionali e preferisce trattare con altre modalità di strutturazione narrativa, come *incipit* o finali multipli, che resistono alla chiusura, e che offrono numerosi risultati possibili per una trama⁸³: “nulla come un revisionismo sistematico delle formule di inizio e fine del testo contraddistingue il postmodernismo letterario, un'epoca di splendore degli *incipit* (moltiplicati *ad libitum*, come in *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino, 1979) e di miserie degli *explicit*”⁸⁴. “In un'epoca che ha smarrito l'illusione del significato” e che ha fatto “del naufragio delle certezze il proprio destino inappellabile”⁸⁵, il testo, prima di tutto quello letterario, assume come caratteristica propria quella di irradiarsi, di frammentarsi in una pluralità che perde la linearità spaziale del libro stampato (identificata con la disposizione dei paragrafi nelle pagine)⁸⁶ e che disordina la categoria temporale. Tecnicamente, strutture ipertestuali⁸⁷, progettate però (almeno in un primo momento) sulla pagina stampata.

Ebbene, la lettura intreccia i propri destini a queste metamorfosi, alle trasformazioni di un testo che si fa “flessibile” e che dà “al lettore la libertà di incamminarsi”⁸⁸ dove egli crede, ma a cui iniziano a corrispondere modi di leggere che si fanno via via più segmentati ed elaborati. “Come una superficie elastica che, sottoposta a troppe tensioni, inizia a incrinarsi e a rompersi”⁸⁹, la lettura estensiva si frammenta, prima tra un libro e un altro, poi tra un nodo⁹⁰ dell'ipertesto elettronico e un altro.

I.5 Da Calvino agli ipertesti. “Modelli della rete dei possibili”

Il titolo *Da Calvino agli ipertesti: prospettive della postmodernità nella letteratura italiana*⁹¹ sintetizza il senso di continuità tra la nuova dimensione letteraria, ovverosia, tra la “nuova realtà ricorsiva, ri-creata dall'ipertesto letterario elettronico” e quanto “già narrato e teorizzato”⁹² da letterati come Calvino. In effetti, quando nascono i primi ipertesti su supporto elettronico, la propensione verso un'interpretazione postmoderna della letteratura, e l'ideazione di testi esplorativi della frammentarietà, aveva già dato ampia manifestazione di sé. Che “il decentramento, la frammentazione, l'indeterminabilità dei confini di un ipertesto, la sua struttura costituita da un insieme di lesie infinitamente riconfigurabili dal lettore”⁹³ non costituiscono di per sé un elemento rivoluzionario nel campo della letteratura⁹⁴ è sottolineato da tutti coloro che si sono occupati di questa tecnologia⁹⁵.

Notoriamente, archetipi di narrativa ipertestuale erano presenti sulla scena della sperimentazione letteraria fin dagli anni Sessanta⁹⁶: dai letterati che appartenevano al gruppo dell'OULIPO, *Ouvroir de littérature potentielle*, cui aveva aderito anche Italo Calvino⁹⁷, allo scrittore Michael Joyce, noto per essere autore di *Afternoon's: a story*⁹⁸, il primo *hypertext fiction*⁹⁹, sono molti gli scrittori che hanno investito nell'idea di “decostruzione”¹⁰⁰ del testo lineare e sequenziale e nella progettazione di nuovi modelli, anche con il supporto di strumenti informatici.

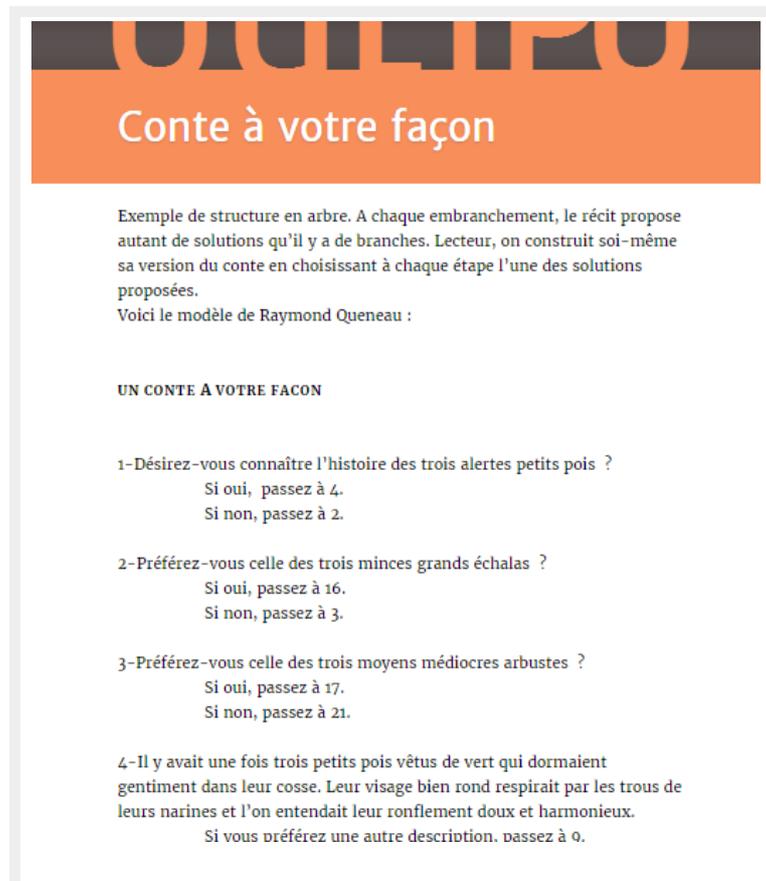


Fig. 1 Ispirato al linguaggio dei calcolatori è *Un conte à votre façon* (Paris, “Lettres Nouvelles”, 1967) dello scrittore francese Raymond Queneau, appartenente all'OU-LIPO. Il racconto è considerato il primo esempio di storia a rimandi e funziona come un moderno librogame. Screenshot.

Implicito e connaturato alle esplorazioni delle potenzialità di “modelli della rete dei possibili”¹⁰¹ è il cambiamento del rapporto tra autore e lettore. A cominciare dall'*iper-romanzo* di Calvino — di cui sono esempi *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979) o *Il castello dei destini incrociati* (1973) — dove egli realizza sulla pagina stampata “la complessità attraverso un catalogo di possibilità linguistiche diverse”¹⁰², le attuali morfologie sono espressione di una “democrazia della lettura” che giunge a “rivendicare un ruolo preponderante ai lettori”, e a instaurare modalità di lettura quando “all'insegna della *deregulation*”¹⁰³, quando come fruizione di strutture testuali prototipiche, costruite con intento teso all’“essenza”, alla “brevità”, all'unione di “concentrazione”, invenzione ed espressione del senso delle “infinite potenzialità”. In *Se una notte d'inverno un viaggiatore* la molteplicità “converge (o s'irradia) da un'unità tematica di fondo”¹⁰⁴, che propone al lettore dieci *incipit* per altrettanti tipi di romanzo, a cui Calvino imprime ogni volta una diversa “impostazione stilistica e di rapporto col mondo”¹⁰⁵.

L'intento primo è quello di “rappresentare la lettura di romanzi che s'interrompono”¹⁰⁶. Il Protagonista del *Viaggiatore* è il lettore (“medio” e, nel caso specifico, “doppio”, poiché Lettore e Lettrice), in quanto “naturale destinatario del “romanzesco”¹⁰⁷: “è un ruolo sociale in cui credo — scrive Calvino — il presupposto del mio lavoro, non solo di questo libro”¹⁰⁸. Se nel *Viaggiatore* egli ha voluto rappresentare (e allegorizzare) il coinvolgimento del lettore in un libro che non è mai quello che il lettore si aspetta, in definitiva non fa altro che esplicitare un procedimento che, peraltro, caratterizza tutta una fetta della letteratura del Novecento¹⁰⁹.

Calvino ritornerà, in seguito, sulla “molteplicità” della struttura dell'iper-romanzo. Nelle sue “proposte per il prossimo millennio”¹¹⁰, che di lì a poco sarebbe stato inaugurato, scrive:

Il modello della rete dei possibili [...] può fare da struttura portante a romanzi lunghi o lunghissimi, dove la densità di concentrazione si riproduce nelle singole parti. Ma direi che oggi la regola dello “scrivere breve” viene confermata anche dai romanzi lunghi, che presentano una struttura accumulativa, modulare, combinatoria. Queste considerazioni sono alla base della mia proposta di quello che chiamo “l'iperromanzo” e di cui ho cercato di dare un esempio con *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Il mio intento era di dare l'essenza del romanzesco concentrandola in dieci inizi di romanzi, che sviluppano nei modi più diversi un nucleo comune, e che agiscono su una cornice che li determina e ne è determinata. Lo stesso principio di campionatura della molteplicità potenziale del narrabile è alla base d'un altro mio libro, *Il castello dei destini incrociati*, che vuol essere una specie di macchina per moltiplicare le narrazioni partendo da elementi figurati dai molti significati possibili come un mazzo di tarocchi. Il mio temperamento mi porta allo “scrivere breve” e queste strutture mi permettono d'unire la concentrazione nell'invenzione e nell'espressione con il senso delle potenzialità infinite¹¹¹.

Il lettore, dunque, che tiene il campo, che filtra le vicende e le riflessioni, che passa da una storia a un'altra in un gioco di reale partecipazione¹¹². Alle narrazioni non lineari, il supporto informatico imprime un'immediatezza prima impensabile — grazie ai collegamenti attivabili dal lettore stesso — sancisce e realizza queste prime intuizioni letterarie — nel cui ambito, le potenzialità della struttura ipertestuale erano già state indagate¹¹³ — rende tali idee “non più avanguardistiche” e le tramuta in fenomeno di massa, facendo emergere questioni prima inimmaginabili¹¹⁴.

Precursori della narrativa ipertestuale: il “romanzo-labirinto” e il “libro game”

“Vertiginoso saggio sul tempo”¹¹⁵, che concentra in una dozzina di pagine “un racconto di spionaggio, che include un racconto logico-metafisico, che include a sua volta la descrizione d'uno sterminato romanzo cinese”¹¹⁶ è *Il giardino dei sentieri che si biforcano* (1941), dello scrittore e poeta argentino Jorge Luis Borges, “romanzo-labirinto” la cui idea centrale è rappresentata da: “un tempo plurimo e ramificato in cui ogni presente si biforca in due futuri, in modo da formare “una rete crescente e vertiginosa di tempi divergenti, convergenti e paralleli”¹¹⁷: «Un labirinto di simboli», si legge nel romanzo

«Un invisibile labirinto di tempo. A me, barbaro inglese, è stato dato di svelare questo mistero diafano. A distanza di più di cent'anni, i particolari sono irrecuperabili, ma non è difficile immaginare ciò che accadde. Ts'ui Pen avrà detto qualche volta: «Mi ritiro a scrivere un libro». E qualche altra volta: «Mi ritiro a costruire un labirinto». Tutti pensarono a due opere; nessuno pensò che libro e labirinto fossero una cosa sola¹¹⁸.

Formulazione certamente semplificata del “romanzo-labirinto” di Borges — che per primo ha ideato un'ipotesi di romanzo con bivi narrativi e con molteplici possibili letture — è il libro *game*¹¹⁹, esempio di narrativa interattiva che dà la possibilità di sviluppare la trama in varie alternative o in una pluralità di finali¹²⁰, in intrecci che hanno molta somiglianza con il gioco interattivo, che il libro *game* ha talvolta ispirato o al quale si è ispirato. Negli anni '80 si assiste a un grande sviluppo di questi libri, “che imitavano la dinamica dei *videogame*: Rodari li aveva in realtà precorsi da anni, con le sue storie a diversi finali”¹²¹. Interessa qui ascoltare il parere di un grande scrittore di romanzi, racconti, poesie e testi di teatro per bambini e ragazzi come Roberto Piumini, che nell'argomentare il suo rifiuto a scrivere libri *game*, esprime un parere critico nei confronti di questa forma di narrativa alternativa, concentrandosi sull'analisi della diversa modalità di lettura che essi inducono, una lettura che corre in orizzontale e, pertanto, profondamente diversa rispetto a una “lettura che sprofonda «in verticale» nel testo”¹²², che cura i germogli dell'immaginazione come autentica “libertà del leggere”¹²³:

Un editore mi propose di scrivere uno o più di quei libri. Rifiutai istintivamente. Mi disturbava l'ipotesi di scrivere una storia con diversi finali. Motivai il rifiuto dicendo che il mio stile era poco adatto alla “velocità” consumatoria di quel tipo di letture. Mi risposero che si poteva correre il rischio: al massimo ci sarebbero stati dei *libri-game*

un po' più “letterari” degli altri. Dovetti così cercare una ragione migliore per il mio rifiuto, e lo feci articolando meglio la prima obiezione. Nei libri game, fondamentale è la *performance*: la lettura corre orizzontalmente, curiosa e impaziente di quello che può accadere, di ciò che si può fare scegliendo una o l'altra arma, questo o quel potere. L'elemento sorpresa, scoperta, emozione, è posto in un “orizzontale orizzontale”. Parole, frasi, testo, sono veicoli per correre al finale, possibilmente vittorioso. Non era quella la lettura che volevo e che consideravo valida. La sorpresa, la scoperta e l'emozione che m'interessa proporre, sono quelle della lettura che sprofonda “in verticale” nel testo, nello spessore semantico, attratta da bellezza, ritmo, novità, intensità. La “libertà” della lettura non è scegliere tra finali diversi, ma immaginare secondo la propria “cultura” immaginaria. È la “libertà propria” della lettura che crea le immagini, fa germogliare la parola-seme nel terreno della memoria, costruendo un mondo sensoriale/emotivo, totale, unico e libero. Quella mia obiezione valeva evidentemente anche riguardo i racconti dai molti finali di Rodari: non certo in quanto attività didatticamente possibile, e divertente, ma come cosa interessante, o opportuna, per l'autore¹²⁴.

I.6 Dalla linearità del libro stampato alla reticolarità dell'ipertesto

L'ipotesi del riflesso culturale della postmodernità sulla letteratura viene assunta anche con riguardo all'ipertesto letterario elettronico, in sostituzione della prima interpretazione, che vedeva la tecnologia del *link* come più idonea a rispondere alle “qualità «naturali» del pensiero” rispetto alla stampa¹²⁵. In altre parole, l'interpretazione di “un'identità dinamica, flessibile e contingente” della scrittura ipertestuale “come riflesso dell'identità frammentata e in perpetuo cambiamento del postmoderno” sostituisce la precedente idea di ipertesto¹²⁶, in base alla quale la struttura reticolare “meglio riusciva a rappresentare la mente razionale” perché rendeva trasparente o facilitava i “processi associativi” e le “qualità «naturali» del pensiero”¹²⁷ che invece la stampa sembrava aver mascherato¹²⁸.

Sulla questione linearità *versus* reticolarità, che a sua volta rimanda alla misura in cui l'autore controlla l'esperienza di lettura, al modo e al grado in cui egli “partecipa attivamente alla scelta del percorso nel testo”¹²⁹ si gioca gran parte della partita tra questi differenti modelli di strutturazione del contenuto. Il modo in cui è scritto un libro stampato imprime un ordine canonico alla lettura¹³⁰ e un'organizzazione gerarchica delle idee che guidano attentamente il lettore. Il percorso di lettura, in questo caso, non solo è rettilineo, ma è dotato di un verso, impresso dalla stessa struttura fisica del libro e dall'uso della numerazione progressiva (delle pagine, dei paragrafi, dei capitoli), che indicano un prima e un dopo, orientando spazialmente e

temporalmente il lettore, che in ogni istante del suo percorso sa con precisione dove si trova¹³¹. La forma del libro stampato pone enfasi sulla presenza di strutture gerarchiche visibili sulla pagina (tramite l'uso di caratteri di diverse dimensioni, forme e colori), sull'utilizzo standardizzato di un indice analitico, che descrive gerarchicamente i contenuti del libro, sull'uso di capitoli e del paragrafo nella sua doppia funzionalità, grafica e concettuale¹³².

L'ipertesto elettronico è, invece, fundamentalmente caratterizzato dal passaggio da tale “strutturazione lineare, improntata a un ordine successivo e in ultima istanza temporale del racconto o dell'argomentazione saggistica, a una struttura a rete, dove prevale l'elemento spaziale nell'organizzazione del testo e delle sue parti”¹³³. Se il “testo tradizionale è dominato dalla logica della successione ordinata e unidirezionale degli elementi”, nel senso che, ad esempio, “viene letto da pagina 1 a pagina 200, gli elementi significanti che lo compongono sono disposti in una configurazione ordinata gerarchicamente e definita una volta per tutte e immutabile”¹³⁴, “nell'ipertesto un tale ordine del discorso è completamente sovvertito. Esso si presenta come una rete di elementi significanti, di lessie, che strutturalmente prevede la possibilità di una molteplicità di attraversamenti”¹³⁵.

I.7 “Liberazione” del lettore dalla linearità

Sin dalla loro comparsa su supporto elettronico, negli anni Ottanta¹³⁶, le opinioni nei confronti degli ipertesti sono divergenti. Da una parte, “il testo «fatto a pezzi» viene sentito come una rottura drammatica con un'intera e nobile tradizione culturale”¹³⁷. Dall'altra, esso viene dipinto alla stregua di una “liberazione” per il lettore. Pare, cioè, averlo “sbrigliato” dai vincoli apparentemente ingombranti della linearità, e della tecnologia del *link* vengono evidenziate le caratteristiche di modificabilità, di riscrittura, di copiabilità, di indicizzazione, di ricerca veloce e possibilità di intervento che il testo stampato non possiede. L'accento è posto su quello che viene considerato un nuovo equilibrio nel rapporto tra autore e lettore e sul sovvertimento dell'interazione di quest'ultimo con lo scritto, di cui può divenire coautore¹³⁸. La possibilità di intervenire sui testi, di modificarli, di riscriverli, anche “a più mani”, sottolinea l'autorialità del lettore dell'età elettronica di fronte allo schermo, il fatto che egli possa realizzare un testo nuovo “a partire da frammenti liberamente ritagliati e montati”¹³⁹, che possa costruire a proprio piacimento insiemi originali. Liberazione, dunque, da quelle che sono ritenute costrizioni imperative dell'oggetto libro, statico e immutabile, che “impone la sua forma, la sua struttura, i suoi spazi”¹⁴⁰. Il cambiamento del rapporto tra autore e lettore e la costruzione di un nuovo mondo di collegamenti e di opzioni, consentiti dalla tecnologia del *link*, vengono posti in rilievo sin dalle prime analisi dell'ipertesto¹⁴¹:

Se l'ipertesto sovverte la gerarchia e l'ordine che sono interni al testo cartaceo, trasforma in maniera radicale anche il rapporto tra autore e lettore. Il lettore di un ipertesto non può più essere un “lettore dimezzato”, [...] è per definizione un lettore attivo; è infatti lui che sceglie il percorso secondo il quale attraversare l'ipertesto, è lui che rende attiva la trama di un ipertesto creativo, come nota Landow [...]: «Un segno evidente di questo spostamento di potere si esplica nella facoltà del lettore di scegliere il proprio cammino attraverso il metatesto, e di annotare e creare collegamenti fra documenti scritti da altri. L'ipertesto non consente al lettore attivo di modificare testi creati da un'altra persona, ma diminuisce la distanza fenomenologica che nei mondi della stampa e del manoscritto separa tra loro i singoli documenti»¹⁴².

L'idea dell'identità dinamica dell'ipertesto va, per certi aspetti, a congiungersi con la riconsiderazione del ruolo del lettore, un ruolo che diventa preponderante e protagonista anche grazie alla libertà che gli viene offerta di muoversi a proprio gradimento all'interno dello spazio dello scrivere e all'opportunità di scegliere quali percorsi intraprendere. “Lo spazio della scrittura elettronica” viene descritto come “un *continuum* infinitamente modificabile e modulabile sulla base delle esigenze del lettore. Più che come una catena di significanti [...] l'ipertesto si presenta per così dire come un «ambiente cognitivo a dimensioni multiple» dove elementi linguistici, grafici, visivi e sonori si intersecano in una struttura a rete (*network*)”¹⁴³. Al rinnovato rapporto tra autore e lettore, e ruolo di quest'ultimo, l'ipertesto elettronico trasmette l'istantaneità del dialogo attivo con il testo.

I.8 Narrativa interattiva e dialogo del lettore con il testo

Se, ancora negli anni Ottanta, il computer e il libro sembravano destinati a diversi ambiti di comunicazione — i computer adatti all'analisi scientifica e alla gestione dei dati (stesura di repertori bibliografici e documenti tecnici, ad esempio), mentre i testi letterari, scientifici ed eruditi di importanza duratura sarebbero rimasti nell'ambito della tradizionale carta stampata — successivamente, la contrapposizione di opere durevoli, da una parte, e comunicazione utilitaria ed effimera, dall'altra, diventa non più utilizzabile, e la scrittura suscettibile di digitalizzazione si estende a ogni genere testuale¹⁴⁴. All'inizio degli anni Novanta, comincia a essere messa in evidenza proprio l'idoneità del computer alla creazione di romanzi, racconti e poemi che potevano essere letti in uno spazio elettronico, “cioè non lineare”, dove il lettore è invitato “a dialogare attivamente con il testo”¹⁴⁵:

La narrativa appartiene, con pari diritto di altre più pragmatiche forme

di scrittura, a questa tecnologia. La narrativa, almeno quella moderna, è per natura aperta all'esperimento e l'essere aperto e aperto-chiuso è precisamente la caratteristica che il computer presta ad ogni scrittura. La flessibilità del testo elettronico favorisce una nuova forma di scrittura immaginativa, che è già stata chiamata narrativa interattiva¹⁴⁶.

Nell'esperienza di narrativa elettronica, il “lettore giocatore” si trova di fronte a un testo che gli viene offerto da un computer, testo che egli ha il compito di interpretare e a cui deve rispondere, come succederebbe in un *videogame*. Il legame della narrativa interattiva con i giochi elettronici di avventura è sia tecnologico che metaforico: il lettore si muove lungo una certa orbita, da lui scelta, mentre sperimenta l'attrazione verso altre parti del racconto, rimaste al momento inesplorate. Secondo la sua risposta, il computer gli propone altri elementi testuali, per poi attendere un'ulteriore risposta e proseguire così l'interazione. In tutta evidenza, siamo di fronte a “un lettore insolitamente potente, se le sue decisioni determinano la qualità successiva del testo”¹⁴⁷.

Nel corrispondere all'intenzione di superare l'autorità univoca e intransigente del testo e dell'autore, l'ipertesto sembra assecondare anche le prospettive teoriche che spiegano la comprensione della lettura affidando un ruolo più attivo al lettore. Da questo punto di vista, cioè, la diffusione dell'idea di ipertestualità si innesta su una più generale ristrutturazione nella considerazione del *lector in fabula*¹⁴⁸, che passa — soprattutto a partire dalla fine degli anni Settanta, prima metà degli anni Ottanta — da una condizione di quasi completa passività, di “ricevente” cui “spettava solo il compito di decodificare l'informazione”¹⁴⁹, a una condizione “attiva”, di soggetto che contribuisce alla costruzione del significato¹⁵⁰. Alla base di questo cambiamento di prospettiva, radicali mutamenti negli orizzonti teorici, che hanno generato il superamento dell'idea di una comprensione come rovescio speculare e naturale della produzione. L'idea che comincia ad imporsi in maniera decisamente affine, sia in ambito letterario (con la semiotica interpretativa di Eco e con l'approccio fenomenologico di Iser¹⁵¹ sul processo concreto della lettura), sia nel contesto degli studi cognitivisti¹⁵², è invece quella di una concezione della lettura intesa come processo multidimensionale e interattivo, in cui “il testo fa una parte, predisponendo i modelli (*patterns*) per essere attualizzato, e il lettore pensa al resto con un intervento attivo che riempie i vuoti e completa i punti rimasti indeterminati”¹⁵³.

Afternoon's: a story. Narrativa interattiva e gioco elettronico

Classico esempio della nascente “narrativa interattiva”, nonché prima dimostrazione di questo genere letterario, è il notissimo *Afternoon's: a story*¹⁵⁴, “un racconto e un gioco nel contempo”, che pure conserva “una struttura visiva molto semplice”¹⁵⁵.



Fig. 2 Finestra dello schermo elettronico cui si trova di fronte il lettore-giocatore di *Afternoon*. Screenshot.

Il complesso intreccio di *Afternoon* si sviluppa intorno alla storia di Peter, un *technical writer*, recentemente divorziato, che inizia il suo pomeriggio con un terribile sospetto. Sul sito della famosa casa editrice *Eastgate*¹⁵⁶ che lo ha pubblicato, questo *hypertext fiction* viene descritto come: “a rich and lyrical exploration of the tangled strands of knowing and memory, the interconnections that bind and unravel the intersecting lives of its post-modern characters”¹⁵⁷. La sua lettura assomiglia all'esplorazione di un vasto edificio o di un castello, in cui il lettore si trova sovente a procedere attraverso corridoi e ambienti familiari e, con altrettanta frequenza, di fronte a passaggi inesplorati o a porte precedentemente sbarrate. Gradualmente, i confini dello spazio elettronico si allargano e, come avviene nei *videogames*, “la discesa della scalinata rivela un ulteriore livello della segreta”¹⁵⁸. L'intero progetto di *Afternoon* è ideato in maniera tale “da ricordare al lettore le origini della narrativa elettronica nei giochi elettronici di avventura”. Il lettore è come “il pilota di una navicella spaziale in orbita fra ostacoli planetari, ciascuno dei quali esercita un'attrazione gravitazionale”¹⁵⁹. Egli attraversa determinate orbite, costituite da certi episodi della storia e, al contempo, sperimenta l'attrazione verso altre parti del racconto, la facilità di essere risucchiati nel circuito dell'insieme di altri episodi della storia, o all'interno

degli stessi, cui tuttavia darà nuove risposte che gli permetteranno di scegliere e accedere a percorsi diversi. Se la strategia avrà successo, il lettore si troverà sospinto verso un'altra orbita. I pianeti sono qui “rappresentati da alcuni personaggi ed eventi chiave”: Peter — l'io narrante nella maggioranza degli episodi — sua moglie Lolly, il suo datore di lavoro Wert, e una collega di Peter, dall'improbabile nome classico di Nausica. In taluni percorsi, le voci narrative sono rappresentate dalle due donne.

Diversi percorsi sono dedicati alla storia di questi personaggi, e il lettore può trovarsi nello spazio gravitazionale di qualcuno di essi. Gli eventi registrati possono essere rilevanti anche nel senso narrativo tradizionale del termine, ad esempio l'incidente nel quale potrebbero aver perso la vita la moglie di Peter e suo figlio. Ma uno degli eventi più ricchi di implicazioni gravitazionali è apparentemente irrilevante: una colazione fra Peter e il suo capo. Ciò che lo rende importante è la sua natura di crocevia strutturale, il suo situarsi all'intersezione di molti percorsi narrativi. La colazione può essere l'occasione perché Peter pensi alla moglie di Wert, o alla sua relazione con Nausica, o ancora al folle progetto informatico in cui si è impegnato. Il senso dell'episodio dipende dal percorso precedentemente seguito dal lettore e dalla direzione verso cui questi successivamente si dirige. In alcune letture *Afternoon* diventa un romanzo picaresco in cui i personaggi sembrano restar fissi di fronte alle peregrinazioni del lettore. I percorsi che si dipartono da un dato episodio possono essere singoli o molteplici. Il controllo che l'autore esercita sulla narrazione è inversamente proporzionale al numero di percorsi e ai tipi di risposta che ci si attende da parte del lettore. La presenza di un unico percorso dà all'autore lo stesso grado di controllo del libro a stampa, in realtà anche di più poiché il lettore non può saltare delle pagine o andare direttamente alla fine del libro, ma è costretto a schiacciare il tasto di invio e a proseguire. La presenza di percorsi multipli offre al lettore l'opportunità di dirigersi nella direzione preferita, benché egli possa acquisire consapevolezza di questa libertà soltanto ritornando più volte sull'episodio¹⁶⁰.

Sul piano della struttura visiva e delle funzionalità, il lettore si trova di fronte a una finestra dello schermo elettronico su cui sono visualizzabili in successione gli episodi del racconto scritti utilizzando poche centinaia di parole. All'estremità inferiore dello schermo è situata una barra, in cui è possibile inserire le istruzioni che permettono di “incontrare” l'episodio successivo. In alternativa, il lettore “può muovere il quadro, selezionando una delle parole contenute nell'episodio attualmente sulla finestra”¹⁶¹. Se è pur vero che gli episodi sono stati scritti dall'autore, Michael Joyce, in realtà è il lettore che, di volta in volta, stabilisce l'ordine particolare in cui essi vengono letti¹⁶². *Afternoon* inizia così:

Tento di ricordare l'inverno. «Come se fosse ieri?» mi domanda lei, ma non le rispondo.

Dalle cinque il sole cala ed il pomeriggio si scioglie di nuovo nel gelo traverso la volta scura in piovre di cristallo e palme di ghiaccio, fiumi a continenti assediati dalla paura, e noi usciamo dalla macchina, la neve geme sotto le scarpe e le querce prorompono in serie lungo la linea dell'orizzonte, la granata a palle posta come reliquia, il ghiaccio riecheggianti e tonante di lontano.

Qui in questi frammenti era l'essenza del bosco. E questa oscurità è aria. «Poesia» senza emozioni in un modo o nell'altro.

Ti interessa proseguire?

Se il lettore risponde affermativamente, appare sullo schermo un secondo episodio, le cui prime frasi suonano così:

Era stata per qualche tempo una cliente della moglie di Wert. Nulla di grave o di terribile, semplicemente un senso complessivo di infelicità ed il bisogno così forte in una donna di avere amici...

Se il lettore risponde negativamente appare un altro episodio:

Capisco come ti senti. Non c'è nulla di più vuoto del calore, considerato così rigidamente il mondo resta meraviglioso soltanto nelle distese dei campi dove lavorano le api...

Afternoon non si limita ad accettare soltanto l'ultima parola del lettore e a farlo passare ad un differente percorso. Questi ha anzi a disposizione altre scelte: può selezionare un termine particolare nel testo (ad esempio «poesia»; «inverno»; «ieri» nel primo episodio riportato). Determinate parole in ogni finestra produrranno e svilupperanno un altro episodio. Se il lettore abbandona il programma schiacciando il tasto invio, seguirà un nesso ulteriore. Lo sviluppo del testo potrà venir prodotto da molte differenti risposte, ma fin tanto che il lettore non risponde attraverso la tastiera o il *mouse*, il testo dell'episodio resta sullo schermo, prosa convenzionale (occasionalmente poesia), da leggere nel modo usuale¹⁶³.

La citazione del racconto di Joyce mette in luce l'indeterminatezza di una storia fatta di tante possibili letture: quelle che il lettore gli darà. Da questo punto di vista, *Afternoon* non è una storia, ma “la somma di tutte le sue possibili letture”¹⁶⁴, poiché c'è un autore che predispone i vari percorsi, ma è il lettore che li ricostruisce, che li riordina in vari modi possibili, assumendo su di sé l'impegno di dare senso narrativo a frammenti inizialmente privi di ordine. In un successivo episodio di *Afternoon*, l'esperienza del leggere viene così descritta:

A mio parere la storia per come è formata se ne sta ai margini. Margini differenti suggestioneranno il lettore impaziente e quello diffidente. Si può rispondere affermativamente all'inizio e andare di pagina in pagina con una sfilza di invii, o cambiare pagina direttamente — ancora utilizzando il tasto di invio — senza che vi sia stata quella prima interazione. Non si tratta di versioni diverse, ma della storia stessa dispiegata in modi differenti¹⁶⁵.

La caratteristica principale della narrativa interattiva consiste proprio nell'assenza di una storia predeterminata e nella peculiarità di un andamento che, di volta in volta, è deciso dalla lettura, per cui, “ciascuna lettura è un differente volgersi entro un universo di percorsi disposti dall'autore”¹⁶⁶.

I.9 Una particolare forma di testualità digitale: l'ebook

Nel 1971, circa un decennio prima della nascita di Internet, fanno la loro comparsa i primi *ebook*¹⁶⁷, creati e distribuiti dal sito del *Project Gutenberg*. Definito come “l'antesignano di tutti i progetti di biblioteca digitale”¹⁶⁸, il *Project Gutenberg* dà vita ai primi poderosi sforzi di trasposizione in formato digitale di libri fuori diritti, assumendo questo impegno come vera e propria missione: “*the mission of Project Gutenberg is simple: to encourage the creation and distribution of eBooks*”¹⁶⁹. Il suo ideatore, Michael Hart, all'epoca era uno studente dell'Università dell'Illinois e fra i primi ad avere accesso a uno dei nodi di ARPANET, la rete tra computer creata dal Dipartimento della Difesa degli Stati Uniti nel 1969, il cui sviluppo avrebbe portato, nel 1983, alla nascita di Internet.

Matrice fondativa del progetto era quell’“ideologia californiana” che ha animato i protagonisti della rivoluzione informatica degli anni Settanta e i pionieri della rete: un “coacervo di controcultura libertaria e *hippy*, fautrice della capacità delle nuove tecnologie di portare a un pieno dispiegamento delle libertà personali”¹⁷⁰, una fiducia nel potere del progresso tecnologico, capace di realizzare una diffusione ampia, capillare e universale del sapere, la cui premessa risiedeva nella possibilità di riprodurre all'infinito un contenuto digitalizzato, rendendolo in tal modo ampiamente disponibile. L'intento liberatorio — inteso come accesso all'informazione e alla conoscenza — che ha animato il *Project Gutenberg* può essere colto anche nel criterio di selezione delle opere pubblicate: in genere, capolavori oppure opere importanti da far leggere a un pubblico il più vasto possibile.

Fra gli oltre 100mila titoli di libri presenti nel *database*, si trovano anche classici della letteratura per l'infanzia nelle loro versioni originali, come *Le avventure di Pinocchio Storia di un burattino* del 1899, con le illustrazioni del Mazzanti, *Alice's Adventures in Wonderland* di Lewis Carroll, *Oli-*

ver *Twist* di Charles Dickens, *Grimm's Fairy Tales* di Jacob e Wilhelm Grimm, *Peter Pan* di James Matthew Barrie, *Moby Dick or the Whale* di Herman Melville, *The Jungle Book* Rudyard Kipling, solo per citare alcuni fra i più popolari¹⁷¹.

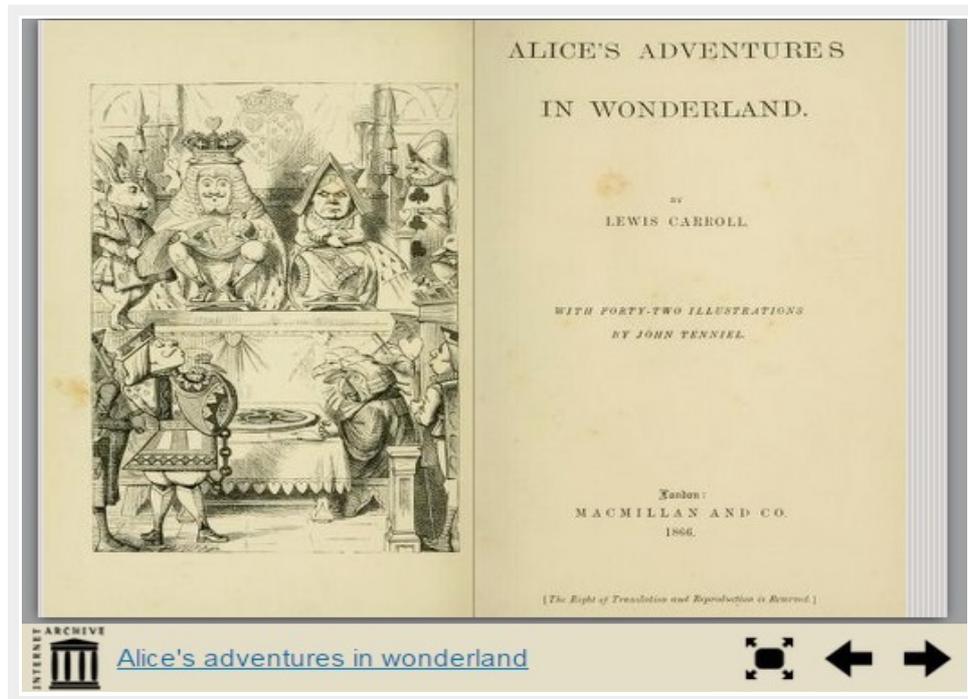


Fig. 3 *Alice's adventures in wonderland*, è la versione elettronica del classico di Carroll. L'ebook consente di sfogliare le pagine e di cercare termini contenuti nel testo. Screenshot.

Nel 1993, sulla scia del *Project Gutenberg*, in Italia è stato avviato il *progetto Manuzio*, dal nome dell'editore Aldo Manuzio (Bassiano, Latina 1449 – Venezia 1515), considerato il principe dei tipografi del Rinascimento italiano, nonché inventore del nuovo carattere latino corsivo, noto all'estero come *italico*¹⁷², “che si ispirava alle forme manoscritte in uso nelle cancellerie italiane del secondo Quattrocento e si proponeva di assicurare alle stampe l'eleganza e la bellezza del manoscritto umanistico”¹⁷³. Come un *fil rouge* ideale, anche il progetto Manuzio ha l'obiettivo di realizzare il nobile intento di una cultura disponibile a tutti e di favorire l'utilizzo consapevole delle tecnologie informatiche, avvicinando cultura umanistica e scientifica. Nel sito *Liber Liber*¹⁷⁴ si legge:

i libri “elettronici” sono un metodo estremamente efficiente ed economico di archiviazione, offrono potenzialità enormi ai ricercatori e agli studenti, facilitano gli studi filologici e linguistici e sono indispensabili per la formazione umana e culturale di alcune categorie di portatori

di *handicap* (dai non vedenti, che possono sfruttare *display braille* o sintetizzatori vocali, a chi ha difficoltà motorie e non può, ad esempio, sfogliare un libro tradizionale). Inoltre un testo elettronico è virtualmente indistruttibile, e può essere duplicato all'infinito¹⁷⁵.

Cosa è un ebook?

In bilico, sin dai suoi esordi, fra tradizione e innovazione tecnologica, tra spinte culturali e scelte editoriali cui, solo in anni recenti, sono andate ad aggiungersi attenzioni anche di natura pedagogica, l'*electronic book* pone come primo problema quello di una definizione unanimemente accettata¹⁷⁶. In altre parole, il primo riflesso dello *status* in continuo divenire di questo oggetto testuale è la difficoltà di dire cosa sia e come dovrebbe essere strutturato e, di contro, la coesistenza, sotto il suo ombrello terminologico, di una molteplicità di prodotti editoriali digitali¹⁷⁷:

*Although the idea of e-books is not new there is still much confusion about e-books, even at the level of basic definition of what an e-book is (Tedd, 2005). Currently, there is no commonly accepted universal definition of e-book (Bennett, 2006) and the term has been used ambiguously in the literature. Furthermore, although the e-book potential to support learning activities and transform the scholarly environment has been acknowledged, the uptake is slow (Cox, 2004)*¹⁷⁸.

Si parla di *ebook* di fronte a libri che sono nati per essere stampati e che solo successivamente sono stati trasposti in digitale, come quelli offerti dal *Project Gutenberg*, ma sono *ebook* anche quelli pensati per essere visualizzati solo su supporto digitale, acquistabili e scaricabili *online*; ci sono *ebook* che contengono una qualche forma di ipertestualità o di funzionalità aggiuntive e altri “semplicemente” da sfogliare sullo schermo, tramite il *pageflip*. In tutta evidenza, però, la gran parte dei libri elettronici continua tuttora a essere costituita da versioni digitalizzate di libri stampati, inizialmente pensati per la tipografia e poi convertiti in formato elettronico¹⁷⁹. Questo è in parte dovuto al fatto che, in origine, il *software*¹⁸⁰ per la realizzazione di *ebook* consentiva di creare pagine digitali composte unicamente di testo alfabetico e di immagini statiche e libri progettati per essere letti su dispositivi elettronici dedicati esclusivamente alla lettura, gli *e-readers* o *ebook readers*, conosciuti anche come *digital readers* o *digital reading device*¹⁸¹. Al momento, dunque, si può dire che l'unica definizione condivisibile di un “*ebook*” è che si tratta di un “*electronic representation of a book*”¹⁸².

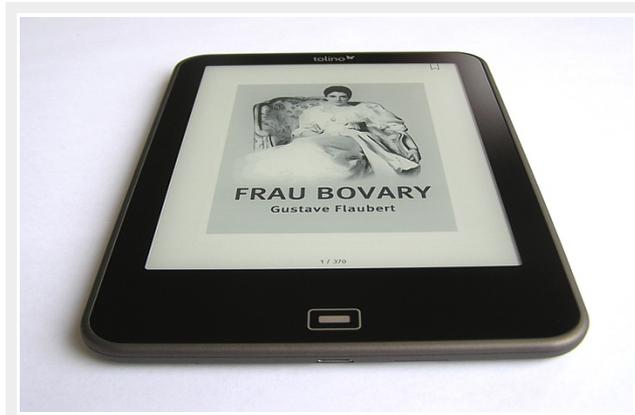


Fig. 4 Ebook Reader Tolino Vision - Anschlüsse.jpgEBook Reader Tolino Vision - Anschlüsse. [CC BY-SA 3.0].

A partire dal 2010, una più ampia diffusione dei *digital readers*¹⁸³ — in considerazione della loro maggiore ergonomia e relativa economicità rispetto ai primi lettori digitali, coniugate con le notevoli capacità di memorizzazione — unita a una più ampia disponibilità di libri elettronici ha dato impulso alla lettura di questo genere. Anche l'aumento della commercializzazione di dispositivi palmari *touch-screen*¹⁸⁴, le cui caratteristiche multifunzionali li rendono idonei sia alla lettura che alla navigazione, sia ai giochi che all'ascolto di musica, ha avuto un impatto sulla progettazione dei libri digitali, particolarmente di quelli rivolti ai lettori più giovani¹⁸⁵. Come risultato, alcune forme testuali cominciano a incorporare combinazioni più sofisticate di testo scritto e di immagini, con animazioni, video, musica, effetti sonori, registrazioni audio della narrazione, collegamenti in forma ipertestuale, opportunità di scelta linguistica e disponibilità di dizionario, oltre a vari livelli di interattività. Le molteplici funzionalità interattive del *medium* e la multimodalità¹⁸⁶ di cui si compongono questi testi stanno diventando, via via, fattori sempre più importanti, che influenzano anche il modo di leggere.

Rimanendo sempre nell'ambito degli *ebook*, ma con lo sguardo rivolto a modalità di organizzazione diverse, che contemplano una qualche forma di continuità e sviluppo della pagina digitale sul *Web*, di interesse è anche il tema del cosiddetto “*social reading*” e quello legato a forme testuali dalla struttura fondamentalmente lineare ma stratificata, “in cui al testo-base si affiancano strati diversi di contenuti e di servizi”¹⁸⁷. Fra i generi più interessanti, l'*enhanced book*, in cui la narrazione è arricchita con risorse provenienti dal *Web*, e il romanzo a puntate in *ebook*, che coniuga un formato modernissimo con un genere letterario tipicamente ottocentesco.

Una possibilità per definire l'oggetto *ebook*, allora, può essere quella di svolgere un'analisi per confronto, che consenta di definire quei tratti

basilari e ben riconoscibili che accomunano o distinguono questi libri da quelli stampati o dal *corpus* ipertestuale *online*. Le considerazioni avanzate sull'opportunità di “incorporare dinamicamente all'interno dell'ebook contenuti tratti dalla rete, e aggiornabili indipendentemente dal resto del libro”¹⁸⁸ hanno invece lo scopo di accennare alle potenzialità aumentative¹⁸⁹ e stratiformi di un'idea di libro elettronico che, benché costruito su più livelli e in maniera tale da poter essere aggiornabile, non perde comunque l'organizzazione e l'unitarietà del testo principale¹⁹⁰.

Multimodalità vs combinazione di sole parole e immagini

Benché quello di multimodalità non sia propriamente un concetto nuovo — da sempre e in tutte le culture è stata adottata una gamma di differenti modalità di espressione per rappresentare idee e per comunicare significati¹⁹¹ — il digitale introduce, come novità, la possibilità di combinare segni provenienti da più sistemi semiotici all'interno di un testo: oltre al segno linguistico, quello visivo (con immagini fisse e in movimento), quello sonoro (con musiche o suoni ad effetto), quello gestuale (riferito al movimento dei personaggi che animano le pagine, alla loro postura, alle espressioni facciali). Non tutte le forme testuali elettroniche, evidentemente, presentano una composizione che si avvale dell'intera gamma di codici, ma questa possibilità sulla pagina elettronica esiste, ed è utilizzata soprattutto nelle *book apps*¹⁹² rivolte ai lettori più giovani, espressione inizialmente coniata per descrivere un tipo di applicazione¹⁹³ ma che sta diventando una vera e propria categoria di libri digitali.

La multimodalità, dunque, è una prima caratteristica che distingue il testo digitale rispetto alla possibilità di combinare parole e immagini del testo stampato.



Fig. 5 *Alice per i-Pad* è un'app con immagini in movimento (tratte dalle illustrazioni originali), effetti sonori, musiche, alti livelli di interattività. Screenshot.

La recente rivisitazione in chiave interattiva e multimodale di *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll ne è un esempio: le illustrazioni prendono vita attraverso il movimento imposto dal lettore, che può far dondolare gli oggetti, farli cadere, animare i personaggi, intervenire negli ambienti. La dimensione interattiva presente in questi libri digitali richiama in qualche modo l'intento ludico e coinvolgente proprio della narrativa elettronica.

Sul piano teorico, gli studi sulla multimodalità spostano l'attenzione dal *medium*, dalla tecnologia di trasmissione, al “modo” con cui il testo è strutturato per il lettore, anche grazie alle funzionalità che caratterizzano il supporto: “Testo, immagini, sonoro, e loro molteplici declinazioni, sono da considerare modalità attinenti alle potenzialità espressive del *medium* che le veicola”¹⁹⁴.

Separazione fra ebook e supporto di visualizzazione

La separazione fra l'*ebook* e il supporto di visualizzazione è un'altra caratteristica distintiva di questa forma testuale. A differenza del libro stampato, fisicamente un tutt'uno con il testo che possiamo leggerci, nell'*ebook*, testo elettronico e *digital device* sono distinti. I contenuti possono essere scaricati, memorizzati ed essere letti su vari supporti, dagli *electronic readers*, ai dispositivi multifunzione *touchscreen*. Dunque, se l'*ebook* è il “contenuto”, l'*ereader* è uno dei dispositivi per visualizzare tale contenuto e leggerlo.

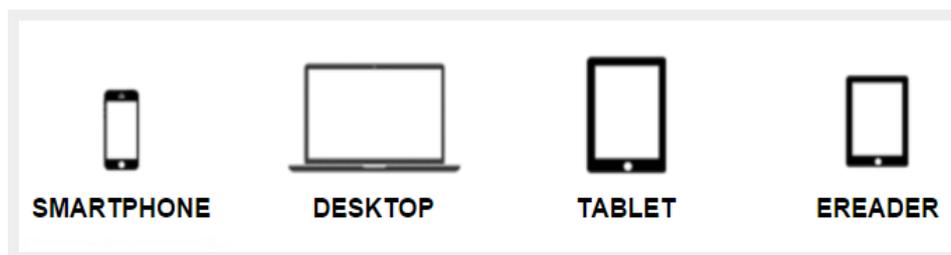


Fig. 6 Dispositivi su cui è possibile leggere *ebook*.

L'entità dell'influenza del *medium*, del supporto tecnologico (digitale o di carta che sia) nel processo di lettura, è un aspetto recepito con chiarezza¹⁹⁵, che si riflette sul modo in cui il testo è strutturato e letto. Basti pensare alle differenze di carattere sensoriale, percettivo, emotivo, cognitivo, che possono esserci fra la lettura su una pagina stampata e la lettura sullo schermo di un *digital device*, con le sue particolari dimensioni (non sempre adatte a una visualizzazione ottimale del testo); con la dotazione di tecnologia *electronic paper* o di retroilluminazione dello schermo (che condiziona la fruizione del testo, soprattutto sul piano percettivo-sensoriale); con le funzionalità che esso può offrire al lettore (di ricerca rapida di parole, di utiliz-

zo di dizionari anche per le traduzioni, di inserimento di note, di modifica ed evidenziazione delle parole nel testo, per citarne solo alcune). Queste caratteristiche incidono sulla leggibilità, e sostengono (o meno) una ricerca analitica e una comprensione profonda di ciò che viene letto.

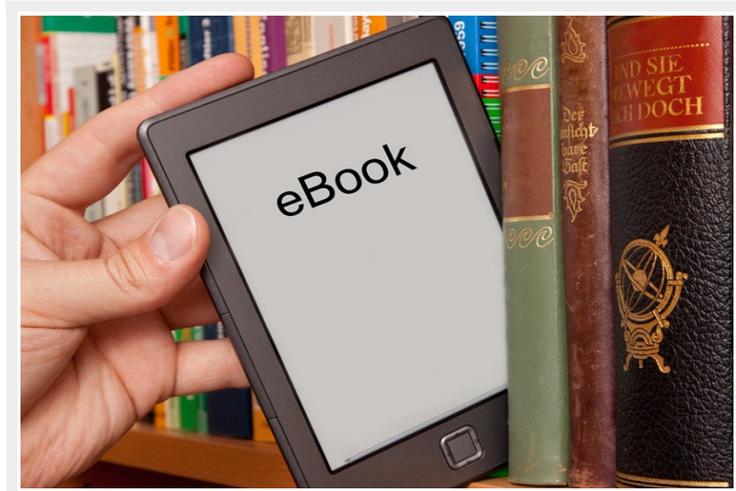


Fig. 7 Photo by Tina Franklin, libros y ebooks. Attribution-ShareAlike 2.0 Generic (CC BY-SA 2.0).

Modificabilità dell'ebook versus immutabilità del testo stampato

Il DNA digitale dell'*ebook* gli conferisce la caratteristica di modificabilità, permettendo così di adattarlo alle esigenze del lettore, di ingrandirne i caratteri, di scegliere *fonts* e colori, ma anche di leggerlo tramite sintetizzatore vocale o di sfogliarlo con un *click*, corrispondendo anche alle particolari esigenze di lettori con disabilità sensoriali, motorie, o disturbi specifici dell'apprendimento.

Una forma testuale che combina proprietà del digitale e della pagina stampata

L'*electronic book* è una versione di libro che coniuga le proprietà del digitale a un'evidente somiglianza con il libro tradizionale, di cui ripropone alcune caratteristiche, come l'organizzazione gerarchica delle idee, la numerazione progressiva (delle pagine, dei paragrafi, dei capitoli) — che orientano spazialmente e temporalmente il lettore, una certa stabilità del contenuto e un verso del percorso di lettura — caratteristiche che la ricerca di ambito neuroscientifico ha rivelato essere molto importanti per catturare l'attenzione del lettore e per favorire la sua concentrazione al fine di comprendere i pensieri scritti¹⁹⁶. Da questo punto di vista, il libro elettronico condivide con quello stampato: l'attenzione a precisi rapporti fra spazi pieni e vuoti sulla pagina, l'utilizzo mirato di tipologie di caratteri diversi, la ricerca di un

equilibrio estetico che renda gradevole la lettura¹⁹⁷; la vicenda, con un inizio e una fine che si compiono al suo interno; la possibilità di classificare il genere di contenuto e la fascia di pubblico a cui è rivolto; l'impiego di specifiche convenzioni tipografiche. Se, da una parte, queste caratteristiche — confini relativamente precisi, con un inizio e una conclusione; contenuto classificabile all'interno di un certo genere testuale — rendono gli *ebook* assimilabili ai libri stampati, dall'altra, li differenziano dal *corpus* ipertestuale *online*. La governabilità che distingue l'*ebook* dall'eterogeneo labirinto del *Web*; le caratteristiche di oggetto che combina tratti dei testi digitali e proprietà della pagina stampata, fanno di un libro elettronico ben costruito un "genere intermedio", che può diventare uno strumento di accesso alla *digital literacy*¹⁹⁸. La sua effettiva portata educativa è tuttavia legata alla presenza di un progetto letterario e pedagogico.

Social reading, enhanced book, *romanzo a puntate in versione elettronica*

Estendere l'esperienza di lettura oltre la pagina, condividere commenti, avviare discussioni, scambiare opinioni "fuori dal libro" comunicando con gli altri, sono aspetti che valorizzano la dimensione sociale del leggere¹⁹⁹. Nel mondo del digitale e della rete queste possibilità iniziano a prendere corpo, soprattutto grazie alla mediazione di *social networks* specificamente dedicati alla lettura, come *Bookliners*²⁰⁰, sito italiano di *social reading*. Pur continuando a vivere l'esperienza immersiva della lettura di un libro — come quella suscitata da un genere testuale "intimo" come il romanzo — il lettore è indotto a "uscire" dalle pagine per scambiare opinioni, commenti, per scrivere note e condividere riflessioni che possono raggiungere sia altri lettori che lo scrittore stesso. Alla conversazione "immaginaria" che il lettore sviluppa nella propria mente quando interagisce con un testo, può aggiungersi così una vera e propria discussione con l'autore che, a sua volta, ha a disposizione gli strumenti di Internet per dialogare con l'ampia platea che frequenta questo ambiente²⁰¹.

Un esempio è la versione depositata su *Bookliners*, e pertanto commentabile e accessibile *online*, di *Il mio impero è nell'aria* (2011), di Gianluigi Ricuperati, in cui è possibile inserire note e condividerle con altre persone direttamente sulla pagina digitale (Fig. 8). Un *ebook* e un ambiente *online* progettati affinché attorno al libro possa crearsi una comunità di lettori che dialoga attraverso gli strumenti del *Web*²⁰².



Fig. 8 Versione online di *Il mio impero è nell'aria*, commentabile direttamente sul sito di *social reading*. Screenshot.

Un genere che si avvale dell'ampia gamma di canali espressivi del mezzo digitale è il “romanzo arricchito” (*enhanced book*)²⁰³, in cui la storia narrata nel libro è incrementata da contenuti come documenti video, fotografie, mappe, ecc.

È il caso, ad esempio, del romanzo digitale *eZagreb* (2012), di Arturo Robertazzi, una proposta, “quasi un esperimento”²⁰⁴, in cui il romanzo *Zagreb* — pubblicato nel maggio del 2011 in occasione del salone internazionale del libro di Torino in versione cartacea, e affiancato dalla versione in *ebook*, ma inizialmente solo come mera trasposizione in digitale del libro — è stato “arricchito” di risorse esterne digitali, che offrono al lettore decine di articoli di giornali dell’epoca e atti ufficiali del Tribunale Internazionale per la ex Jugoslavia²⁰⁵: se “Zagreb evoca — afferma l’autore — *eZagreb* informa”²⁰⁶.

Rappresentativo della narrativa seriale disponibile in *ebook* è il romanzo a puntate *Banduna* — per rimanere ancora nel panorama dell’editoria italiana — in cui l’autore è riuscito a coniugare un formato modernissimo con un genere letterario tipicamente ottocentesco. Sul sito della *Feltrinelli* che lo ha pubblicato, la descrizione di questo lavoro rende esplicita proprio l’ispirazione a un grande romanziere ottocentesco: “Guardando a Charles Dickens che pubblicava sul «*Morning Chronicle*» — il mezzo più popolare per il più popolare degli scrittori — Alessandro Mari rinnova con inchiostro digitale la tradizione del romanzo a puntate”²⁰⁷.



Fig. 9 La prima e la seconda puntata del romanzo *Banduna*, disponibile in *ebook*.

Il libro “a strati”

L'idea del libro “a strati” prevede un testo base, cui si sovrappongono livelli ulteriori di contenuti e di funzionalità anche “didattiche e di facilitazione dell'apprendimento, legate al mondo della formazione”²⁰⁸. All'autore (e all'editore) di un tal genere di libro elettronico spetta il compito di costruire una struttura che faciliti al massimo lo sviluppo degli “strati” e che ne prefiguri almeno i principali, magari, dedicandone uno proprio all'interazione con l'autore. Un libro elettronico che sia in grado di sviluppare il contenuto anche dopo la sua pubblicazione, attraverso aggiornamenti e notizie inseriti in rete su un sito *Web* dedicato e che possano essere “raccolti” automaticamente dal dispositivo di lettura e inseriti in una sezione specifica ad essi dedicata, all'interno dell'*ebook*²⁰⁹. In sostanza, un *ebook* capace di aggiornarsi, sia con contenuti provenienti da altri lettori, sia con integrazioni e commenti provenienti dall'autore, ma²¹⁰ soprattutto, capace di farlo “in maniera organizzata, senza far perdere il carattere immersivo e unitario del testo principale, ma accompagnandolo con strati e sezioni dedicati a contenuti dinamici”. Scriveva Robert Darnton nel 1999, a conclusione dell'articolo “The New Age of the Book”²¹¹:

It could be linked to other publications in a manner that would permit readers to find new paths through old material. And once the technical problems are worked out, it could be produced and distributed economically, saving production costs for the publisher and shelf space for the library. The world of learning is changing so rapidly that no one can predict what it will look like ten years from now. But I believe it will remain within the Gutenberg galaxy — though the galaxy will expand, thanks to a new source of energy, the

electronic book, which will act as a supplement to, not a substitute for, Gutenberg's great machine.

I.10 Oltre la pagina, nel *Web*. Crossmedialità nella letteratura per bambini e ragazzi

Un genere in cui è più evidente l'ibridazione fra media diversi, dove la pagina stampata (scritta o illustrata) sta trovando coinvolgenti prolungamenti mediatici che ne valorizzano il contenuto e che ne amplificano la risonanza comunicativa, è quello della letteratura per l'infanzia e per i ragazzi, che rappresenta, in questo senso, un territorio privilegiato di sperimentazione. In questo ambito, il libro tradizionale dialoga sempre più spesso con il digitale, giungendo a formule in cui “vecchi” e “nuovi” *media* interagiscono e si completano vicendevolmente.

Un fenomeno, in particolare, descrive l'amplificazione della portata comunicativa di *media* che si attraversano, ed è quello della crossmedialità²¹². La crossmedialità propone un nuovo paradigma interpretativo, in sostituzione della “categoria della multimedialità”, non più sufficiente a “descrivere la contemporaneità immaginativa”, poiché in essa ogni *medium* continuava comunque a mantenere “un proprio specifico statuto, sia pure all'interno di rimandi, prolungamenti, trasposizioni”²¹³. Nell'ambito della crossmedialità è invece presupposta “la coesistenza di più media anche all'interno del libro”²¹⁴, che, grazie all'estensione dei “suoi confini ben oltre la pagina scritta” e alla “potenza comunicativa di altri linguaggi”²¹⁵, finisce col risultarne valorizzato.

È possibile, così, fruire di un ampio ventaglio di opportunità comunicative per incuriosire e attrarre i giovani lettori. Si va dalle pagine in anteprima mostrate su piattaforme *self publishing* (un esempio, in fig. 10), alla visione del suo *book trailer*²¹⁶ (un esempio, in fig. 12) che, utilizzando un linguaggio simile a quello del *trailer* cinematografico, ha come obiettivo quello di divulgare e di raggiungere un pubblico di lettori il più vasto possibile. Il *blog* dell'autore, in genere, predispone un terreno comune di scambio per la comunità dei lettori e per l'interazione, anche con l'autore, che in questo diario del *Web* si racconta e spesso racconta la storia del libro, le ragioni della sua nascita, il modo in cui è stato realizzato, il messaggio più o meno sotteso, offrendo materiale di approfondimento e stimolando così “l' esplorazione, l'interpretazione e l'elaborazione di tutte le sfaccettature del mondo costruito”²¹⁷.



Fig. 10 Anteprima del *picture book* *Flotsam*, dell'illustratore David Wiesner. Le pagine sono offerte dalla piattaforma di *self publishing* ISSUU. Screenshot.



Fig. 11 Nel *blog* dell'autore sono inseriti approfondimenti e informazioni relative anche al possibile utilizzo di questo testo in ambito didattico. Screenshot.



Fig. 12 Il *book trailer* presenta, con musica, voce narrante e immagini la meravigliosa narrazione fatta di sole immagini. Screenshot.

Risorse di questo tipo offrono la possibilità di sostenere lo sviluppo di capacità di confronto e di interazione critica e creativa con la molteplicità dei media e delle modalità che compongono l'attuale universo da leggere, e

consentono una “riprogettazione degli ambienti di apprendimento e una rimodulazione della didattica affinché, in modo integrato ed ecologico, siano valorizzate le abilità che gli studenti sperimentano nei contesti informali”²¹⁸. I giovani si misurano “continuamente con testualità multimodali, incontrando talvolta difficoltà legate al fatto che ogni *medium* possiede le sue caratteristiche, il suo proprio sistema di significazione, le sue strategie per produrre e organizzare conoscenze, la sua funzione specifica, orientando un preciso percorso di lettura del testo”²¹⁹. Nuove testualità e inedite ibridazioni comportano, in realtà, un nuovo impegno e competenze semiotiche sofisticate, non ancora sufficientemente prese in considerazione. L'adozione di strategie idonee al confronto testuale, la discussione sulle fonti, l'esplorazione e i rimandi intertestuali, la comparazione di testi sono “processi che dovrebbero essere potenziati ed educati criticamente”, sviluppati attraverso “una lettura analitica e [...] una profonda comprensione del lavoro originale, a dimostrazione che il più delle volte gli obiettivi della trasformazione e dell'appropriazione testuale [...] possono essere conciliati con il rispetto della tradizione della *lettura in profondità* che ha sempre costituito un obiettivo essenziale dell'insegnamento della letteratura”²²⁰.

1 Dickinson, E., 1983. *Le stanze di alabastro*, tr. it. di Campana, N., Milano: Feltrinelli, p. 121.

2 In Staiger, E. 1957, *Die Kunst der Interpretation*, Zürich, Atlantis Verlag, 2° ed., p. 48. In Ferraris, M., 2008. *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Bompiani.

3 Cfr. Simone, R. (a cura di). 1990. *Un mondo da leggere*. Firenze: La Nuova Italia.

4 Cfr. Vocabolario della Lingua Italiana: D-L. 1987. Istituto della Enciclopedia italiana, Fondata da Giovanni Treccani, p. 1082.

5 Bolter, J. D. 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. Milano: Vita e pensiero, p. 136.

6 Trisciuzzi, L. 2001. *Dizionario di didattica*. Pisa: Edizioni ETS, p. 261.

7 Bolter, J. D. 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op.cit., p. 136.

8 “Nell’accezione più diffusa ed anche [...] più ristretta del termine, la lettura è prima di tutto quella che ci lega al testo scritto: del resto lettura e libro, sebbene non abbiano la stessa etimologia, si rimandano reciprocamente perché indicano rispettivamente un’azione specifica ed il materiale, grazie al quale questa particolare azione può svolgersi. Il termine libro deriva dal latino *liber*, che indica propriamente la scorza interna dell’albero, sulla quale, come mostra l’esempio del papiro egiziano, veniva scritto; [...]. Dunque, dal punto di vista etimologico non può esservi lettura senza libro, ossia in assenza di segni da decifrare: da qui la possibilità di ampliare il concetto di lettura dal libro fino all’intero universo”. Bellatalla, L., & Bettini, D., 2010. *Leggere all’infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: FrancoAngeli, p. 82.

9 Come noto, “l’ipertesto è una rete di elementi e interconnessioni testuali”. Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 31.

10 Cadioli, A., 1998. *Il critico navigante Saggio sull’ipertesto e la critica letteraria*, op. cit., p. 8: “Non si può non rimandare, a questo proposito, alle pagine di *Letteratura europea e Medio Evo Latino* di Ernst Robert Curtius, che richiamano le «metafore nautiche» utilizzate dagli scrittori latini per indicare la «composizione letteraria» in poesia e in prosa, e la loro successiva espansione per tutto il medioevo. Se già Girolamo parlava nella sua prima lettera delle «vele dell’interpretazione», con la stampa, e con la sua ampia diffusione, la metafora della navigazione si estende alla lettura cosicché il libro diventa una nave”, p. 9.

11 Ivi, p. 33.

12 Ivi, p. 8.

13 *Ibidem*.

14 Vocabolario della Lingua Italiana: 1987. Istituto della Enciclopedia italiana, Fondata da Giovanni Treccani, sub voce: *Navigazione*. “Il «*browser* grafico» prometteva un’esperienza digitale molto [...] coinvolgente: «Seguendo i *link* — si clicca e il documento collegato appare — si può viaggiare nel mondo *online* lungo percorsi dettati dal capriccio del momento e dall’intuizione». Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 190.

15 Cadioli, A., 1998. *Il critico navigante Saggio sull’ipertesto e la critica letteraria*, op. cit., p. 8.

16 Cfr., in questo lavoro, § I.8 Narrativa interattiva e dialogo del lettore con il testo.

17 In realtà, Cadioli giunge a una nuova definizione dell’ipertesto critico, ricorrendo all’immagine dello *scriptorium* multimediale, che “offre all’attività critica l’opportunità di un ripensamento e di una prospettiva.” Cadioli, A., 1998. *Il critico navigante Saggio sull’ipertesto e la critica letteraria*, op. cit., p. 145.

18 Dopo il suo primo studio nel 1997 sulla lettura *online*, Jacob Nielsen, storico consulente di design per siti Web attento ai meccanismi della lettura *online* fino dagli anni Novanta, alla domanda: «Come leggono gli utenti sul *Web*?» aveva sinteticamente risposto: «Non leggono». I risultati di successive ricerche hanno confermato che “la navigazione in rete è un’attività interattiva estremamente rapida” poiché “la maggior parte delle pagine *Web* viene vista per dieci secondi o anche meno”. Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 165.

19 Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero.

20Landow, G.P., 1993. *Iper testo. Il futuro della scrittura*, Bologna: Baskerville, p. 88. Questa prospettiva, sottolinea Cadioli, è teoricamente riconducibile alla linea della “morte dell'autore” “Da Barthes, a Foucault, a Derrida”. Cadioli, A., 1998. *Il critico navigante Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, op. cit., p. 84.

21Benché la storia possa essere attivamente percorsa e ricostruita dal lettore che ne decide le strade da intraprendere.

22Cfr. UNESCO. *Towards Knowledge Societies*, 2005.

23Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 189.

24Cfr. OECD, 2011, *PISA 2009 Results : Students On Line Digital technologies and Performance* (Vol. VI), p. 20.

25Il “testo” sarà qui inteso come insieme “di segni che danno luogo ad una rappresentazione, per riconoscere la quale, il lettore deve costruire singoli significati e integrarli con i significati compresenti”. Cardarello, R., & Contini, A. M., 2012. *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior, p. 111.

26La *literacy* “connota e descrive una situazione in continua evoluzione del concetto di padronanza della lingua scritta”. Beni, R. De, Cisotto, L., & Carretti, B., 2001. *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Edizioni Erickson, p. 114. Si parla di *reading literacy* con riferimento specifico alla lettura. I cambiamenti stanno ridescrivendo la natura del concetto di *reading literacy*, di quali siano cioè le *new literacy skills* e le modalità più opportune per affrontare la lettura dei testi in rete.

27Cfr. Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. *New Literacies : A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy , Instruction , and Assessment*. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181).

28La definizione stessa “nuove tecnologie” con cui sono stati identificati gli strumenti digitali nati insieme a internet, rispecchia una genericità e un'indeterminatezza che richiama la condizione di provvisorietà cui è sottoposta. Dal momento che “lascia aperta la possibilità di ogni sviluppo”, “la tecnologia è sempre «nuova»”. Cfr. Cadioli, A., 1998. *Il critico navigante Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, op. cit., p. 11.

29Marshall McLuhan ha sottolineato per primo il potere trasformativo delle tecnologie della comunicazione, sintetizzato nell'affermazione “*The medium is the message*”, in *Understanding media* (1964, prima edizione originale). McLuhan, M., 1986. *Gli strumenti del comunicare*, tr. it. Milano: Garzanti.

30Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Bologna: Il Mulino.

31Cfr. UNESCO. 2005. *Towards Knowledge Societies*, p. 64.

32Bruner, J. 1997. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. In questo testo Bruner, in realtà, non riferisce questa idea esplicitamente alla lettura, ma a qualunque operazione mentale: “Anche un procedimento primitivo come quello della generalizzazione — che consiste nell'individuare le analogie fra le cose — è guidato da un processo di costruzione di significati che è tutto culturale e non scaturisce certo dal lavoro di un sistema nervoso individuale.” p. 180.

33Cambi, F., 2015, Leggere: come, quando, perché, in Bacchetti (a cura di) *Spazi e forme della lettura. Tra Scuola, Biblioteca e Territorio*, Pisa: Pacini, p. 1.

34La stessa “trasgressione” è pur sempre rispetto allo scenario culturale di riferimento. Si pensi, ad esempio, alla lettura di alcuni classici della letteratura, da *Madame Bovary* (Gustave Flaubert, 1857) ad *Anna Karenina* (Lev Tolstoj, 1877), da *Le avventure di Pinocchio Storia di un burattino* (Carlo Collodi, 1881) a *Le Petit Prince* (Antoine de Saint-Exupéry, 1943), e agli “scenari della coscienza” che presentano: stati interni e punti di vista dei personaggi che rendono interpretabili eventi eccezionali, non canonici per la cultura di appartenenza dell'autore o del lettore. Cfr. Levorato, M. C. 2010. *Le emozioni della lettura*.

35Bruner, J., 1992. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 47. Bruner sostiene questa idea in forte simbiosi con la prospettiva costruttivista sociale di Vygotskij.

36Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna: Il Mulino, p. 34.

37Ivi, p. 143.

38Usò qui il termine “canone” nella sua accezione originale, per designare i libri usati nelle istituzioni scolastiche. Cfr. Bloom, H., 1996. *Il canone occidentale. I libri e le scuole delle età*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli RCS.

39Cfr. Petrucci, A., 1995. Leggere per leggere: un avvenire per la lettura, in Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. 412.

40Ibidem.

41Sull'uso dell'alfabetizzazione teso a separare più che a unire, a opporre più che ad avvicinare nel sapere, Ferrari, M., 2011. *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli. Sugli obiettivi pedagogici e politici e sui dibattiti e la riflessione teorica sulle metodologie e le pratiche didattiche relative alla prima alfabetizzazione, Ascenzi, A., 2003. *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.

42I soggetti decisori di questa scelta pedagogica sono stati “le scuole degli stati borghesi e la Chiesa (in concorrenza fra loro ma concordi su questo punto), l'apparato bibliotecario (in particolare quello dei paesi anglosassoni), elaboratore dell'ideologia democraticistica della pubblica lettura”. Petrucci, A., 1995. Leggere per leggere: un avvenire per la lettura, in Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. 412.

43Cfr. Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza.

44Simone, R., (a cura di), 1990, *Un mondo da leggere*. op. cit., p. 105.

45Faeti, A., & Frabboni, F., 1983. *Il lettore ostinato: libri, biblioteche, scuole, mass-media*. Firenze: Nuova Italia, p. 69.

46Petrucci descrive l'atteggiamento del lettore della fine degli anni Novanta, definendolo “«anarchico, egoistico, egocentrico»”, che basa il proprio avvicinamento alla lettura “su un unico imperativo: «leggo quel che mi pare»”. Petrucci, A., 1995. Leggere per leggere: un avvenire per la lettura, in Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. 412.

47Petrucci, A., 1995. Leggere per leggere: un avvenire per la lettura, in Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. 412.

48Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. op. cit., Introduzione, p. XXXV.

49Faeti, A. 1986. *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. Firenze: La Nuova Italia, p. 161.

50Ibidem.

51Ibidem.

52La questione circa la funzione strumentale della lettura e al suo superamento ha suscitato ampi dibattiti e continua a rivestire un significato di grande attualità che si ripropone con particolare intensità ogni volta che compaiono nuove forme di trasmissione dei testi. Cfr. Ascenzi, A., 2003. *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. Milano: Vita e Pensiero, p. 8.

53A questo proposito, si vedano Bacchetti, F., Cambi, F., Nobile, A., & Trequadrini, F., 2009. *La letteratura per l'infanzia oggi*. Bologna: CLUEB; Calabrese, S., 2013. *Letteratura per l'infanzia Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori Bruno.

54Cfr. Porcher, L., 1973. *L'École parallèle*. Larousse.

55De Mauro T., Lingua parlata e TV, in AA., *Televisione e vita italiana*, Torino, Eri, 1968, p. 266.

56Ibidem.

57Popper, K.R., 2002. *Cattiva maestra televisione*, Venezia: Marsilio.

58Postman, N., 1984. *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma: Armando Editore, p. 55.

59Rodari G., 1966, *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, in “Giornale dei genitori”, n. 58-59, 1980, Betti 2004.

60Bacchetti, F., in Bacchetti, F., Cambi, F., Nobile, A., & Trequadrini, F., 2009. *La letteratura per l'infanzia oggi*. Bologna: CLUEB, p. 26.

61Faeti, A. 1986. *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. Firenze: La Nuova Italia, p. 161.

62Postman, N., 1984. *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma: Armando Editore, p. 46.

63Ivi, p. 55.

64“Dopo il sedicesimo e il diciassettesimo secolo all'infanzia venne riconosciuto di *esistere*, di essere una caratteristica dell'ordine naturale delle cose. E questo rese necessaria una separazione dal mondo adulto. [...] I bambini non erano separati dal resto della popolazione perché ritenuti in possesso «di natura ed esigenze diverse», ma, al contrario, erano ritenuti in possesso di natura ed esigenze diverse perché erano stati separati dal resto della popolazione. Ed erano separati perché divenne fondamentale nella loro cultura che imparassero a leggere e a scrivere, a diventare il tipo d'individuo richiesto da una cultura basata sulla stampa”. Postman, N., 1984. *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma: Armando Editore, p. 55.

65Postman si richiama esplicitamente al *medium* televisivo, a partire dal 1950, anno in cui esso si insedia.

66Postman, N., 1984. *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma: Armando Editore, p. 55.

67Ivi, p. 97.

68“*At the same time, not all television is postmodern and postmodern perspectives provide only one set of approaches, albeit compelling ones, to TV*”. M. O'Day, 2001. *Postmodernist and Television*, in Sim, S. (Ed.). 2001. *The Routledge companion to Postmodernism*. Routledge. , p. 112.

69Faeti, A. 1986. *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. Firenze: La Nuova Italia, p. 190.

70Ivi, p. 159.

71Ibidem.

72Faeti, A., & Frabboni, F., 1983. *Il lettore ostinato: libri, biblioteche, scuole, mass-media*. Firenze: Nuova Italia, p. 94.

73Ibidem.

74Ibidem.

75Petrucci, A., 1995. Leggere per leggere: un avvenire per la lettura, in Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. 412.

76Eco, U., 1980. Il post-moderno, l'ironia, il piacevole in Postille a “Il nome della rosa.” In *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani. Come noto, il romanzo è citato come esempio di scrittura postmoderna. Cfr. Sim, S. (Ed.). 2001. *The Routledge companion to Postmodernism*. Routledge.

77Eco, U., 1980. Il post-moderno, l'ironia, il piacevole in Postille a “Il nome della rosa.” In *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.

78Cfr. Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, op. cit.

79Vocabolario della Lingua Italiana: 1987. Istituto della Enciclopedia italiana, Fondata da Giovanni Treccani, sub voce: *Postmoderno*.

80Rorato, L., Storchi, S., (a cura di), 2002. *Da Calvino agli ipertesti: prospettive della postmodernità nella letteratura italiana*, Firenze: Franco Cesati, p. 229.

81Oltre a libera associazione di idee, circoli viziosi, perdita di distinzione tra livelli logicamente distinti del discorso. Cfr. Sim, S. (Ed.). 2001. *The Routledge companion to Postmodernism*. Routledge.

82Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed). op. cit., p. 8.

83Cfr. Sim, S. (Ed.). 2001. *The Routledge companion to Postmodernism*. Routledge.

84Calabrese, S., 2005. *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno*. Torino: Einaudi, p. 31.

85Ibidem.

86Cfr. Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, op. cit., p. 135.

87Cfr. Calabrese, S., 2005. *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno*. Torino: Einaudi, p. 31.

88Ibidem.

89“Secondo l'ipotesi di Roger Chartier, alla fine del XVIII secolo avrebbe avuto fine un periodo (iniziato con il Medioevo) di lettura intensiva di soli pochi libri, letti e riletti (la Bibbia, alcu-

ne opere devozionali). Con il XIX secolo, sarebbe iniziato un periodo di letture estensive – si legge ogni sorta di libri e periodici, e li si legge una sola volta per passare ad altro: con la fine del XX secolo quella lettura estensiva diventa frammentaria”. Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. 21.

90Il nodo è uno dei frammenti di cui è costituito l'ipertesto, collegato ad altri nodi tramite dei percorsi (rami o *link*). Il contenuto di un singolo nodo è definito, nella terminologia di Roland Barthes, *lexia*. Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit., pp. 46-47. Alcune idee di Roland Barthes avevano considerato “i testi letterari in termini di reti a percorsi multipli”. Proprio questo determinava per lui “la trasformazione del lettore in soggetto fortemente attivo, compartecipe della costruzione — infinitamente variabile — di quell'entità fluttuante che chiamiamo «testo»” e collocava il lettore “in rapporto molto più paritario rispetto alla figura tradizionale dell'«autore»”. Volli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. Roma - Bari: Laterza, p. 196.

91Rorato, L., Storchi, S., (a cura di), 2002. *Da Calvino agli ipertesti: prospettive della postmodernità nella letteratura italiana*, Firenze: Franco Cesati. Certamente è impossibile, né è intento di questo lavoro, neppure sfiorare la questione del rapporto tra Calvino e la cultura postmoderna, su cui sembra che esistano posizioni divergenti. Mi limito qui ad accogliere la citazione di alcune delle sue opere come esempi di scrittura postmoderna, e a riferire la definizione che Calvino ha dato di “post-modernism”, da lui considerato come “la tendenza a fare un uso ironico dell'immaginario dei mass media, oppure a immettere il gusto del meraviglioso ereditato dalla tradizione letteraria in meccanismi narrativi che ne accentuino l'estraneazione”. Calvino, I. 1988. Visibilità, in *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.

92Rorato, L., Storchi, S., (a cura di), 2002. *Da Calvino agli ipertesti: prospettive della postmodernità nella letteratura italiana*, Firenze: Franco Cesati, p. 226. Al contempo, è interessante riflettere sull'influenza del *medium*, per cui, fenomeni nati in ambito letterario e originariamente trasferiti al lettore tramite il libro stampato hanno successivamente assunto una fisionomia diversa quando veicolati con un *medium* elettronico.

93Ferri, P., *Ipertesto, un nuovo spazio della scrittura*, in Landow, G. P., 1998. *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, a cura di P. Ferri, Milano, Bruno Mondadori, p. 10.

94Cfr. *Ibidem*.

95Cfr. George Landow, in 1998. *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, op. cit.; Alberto Cadioli, in 1998. *Il critico navigante Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, op. cit.; David Bolter, in 2002, *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, op. cit.

96Peraltro, possono essere considerati elementi ipertestuali anche le appendici, i rimandi, le note. In particolare, le note costituiscono una proposta al lettore di deviare dal percorso lineare e, nello stesso tempo, segnalano contenuti collegati ma in forma subordinata e laterale. L'idea stessa di ipertestualità e i principi in essa racchiusi sono profondamente radicati nella tradizione della cultura scritta. Alcune formule stampate, come le enciclopedie e i dizionari, hanno esplicita struttura proto-ipertestuale. Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit., p. 48. La stessa Encyclopedie era stata definita da D'Alembert “una mappa del mondo”. Bolter J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, op. cit., p. 133.

97Nel suo *Perché leggere i classici*, Calvino afferma che “Diderot precorre l'idea di letteratura potenziale cara a Queneau [esponente dell'OULIPO], ma anche un po' la smentisce; infatti Queneau metterà a punto un modello di *Racconto a modo vostro* in cui sembrano echeggiare gli inviti di Diderot al lettore perché scelga lui il seguito, ma in realtà Diderot voleva dimostrare che la storia non poteva essere che una”. Calvino, I., 1995. *Perché leggere i classici*. Milano: Edizioni Mondadori, p. 119. Cfr. Fig. 1.

98Joyce, M., 1990. *Afternoon, a story*, Eastgate Systems, Inc. Scritto nel 1987, è stato pubblicato nel 1990.

99Le locuzioni *hypertext fiction*, *interactive fiction*, *non linear fiction* sono usate per identificare la narrativa ipertestuale.

100Il *Decostruzionismo* è un indirizzo contemporaneo della filosofia che ha origine da Heidegger e che, elaborato da J. Derrida, si basa sulla scomposizione di una elaborazione concettuale o di un testo letterario. Come vedremo successivamente (§ II.5 Interpretazione e sovrainterpreta-

zione) “nella critica letteraria tale concezione ha ispirato un metodo interpretativo (sviluppato soprattutto dal decostruzionismo statunitense) che, rinunciando a individuare nel testo un significato univoco, mira a esplicitarne le infinite possibilità di senso, mediante il confronto con altri testi, anche molto lontani da quello in esame”. Cfr. in *Nuovo Soggettario THESAURUS*, Biblioteca Nazionale Centrale Firenze, in <<http://thes.bncf.firenze.sbn.it/termine.php?id=36356&menuR=2&menuS=2>> e in *Vocabolario della Lingua Italiana Treccani online*, sub voce: *Decostruzione*. <<http://www.treccani.it/vocabolario/decostruzione/>>.

101Calvino, I., 1988. *Molteplicità*, in *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. op. cit.

102Calvino I., 1979, *Se una notte d'inverno un narratore*, intervento uscito nel dicembre del 1979 sul mensile “alfabeta”, in risposta alla recensione del critico Angelo Guglielmi sul volume *Se una notte d'inverno un viaggiatore* e inserito in *Prefazione*, Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed), op. cit.

103Calabrese, S., 2013. *Letteratura per l'infanzia Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori Bruno, p. 11.

104Calvino I., 1979, *Se una notte d'inverno un narratore*, intervento uscito nel dicembre del 1979 sul mensile “alfabeta”. In *Prefazione*, Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed). Milano: Mondadori.

105Calvino I., 1979, *Se una notte d'inverno un narratore* intervento uscito nel dicembre del 1979 sul mensile “alfabeta”. I corsivi sono nel testo. In *Prefazione*, Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed). op. cit.

106“Poi”, prosegue Calvino, “in prevalenza mi sono venuti dei testi che avrei potuto anche pubblicare indipendentemente come racconti”. Calvino I., 1979, *Se una notte d'inverno un narratore* intervento uscito nel dicembre del 1979 sul mensile “alfabeta”. I corsivi sono nel testo. In *Prefazione*, Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed).op. cit.

107Calvino I., 1979, *Se una notte d'inverno un narratore* intervento uscito nel dicembre del 1979 sul mensile “alfabeta”. I corsivi sono nel testo. In *Prefazione*, Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed). op. cit.

108Ibidem.

109Cfr. Ibidem.

110Cfr. Calvino, I. 1988. *Molteplicità*, in *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. op. cit.

111Ibidem.

112Cfr. Beseghi, E., *L'avventura dei lettori*, in Bacchetti, F. (a cura di). 2013. *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna: CLUEB, pp. 63-73.

113Cfr. Ferri, P., *Iper testo, un nuovo spazio della scrittura*, in Landow, G. P., 1998. *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, a cura di P. Ferri, Milano, Bruno Mondadori.

114Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit., p. 48.

115Calvino, I. 1988. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti, p. 87.

116Ibidem.

117Ibidem.

118Borges, J.L., *Il giardino dei sentieri che si biforcano*, tratto da: *Borges, Tutte le opere*, A. Mondadori Ed., Milano 1984, Vol. I°, pp. 688-702. Traduzione di Franco Lucentini, p. 697.

119“ A metà degli anni Ottanta sembrò che il fenomeno del libro game (semplici testi narrativi soprattutto di ambientazione antica con articolazione delle sequenze diversa a seconda delle scelte del lettore dovesse assumere connotati di vera e propria rivoluzione narrativa, si istruirono presso qualche biblioteca divertenti processi con accusa (il libro game danneggiava la lettura tradizionale) e difesa (il libro game favoriva la lettura anche dei ragazzi più pigri)”. Avanzini, A. (a cura di), 2013. *Linee europee di letteratura per l'infanzia. Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito*. Milano: FrancoAngeli, p. 66.

120Tra il 1969 e il 1970 Gianni Rodari tenne una trasmissione radiofonica in cui proponeva racconti bizzarri, tra il fiabesco e il surreale, dal finale aperto. L'autore ne suggeriva tre per ogni storia, e invitava i giovani lettori a scegliere quello che preferivano e a motivare il perché, oppure a scriverne uno nuovo. Raccolti successivamente in Rodari, G., 1977. *Tante storie per giocare*.

Torino: Einaudi.

121Piumini, R., 2012. *L'Autore si racconta: Roberto Piumini*. Milano: FrancoAngeli, p. 75.

122Ibidem.

123Il binomio "lettura e libertà" percorre l'intera storia di questo atto, ricorrendo sovente nei lavori che si occupano di lettura. Basti ricordare "le regole indicate da Pennac relative al «come si legge», incardinate sul principio di libertà" (Cambi, F., *Leggere: come, quando, perché?* in Bacchetti, F. (a cura di). (in stampa). *Spazi e forme della lettura. Tra scuola, biblioteca e territorio*. Pisa: Pacini) o tener presente che "l'educazione alla libertà si configura traguardo privilegiato della pedagogia della lettura" (Rossi B., *Dall'educazione all'autoeducazione Il ruolo della lettura oggi*, in Bacchetti, F. (a cura di). 2010. *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli: Liguori Editore).

124Piumini, R., 2012. *L'Autore si racconta: Roberto Piumini*. Milano: FrancoAngeli, pp. 75-76.

125Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 250. Jay David Bolter è codirettore del Wesley Media Center e professore di New Media al School of Literature, Communications and Culture al Georgia Institute of Technology.

126Si tratta dell'idea espressa per primo da Vannevar Bush nell'articolo *As we may Think*, Bush, V., 1945. *As We May Think*. The Atlantic. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>

127Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 250.

128Cfr. *Ibidem*.

129Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 137.

130Ibidem.

131Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*. Einaudi: Milano.

132Cfr. Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 142-143.

133Ferri, P., 1998. *Ipertesto, un nuovo spazio della scrittura*, in Landow, G. P., *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, a cura di P. Ferri, Milano, Bruno Mondadori, p. 9.

134Ibidem.

135Ibidem.

136Cfr. Bolter, J. D., 2002, *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*. Vita e Pensiero, p. 57.

137Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit., p. 46.

138Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza, p. XXXV.

139Ivi, p. XXXVI.

140Ivi, p. XXXV.

141Cfr. Landow, G. P., 1998. *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, op. cit.

142Ferri, P., *Ipertesto, un nuovo spazio della scrittura*, in Landow, G. P., 1998. *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, op. cit. p. 9.

143Ibidem.

144Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 10.

145Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., p. 153. Prima edizione in lingua originale, Bolter, J. D., 1991. *Writing Space: The Computer. Hypertext, and the History of Writing*.

146Ivi, pp. 153-154.

147Ibidem.

148Eco, U., § 7.3 *Passaggiate inferenziali*, in 1979 *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, 2011, prima edizione digitale, Tascabili Bompiani.

149Cfr. Zanetti, M. A., & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche*

in psicologia. Roma: Carocci Editore, *Introduzione*.

150Cfr. *Ibidem*.

151Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica.*, op. cit.

152Cfr. D. E. Rumelhart, 1977. *Toward an Interactive Model of Reading*, in S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977; D. E. Rumelhart, (2013), *Toward an Interactive Model of Reading*, in "Theoretical Models and Processes of Reading", 6th ed., Chapter 29; E. Dechant, (1991), *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1991).

153Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni, p. 231.

154Joyce, M., 1990. *Afternoon, a story*, Eastgate Systems, Inc.

155Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., p. 156.

156Casa editrice e di software con sede in Massachusetts, la *Eastgate Systems* ha aperto la strada della pubblicazione di testi ipertestuali ed è una delle più importanti attualmente nel campo della letteratura ipertestuale, avendo in catalogo pubblicazioni di narrativa, saggistica e poesia ipertestuale. URL <<http://www.eastgate.com/catalog/Afternoon.html>>.

157*Afternoon* è una ricca esplorazione dei fili aggrovigliati della conoscenza e della memoria, delle interconnessioni che legano e che dipanano le vite intersecate dei suoi personaggi post-moderni. Cfr. <<http://www.eastgate.com/catalog/Afternoon.html>>.

158Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., p. 158.

159*Ibidem*.

160Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., pp. 158-159.

161Ivi, p. 156.

162Cfr. *Ibidem*.

163Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., pp. 156-157.

164*Ibidem*.

165Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., p. 157.

166*Ibidem*.

167Per questa ragione possono essere considerati solo relativamente delle "nuove" forme testuali. Tuttavia, fra i primi *ebook* e le più recenti realizzazioni ci sono differenze notevoli.

168Vitali, S., 2004. *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*, Torino: Mondadori Bruno, p. 113.

169Michael Hart, in <https://www.gutenberg.org/>

170Vitali, S., 2004. *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*, op. cit., p. 206.

171La biblioteca digitale PG è tuttora accessibile *online* (<https://www.gutenberg.org/>) e continua a offrire l'opportunità di consultare interi corpora di testi, in altro modo difficilmente accessibili. È possibile leggere questi libri elettronici anche sul palmare o sullo *smartphone*.

172Cfr. <http://www.liberliber.it/online/aiuta/progetti/manuzio/>

173Enciclopedia Treccani *online*, sub voce: Manuzio <[174<http://www.liberliber.it/online/>. Il sito rende disponibili copie digitali di opere della letteratura italiana, ma anche a traduzioni italiane di opere straniere.](http://www.treccani.it/enciclopedia/manuzio-aldo-il-vecchio_(Dizionario-Biografico)/></p>
</div>
<div data-bbox=)

175<http://www.liberliber.it/online/aiuta/progetti/manuzio/collaborare/>

176Il panorama di fronte al quale ci troviamo è estremamente variegato, poiché espressione di tecnologie, di idee, di interessi e di obiettivi che si sono avvicinati (o che convivono) e che sono diversi.

177La stessa sottocategoria degli *ebook* rivolti all'infanzia include oggetti che si presentano come combinazione fra libri-gioco, libri sonori e apparati editoriali interattivi.

178"Referring to these issues, the report «Promoting the uptake of e-books in Higher and Further education highlights» that «within the context of academic publishing, there is not an ade-

quate definition for the term 'e-book', and this is a source of confusion and therefore a barrier to uptake»" (Gold Leaf, 2003, p. 9). Vassiliou, M., & Rowley, J., 2008. Progressing the definition of "ebook" *Library Hi Tech*, 26(3), 355–368, pp. 355-356.

179Cfr. Sargeant, B., 2015. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education Springer Science+Business Media*, 46(4), 454–466.

180EPUB, ad esempio, è un'estensione della *Open eBook Publication Structure* ed è uno standard globale per ebook, un formato che può essere utilizzato in tutti i diversi dispositivi hardware di lettura dei libri elettronici. Cfr. Sargeant, B., 2015. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education Springer Science+Business Media*, 46(4), 454–466.

181Cfr. Larson, L. C., 2010. Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15–22. Benché i dispositivi specificamente progettati per leggere ebook siano gli *e-readers*, è possibile leggere i libri elettronici anche su *tablet PC*, o su palmari, dispositivi arricchiti di funzionalità il cui principale limite risiede nelle dimensioni dello schermo, inferiori alla pagina di un libro in edizione tascabile.

182Garrish, M. (2011). What is EPUB3?, *O'Reilly Media, Inc.*, p. 1, cit. in Sargeant, B., 2015. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education Springer Science+Business Media*, 46(4), 454–466.

183Cfr. Larson, L. C., 2010. Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15–22.

184Come l'iPad della Apple.

185Cfr. Sargeant, B., 2015. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education Springer Science+Business Media*, 46(4), 454–466.

186Cfr. Bull, G., & Anstey, M. (2010). *Evolving Pedagogies: Reading and writing in a multimodal world* Curriculum Press, p. 170 ; Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5 - II*. London: Paul Chapman.

187Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell'argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 439.

188Ivi, p. 438.

189“E-book «aumentati»” sono quelli “che accanto al testo propongono video, infografica animata, box interattivi”, Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell'argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 438.

190Cfr. Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell'argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 441.

191Cfr. Bearne, E., & Wolstencroft, H., 2007. *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5 - II*. London: Paul Chapman.

192Il termine *app* è l'abbreviazione di *applications*, programmi *software* per computer che ben si adattano a fornire elevati livelli di contenuti interattivi. Le *app* possono essere progettate per l'uso su qualsiasi dispositivo computazionale e riescono a integrare un testo alfabetico, visivo, audio e vari livelli di interazione. Cfr. Sargeant, B., 2015. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education Springer Science+Business Media*, 46(4), 454–466.

193Apple's App Store.

194Bollini, L., 2008. *Registica multimodale. Il design dei new media*. Maggioli Editore. Bollini L., “Multimodalità vs. multimedialità”, in Verri, n. 16, maggio, 17.

195La tesi della “non neutralità” dell'interfaccia, le cui caratteristiche possono favorire certe forme di testualità e certe tipologie di lettura, è stata assunta anche da Gino Roncaglia: “Discutere delle caratteristiche e dell'evoluzione delle interfacce di lettura vuol dire discutere anche di quali tipologie di testi leggeremo in futuro, e di come li leggeremo”. Roncaglia, G., 2010. *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Roma Bari: Editori Laterza, p. XI.

196Cfr. Wolf, M., & Barzillai, M., 2009. *The Importance of Deep Reading*. Educational Leadership, 66(6). Ho accennato a questi aspetti in Carioli, S., 2014. Verso una pedagogia innovativa della lettura. *Studi sulla Formazione*, 17(2), pp. 105–117.

197Cfr. Anichini, A., 2010. *Il testo digitale*. Milano: Apogeeonline.

198La “digital literacy requires more than just the ability to use software or to operate a digital device; it includes a large variety of complex skills such as cognitive, motoric, sociological, and emotional that users need to have in order to use digital environments effectively. A conceptual model that was recently described by the authors suggests that digital literacy comprises five major digital skills: photo-visual skills (“reading” instructions from graphical displays), reproduction skills (utilizing digital reproduction to create new, meaningful materials from preexisting ones), branching skills (constructing knowledge from non-linear, hypertextual navigation), information skills (evaluating the quality and validity of information), and socio-emotional skills (understanding the “rules” that prevail in cyberspace and applying this understanding in online cyberspace communication)”. Eshet-Alkali, Y., & Amichai-Hamburger, Y., 2004. Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & Behavior*, 7, p. 421.

199“Strumenti ancora embrionali di *social reading* sono inclusi nel *software* per la lettura di *e-book* offerti, ad esempio, da Amazon” e da alcuni *digital readers*. Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell’argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 439.

200Oltre a *Bookliners*, altre piattaforme di *social reading* sono *Anobii*, *GoodReads*, In genere, si rivolgono a questi *social* i lettori “forti”. Cfr. Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell’argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 439.

201Esistono esempi molto interessanti di questo genere, come il sito ufficiale di Bianca Pitzorno, spazio *web* in cui la scrittrice informa, aggiorna, inserisce parti di testo che incrementano le sue pubblicazioni, come nel caso del capitolo aggiunto al suo ultimo romanzo, pubblicato in digitale e solo nel sito.

202Cfr. Gai, B., 2013. Il libro infinito: la narrativa italiana scopre l’ebook. In Trinchero, C. (a cura di) *Ritorno a Babele. Esercizi di globalizzazione* (pp. 175–203). Rivoli: Neos Edizioni.

203Cfr. *Ibidem*.

204“Arturo Robertazzi e le frontiere dell’e-book” (intervista all’autore) in <http://www.letteratura.rai.it/articoli/arturo-robertazzi-e-le-frontiere-delle-book/14574/default.aspx>

205In eZagreb la narrazione non può più prescindere dalla deissi: scrivere è programmare link ipertestuali. “In senso letterario, più che una testimonianza storica, per il suo apparente sradicamento dalla realtà Zagreb si identifica con le distopie e i romanzi postmoderni. Allo straniamento della narrazione fa da contrasto proprio il corredo di note, mappe, immagini e filmati che contraddistingue la versione digitale arricchita del romanzo, eZagreb. Al termine della storia, o durante il suo svolgersi, il lettore non può non incuriosirsi su ciò che invece è effettivamente avvenuto in Jugoslavia. Sotto questo punto di vista, eZagreb rappresenta una forma di assoluto rilievo: non un ipertesto, non un romanzo digitale, ma una proiezione teorica verso la terra incognita dell’*enhanced book*”. In <http://www.twletteratura.org/2013/06/ezagreb-arturo-robertazzi/>

206“Arturo Robertazzi e le frontiere dell’e-book” (intervista all’autore) in <http://www.letteratura.rai.it/articoli/arturo-robertazzi-e-le-frontiere-delle-book/14574/default.aspx>

207<http://www.feltrinellieditore.it/opera/opera/banduna---2/>

208Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell’argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 441.

209In questa prospettiva, il dispositivo di lettura per libri elettronici [...] [diventerebbe] un “terminale attivo” di un sistema che offre l’aggiornamento dei contenuti, l’interazione dell’autore con i lettori e dei lettori fra loro. Cfr. Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell’argomentazione. *Quaestio*, 11(1).

210Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell’argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 441. In questo articolo, Gino Roncaglia si domanda se sia “possibile utilizzare la forma dell’e-book aumentato anche per migliorare la qualità e l’efficacia di contenuti argomentativi complessi”. “A suggerire una risposta positiva a questo interrogativo [...] è il lavoro pionieristico avviato [...] su CD-ROM da una casa produttrice canadese, la Voyager, diretta da una delle figure più carismatiche e visionarie dell’editoria digitale, quel Robert Stein che non a caso è oggi presidente dell’Institute for the Future of the Book”. “Nella tradizione filosofica, il processo argomentativo è caratterizzato anche da una forte componente dialogica: è proprio questa componente che le nuove forme della testualità digitale potrebbero efficacemente incorporare e rafforzare”. Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell’argomentazione. *Quaestio*, 11(1), p. 441.

211Darnton, R. 1999. “The New Age of the Book.” *The New York Review*.

212Cfr. Antoniazzi, A., 2012. *Contaminazioni Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano: Apogeosaggi.

213Beseghi, E., 2012, "Oltre la multimedialità. Tra radici e mondi possibili", in Antoniazzi A., *Contaminazioni Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, op. cit., Prefazione.

214Ibidem.

215Beseghi, E., 2012, "Oltre la multimedialità. Tra radici e mondi possibili", in Antoniazzi A., *Contaminazioni Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Prefazione. Nella nuova estetica narrativa "il libro diventa blog, sito web, cinema e, nelle *app* per *tablet* più attuali, anche videogiochi".

216Attraverso l'utilizzo di suoni, di una voce narrante e di immagini, il *booktrailer* sintetizza il contenuto del libro e ricrea l'atmosfera della storia. Il veicolo principale di distribuzione è la rete.

217Cfr. Filograsso, I., 2013. 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.

218Filograsso, I., 2013. 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*, op. cit..

219Ivi, p. 123.

220Ivi, p. 126.

Capitolo II

Lettore e testo. Tra vincoli interpretativi e letture illimitate

*Leggere significa affrontare qualcosa
che sta proprio cominciando a esistere.*

Italo Calvino¹

*È comunque il lettore a leggere il senso;
è il lettore che garantisce o riconosce
in un oggetto, luogo o evento
una certa possibile leggibilità;
è il lettore che deve attribuire significato
a un sistema di segni, e poi decifrarlo.
Noi tutti leggiamo noi stessi e il mondo intorno a noi
per intravedere cosa e dove siamo.
Leggiamo per capire, o per iniziare a capire.*

Alberto Manguel²

II.1 L'ora del lettore³

È a partire dagli anni Settanta che inizia una nuova «Età della Lettura», nel corso della quale l'interesse si focalizza “sul rapporto comunicativo tra testo e lettore”⁴ che “diventa una condizione indispensabile per l'esistenza dell'opera letteraria, una sorta di co-creatore che permette alla lettura di essere ciò che è”⁵. Da quel momento, parlare di significato testuale in assenza di un lettore e dell'evento che lo lega al testo e all'autore⁶ diventa non più proponibile.

I significati non sono considerati come entità che risiedono nei testi, ma come il risultato di operazioni cognitive, orientate socioculturalmente, effettuate all'interno dei contesti. I testi possono essere considerati come stimoli altamente convenzionali di operazioni cognitive: quello che accade nella sfera cognitiva di un individuo, in occasione della percezione di un testo, non dipende solo dal testo, bensì dall'intero stato mentale dell'individuo. I riceventi fanno uso dei testi per produrre significato nella loro sfera cognitiva: i testi non innescano auto-

maticamente o rigidamente i rispettivi processi cognitivi in modo prevedibile, né tanto meno ne determinano i risultati⁷.

Le nuove angolature teoriche si distinguono perciò dal modello “testo-centrico” della prospettiva formalista e strutturalista, che aveva considerato il “testo-in-sé”, come meccanismo stabile e autosufficiente, influenzando in tal modo tutta l'impostazione degli approcci alla lettura⁸. In quel caso, al lettore spettava un ruolo passivo, di agente di decodifica dei segni soggetto al potere intenzionale del messaggio⁹. Simmetricamente, anche l'autore era stato escluso dai modelli della comunicazione narrativa, lasciato “oltre i bordi della cornice”¹⁰, con solo un'immagine proiettata, quella di un “autore implicito” che si rivolgeva a un “lettore ugualmente implicito”¹¹.

Con lo sviluppo di approcci interessati a investigare il “contributo del lettore al significato di un testo”¹², si presuppone l'esistenza “di una relazione biunivoca: la lettura è vista come una serie dinamica di processi ermeneutici in cui sono colmati gli spazi vuoti lasciati nel testo, e narratore e lettore intrattengono rapporti di cooperazione interpretativa”¹³. Il lettore è considerato come uno dei *partner* dell'interazione¹⁴, un soggetto attivo nel corso dell'evento lettura, che “esce dal testo” ed elabora inferenze, andando “a cercare altrove una delle premesse probabili del proprio entimema”¹⁵. Si tratta, dunque, di una vera e propria riabilitazione del soggetto interpretante, che si realizza in ambiti¹⁶ tradizionalmente distinti, fra cui, in primo piano, la prospettiva della semiotica interpretativa di Umberto Eco, quella delle ricerche sull’“estetica della ricezione” della scuola di Costanza (con Wolfgang Iser), gli studi delle scienze cognitive¹⁷ che, a partire dallo *schema theory*, in cui il lettore ricorre a *schemata* (narrativi) per allineare il nuovo al conosciuto e al familiare¹⁸, pervengono a un modello interattivo di lettura (*interactive model of reading*¹⁹).

Dal punto di vista cognitivo, la comprensione del testo viene affrontata non più in termini di unità di rievocazioni mnestiche, ma colta nella sua multicomponenzialità: capire ciò che viene letto non è cosa ovvia, immediata, necessaria²⁰, ma è esito della combinazione non sequenziale di molteplici e differenti sottooperazioni, abilità, componenti, il cui funzionamento permette di raggiungere un felice risultato. Il modello cognitivo, tuttavia, rivolge l'attenzione principalmente alla ricerca di testi artificiali²¹, trascurando, almeno in un primo momento, le componenti più legate alla soggettività del leggere, caratteristiche soprattutto dei testi artistico-letterari, che rimangono pertanto prerogativa della critica letteraria e dell'estetica.

Non è facile studiare sperimentalmente i testi letterari, perché spesso fanno uso di tecniche stilistiche complesse, che rendono difficile l'identificazione di caratteristiche ben definibili e verificabili da sottoporre a test. Inoltre i testi letterari tendono a essere troppo lunghi [...].

Per queste ragioni, di solito gli sperimentatori preferiscono produrre brevi testi artificiali, costruiti in modo funzionale agli scopi del test. Ciò è senza dubbio utile ai fini dell'esperimento, ma è ben lontano dallo studio dei testi reali. Un problema fondamentale è costituito dalla natura interna dei processi di comprensione: non è facile avere dati affidabili sui processi mentali del lettore, perché essi sono accessibili solo indirettamente e devono essere ricostruiti per mezzo di inferenze operate dal ricercatore²².

Le prospettive più recenti sulla comprensione della lettura hanno aggiunto le variabili affettive, legate al senso di efficacia e alla motivazione, e suggerito quanto credenze e valori del lettore si intreccino con i processi cognitivi implicati nel leggere²³.

La riabilitazione del soggetto interpretante, il fatto che il significato del testo non possa prescindere dalla cooperazione del lettore, ha sollevato la preoccupazione per le condizioni di un'effettiva comprensione e per i limiti dell'interpretazione²⁴, per la "leggibilità" o "illeggibilità" di un testo, intese come potere (o meno) di offrirsi a una singola, definitiva interpretazione, che sia "obiettiva" o "corretta"²⁵.

II.2 Testo e ruolo dell'interprete

Senza l'intervento di un lettore che riempia gli spazi vuoti con un'attività inferenziale, il testo è incompleto. Pena una noiosa ridondanza (che, in ogni caso, non riuscirebbe a dire tutto), il testo lascia sempre una grande quantità di informazioni implicite, di "non detto" che il lettore deve esplicitare, colmare e che spesso connota con influenze emotive che portano il significato ben al di là di quanto espresso dall'autore. Peraltro, è ingenuo credere che, per comprendere, l'unica operazione che il lettore deve svolgere sia decodificare le singole espressioni o che il significato risieda esclusivamente nella struttura del testo. Capire testi culturalmente distanti (sia in senso spaziale che temporale), ad esempio, implica una loro interpretazione alla luce della cultura in cui sono nati e inseriti. Isolare un testo porterebbe il lettore soltanto verso una serie di congetture senza possibilità di verifica.

L'apertura a, e la necessità di, interagire con un lettore che costruisca il significato può condurre verso un'interpretazione molto diversa rispetto a quella intesa dall'autore. Per ovviare a questo, alcuni testi sono composti in modo tale da indirizzare l'interpretazione nel senso desiderato attraverso segnali specifici, come l'*incipit* delle fiabe, che comunicano immediatamente il tipo di testo che il lettore si trova di fronte e, di conseguenza, l'atteggiamento ricettivo che egli deve mantenere. Solitamente, però, gli obiettivi comunicativi non sono dichiarati in maniera esplicita²⁶. In molti casi, cioè, l'interpretazione del lettore è manipolata in maniera indiretta: l'autore si av-

vale di ciò che suppone il suo potenziale lettore possa già conoscere, “per innestarvi conoscenze nuove”²⁷ o per indurlo ad avviare “determinati percorsi interpretativi a discapito di altri”²⁸. Molti testi mantengono comunque un residuo di opacità, se non altro per il fatto che gli interrogativi che gli si possono rivolgere sono teoricamente infiniti.

Queste fondamentali ambiguità e incompletezze vengono talvolta utilizzate a fini strategici. Gli autori di testi chiusi, ad esempio, “faranno in modo che ogni termine, ogni modo di dire, ogni riferimento enciclopedico, sia quello che prevedibilmente il loro lettore può capire. Punteranno a stimolare un effetto preciso; per essere sicuri che scatti una reazione di orrore diranno in anticipo «e a questo punto accadde qualcosa di orribile»”²⁹. Gli autori di testi «aperti», invece, decideranno sino a che punto “controllare la cooperazione del lettore, e dove essa va suscitata, dove va diretta, dove deve trasformarsi in libera avventura interpretativa”³⁰.

Il lettore, dunque, è sempre chiamato ad avanzare delle ipotesi circa il significato e a sottoporle a un processo di verifica o confutazione testuale, anche di fronte ai testi chiusi, benché in questo caso la scelta delle ipotesi sia più guidata e univoca³¹. Nella lettura di un testo narrativo, il lettore interprete si trova costantemente ad anticipare le mosse dell'autore, immaginandosi che cosa accadrà nelle fasi successive della narrazione:

Il testo stesso stimola l'attività inferenziale del lettore attraverso una serie di *segnali di suspense* di cui esso è disseminato. I segnali di suspense possono assumere diverse forme: l'appello diretto, gli stacchi musicali piazzati in un momento di rilievo di un film, la suddivisione del romanzo in capitoli o della telenovela in puntate³².

L'attività previsionale e inferenziale è particolarmente stimolata in punti della trama che aprono possibilità inizialmente equiprobabili. Arrivato a un certo snodo³³, il lettore è chiamato a immaginare cosa accadrà e, dunque, avanza un'ipotesi circa il futuro corso degli avvenimenti. La sua abilità previsionale sarà confrontata con il proseguire del testo, che gli fornirà un implicito giudizio circa la sua competenza. Alle previsioni con cui il lettore anticipa la trama, si aggiungono ipotesi a vari altri livelli, ad esempio, capire se ciò che viene proposto sia paragonabile o compatibile con quanto già egli conosce o se ci siano degli elementi di contraddittorietà, ma anche, cercare di comprendere se il testo nasconde un significato simbolico o allegorico più profondo. A un diverso livello di analisi, egli deve scegliere quale accezione considerare, inferendo il significato di una parola dal contesto in cui è inserita, dall'esperienza o dalle conoscenze provenienti anche da altre letture.

Il lettore svolge, dunque, un'attività congetturale che parte dalle pagine di un testo per tentare di ricostruirne le strutture semantiche soggiacenti;

in altre parole, egli tenta di ricostruire ciò che è ancora ignoto (il significato del testo) a partire da ciò che è noto e percepibile. Fin dalle prime pagine, coglie certi segnali e avanza un'ipotesi preliminare sul significato globale del testo; procede, quindi, selezionando solo gli elementi che gli sembrano pertinenti con quella ipotesi. Ogni atto interpretativo, pertanto, è il risultato di una serie di scelte compiute in base a un'idea generale: di fronte a un testo che comincia con la formula “C'era una volta”, ad esempio, e che prosegue introducendo un re e una regina, il lettore sarà portato a supporre che il testo in questione sia una fiaba. In base a questa ipotesi iniziale, proseguirà cercando gli elementi che sembreranno confermare quell'ipotesi iniziale, oppure, rielaborandola e correggendola attraverso una serie di aggiustamenti. Buona parte dell'attività del lettore si risolve in una serie di ipotesi che egli avanza in base alle informazioni che estrae man mano dal testo, unite alle conoscenze precedentemente acquisite circa il modo in cui i testi dello stesso genere funzionano. Nel contempo, avviene un processo di costante revisione e messa in discussione di quelle congetture iniziali: le ipotesi, in altre parole, vengono messe alla prova, applicate ai settori successivi del testo. Se l'ulteriore lettura farà emergere elementi che si dimostrano incompatibili con l'ipotesi di partenza, allora, il lettore dovrà sostituire quell'ipotesi. Questo processo, specialmente di fronte ad alcune tipologie testuali, accompagna l'intera elaborazione del contenuto: fino alla conclusione, ogni ipotesi che interviene nel corso dell'interpretazione è fallibile e costantemente riformulabile³⁴.

II.3 Tipologie testuali e vincolo interpretativo

La tipologia testuale, la natura del testo, “letterario”³⁵ o “non letterario”, di finzione o meno, incide in maniera considerevole nel lasciare al lettore un maggiore o minore margine di libertà interpretativa. Si tratta di un aspetto fondamentale anche nell'analisi della lettura degli ipertesti elettronici³⁶ e della lettura *online*, in cui, alla significazione del testo, si aggiunge la libertà (e l'onere), per il lettore, di ricostruire pezzi di un *puzzle* non preordinato.

Va detto che la classificazione dei testi in tipologie è un tema tuttora aperto, dibattuto soprattutto a causa di una serie di questioni che paiono impedire la costruzione di un vero e proprio modello. La presenza di numerose sfumature concettuali che caratterizzano i testi, fra cui, l'impossibilità di trovarne di tipologicamente omogenei (molti testi sono misti), o la bilateralità funzionale di qualsiasi testo, anche di quelli più liberamente concepiti (come i testi letterari), e la conseguente ineliminabilità della ricezione e dell'interpretazione³⁷ giocano a sfavore dei tentativi volti a definire insiemi testuali basati su precise caratteristiche, classificazioni che rimarrebbero co-

munque vaghe³⁸.

Tuttavia, individuare i tratti che distinguono i generi testuali — in particolare, i testi “letterari” da quelli “non letterari” — rappresenta una base di confronto per capire come quei tratti stimolino determinati processi di significazione nel soggetto interpretante. Le differenze nella comprensione della lettura sono, anzitutto, vincolate al fatto che a differenti tipi di testo sono associati obiettivi diversi. Estrarre una qualche morale dal contenuto, ad esempio, è un obiettivo strettamente legato alla lettura di narrazioni, *in primis* della favola. Peraltro, il proposito primario di un lettore che si trova di fronte a testi espositivi, come quelli di scienze o di storia, è di acquisire nuove informazioni su fatti, per cui, uno stesso lettore potrebbe apparire relativamente “forte” o “debole” a seconda di quanto l'informazione contenuta nel testo si distanzia dalla sua *prior knowledge*³⁹, in altre parole, dalla conoscenza che il lettore porta con sé nell'affrontare qualunque tipo di testo o di situazione di apprendimento⁴⁰.

Fondando una tipologia di testi sul “«patto» comunicativo che lega immancabilmente emittente e destinatario”⁴¹, e scegliendo come parametro fondamentale il “vincolo interpretativo che in quel patto comunicativo l'emittente pone al destinatario”⁴², Sabatini ha suddiviso i testi in tre macrocategorie:

- testi molto vincolanti
- testi mediamente vincolanti
- testi poco vincolanti.

Questa proposta accoglie la costruzione collaborativa del significato di ogni messaggio e basa la classificazione sull'intenzione dell'autore “di regolare in maniera più o meno rigida l'attività interpretativa”⁴³ del lettore.

I testi letterari hanno una funzione espressiva, fondata cioè sul bisogno di raccontare, narrare, riferire su temi soprattutto esistenziali e sull'intenzione di rendere manifesto il proprio modo di sentire, mettendolo “potenzialmente a confronto con quello di ogni altro essere umano”⁴⁴.

Uno degli aspetti più importanti della lettura dei testi letterari è il fatto che i lettori possono sentire un'opera letteraria come profondamente pertinente e ricca di significato: il testo può suscitare una risonanza personale nel lettore. Lettori diversi, anche se con esperienze simili e in circostanze simili, possono reagire in modo molto diverso di fronte allo stesso testo e la stessa persona può reagire diversamente in momenti diversi. Questa esperienza di un legame personale col testo può non verificarsi anche quando si leggono testi non letterari; ma, fenomenologicamente, sembra essere un ingrediente molto importante nelle esperienze letterarie che il soggetto considera importanti. È possibi-

le che l'esperienza di risonanza personale si verifichi quando il testo rievoca nel lettore sue esperienze personali, provenienti dal ricordo che ha di eventi della sua vita⁴⁵.

Nel modello presentato, questi testi sono considerati “poco vincolanti”⁴⁶. Come tipi testuali, si tratta di opere con finalità d'arte o che assumono forme artistiche. Le narrative interattive, così come il genere di molti testi presentati sotto forma di *ebook* possono rientrare in questa categoria.

Minore elasticità viene consentita nella significazione di testi non letterari, divisi fra “molto vincolanti” e “mediamente vincolanti”. Rientrano nella prima categoria i testi scientifici, quelli normativi, i testi tecnico-operativi. Fra i testi “mediamente vincolanti” Sabatini ha inserito i testi espositivi e quelli informativi.

Data la natura soprattutto comunicativa e informativa del *medium* Internet, la gran parte dei testi in esso pubblicati possono essere fatti rientrare in queste due classi fondamentali (testi “mediamente vincolanti” e “molto vincolanti”). Con tutte le possibili varianti e ibridazioni del caso.

Tab. 1: Classificazione complessiva dei testi (adattato da Sabatini, F., 1999, p. 150)

CLASSI FONDAMENTALI	CLASSI INTERMEDIE DISTINTE IN BASE ALLE FUNZIONI SPECIFICHE	TIPI TESTUALI
a) Testi molto vincolanti	a1) Testi scientifici Funzione cognitiva, basata su asserzioni sottoposte esclusivamente al criterio di vero/falso	Descrizioni e definizioni scientifiche, formalizzate, specialmente se di materia che consente trattamento quantitativo dei dati.
	a2) Testi normativi Funzione prescrittiva	Leggi, decreti, regolamenti e altri testi assimilabili
	a3) Testi tecnico operativi Funzione strumentale-regolativa, basata sull'adesione spontanea del destinatario alle istruzioni fornite dall'emittente.	Istruzioni per l'uso o per eseguire operazioni.
b) Testi mediamente vincolanti	b1) Testi espositivi Funzione esplicativa argomentativa, basata sull'intenzione di spiegare a chi non sa o di stabilire trattative su questioni concrete o di proporre e dibattere tesi.	Trattati, manuali di studio, enciclopedie, saggi critici, relazioni, ecc.
	b2) Testi informativi Funzione informativa, basata sull'in-	Opere divulgative e di informazione corrente; testi gior-

	tenzione di mettere genericamente a disposizione (divulgare) informazioni.	nalistici; corrispondenza familiare e tra amici.
c) Testi poco vincolanti	Testi d'arte (letterari) Funzione espressiva, basata sull'intenzione (o bisogno) di esprimere, specie su temi esistenziali, un proprio modo di sentire e di metterlo a confronto, potenzialmente, con quello di ogni altro essere umano.	Opere con finalità d'arte o che assumono forme artistiche per altri fini (letteratura in prosa e in poesia; motti e proverbi; scritture sacre, testi liturgici e di preghiera; particolari testi pubblicitari).

II.4 Comprensione e costruzione dell'immaginario nei testi “letterari”

Con l'intenzione di mettere a punto un modello del rapporto tra testo e lettore avvalendosi dell'analisi delle dinamiche coinvolte nel leggere, il teorico della letteratura tedesco Wolfgang Iser descrive i meccanismi che consentono a un testo di preordinare le risposte alle domande da esso suscitate, lasciando, al medesimo tempo, un margine più o meno ampio di complemento creativo a colui che legge⁴⁷. È “la combinazione degli elementi”⁴⁸ che compongono i testi — una combinazione organizzata secondo certe “strategie”⁴⁹ — a circoscrivere “la struttura immanente del testo”⁵⁰ e a stimolare certi atti di comprensione piuttosto che altri⁵¹. Iser osserva che in letteratura non è possibile preordinare in maniera “totale” né la combinazione, né la comprensione, poiché il testo letterario “non riproduce fatti ma al massimo usa tali fatti per stimolare l'immaginazione del lettore”⁵², per creare “quella complicità nel condividere l'illusione del racconto, che costituisce il piacere del testo”⁵³. Sebbene il significato dell'opera letteraria aderisca a ciò che è scritto nel testo stampato, esso “esige” che sia “l'immaginazione creativa del lettore” a ricostituirlo⁵⁴. Un po' come succede nell'arte in generale, in cui, per percepire, uno spettatore deve creare la propria esperienza — lo stesso Dewey, in *L'arte come esperienza*, ha descritto l'atto creativo e i fattori condizionanti⁵⁵ — così, anche nel testo letterario, è la sua stessa natura a lasciare ampi margini di creatività immaginativa.

Il punto di partenza dell'analisi di Iser è la constatazione che il testo, ovvero una successione di segni, “raggiunge la sua capacità di significare solo attraverso la lettura”⁵⁶ e il suo tempo. Pur con tutti i pericoli di deformazione che una “collaborazione” con il lettore può implicare, non si può parlare di significato del testo a prescindere dalla sua interpretazione⁵⁷ — che si rende indispensabile soprattutto nei dislivelli, nelle faglie del contenuto. Il processo di interpretazione appare a Iser qualcosa di mobile non solo nel tempo della lettura, ma anche in quello teoricamente infinito della ricezione: se è certamente un'attività guidata dal testo, che dev'essere trattato dal lettore, il lettore ne sarà a sua volta influenzato, lui stesso contagiato

dal contenuto che ha manipolato.

È in questo equilibrio interattivo che può essere colta la risposta di Iser al problema ermeneutico del rapporto tra testo e lettura. Egli tiene conto di entrambi gli elementi costitutivi: la struttura del testo, con ciò che in esso prepara, o persino condiziona, la lettura stessa; e le modalità della lettura nei confronti del testo, “che non ammette qualunque [...] capriccio” della lettura, “ma le fornisce istruzioni violando le quali essa si perderebbe negli spazi della fantasia”⁵⁸.

L'indagine di Iser, dunque, rifiuta sia una concezione oggettiva dell'opera letteraria — la posizione di chi ha idealizzato il testo in quanto struttura, con l'illusione di individuare qualcosa di assoluto e immutabile — sia la concezione soggettiva di chi, sul lato opposto, celebra l'infinita libertà di questo processo, facendone un momento di creazione fornito di altrettanto potere di quello che ha dato vita al testo⁵⁹. Il significato è qualcosa di potenziale, dal momento che mai il lettore potrà apprendere dal testo stesso fino a che punto la sua visione su di esso sia accurata, in altre parole, mai il testo potrà dire al lettore fino a che punto egli lo ha capito. La sua composizione, tuttavia, ha caratteristiche tali per cui il significato può essere confrontato e verificato intersoggettivamente (tra i vari lettori che ne fruiscono).

Nell'attività del leggere, la natura dei processi coesiste con un ventaglio di effetti che producono tutta “la ricchezza paradossale dell'esperienza letteraria. Nessuno potrebbe sottrarre al lettore i suoi piccoli capricci di anarchia personale, senza distruggere interamente il fascino della sua attività. Se gli uomini amano profondamente la letteratura, è anche perché la sua esperienza consente di provare emozioni del tutto personali”⁶⁰. Se non traviano “il senso riconoscibile del testo”, se non arrivano, cioè, a deformare le informazioni testuali su un personaggio, “queste associazioni irrilevanti personalizzano le [...] esperienze [del lettore] senza sfigurare l'identità dell'oggetto letterario: l'economia testuale le tollera finché non pregiudicano i requisiti minimi della comprensione”⁶¹.

II.5 Interpretazione e sovrainterpretazione

I testi letterari, dunque, concedono al lettore una maggiore libertà interpretativa rispetto a quelli non letterari. Nel mondo evocato nel testo letterario “vige una *verità d'invenzione* che può coincidere o meno con quella del nostro mondo fenomenico”⁶². Come un “gioco continuo tra intelligenza e passione”, e “attraverso menzogne e finzioni”⁶³, la narrazione costruisce mondi altri, o comuni, nei quali è possibile incontrarsi e confrontarsi. La dimensione della finzione e della menzogna felice, vale a dire, menzogna “feconda e generatrice di nuovi scenari, di immagini della mente”⁶⁴, frutto di operazioni intellettuali intrise di “coinvolgimento emotivo e affettivo” en-

trano in ogni gioco, così come in ogni intreccio narrativo. “Entrambi, per strade diverse e con diverse risorse espressive, sfociano nell’invenzione di situazioni, di contesti, di fatti e relazioni”⁶⁵ e se è pur vero che gli scenari che tessono non sono reali, è altrettanto sicuro che non sono neppure “ingannevoli, perché il meccanismo ideativo che li genera è dichiarato e noto”: sia il gioco che la narrazione sono finzioni consapevoli in chi li pratica e in chi ne fruisce, come accade nel caso del lettore. “In queste menzogne non c’è inganno”⁶⁶. La lettura del testo letterario, dunque, è un’esperienza di consapevole incontro con una menzogna non ingannevole, in cui certamente il “vincolo interpretativo”⁶⁷ posto nei confronti del lettore è molto elastico.

Tuttavia, essa non si risolve in un’esperienza affrancata da ogni cognizione del mondo. L’immaginazione del lettore non può essere del tutto liberata dalla conoscenza del mondo reale⁶⁸: “la finzione è come una terra di mezzo [...] chiusa «tra illusione e realtà»⁶⁹, una striscia sottile”⁷⁰ che raggiunge e prolunga “l’esperienza quotidiana e che al tempo stesso la sospende, la trascende e ne fa una realtà diversa”⁷¹, pur sempre raggiunta dall’esperienza vitale.

Sul piano di un’analisi della comprensione, la lettura del testo letterario pone in rilievo la questione interpretativa, legata all’antico problema dell’ermeneutica del testo, una questione che è stata talora ignorata, passando da una canonizzazione del testo come struttura autosufficiente, indipendente dalla presenza di un soggetto interpretante, talaltra “risolta” giungendo a posizioni diametralmente opposte, ovvero, quelle di chi celebra l’infinita libertà del lettore, la cui interpretazione può diventare una cascata incontrollata e illimitata di “letture”⁷². In un ideale ventaglio di gradualità fra questi due poli, le prospettive di Eco e di Iser si collocano in una posizione intermedia. Se, in entrambe le prospettive, sia nella semiotica interpretativa di Eco, che nell’approccio fenomenologico di Iser⁷³, il significato del testo non può prescindere dalla collaborazione del lettore, non vengono peraltro trascurati “i pericoli di deformazione” che questo può implicare⁷⁴. Considerando che è, per l’appunto, “attraverso processi di interpretazione che cognitivamente costruiamo mondi, attuali e possibili”⁷⁵, risulta evidente la ragione per la quale “ci si deve preoccupare delle condizioni e dei limiti dell’interpretazione”⁷⁶:

Se nell’ambito dell’ermeneutica o della teoria della letteratura può sembrare provocatorio, ma in fin dei conti sostenibile, che l’iniziativa di lettura stia completamente dalla parte del soggetto interpretante, più rischioso sembra affermarlo a proposito di quei processi che ci portano a identificare una persona o un oggetto a distanza di tempo e in situazioni diverse, a distinguere un cane da un cavallo, a ritrovare il cammino di casa ogni giorno. In tali casi, assumere che l’unica decisione spetti all’interprete ha, nella storia del pensiero, un nome: *ideali-*

*smo magico*⁷⁷.

Eco rivolge il suo disagio verso alcune delle linee guida del pensiero critico contemporaneo, in particolare, verso quel filone della critica americana — ispirato a Nietzsche, Deleuze e Derrida, e legato soprattutto all'opera di Paul de Man e di J. Hillis Miller — che non attribuisce mai un singolo significato al testo, poiché lo considera “il crocevia di significati multipli e ambigui”⁷⁸. Su queste basi, e intendendo per “leggibilità” il potere di offrirsi a una singola e definitiva interpretazione, ogni testo diviene “illeggibile”. In altre parole, considerando che ogni lettore partecipa attivamente a questo processo e prende pieno possesso dell'opera, sarebbe lui a imporre un qualche modello di significato, impedendo in tal modo l'esistenza di un'interpretazione “obiettiva” o “corretta”. In questa prospettiva, perseguendo la quale si giungerebbe a un vero e proprio “relativismo critico”, la lettura non sarebbe “mai l'identificazione oggettiva di un senso, ma l'importazione del significato in un testo che «in se stesso» non ne possiede”⁷⁹.

La risposta a quella che può essere considerata un'appropriazione perversa dell'idea di “semiosi illimitata”⁸⁰, secondo Eco è da ricercare nelle proprietà stesse di un testo, che pongono limiti alla rosa delle interpretazioni legittime e ammissibili⁸¹:

Il testo, per una fedeltà mai rinnegata alla sua intenzione, resta un'«istanza di controllo delle interpretazioni [che] può garantire, anche al di là del processo attuale di ricezione, la continuità dell'esperienza che se ne può fare». Contro i pericoli della dispersione interpretativa, il paradigma storico ermeneutico ipotizza una certa logica che possa regolare le realizzazioni successive delle opere letterarie per discriminare le ipotesi palesemente arbitrarie da quelle legittime, ratificate dal consenso di un certo canone estetico. Il singolo atto di lettura, collocato come un anello nella catena delle ricezioni, si inserisce infatti in una comunità leggente che sviluppa i suoi canoni e i suoi criteri di valore in una normatività del giudizio ancorata a una dimensione comunicabile e sociale. Ma questa socialità del giudizio estetico, già riconosciuta da Kant, può prefigurare gli ostacoli di un problema ulteriore: in realtà il lettore non si inserisce mai nell'orizzonte generico e globale di *un* pubblico, ma appartiene a una sua componente interna, a un gruppo socialmente definito che compie scelte interpretative spesso molto condizionate. La teoria della lettura, in un passo successivo, potrà affiancare all'ermeneutica e alla riflessione storica anche i presupposti della sociologia⁸².

La “dialettica tra i diritti dei testi e i diritti dei loro interpreti”⁸³, la lettura aperta intesa come “attività suscitata da (e mirante all'interpretazione di) un'opera”⁸⁴, trova vincoli nel contenuto. Sono le stesse parole dell'“auto-

re a costituire [...] un insieme di evidenze materiali”⁸⁵ che il lettore non può non tenere in considerazione: “se Jack lo Squartatore ci dicesse che ha fatto quel che ha fatto sulla base della sua interpretazione del Vangelo secondo Luca”, con ogni probabilità, “molti dei critici *reader-oriented* sarebbero inclini a pensare che egli abbia letto san Luca in modo piuttosto irragionevole. I critici non *reader-oriented* direbbero”, e a ragione, “che Jack lo Squartatore era un pazzo scatenato”⁸⁶.

II.6 Comprensione e interpretazione nei testi “non letterari”

Nei testi “non letterari” (scientifici, normativi, tecnico-operativi, espositivi e informativi), la condizione per poter parlare di comprensione è più restrittiva, più legata alla misura in cui la rappresentazione del significato e la conoscenza che ne consegue aderiscono all'informazione del contenuto e all'intenzione dell'autore.

Benché la prospettiva fenomenologica di Iser si sia concentrata particolarmente sul testo letterario, egli sottolinea come in un testo non letterario — che, in altre parole, riproduce fatti — sia possibile preordinare in maniera “totale” la combinazione degli elementi e la sua comprensione⁸⁷, e come questo lasci un margine di complemento creativo inferiore rispetto a quello concesso nella lettura del testo letterario.

Anche l'analisi tipologica del linguista Sabatini, abbiamo visto, sottolinea come l'attività del lettore di fronte a testi espositivi e informativi, scientifici, ecc., sia regolata da una maggiore “vincolatività interpretativa”⁸⁸, ovvero da una minore elasticità e da una maggiore rigidità che il testo (e l'autore) pone al lettore nel “«patto» comunicativo che, immancabilmente, li lega”⁸⁹. Testi scientifici, basati su asserzioni sottoposte esclusivamente al criterio di vero/falso o espositivi, che hanno funzione esplicativa e argomentativa, basata sull'intenzione di spiegare a chi non sa o di stabilire trattative su questioni concrete o di proporre e dibattere tesi, o informativi, che hanno come scopo quello di divulgare informazioni, vincolano molto o mediamente il lettore, come mostrato nel § II.2 *Tipologie testuali e “vincolo interpretativo”*.

La diversità strutturale e di intenti⁹⁰ che distingue queste due macrotipologie testuali è confermata da ricerche, soprattutto di matrice cognitiva, che rilevano come nel corso della lettura di testi diversi vi sia un diverso coinvolgimento di processi e strategie⁹¹.

Durante la comprensione del testo stampato, i lettori esperti mettono in atto una serie di processi, che vanno dalla definizione degli obiettivi dell'autore, ad anticipazioni sul contenuto o altri tipi di ragionamenti inferenziali, al monitoraggio della comprensione, a operazioni di interrogazione del testo. Inoltre, costruiscono una serie di collegamenti diversi all'interno

del testo che stanno leggendo o/e tra altri testi, integrando gli indizi testuali sullo sfondo delle conoscenze già possedute al fine di comprendere.

Questi processi e strategie, che sono al centro della comprensione dei testi letterari, e narrativi più in generale⁹², si modificano e sembrano diventare più impegnativi quando i lettori (soprattutto quelli meno esperti o svantaggiati) incontrano testi espositivi o informativi⁹³. Da ulteriori focalizzazioni risulta che tale impegno diventa oltremodo superiore di fronte alla richiesta di compiti mirati come: ricercare informazioni specifiche, selezionare risorse, sintetizzare un contenuto intertestuale (raccolto, cioè, da più fonti⁹⁴), aspetti che, come vedremo meglio successivamente, assumono un ruolo centrale nel corso di una lettura dei testi *online*.

II.7 Enciclopedia mentale, conoscenza soggettiva

“Che il testo sia rapportato di continuo all'enciclopedia” è, secondo Eco, “essenziale alla cooperazione”⁹⁵ interpretativa. In altre parole, un testo viene interpretato rifacendosi a una complessità di interazioni che coinvolgono il lettore e la sua competenza della lingua come patrimonio sociale, inteso non soltanto come insieme di regole grammaticali, ma con riferimento anche all'

intera enciclopedia che si è costituita attraverso l'esercizio di quella lingua, cioè le convenzioni culturali che quella lingua ha prodotto e la storia delle interpretazioni precedenti di molti testi, compreso il testo che il lettore sta leggendo in quel momento⁹⁶.

L'atto della lettura, dunque, ha in sé tutti questi elementi e risulta, in questo senso, un difficile accomodamento fra la “competenza del lettore (la conoscenza del mondo condivisa dal lettore) e il tipo di competenza che un dato testo postula per poter essere letto”⁹⁷.

Nel rilevare come il testo mobiliti “la conoscenza soggettiva presente in tutti i tipi di lettore”, Iser⁹⁸ osserva come sia il testo stesso poi a dirigerla a uno scopo particolare: per quanto varia possa essere la conoscenza del lettore, il contributo soggettivo sarà controllato dalla struttura testuale⁹⁹. Un po' come se questa struttura — costituita dalle norme letterarie, sociali e dalle allusioni contemporanee — fornisse una “forma vuota nella quale il lettore è invitato a versare la propria riserva di conoscenza”¹⁰⁰ e i ricordi evocati dal testo. Competenza e familiarità del lettore con l'argomento sono gli elementi che regolano la costruzione delle immagini mentali. Nel caso in cui un lettore non abbia un'idea del tema affrontato, che lo ignori totalmente o in gran parte, alcuni elementi rimarranno inattivi: “per il lettore che non è pienamente versato in tutti gli elementi del repertorio messi in gioco [...] ci saranno ovviamente dei vuoti che impediranno al tema di raggiungere il suo

pieno senso”¹⁰¹.

Ma Iser pone un forte accento anche sulla dimensione temporale del processo di lettura e su come “l'atto di costruzione delle immagini” sia “anche un atto consecutivo”¹⁰². Così come, nei termini di Husserl, “ad ogni data rappresentazione si connette naturalmente una serie continua di rappresentazioni, ciascuna delle quali riproduce il contenuto della precedente”¹⁰³, anche ciascuna immagine individuale emerge “contro lo sfondo di un'immagine passata”¹⁰⁴, ed è al contempo dischiusa a significati che non erano palesi quando è stata creata per la prima volta. L'asse del tempo, quindi, condiziona e ritocca l'intero significato, facendo sì che esso si risolva sempre in un'esperienza altamente individuale, che non può mai completamente ripetersi nella stessa forma neppure nello stesso individuo: “una seconda lettura del testo non avrà il medesimo effetto della prima, per la semplice ragione che il significato originariamente composto” influenza “la seconda lettura”¹⁰⁵. Dal momento che il lettore ha una conoscenza che prima non aveva, gli immaginari che si accumulano lungo l'asse del tempo del leggere non si susseguono esattamente nello stesso modo. La ragione di tutto questo risiede, *in primis*, nel cambiamento di circostanze che appartengono strettamente a colui che legge, alle sue esperienze emotive e conoscitive.

Se è vero che il significato del testo deve essere completato, non può esistere, cioè, indipendentemente da un soggetto interpretante, è altrettanto vero che il soggetto interpretante è influenzato da quello che legge: testo e lettore sono legati da un rapporto di vicendevole permeazione.

Tuttavia, che il lettore abbia afferrato un significato non assicura che vi sia una “significanza”. Come ha affermato Ricoeur, esistono “due distinti stadi di comprensione: lo stadio del «significato»”¹⁰⁶, vale a dire, “la totalità referenziale che è implicata dagli aspetti contenuti nel testo e che devono essere composti nel corso della lettura” “e lo stadio del «senso», che rappresenta il controllo attivo del significato da parte del lettore”¹⁰⁷, quel significato, cioè, che produce effetti sulla sua esistenza.

II.8 “Passeggiate” e processi inferenziali

L'elaborazione di inferenze è centrale per la comprensione e, rispetto ad altre operazioni implicate nell'atto del leggere, è considerata processo di alto livello¹⁰⁸. Sebbene si tratti di una modalità di ragionamento che indica l'atto di passare dalle premesse poste a una conclusione in virtù del legame logico che unisce la conclusione alle premesse, nell'ambito degli studi sulla lettura, il ricorso a questo termine serve sia a definire i processi cognitivi che permettono di passare dalle informazioni iniziali a una nuova, sia a designare il risultato di quel processo, dunque, l'informazione che è stata inferita¹⁰⁹.

Negli studi semiotici sul testo letterario, Umberto Eco ha coniato la notissima metafora delle “passeggiate inferenziali”, definendole “fuoriuscite dal testo (per rientrarvi carichi di bottino intertestuale) [...] per mettere in risalto il gesto libero e disinvolto con cui il lettore si sottrae alla tirannia del testo — e al suo fascino — per andarne a ritrovare esiti possibili nel repertorio del già detto. Salvo che la sua passeggiata è in principio diretta e determinata dal testo”¹¹⁰. Nell’ottica di una lettura come cooperazione, la semiotica interpretativa pone in risalto come questa limitazione non riduca la libertà del lettore, ma come sottolinei, comunque, “la pressione che il testo cerca di esercitare sulle previsioni” del soggetto interpretante:

Per azzardare previsioni che abbiano una minima probabilità di soddisfare il corso della storia, il lettore *esce dal testo*. Elabora inferenze, ma va a cercare altrove una delle premesse probabili del proprio entimema. In altre parole, se la fabula gli dice «x compie l’azione tale» il lettore azzarderà: «e siccome ogni volta che un x compie l’azione tale di solito si ha l’esito y» per concludere «allora l’azione x avrà l’esito y». [...]. Quando, ad esempio, «Raoul alza la mano» il lettore è chiamato a comprendere che per forza di enciclopedia, Raoul la alza per battere. Ma a questo punto il lettore si attende che Raoul batta Marguerite. Questo secondo movimento non è della stessa natura semiotica del primo. Il primo attualizza le strutture discorsive, non genera aspettativa ma sicurezza, mentre il secondo coopera tentativamente ad attualizzare in anticipo la fabula e ha la natura della tensione, della scommessa, dell’abduzione. Per azzardare la sua ipotesi il lettore deve ricorrere a sceneggiature comuni o intertestuali: «di solito», «tutte le volte che», «come avviene in altri racconti», «come risulta dalla mia esperienza», «come ci insegna la psicologia». In effetti, attivare una sceneggiatura (specie se intertestuale) significa ricorrere a un *topos*. Chiamiamo queste fuoriuscite dal testo (per rientrarvi carichi di bottino intertestuale) *passeggiate inferenziali*¹¹¹.

L’inferenza, quindi, permette di cogliere informazioni che non appartengono al contenuto espresso nel testo, ma che si aggiungono grazie all’integrazione delle conoscenze del lettore e alla sua interpretazione. È, di fatto, un leggere tra le righe, nel mentre il lettore effettua collegamenti non esplicitamente indicati.

Mantenendosi all’interno di una condizione di maggiore vincolatività interpretativa¹¹², anche le ricerche sulla comprensione del testo informativo suggeriscono che la rappresentazione mentale che origina dalla comprensione contiene informazioni derivanti dal testo e informazioni inferite dal lettore, e che i processi inferenziali assolvono sia a funzioni linguistiche — di collegamento tra le diverse parti del testo per crearne una rappresentazione coerente (ad esempio, rendendo esplicito un connettore), oppure di recupero

di un significato univoco per le parole polisemiche — sia a funzioni di carattere informativo, dal momento che fanno riferimento alla conoscenza del mondo che il lettore possiede, ai fatti che sono presenti nella sua memoria¹¹³. Inoltre, questi studi mettono in evidenza che il lettore che possiede sufficienti conoscenze pregresse circa l'argomento trattato tende a fare molte più inferenze rispetto ai lettori meno informati¹¹⁴, confermando così la rilevanza di questo processo in una lettura qualificata.

Processi inferenziali nell'ambito della Scienza Cognitiva

Nell'ambito della Scienza Cognitiva, il termine “inferenza” indica genericamente:

ogni conoscenza nuova ottenuta elaborando le informazioni in ingresso. Ricopre un ruolo fondamentale in tutti i processi mentali orientati alla comprensione del significato, come per esempio nello studio di materiale scritto. Si distingue in inferenza logica (o formale) e inferenza pragmatica. a) Le inferenze logiche avvengono quando la conoscenza nuova è pilotata da premesse esplicite. Es.: “I. Socrate è un uomo; II. Tutti gli uomini sono mortali”; un'inferenza logica è “III. Socrate è mortale” (vedi Sillogismo). b) Le inferenze pragmatiche avvengono quando la produzione della conoscenza nuova è pilotata dalla propria personale conoscenza del mondo (vedi Enciclopedia). Es.: “Te la consiglio; in una settimana ho perso due chili”; un'inferenza pragmatica è che si sta parlando di diete¹¹⁵.

Il testo, direttamente o indirettamente, richiede al lettore di creare collegamenti fra le sue diverse parti o di comprendere le implicazioni logiche. A cominciare dal titolo, il lettore è chiamato ad avanzare una serie di ipotesi e di anticipazioni sulla tematica che sarà affrontata, inoltre, come già visto, le informazioni esplicitate assumono un significato soltanto se sono integrate con ciò che il lettore aggiunge di proprio, deducendolo, in parte, da alcune parole o frasi presenti nel testo. È soprattutto attraverso le inferenze retrospettive che è possibile ricostruire il significato, mettendo cioè ogni frase in relazione con le frasi precedenti, ma operando nel contempo anche ipotesi sullo sviluppo di senso del testo, ricorrendo a inferenze prospettive, utili specialmente quando il patto narrativo richiede al lettore di operare una serie di anticipazioni¹¹⁶.

Questo sistema è alla base dell'interpretazione del testo, la cui coerenza e significato non dipendono soltanto dalle informazioni esplicitate nel contenuto, ma, in gran parte, dalle informazioni implicite, che richiedono il ricorso a conoscenze già possedute da parte di colui che legge e ricollegabili direttamente al contenuto del testo: l'indagine del lettore si avvale degli

“indizi” contenuti nel testo e impiega le sue conoscenze dichiarative “(*sapere che*: conoscenze pregresse circa l'argomento, il tipo, le strutture del testo) e procedurali (*sapere come*: conoscenze delle strategie di lettura e delle modalità di inferenza), oltre alla messa “in atto [di] strategie cognitive che conducono alla formulazione di ipotesi sul significato e alla loro verifica alla luce del testo stesso”¹¹⁷.

La comprensione, dunque, lungi dal risultare come un passivo trasferimento d'informazione dal testo al lettore, presuppone una serie di operazioni costruttive che si potrebbero immaginare come un processo attivo di scambio e integrazione fra i dati del testo, le conoscenze già presenti nel bagaglio culturale del lettore e le conoscenze ulteriormente acquisibili all'atto della lettura mediante operazioni inferenziali di “riempimento” e interpretazione, oppure di estrapolazione di nozioni non direttamente presenti nel testo (Crowder, 1982)¹¹⁸.

Seguendo criteri differenti, sono state messe a punto tassonomie che individuano vari tipi di inferenze¹¹⁹. Fra le categorie utilizzate dalla maggior parte dei ricercatori sono rilevabili:

- inferenze connettive, che giocano un ruolo fondamentale quando i connettivi logici non vengono espressi in modo esplicito¹²⁰;
- inferenze macrostrutturali, che permettono l'individuazione dell'idea centrale di un brano¹²¹;
- inferenze proattive (*forward inferences*), che anticipano il contenuto, generando aspettative su quello che avverrà in parti successive del testo; inferenze retroattive (*backward inferences*) che connettono un evento a eventi precedenti e che servono a stabilire la coerenza causale nella rappresentazione del testo;
- inferenze di tipo pragmatico, che consentono la comprensione del brano attraverso il richiamo nella mente del lettore della sua esperienza passata. Queste inferenze riguardano gli *schemi*¹²², ovvero quegli insiemi di concetti collegati e organizzati tra loro, e giacenti nella memoria. Gli schemi si riferiscono alle conoscenze generali che una persona possiede riguardo a situazioni ed eventi, e vengono utilizzate per la comprensione non solo dei testi scritti ma anche della realtà. Il ricorso allo schema mentale consente di riconoscere l'informazione nuova come esemplare di un evento noto, permettendo di compiere ragionamenti inferenziali sugli aspetti non esplicitati nel testo ma implicati dallo schema¹²³. È sulla base degli schemi che il lettore può ricavare le informazioni implicite, può colmare le lacune e compiere ragionamenti inferenziali adeguati alla comprensione dei contenuti. Oltre a ciò, gli schemi assolvono a un'importante funzione di riferimento, poiché permettono di selezionare le informazioni più rilevanti e di scartare

quelle che lo sono meno. Rappresentano, quindi, una struttura ordinata all'interno della quale si vanno a collocare le nuove informazioni¹²⁴.

II.9 Reciprocità tra capacità inferenziali e piacere del leggere

Il meccanismo di integrazione del testo, spesso automatico in un lettore esperto, causa non poche difficoltà nei lettori meno competenti o svantaggiati:

[Il lettore] svantaggiato perché non ha ricevuto dall'ambiente in cui è cresciuto e dalla scolarizzazione precedente l'aiuto necessario a capire il testo nel senso di ricavarvi i significati che vi sono identificabili, quelli che derivano da una elaborazione esaustiva ed accurata delle frasi che vi si succedono. Questo lettore non può avvalersi delle condizioni cognitive necessarie per partecipare attivamente al libero e vivace confronto tra le diverse interpretazioni che prendano le mosse da quella elaborazione esaustiva ed accurata¹²⁵.

Focalizzando sul “piacere di leggere”, e ponendolo in relazione con l’“eguaglianza delle opportunità”, Lucia Lumbelli affronta il problema della fatica nella comprensione e della inevitabile problematizzazione dell'idea della lettura come interazione “tra i significati identificabili nel testo e l'esperienza vissuta del lettore”¹²⁶. Al fine di analizzare le cause che portano a una cattiva rappresentazione mentale, Lumbelli traccia una particolare distinzione tra le inferenze che impegnano nel ricavare un significato da un'altra frase o da un insieme di più frasi e le inferenze connettive. Questa distinzione è legata, in particolare, ai differenti limiti nella comprensione del testo che un'incapacità in questi diversi processi inferenziali può comportare. A proposito delle carenze nel vocabolario, precisamente alla “sfasatura tra la povertà del lessico disponibile ad un lettore socialmente svantaggiato e le scelte lessicali che possono essere considerate caratteristica comune dei testi letterari più originali”¹²⁷, Lumbelli fa notare la (relativamente) semplice risolvibilità della questione: di fronte a una parola sconosciuta, cioè, è sufficientemente “probabile che, da un lato, il lettore se ne accorga, prendendone autonomamente coscienza e che dall'altro lato l'insegnante stesso vi faccia attenzione, pronto a fornire un soccorso fatto di sinonimi e/o di definizioni”¹²⁸.

Invece, la qualità nelle difficoltà di comprensione della lettura derivanti dalle richieste testuali di inferenze di connessione è completamente diversa: per rispondere in modo adeguato al testo, chi legge deve innanzitutto accorgersi della loro mancanza, rendersi conto, cioè, della lacuna nella coerenza tra le informazioni esplicite che egli è chiamato a colmare. In altre parole, “per risolvere un problema di coerenza locale, bisogna anzitutto per-

cepirne correttamente i termini”, dopodiché è necessario utilizzare le conoscenze possedute per elaborare “un'opportuna integrazione”.

Comunemente, queste due fasi successive sono contraddistinte da un'esecuzione che non è consapevolmente monitorata. Questo è riferibile sia al caso del lettore esperto, che mette prontamente (e automaticamente) in atto l'inferenza richiesta, sia al caso del lettore svantaggiato che, probabilmente, non farà alcuna inferenza e lascerà le informazioni slegate, incoerenti, oppure produrrà un'integrazione diversa da quella richiesta dal testo.

Ne consegue che l'eventuale difficoltà non sarà notata né dall'insegnante, lettore esperto, che estinguerà la lacuna al di fuori del proprio controllo consapevole, né dal lettore inesperto o svantaggiato che non percepirà il problema o che lo risolverà in maniera non corretta. La mancata comprensione, pertanto, in genere è da ricondurre a una insufficiente attenzione alla superficie del testo, combinata a un uso scorretto delle conoscenze e delle esperienze pregresse.

Le ragioni suddette portano Lumbelli a sostenere l'importanza preliminare di “concentrarsi sul livello della superficie del testo, ovvero sul piano del discorso”, e di provvedere a fornire al lettore svantaggiato quelle strategie per affrontare i problemi di comprensione, strategie che finiranno per essere usate in modo automatico, e dunque inconsapevole¹²⁹. Solo in questo modo, il lettore potrà disporre delle risorse attentive e mnestiche da impiegare in elaborazioni più approfondite e in riflessioni che portino ad interpretazioni personali del testo letterario. Il percorso educativo, quindi, deve intervenire sullo sviluppo di strategie che “garantiscono l'esecuzione di inferenze” atte a integrare le informazioni del testo in modo adeguato al testo stesso e alle sue richieste, con l'obiettivo finale di liberare “dai problemi di comprensione del livello preliminare”, predisponendo in tal modo una condizione favorevole a far sì che prevalgano “le ragioni di interesse che possono caratterizzare la lettura di testi letterari creativi, non banali”¹³⁰.

Un esempio di inferenze applicate al testo letterario

Nel paragrafo intitolato *Fruizione del testo letterario e inferenze connettive*¹³¹, Lumbelli si sofferma sulla “rapidità” così come viene definita da Calvino¹³², nei termini di

qualità che è tipicamente apprezzabile a livello di superficie del testo, ivi compresa quell'omissione di informazioni che il lettore deve sanare o correggere eseguendo inferenze connettive.

Che la qualità della rapidità possa essere apprezzata solo da chi compie con facilità tali inferenze traspare chiaramente proprio dal seguente esempio che Calvino ha scelto per illustrarla.

Si tratta del concisissimo commento all'urlo del protagonista/narratore, che stava viaggiando in una veloce e potente carrozza postale e si era

accorto che da un lato il guidatore si era addormentato lasciando che il mezzo procedesse nella parte sbagliata della strada e che dall'altro lato stava viaggiando in una veloce e potente carrozza postale e si era accorto che da un lato il guidatore si era addormentato lasciando che il mezzo procedesse nella parte sbagliata della strada e che dall'altro lato stava sopraggiungendo nella direzione opposta un piccolo calesse con una coppia di giovani. Il tempo a disposizione per evitare lo scontro era minimo (“fra loro e l'eternità, secondo ogni calcolo umano, non c'è che un minuto e mezzo”). A tale constatazione De Quincey aggiunge: “io avevo compiuto il primo passo; il secondo spettava al giovanotto; il terzo a Dio”¹³³.

Secondo Calvino, “il racconto di questi pochi secondi è rimasto insuperato anche nell'epoca in cui l'esperienza delle grandi velocità è diventata fondamentale nella vita umana... De Quincey riesce a dare il senso di un calcolo dell'inevitabilità tecnica dello scontro e l'imponderabile, la parte di Dio, per cui i due veicoli non si sfiorano”¹³⁴.

Quali sono le operazioni che la mente del lettore deve eseguire senza sforzo consapevole perché questa speciale forma di rapidità stilistica possa essere fonte di piacere nel senso dell'apprezzamento espresso da Calvino?

Le tre frasi successive devono essere legate tra loro in quanto riferite alle condizioni che avrebbero potuto evitare lo scontro e questo legame può essere colto qualora ci si chieda verso che cosa erano diretti i tre passi che vengono elencati e si risponda utilizzando sia il contenuto semantico delle tre frasi sia quanto le precede nel testo.

E precisamente, “il primo passo” deve essere connesso e identificato con l'urlo, al quale a sua volta deve essere riconosciuta la funzione di avvertimento al giovane che guidava il calesse, e non deve essere percepito come mera espressione di paura.

Il secondo passo del giovanotto può essere inferito dalle conoscenze comuni circa le manovre da adottare di fronte al pericolo di uno scontro stradale e dalla informazione circa l'elevata velocità del mezzo rimasto senza guida.

Con il terzo passo la concisione raggiunge il massimo e per integrare opportunamente il significato della frase il lettore deve richiamare conoscenze circa il potere superiore della divinità, potere che si può esplicitare anche garantendo la realizzazione di condizioni dotate di scarsissima probabilità¹³⁵.

I processi descritti da Lumbelli sono condizione minimale, necessaria — “anche se niente affatto sufficiente”¹³⁶ — per apprezzare la “rapidità” stilistica dell'autore¹³⁷. Un lettore che ha difficoltà, in modo particolare, nel colmare le lacune connettive lasciate nel testo, non avrà gli strumenti per riconoscere e valutare un brano letterario di questo genere.

La possibilità di gustare certe scelte stilistiche, il “piacere del leggere”, dunque, è collegato al possesso di condizioni cognitive necessarie,

come le capacità di attivare opportuni ragionamenti inferenziali e precise conoscenze precedenti.

II.10 Le condizioni di testualità fra ipertesti e testi lineari

Se la definizione di testo è questione aperta e dipendente dalla prospettiva privilegiata dalla quale la si analizza, nell'ambito degli studi sui *media* e sulla comunicazione, il termine “testo” si riferisce a “*any human-made artefact, rather than merely a printed text*” e la lettura diviene conseguentemente “*a process which is a response to all texts. [...] The study of media communication is largely about learning to read competently, with perception and understanding*”¹³⁸.

Un'analisi dei testi digitali non può che abbracciare una definizione ampia del termine, che necessariamente va oltre l'oggetto specificamente linguistico, non fosse altro per come i segni visivi (immagini fisse e in movimento) e quelli sonori (musiche o suoni) possono influenzare anche la componente linguistica e l'esito interpretativo nel suo insieme. Inoltre, nel testo digitale è da considerare la frequente presenza di collegamenti (*link*), come elemento che rende il testo strutturalmente non lineare.

Fra gli studi più importanti sulla concezione di testo, quello di De Beaugrande e Dressler, che lo hanno identificato sulla base della corrispondenza a *sette condizioni di testualità*:

- la coesione, ovvero “il modo in cui le componenti del testo di superficie, [...], sono collegate fra loro”;

- la coerenza, intesa come la relazione tra testo e mondo esterno ad esso: “un testo produce senso perché vi è una continuità di senso all'interno del sapere attivato con le espressioni testuali [...], occorre porre questa continuità del senso come fondamento della coerenza”¹³⁹;

- l'intenzionalità, riferita a quanto messo in atto da colui che produce il testo per raggiungere gli obiettivi comunicativi; l'accettabilità, ovvero l’“atteggiamento del ricevente ad attendersi un testo coesivo e coerente che sia utile o rilevante per acquisire conoscenze o per avviare la cooperazione ad un progetto”¹⁴⁰;

- l'informatività: fino a che punto, cioè, le informazioni contenute sono attese o inattese, note o ignote/incerte?;

- la situazionalità, concernente quei fattori che rendono un testo rilevante e adeguato ad una determinata condizione comunicativa;

- l'intertestualità, con cui si intendono quei fattori che “fanno dipendere l'utilizzazione di un testo dalla conoscenza di uno o più testi già accettati in precedenza”¹⁴¹.

Condizioni di testualità. Iper testi e testi lineari a confronto

Le condizioni di testualità individuate da De Beaugrande e Dressler sono state individuate quale riferimento anche nell'analisi degli iper testi. In particolare, sono stati presi in esame i primi due livelli, quello di “coesione” e di “coerenza”, a cui è stata aggiunta un'ulteriore categoria specifica, quella dei “connettori topologici”¹⁴². La coesione (riferita alle funzioni, sintattiche o grammaticali, che si possono utilizzare per collegare fra loro le componenti di un testo) è stata considerata sia nell'accezione di “connessione, che indica la presenza di relazioni formali di rinvio e legame, ad esempio, congiunzioni e avverbi connettivi”, che di “coesione”, intesa come “presenza di relazioni semantiche e tematiche — ad esempio, il costante riferimento agli stessi personaggi, a luoghi, a sequenze temporali concatenate all'interno del testo”¹⁴³.

Tab. 2: Tipologie di connettori individuati negli studi sui testi tradizionali lineari (adattato da Rossi, P. G., 2010. *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore, pp. 98-99).

TIPOLOGIA DI CONNETTORI	DESCRIZIONE	ESEMPIO
Semantici	La connessione è fornita dal senso e non esistono elementi grafici, fonetici e non fonetici, che connettono i frammenti del testo. La coesione dipende dal frammento di mondo che il lettore ricostruisce. I connettori semantici dipendono pertanto dai contesti e sottintendono <i>background</i> .	“Teri era una bella e calda giornata di giugno. Sono andato al mare”.
Sintattici	La connessione è garantita da connettivi sintattici che, oltre a legare i frammenti, forniscono informazioni sulla relazione di senso tra gli stessi.	“Teri sono andato al mare perché era una bella e calda giornata di giugno”.
Indicali	Il collegamento è creato da un riferimento che collega due elementi medialità differenti del testo. La struttura di un sommario, con l'esplicazione del numero della pagina nella quale un certo argomento è trattato, è un esempio di connettore indicale. L'elemento mediale è proprio il numero della pagina.	“Nell'autoritratto di Van Gogh (figura 3) predominano colori ...”

Nell'analisi dei testi non lineari è stata introdotta la categoria dei “connettori topologici”, organizzata in “due differenti tipologie: le connessioni interne alle lessie e quelle tra lessie”¹⁴⁴.

Tab. 3: Tipologia di connettori aggiunta negli studi sui testi non lineari (adattato da Rossi, P. G., 2010. *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore, p. 99).

CONNETTORI TOPOLOGICI AGGIUNTI NEI TESTI NON LINEARI

Relazioni all'interno delle lessie

All'interno delle lessie, oltre alle connessioni tipiche dei testi lineari, ovvero, connessioni semantiche, sintattiche e indicali, si hanno i connettori topologici che possono essere link elettronici e/o posizionali.

I link elettronici sono di due tipologie:

- le ancore. Cliccando su una parola calda si raggiunge una posizione differente della stessa pagina;
- i livelli. Passando o cliccando su una parola calda compare nella stessa pagina una finestra (il livello) che contiene un comunicato connesso con la *hotword*.

Connessioni interne alle lessie

Quando frammenti di testo sono racchiusi in tabelle o disposti in blocchi grafici di forma varia si hanno *link* posizionali. Le relazioni tra i frammenti possono essere implicite, nel qual caso la sola posizione del blocco suggerisce un riferimento o una relazione o esplicite nel qual caso la relazione tra frammenti diversi è esplicitata da elementi grafici fonetici e non finetici, ad esempio parole, connettivi sintattici, linee, frecce, sfondi colorati. Le pagine-mappa sono costituite con elementi connessi da connettivi posizionali e la lettura/fruizione si sviluppa sia per mezzo di una visione di insieme sia attraverso l'analisi locale delle singole relazioni.

Connessioni tra le lessie

Le connessioni tra le lessie sono realizzate con link elettronici che collegano un link inserito in una lessia con un'ancora collocata in una lessia diversa. Il punto di partenza, il link, è collocato in una mappa e quindi in una struttura topologica che permette di elaborare delle ipotesi sulla pagina di arrivo. Diviene così evidente la sinergia tra link elettronici e posizionali. La velocità con cui si può passare da un frammento connesso a un altro è una caratteristica del link elettronico ed è influente sull'interpretazione.

Connessioni tra lessie

Come si può vedere, uno dei processi posti in rilievo analizzando testi non lineari — e, in particolare, le connessioni tra lessie — è l'elaborazione di “ipotesi sulla pagina di arrivo”¹⁴⁵. Questa operazione, che consente di anticipa contenuti che il lettore ancora non conosce, in un ambiente ipertestuale aperto come Internet diviene una costante dell'elaborazione dei testi. A tale riguardo, alcuni studi hanno rilevato come, di fronte a un nuovo *link*, il

lettore *online* sia chiamato a decidere sull'opportunità di seguirlo, o meno, sulla base di poche informazioni (perché i contenuti sono parzialmente nascosti), e di come questo, oltre a determinare un aumento delle inferenze proattive¹⁴⁶, renda estremamente importante saper usare i nuovi organizzatori concettuali al fine di orientarsi nelle diverse strutture grafiche¹⁴⁷.

1Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed). Milano: Mondadori.

2Manguel, A., 1998. *Una storia della lettura*. Milano: Mondadori, p. 17.

3*La hora de lector* di J. M. Castillet, del 1957, è citato da Umberto Eco per il valore "profetico" che ha avuto questo titolo. Cfr. Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione. Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. Milano: Bompiani.

4Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni, Introduzione, p. XI.

5*Ibidem*.

6Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica.*, op. cit., p. 241.

7Nemesio, A., (a cura di), 1999. *L'esperienza del testo*. Roma: Meltemi Editore, p. 14.

8Cfr. Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit., Introduzione, p. XI.

9La schematizzazione nel "circuito della parola" nella comunicazione tra due persone proposto inizialmente da Saussure aveva messo in evidenza come la comprensione fosse vista e pensata come speculare e conseguente alla produzione, cioè come se fosse un'azione passiva del ricevente. Questo modello comunicativo era esclusivamente lineare: a colui che riceveva spettava solo il compito di decodificare l'informazione e il ruolo che poteva esercitare sia sul messaggio che sulla situazione comunicativa era quasi nullo. Radicali mutamenti di tutti gli orizzonti teorici, strettamente associati anche a variabili storico-culturali, hanno reso possibile questa nuova impostazione. Saussure, padre dello schema lineare citato, ha contribuito però a porre in evidenza la natura problematica della comprensione. Nel *Cours de linguistique générale* (1922) egli già sosteneva che il significato di una parola è determinato contemporaneamente sia dai rapporti "sintagmatici" che da quelli "associativi", cioè dai rapporti della parola con quelle non presenti nella frase, ma nella memoria di chi parla e che aiutano a determinare il senso della parola stessa. Secondo Saussure questi rapporti sono al contempo un insieme aperto ma anche diverso per ogni persona, in base alla conoscenza dell'individuo della lingua e alle sue esperienze passate. Cfr. Zanetti, M.A. & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia.*, Roma: Carocci Editore, Introduzione.

10Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op.cit., p. 4.

11*Ibidem*.

12Calabrese, S., 2010. *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, p. 73.

13*Ibidem*.

14"È difficile descrivere quest'interazione [...], è molto più facile analizzare i due *partners* che l'evento che ha luogo tra loro". Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica.*, op. cit., p. 241.

15Eco, U., 1979. *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Tascabili Bompiani, in "Le passeggiate inferenziali".

16Cfr. Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit.

17È il caso di ricordare che, "in quanto punto di incontro di diversi processi e funzioni psichiche (dalla elaborazione dell'informazione linguistica all'affettività ed emotività, intendendo con ciò l'insieme dei vissuti che si manifestano quando ciò che la mente incontra è rilevante per il Sé e per i sistemi di valori e credenze), l'esperienza della lettura è un oggetto di studio complesso. Comprenderlo implica un'apertura pluridisciplinare dalle ricerche e riflessioni della pedagogia, all'analisi della comprensione dei testi letterari, dalle teorie semiotiche e non semiotiche della letteratura, alla linguistica teorica e sociolinguistica, alle esperienze di redazione di testi altamente leggibili, alle teorie degli psicologi cognitivisti, alle tecniche di verifica degli apprendimenti e della comprensione". De Mauro, T., Prefazione, in Lumbelli, L., 2009. *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari: Laterza.

18Cfr. Calabrese, S., 2010. *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori.

19"Il modello prototipico della lettura come processo interattivo è sicuramente quello proposto da Rumelhart: in esso la lettura è considerata un'attività simultanea di assemblaggio di conoscenze organizzata in diversi livelli". Zanetti, M.A. & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, Roma: Carocci Editore, p. 52.

20Cfr. Zanetti, M.A. & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, op. cit.

21“Testoidi”, afferma Levorato, “testi asettici e artificiali costruiti per scopi sperimentali”. Il modello cognitivista, adatto a osservare un lettore alle prese con tali tipologie, si rivela così meno idoneo a capire che cosa accada durante la lettura di testi naturali, almeno sul piano emotivo e motivazionale. Levorato, M. C., 2000. *Le emozioni della lettura*. icon, 39(051), 256011, p. 34.

22Nemesio, A., (a cura di), 1999. *L'esperienza del testo*, op. cit., p. 14.

23Cfr., in questo lavoro, § IV.5 Stati emotivi e mondo finzionale in rete. Il piacere di leggere e il § IV.6 *Self regulated learning, self regulated comprehension*.

Sull'importanza del senso di autoefficacia e della “capacità di gestire autonomamente il proprio apprendimento”, dato “il rapido ritmo delle trasformazioni tecnologiche e la rapida crescita del sapere”, si veda Bandura, A., 1996. *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Ed. Erickson. In questo volume è presente anche un contributo di Zimmerman, che “analizza il processo attraverso cui le convinzioni dei bambini circa le proprie capacità di regolare l'apprendimento e di padroneggiare le materie scolastiche determinano il corso del loro sviluppo intellettuale. Tali convinzioni influenzano le aspirazioni, la motivazione, il livello di interesse per le attività intellettuali, la vulnerabilità all'ansia e al successo”.

24Cfr. Eco, U., 1990. *I limiti dell'interpretazione*, op. cit.

25Cfr. Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit., p. 157.

26“Chi scrive può usare la lingua in diverse funzioni a seconda degli scopi che si ripromette di perseguire; lo scopo può essere manifesto o nascosto; perciò riconoscere lo scopo reale, l'intenzione comunicativa di un autore, al di là dello scopo apparente, è un aspetto fondamentale per la comprensione di un messaggio”. La dimensione pragmatica, relativa all'uso dei segni e al contesto, è parte integrante della competenza testuale. Grossi, L., & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*. Roma: Armando Editore, p. 48.

27Vulli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. op. cit., p. 128.

28Ibidem.

29Eco, U., 1979. *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Tascabili Bompiani, p. 57.

30Ibidem.

31Vulli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. op. cit., p. 132.

32Ibidem. Il corsivo è nel testo.

33Nel caso della narrativa interattiva elettronica, è possibile paragonare questi snodi alle scelte con cui il lettore, di volta in volta, stabilisce l'ordine particolare da dare alla storia. In *Afternoon*, ad esempio, abbiamo visto che, di fronte alla domanda: — *Ti interessa proseguire?* se il lettore risponde affermativamente, appare sullo schermo un secondo episodio; se invece risponde negativamente appare un episodio che non prosegue quella storia.

Antenate della narrativa interattiva elettronica possono essere considerate alcune sperimentazioni su cartaceo, ma ispirate al linguaggio dei calcolatori, come *Un conte à votre façon*, di Raymond Queneau, considerato il primo esempio di storia a rimandi, strutturata come i moderni libri *game*. In questo caso, gli snodi possono essere paragonati ai bivi di fronte ai quali si trova il lettore per scegliere come proseguire la propria storia ... (— *Desiderate conoscere la storia.... Se sì, allora passate a 4 Preferite invece quella*).

Negli ambienti elettronici, in particolare sul *Web*, le evidenze mostrano come le continue decisioni che il lettore è chiamato a prendere di fronte ai molteplici *link*, oltre a incrementare le “inferenze proattive”, interrompano continuamente il flusso della lettura, in quanto “*constant decision points*”. Cfr. in § III.3 Sulla soglia del *link*. Miopia informativa e inferenze.

34Cfr. Vulli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. op. cit.

35È il caso di precisare, con Bellatalla, che “la sfera del narrativo è assai più vasta e comprensiva della sfera letteraria.” Bellatalla L., Interpretare i classici, in Bacchetti, F. (a cura di). 2013. *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*, Bologna: CLUEB, p. 33.

36Cfr. in questo lavoro, § I.8 Narrativa interattiva e dialogo del lettore con il testo.

37Cfr. Sabatini, F., 1999. “Rigidità-esplicitzza” vs “elasticità-implicitzza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In *Linguistica testuale comparativa*. Museum Tusulanum Press, pp. 144-147.

38Cfr. De Beaugrande R., A., Dressler W. U., 1981, (trad. it. 1984), *Introduzione alla*

linguistica testuale, Bologna: il Mulino.

39Cfr. McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

40Alexander, P. A., 1992. Domain knowledge: Evolving themes and emerging concerns. *Educational psychologist*, 27(1), 33-51.

41Sabatini, F., 1999. "Rigidità-esplicitezza" vs "elasticità-implicitezza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In *Linguistica testuale comparativa*. op. cit., p. 142.

42Ivi, p. 142.

43Ivi, p. 148.

44Ivi, p. 150.

45Nemesio, A., (a cura di), 1999. *L'esperienza del testo*. Roma: Meltemi Editore, p. 15.

46Anche se i testi letterari potrebbero "risultare, invece, gravati da molti condizionamenti quali sono, tra gli altri, quelli metrici, specie per la poesia «tradizionale»". Sabatini, F., 1999. "Rigidità-esplicitezza" vs "elasticità-implicitezza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In *Linguistica testuale comparativa*. op. cit., p. 150.

47Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*., op. cit.

48Ivi, p. 143.

49La funzione delle strategie, di cui parla Iser, è quella di organizzare la realizzazione di un testo, condizionando i legami fra i diversi elementi del repertorio e fornendo anche un punto di incontro con il lettore stesso. Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*., op. cit., p. 143.

50Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*., op. cit., p. 143.

51Ibidem.

52Ivi, p. 144.

53Bernardinis, A.M., (a cura), 1998. *Filosofia e pedagogia del leggere. Persone e personaggi della lettura giovanile*, Pisa - Roma: Istituti editoriali e poligrafici internazionali, *Introduzione*, p. IX.

54Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*., op. cit., p. 216.

55Cfr. Dewey, J., 1973, *L'arte come esperienza*, (trad. it.), Firenze, cit. in Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*., op. cit., p. 216.

56Segre, C., Introduzione all'edizione italiana, in Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, op. cit., p. 10.

57Nel citare l'analisi di Iser, il riferimento è al "lettore reale" e non ad altri importanti concetti a cui è legata la sua Opera, *in primis* quello di "lettore implicito". Il concetto di lettore implicito, infatti, "include tutte quelle predisposizioni necessarie all'opera letteraria per esercitare i suoi effetti — predisposizioni progettate non mediante una realtà empirica esterna, ma mediante il testo stesso". Conseguentemente, esso "ha le sue radici saldamente piantate nella struttura del testo; esso è una costruzione e in nessun modo può essere identificato con un lettore reale". Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, op. cit. p. 73.

58Segre, C., Introduzione all'edizione italiana, in Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, op. cit., p. 10.

59Ibidem.

60Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit., p. 304.

61Ibidem.

62Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit., p. 189.

63Bellatalla, L., & Bettini, D., 2010. *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: FrancoAngeli, p. 85.

64Ibidem.

65Bellatalla, L., & Bettini, D., 2010. *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*, op. cit., p. 85.

66Ibidem.

67Cfr. Sabatini, F., 1999. "Rigidità-esplicitezza" vs "elasticità-implicitezza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In *Linguistica testuale comparativa*. op. cit., p. 142.

68Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit., p. 189.

69Picard, M., 1986. *La lecture comme jeu*, Paris: Minuit. Cit. in Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni, p. 184.

70Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, op. cit., p. 184.

71Ibidem.

72Cfr. Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. op. cit.

73Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica.*, op. cit.

74Cfr. Ibidem.

75Eco, U., 1990. *I limiti dell'interpretazione*, Milano: Bompiani, p. 12.

76Ibidem.

77Ibidem.

78Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni, p. 157.

79Miller, J. H., 1972. *Tradition and difference*, p. 12, cit. in Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni, p. 157.

80“La nozione di semiosi illimitata, infatti, non porta necessariamente a concludere che l'interpretazione non abbia criteri. Sostenere che l'interpretazione (in quanto caratteristica basilare della semiosi) è potenzialmente illimitata non significa dire che essa non abbia oggetto e che fluisca in maniera fine a se stessa. Dire che un testo virtualmente non ha limiti non significa che ogni atto interpretativo possa avere un esito felice”. Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. op. cit., p. 33.

81Questo porta a identificare certe letture come casi di “sovrainterpretazione”. Cfr. Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. op. cit.

82Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni, p. 86.

83Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. op. cit., p. 34.

84Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. op. cit., p. 32.

85Ibidem.

86Ivi, p. 34. È da aggiungere che, in alcuni casi, diventa arduo distinguere tra interpretazione critica e uso (incontrollato) dei testi. Tipico è il caso riferito dallo scrittore Andrew Lang (*The Blue Fairy Book*, 1889) di una bambina di quattro anni, che, dopo aver ascoltato la fiaba di *Cappuccetto rosso* e aver sentito che il lupo non aveva mangiato le focacce di Cappuccetto, si mostrò positivamente compiaciuta di fronte all'educazione mostrata dalla bestia ed esclamò favorevolmente nei suoi riguardi. Ora, se un tal genere di interpretazione della fiaba è quantomeno inconsueta (la bambina ha apprezzato il comportamento del lupo che ha risparmiato le focacce, salvo poi mangiarsi la stessa Cappuccetto e la nonna), è altrettanto evidente che si tratta in ogni caso di un'interpretazione non priva di una certa coerenza rispetto al testo. D'altra parte, la fiaba in questione è stata fatta oggetto di numerosissime letture/usi diversi (in chiave psicoanalitica, etnologica, femminista, alchimista, politica, ecc.), “tanto da far supporre che la fiaba sia un genere narrativo fatto apposta per essere usato”. Volli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. op. cit., p. 156.

87Cfr. Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica.*, op. cit., p. 143.

88Cfr. Sabatini, F., 1999. “Rigidità-esplicitzza” vs “elasticità-implicitzza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In *Linguistica testuale comparativa*. op. cit.

89Sabatini, F., 1999. “Rigidità-esplicitzza” vs “elasticità-implicitzza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In *Linguistica testuale comparativa*. op. cit., p. 142.

90Armbruster, B.B., 1984. The problem of “inconsiderate texts.” In G.G. Duffy, L.R. Roehler, & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 202–217). New York: Longman.

91Guthrie, J.T., & Mosenthal, P., 1987. Literacy as multidimensional: Locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22, 279–297.

92Graesser, A. C., Golding, J., & Long, D. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2* (pp. 171–204). NY: White Plains Longman.

93Cfr. Biancarosa, G. & Snow, C., 2006. *Reading Next—A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York* 2nd ed., Washington: Published by the Alliance for Excellent Education. Zabrucki, K., & Ratner, H. H., 1992. Effects of passage type on comprehension monitoring and recall in good and poor readers. *Journal of Literacy Research*, 24(3), 373-391.

94Cfr., Dreher, M., 2002. Children searching and using information text: A critical part of comprehension. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, pp.289–304. Spivey, N. & King, J., 1989. Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*.

95Eco, U., 1979, § 7.3 *Passeggiate inferenziali*, in *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, 2011, prima edizione digitale, Tascabili Bompiani.

96Eco, U., 1990. *I limiti dell'interpretazione*, Milano: Bompiani, p. 110.

97 *Ibidem*.

98Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. op. cit., pp. 227-228.

99Cfr. Ivi, p. 227.

100Ivi, pp. 227-228.

101 *Ibidem*.

102Ivi, p. 224.

103Cfr. Husserl E., 1981, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, (trad. it.), Milano: Angeli, cit. in Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Bologna: Il Mulino, p. 224.

104Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. op. cit., p. 224.

105 *Ibidem*.

106Cfr. Ricoeur, P., 1995. *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano: Editoriale Jaca, cit. in Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. op. cit., p. 228.

107Iser, W., 1987. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. op. cit., p. 228.

108I compiti di basso livello sono, invece, legati all'individuazione di informazioni esplicite contenute nel testo. Cfr. Cardarello, R., & Contini, A. M., 2012. *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior.

109Zanetti, M.A. & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, Roma: Carocci Editore.

110Eco, U., § 7.3 *Passeggiate inferenziali*, in 1979 *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, 2011, prima edizione digitale, Tascabili Bompiani, p. 118.

111Ivi, pp. 117-118.

112Lo stesso Eco non manca di far notare come non tutte le passeggiate inferenziali siano meccaniche come quella che viene prodotta guardando un film *western*, in cui “se lo sceriffo è appoggiato al bancone del bar del *saloon* e il cattivo gli appare alle spalle, prevediamo che lo sceriffo lo scorga nello specchio dietro alle bottiglie dei liquori, si volti di colpo estraendo la pistola e lo uccida: ma per la stessa sceneggiatura «depositata» [...] in un film alla Mel Brooks lo sceriffo si volterebbe e verrebbe steso al suolo dal cattivo. [...] Il romanzo contemporaneo, [ad esempio], così intessuto di non-detto e di spazi vuoti, affida appunto a passeggiate ben più avventurose la previsione del lettore”. Eco, U., § 7.3 *Passeggiate inferenziali*, in (1979) *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, 2011, prima edizione digitale, Tascabili Bompiani.

113Cfr. Zanetti, M.A. & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, Roma: Carocci Editore, p. 48.

114Kintsch W., & Vipond, D.1979. Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In L-G. Nilsson (Ed.), *Perspectives on memory research* (pp. 329–365). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

115Glossario online dell'Università Ca' Foscari di Venezia, curato da Umberto Margiotta. Cit. in Grossi, L., & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*. op. cit., p. 11.

116Cfr. Grossi, L., & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*. op. cit., p. 10.

117Grossi, L., & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*. op. cit., p. 11.

118Boschi, F., Aprile, L., & Scibetta, I., 1992. *Le parole e la mente*. Firenze: Giunti, p. 197.

119Cfr. Boschi, F., Aprile, L., & Scibetta, I., 1992. *Le parole e la mente*. Firenze: Giunti.

120Grossi, L., & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*. op. cit., p. 12.

121Boschi, F., Aprile, L., & Scibetta, I., 1992. *Le parole e la mente*. Firenze: Giunti, p. 197.

122All'origine della definizione di schema come struttura di significato, lo studio di Bartlett, F.C. *Remembering: A study in experimental and social psychology*, pubblicato nel 1932 Cambridge, UK: Cambridge University Press.

123Cfr. Grossi, L., & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*. op. cit.

124Cfr. *Ibidem*.

125Lumbelli L., Voglia di leggere ed eguaglianza delle opportunità, in Bellatalla, L., & Marescotti, E., (a cura di), 2011. *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*. Milano: FrancoAngeli, p. 323.

126*Ibidem*.

127Lumbelli L., Voglia di leggere ed eguaglianza delle opportunità, in Bellatalla, L., & Marescotti, E., (a cura di), 2011. *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*. op. cit., p. 327.

128*Ibidem*.

129Per un approfondimento sulle strategie e sul loro significato, si veda § IV.4 Importanza delle strategie nella comprensione della lettura *online*.

130Ivi, p. 330.

131Cfr. Ivi, p. 331.

132Cfr. Calvino, I. 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.

133Ivi, p. 41.

134Ivi, pp. 41-42.

135Ivi, pp. 331-332.

136Lumbelli L., Voglia di leggere ed eguaglianza delle opportunità, in Bellatalla, L., & Marescotti, E., (a cura di), 2011. *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*. op. cit., p. 331.

137Cfr. Ivi.

138Watson, J., & Hill, A., 2006. *Dictionary of Media and Communication Studies* (7th ed.). Hodder Arnold, p. 242. La prospettiva semiotica considera il testo inteso “nel senso più largo possibile, che non coincide necessariamente con il testo scritto”. Volli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. op. cit., p. 134.

139De Beaugrande R., A., Dressler W. U., 1981, (trad. it. 1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna: il Mulino, p. 17.

140Ivi, p. 23.

141Ivi, p. 27.

142Rossi, P. G., 2010. *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore, p. 99.

143Ivi, p. 98.

144Rossi, P. G., 2010. *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore, p. 99.

145Cfr. Rossi, P. G., 2010. *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. op. cit., p. 99.

146Si veda, in questo lavoro, il § III.3 Sulla soglia del link. Miopia informativa.

147Si veda, in questo lavoro, il § IV.3 Ricomporre un puzzle. Come cambia la comprensione del testo *online*.

Seconda parte

DALLA LETTURA DELL'IPERTESTO ALLA COMPLESSITÀ
DELLA LETTURA ONLINE

Capitolo III

Sulla soglia del link

*Myth 1: The Web is a vast library that
can be used to convey knowledge*
Myth 2: Searching equals learning
Myth 3: Hyperlinking is good instruction

Susan Colaric
David Jonassen¹

III.1 Dall'ipertesto localizzato all'irradiazione nella rete

Fra la lettura non sequenziale dei primi sistemi ipertestuali delimitati all'interno di un supporto digitale² e la navigazione nel sistema informativo aperto della rete mondiale intercorrono differenze importanti, che riverberano in maniera significativa sui modi e sui processi coinvolti nel leggere, differenze da individuare, in primo luogo, nelle funzionalità che, via via, hanno trasformato Internet.

La storia è nota. In particolare, fino all'invenzione del *World Wide Web*³, risalente ai primi anni Novanta, non era possibile spostarsi attraverso i contenuti di Internet servendosi dei *link*. La nascita di questo servizio e la messa a punto di un *browser* grafico per accedervi hanno creato i presupposti affinché la rete internazionale iniziasse la sua inarrestabile espansione, dilatandosi fino a divenire il fenomeno di massa che noi oggi conosciamo. In questo processo di divulgazione in rete, l'ipertesto è esploso e ha perso quei limiti e quella compiutezza che possedeva all'interno dei supporti di memorizzazione.

È lo stesso inventore del termine “ipertesto”, Ted Nelson⁴ a sottolineare per primo la difformità e la distanza, soprattutto culturale, fra il progetto ipertestuale originale e il *Web*. Nelson giunge a sostenere che il linguaggio *HyperText Markup Language* è esattamente ciò che egli aveva cercato di prevenire, per la continua presenza di collegamenti interrotti e per l'estrema difficoltà (o impossibilità) a risalire agli autori dei contenuti⁵ — e questa è una delle ragioni per cui la valutazione dell'attendibilità delle fonti è, oggi, capacità così importante, nonché una delle principali competenze del saper leggere *online*⁶:

Project Xanadu, the original hypertext project, is often misunderstood as an attempt to create the World Wide Web [...]. The Web trivialized this original Xanadu model⁷.

Il passaggio al cosiddetto *Web 2.0* è stato un altro momento particolarmente significativo. Se, negli anni Novanta, la gran parte delle informazioni era inserita nelle “cosiddette pagine statiche, che non sembravano poi così diverse da quelle [stampate] dato che il loro contenuto rimaneva relativamente fisso”, la tendenza successiva “è stata quella di creare pagine sempre più dinamiche”⁸, interattive, aggiornabili con nuovi contenuti. L'introduzione, nel 1999, del “software specifico per i *blog*” ha reso “semplice per tutti pubblicare i propri contenuti”⁹, contribuendo a innovare e ridefinire il nuovo ambiente *online*. Molti, infatti, individuano la principale differenza tra il “vecchio” *Web 1.0* e il *Web 2.0* nel fatto che, se nel primo i creatori di contenuti sono stati pochi, mentre la stragrande maggioranza delle persone fruiva soltanto di tali contenuti, nel secondo caso, ogni fruitore è divenuto anche un potenziale creatore e molti *tools* sono stati resi disponibili per massimizzare questa opportunità. La natura più tipica del *Web 2.0* è sostanzialmente esemplificata da piattaforme altamente popolari come *Facebook* e *YouTube*, che presentano le funzionalità interattive e le disponibilità partecipative della versione attuale della rete, o dalla creazione di gruppi (*collections of friends*) che possono scambiare contenuti di qualsiasi tipo (testi di parole, audio, video) e commenti all'interno e fuori dal gruppo¹⁰.

Ma, nel passaggio dalle pagine relativamente statiche del primo *Web* alla dinamicità interattiva del *Web 2.0*, si è verificato anche un altro importante effetto: la rete ha progressivamente esasperato alcuni caratteri intrinseci all'ambiente ipertestuale (discontinuità, frammentarietà, duttilità), ha dissolto completamente i suoi confini e ha impresso le caratteristiche di eterogeneità (per la presenza di testi qualitativamente e tipologicamente diversi¹¹), disintermediazione (riferita al fatto che la gran parte dei contenuti pubblicati in rete non ha affrontato le fasi di *editing* e verifica richieste per le pubblicazioni tradizionali), ridondanza informativa (*information overload*), che sono proprie dell'attuale ambiente *online*. Se, ad esempio, l'eccesso di disponibilità di informazioni ha sempre ricevuto critiche per le conseguenze paradossalmente inibenti cui può condurre, attualmente, questo fenomeno ha assunto proporzioni smisurate. Lo stesso Umberto Eco, in un'intervista della metà degli anni Novanta, a chi gli chiedeva se “*l'information overload and this extreme, non-intuitive selection of information*” fosse il principale problema rispondeva:

- Yes, we have an excessive retrievability of information. It is neither ironic nor paradoxical, I think, what has happened with Xerox copies.

[...] Once I used to go to the library and take notes. I would work a lot, but at the end of my work I had, say, 30 files on a certain subject. Now, when I go into the library - this has happened frequently to me in American libraries - I find a lot of things that I xerox and xerox and xerox in order to have them. When I come home with them all, and I never read them. I never read them at all!

- "No, same here: you never seem to have the time, do you? Once you know that it is there, you feel reassured, and so you don't read it."

- Exactly...

- "Xeroxing when can paralyse your reading activity? That's another risk?"

- Sure...That's another risk which is sometimes very real¹².

Più di recente, l'esorbitante disponibilità di informazioni offerte da Internet è stata presa in esame per come può incidere nella formazione di un lettore più passivo¹³, nel legarlo in maniera quasi pregiudizievole alle informazioni già possedute (*confirmation bias*) come particolare reazione al senso di sopraffazione¹⁴, ed è stato osservato il sentimento di frustrazione¹⁵ che il lettore può provare quando non riesce a raggiungere rapidamente ciò che sta cercando all'interno dello sconfinato *repository* di risorse.

III.2 Organizzazione reticolare e problematiche connesse

L'idea di una tecnologia ipertestuale funzionante con collegamenti di tipo logico semantico (un po' come funzionerebbe la mente umana) è stata la prima ipotesi alla base dell'ipertesto elettronico. Secondo questa originaria intuizione, la struttura reticolare sembrerebbe più adatta all'umana modalità conoscitiva, che procederebbe per associazioni, per relazioni semantiche, più che sequenzialmente.

È Vannevar Bush, consulente scientifico e coordinatore delle attività di ricerca negli Stati Uniti sotto il governo del presidente Roosevelt, che nel 1945 esprime per primo queste idee, divenendo in tal modo l'anticipatore della tecnologia del *link*. Nell'articolo *As we may think*, in cui riassume le sue convinzioni, Bush mette in rilievo proprio queste particolarità del nostro modo di pensare: "*The human mind [...] operates by association. [...]. Man cannot hope fully to duplicate this mental process artificially, but he certainly ought to be able to learn from it*"¹⁶. Bush descrive, inoltre, una macchina immaginaria, chiamata Memex, "dotata di schermi per la consultazione, in cui immagazzinare testi e immagini sotto forma di una enorme quantità di microfilm"; questa macchina avrebbe dovuto permettere "anche di creare collegamenti logici tra diversi documenti, in modo che mentre se ne consultava uno si potesse passare rapidamente a tutti quelli che avevano un legame con esso"¹⁷.

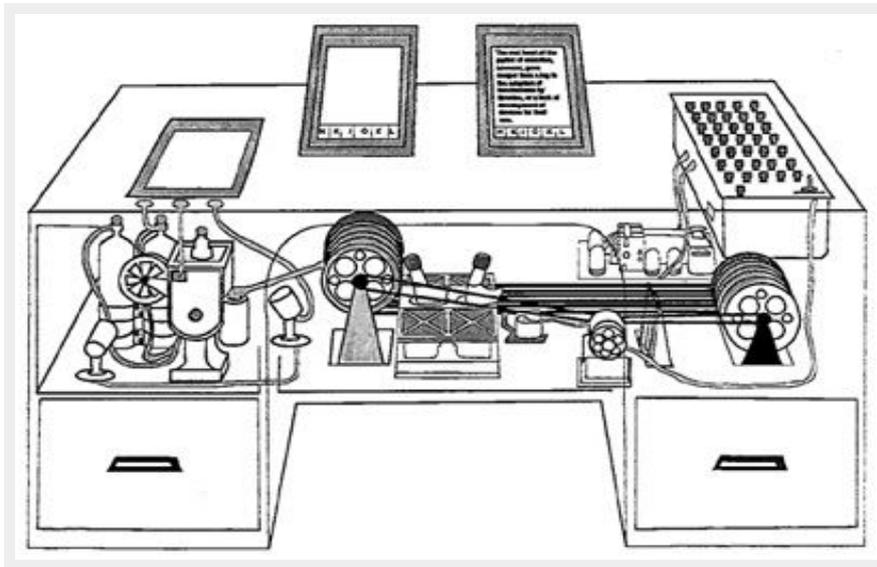


Fig. 13 Memex. CC0 1.0 Universal (CC0 1.0) Donazione al Pubblico Dominio.

Nella sua prima versione, dunque, l'ipertesto è stato visto come tecnologia che meglio riuscirebbe a “rappresentare la mente razionale” perché renderebbe trasparenti o faciliterebbe “i suoi processi associativi”, ritenuti “qualità «naturali» del pensiero”, che la stampa avrebbe invece mascherato¹⁸. Questa convinzione ha portato ad assecondare l'ipotesi secondo cui la struttura ipertestuale sarebbe più accondiscendente, rispetto a quella lineare, al modo in cui pensiamo. Afferma Bolter:

Alcuni *fan* dell'ipertesto giungono a sostenere che il loro *medium* preferito è conforme al funzionamento della nostra mente o, più esattamente, che siccome non pensiamo in modo lineare, ma associativo, l'ipertesto ci permette di scrivere nello stesso modo in cui pensiamo. Vannevar Bush aveva intitolato il suo articolo *As we may think* [...], e giustificando il memex aveva affermato che «[la mente umana] opera per associazione. Afferrato un concetto, passa istantaneamente al successivo suggerito dall'associazione delle idee, conformemente a qualche intricata rete di collegamenti stabilita dalle cellule cerebrali». Anche Ted Nelson ha dato l'impressione di credere che la scrittura ipertestuale riesca naturale alla nostra mente. Per esempio, a suo avviso «[la struttura] delle idee non è mai sequenziale; e in effetti nemmeno i nostri processi di pensiero sono specificamente sequenziali. È vero che solo pochi pensieri per volta transitano sullo schermo al centro della mente; ma quando si riflette su qualcosa, i ragionamenti procedono a zigzag, soppesando prima un collegamento di idee, poi un altro»¹⁹.

Facendo appello all'idea dell'ipertesto come “metafora della mente”²⁰, intorno alla metà degli anni Novanta, la scrittura e la lettura reticolare sono

state pensate anche come tecnologia più idonea in contesti di apprendimento:

Conoscenza scientifica e scuola si sono modellate sull'esempio del libro (sequenzialità, linearità, gerarchia). Gli ipertesti [...] propongono un nuovo modello della conoscenza e dell'apprendimento non più lineare bensì associativo. Mentre gli assetti della conoscenza tendono a debordare dai confini fisici del libro verso strutture aperte ed integrabili e la tecnologia offre il sostegno di un nuovo *medium* reticolare, la scuola, struttura chiusa, non abbandonerà il curriculum sequenziale e i vecchi steccati delle discipline tradizionali? [...]. Colpisce la somiglianza, almeno esteriore, tra ciò che avviene sul computer, il gioco degli intrecci ipertestuali che si consumano sullo schermo con le forme proprie del pensiero. Che cosa accade nella mente quando si pensa? Certamente abbiamo a che fare con parole e immagini che vengono disposte a comporre un tessuto; immagini e parole, variamente collegate corredano quel discorso interiore in cui filosofi e psicologi hanno da sempre visto l'essenza del pensiero e della coscienza. L'ipertesto, il reticolo associativo aperto di parole ed immagini si propone oggi come metafora del pensiero. Esso dà oggettività ad un aspetto essenziale della mente, il mettere in relazione in un'ottica polivalente ed aperta. In particolare gli ipertesti alterano il nostro rapporto abituale con il testo e ci mostrano in forma nuova la complessa rete cognitiva che al testo è sottesa e che entra in gioco nel suo processo di comprensione. Rendono visibili ed espliciti i processi mentali che sono sempre stati parte della esperienza totale del leggere ma che la struttura fisica del testo stampato tende a negare. Il testo come il lettore lo elaborava nella mente, opposto al testo fisico oggettivato nel libro, non è stato mai lineare, delimitato o fisso. I lettori hanno sempre sentito il bisogno di saltare all'ultima pagina o di tornare indietro per riguardare alcuni passi importanti o di aprire un altro volume per un approfondimento. Tuttavia, la resistente materialità del testo ha sempre ostacolato tali operazioni²¹.

Ma la presunta, maggiore accondiscendenza del “non lineare” rispetto al “lineare” al nostro modo di pensare; l'opportunità di scegliere e controllare il percorso di lettura; la promessa di un'esperienza personalizzata sugli interessi e sui gusti del lettore; l'autorialità del lettore che il *Web* ha incrementato sono caratteristiche che favoriscono la comprensione del testo?

Se la tecnologia del *link* offre un sofisticato sistema per esprimere la ricchezza e la varietà, schiudendo le porte alla combinazione fra gli stimoli motivanti del gioco di avventura — esplorazione, scoperta, sfida, fascino dell'ignoto — e la complessità della narrazione; se invita il lettore a dialogare inter-attivamente con il testo²², nel caso sia necessario seguire il filo logico di un ragionamento o comprendere un concetto in maniera profonda, l'i-

per testo presenta degli svantaggi. La struttura reticolare appare poco adatta, sia quando si voglia dimostrare una tesi, sia nel caso in cui si intenda seguire il ragionamento di un autore²³. Specialmente quando la lettura è rivolta a testi il cui proposito primario è quello di fornire nuove informazioni su fatti (ad esempio, testi scientifici o storici) ai quali il lettore si accosta per apprendere o per informarsi, l'ipertesto sembra complicare il processo di comprensione. Al di là del fascino suscitato dall'idea di una tecnologia basata su associazioni, paragonabili al modo in cui la memoria umana recupererebbe le informazioni, la ricerca non è riuscita a mostrare significativi vantaggi della lettura di ipertesti rispetto alla lettura di testi equivalenti presentati in modalità lineare²⁴:

Research in hypertext has often failed to show any significant advantages for reading a hypertext compared to the equivalent text in linear form. In addition, the effectiveness of various features that can be used in hypertexts can vary greatly depending on the domain and content of the text and the goals of the reader. Up to this point, no standards or definitive rules exist on how to develop an effective hypertext²⁵.

Piuttosto, i dati empirici e gli studi sulla comprensione dell'ipertesto hanno iniziato ben presto a evidenziare le problematiche connesse all'organizzazione reticolare dei contenuti, delineando un quadro ben diverso rispetto a quello prospettato inizialmente:

The problems with hypertext are disorientation: the tendency to lose one's sense of location and direction in a nonlinear document; and cognitive overhead: the additional effort and concentration necessary to maintain several tasks or trails at one time. These problems may be at least partially resolvable through improvements in performance and interface design of hypertext systems, and through research on information filtering techniques²⁶.

Nell'ambito degli studi sulla *literacy* — precisamente, delle ricerche che focalizzano sugli strumenti che permettono di giungere a padroneggiare i testi, incluse le modalità che portano a divenire lettori — la necessità di ampliare la lettura e la scrittura sino a includere anche i testi digitali (oltre a quelli stampati) è stata formalmente riconosciuta sin dai primi anni del duemila. Nella “*new literacy and technology position statement*”²⁷ del 2002, l'*International Reading Association (IRA)*²⁸ suggeriva che la tradizionale definizione di lettura, scrittura e di quali siano le migliori pratiche di istruzione, derivate dalla lunga tradizione basata sui libri e su altri *print media*, sarebbero state di lì in avanti insufficienti, e che sebbene potessero esserci

molteplici punti di vista e molti modi di considerare i cambiamenti in corso nella *literacy* emergente dalle nuove tecnologie, di fatto non sarebbe stato possibile “*to ignore them*”²⁹.

Gli esiti di vari studi cominciavano a orientare verso una riconsiderazione della comprensione della lettura in ambienti ipertestuali, data la maggiore complessità che le formule elettroniche che incorporano *link* presentano: “*Electronic texts that incorporate hyperlinks and hypermedia introduce some complications in defining comprehension because they require skills and abilities beyond those required for the comprehension of conventional, linear print*”³⁰. Osservando giovani lettori interagire con gli ipertesti *online*, ovvero in sistemi ipertestuali aperti, si notava come spesso essi adottassero un approccio casuale, superficiale, basato su scelte affrettate e senza alcun tipo di valutazione³¹. Sovente, questi lettori mostravano atteggiamenti rinunciatori di fronte a una gratificazione non immediata. Un tale approccio ai testi poco aveva a che fare (o era addirittura in diretto contrasto) con i processi attivi, critici e strategici implicati nella costruzione del significato per come erano emersi da 25 anni di ricerche sulla lettura³² e che erano stati proposti fino a quel momento come riferimenti teorici nell'ambito dell'istruzione³³.

Sulla base di queste interpretazioni, della necessità di cimentarsi nelle nuove sfide di carattere cognitivo ed estetico poste dai *media* digitali e al fine di non rinunciare alle loro potenzialità, sono emerse direzioni di ricerca orientate al conseguimento di una “*rich theoretical description*”³⁴ dei processi di comprensione coinvolti negli ambienti *Web-based* e negli ambienti di lettura elettronica. Insieme, la ricerca sul campo sarebbe stata volta a esplorare l'efficacia di nuove strategie per preparare a un miglior utilizzo delle varietà di formati presentati dagli ambienti ipertestuali. Nel sottolineare l'importanza di chiarire, soprattutto al mondo dell'istruzione, le difficoltà poste dall'ipertesto e dalla lettura non lineare, veniva ribadito che l'ipertesto e le caratteristiche interattive offrono molte scelte e molte animazioni “*that may distract and disorient otherwise strong readers. Teachers need to be aware of these new cognitive challenges posed by Internet environments before we unnecessarily confuse our competent readers or overwhelm the struggling ones*”³⁵.

Recentemente, le indagini comparative internazionali del *Programme for International Student Assessment* hanno ripreso in esame gli aspetti emersi dalle ricerche sulla lettura in ambienti elettronici, recependoli come presupposti teorici all'interno del *framework* sulla nuova *reading literacy*:

In some early studies, hypertexts were praised as a means to “free” the reader from the supposedly cumbersome constraints of linear texts. But scientific studies of hypertext reading have found that network-like document organization frequently results in disorientation

and cognitive overload³⁶.

Dalla valutazione del 2009 è emerso che, mediamente, solo l'8%³⁷ dei quindicenni mostra alti livelli di capacità di lettura digitale. Allo stesso tempo, è risultato un numero significativo di giovani lettori con bassi livelli di rendimento nelle simulazioni dei compiti di lettura e comprensione degli ipertesti in Internet³⁸. Questo non significa che essi non possiedano alcuna competenza nel digitale o che non sappiano accedere a Internet, ma piuttosto che non sono a un livello di alfabetizzazione tale da consentire il pieno accesso alle opportunità culturali e creative offerte dalla rete³⁹.

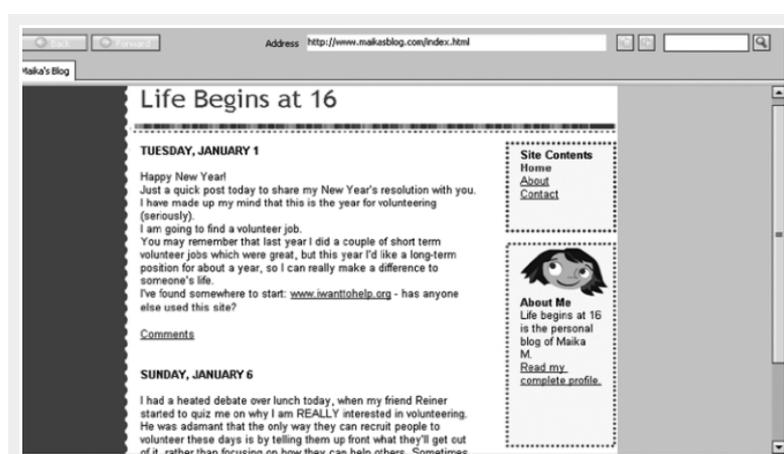


Fig. 14: Esempio di simulazione di prova di lettura del PISA 2009 (fonte: OECD, 2011. *PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance*, p. 54).

Nel predire l'esperienza di un lettore, e il suo (più o meno positivo) avvicinamento ai *media*, continuano significativamente a pesare fattori critici come il livello culturale e l'atteggiamento dei genitori, più che l'esposizione alla tecnologia stessa, così come è sempre successo⁴⁰. È sul fattore educativo, dunque, che è importante intervenire⁴¹.

III.3 Sulla soglia del *link*. Miopia informativa e inferenze

Valutare i *link* e tracciare un percorso attraverso i collegamenti degli ipertesti implica un lavoro mentale “estraneo” rispetto a quello svolto sulla pagina stampata. È stato mostrato che, spesso, i lettori della rete sono portati a schiacciare il pulsante del *mouse* distrattamente, invece di leggere con attenzione, e mostrano maggiori difficoltà nel “ricordare cosa hanno letto”⁴². Ogni *click*, infatti, interrompe il percorso di lettura e reclama una decisione: “*It's not just point and click. It's point, read, think, click*”⁴³. “*Links are, in this sense, constant decision points*”⁴⁴.

Il dilemma se valga la pena, o meno, seguire un nuovo *link* è stato

chiamato “miopia informativa”⁴⁵ e determina un incremento delle inferenze proattive, legate alle anticipazioni sul contenuto probabile.

The problem of cognitive overhead also occurs in the process of reading hypertext, which tends to present the reader with a large number of choices about ‘which links to follow and which to leave alone. These choices engender a certain overhead of metalevel decision making, an overhead that is absent when the author has already made many of these choices for you. At the moment that you encounter a link, how do you decide if following the side path is worth the distraction? Does the label appearing in the link tell you enough to decide? This dilemma could be called «informational myopia». The problem is that, even if the system response time is instantaneous (which it rarely is), you experience a definite distraction, a «cognitive loading», when you pause to consider whether to pursue the side path. [...].

Hypertext simply offers a sufficiently sophisticated «pencil» to begin to engage the richness, variety, and interrelatedness of creative thought. This aspect of hypertext has advantages when this richness is needed and drawbacks when it is not⁴⁶.

Per valutare l'influenza dei collegamenti (*link*) sulla comprensione della lettura, sono stati effettuati studi sperimentali in cui veniva fatto leggere lo stesso brano, scritto su pagine *online*, ma con una diversa quantità di *link* inseriti. Da studi di questo genere è risultata una forte correlazione fra il numero di *link* inseriti nel contenuto e il disorientamento e sovraccarico cognitivo provati dal lettore⁴⁷, con una diminuzione della comprensione con l'aumentare dei *link*. In buona sostanza, i lettori dedicavano attenzione ed energia mentale nel valutare e nel decidere se cliccare sopra a un *link*, e questo lasciava loro meno attenzione e meno risorse cognitive da impegnare al fine di capire il contenuto.

Altri studi, che hanno messo a confronto empirico la lettura di ipertesti elettronici e di testi lineari hanno continuato a mostrare che chi legge testi tradizionali comprende di più, ricorda e impara meglio rispetto a chi legge testi disseminati di collegamenti: la comparazione tra la lettura di medesimi racconti in formato lineare e in versione ipertestuale (strutturata come una pagina *Web*) ha evidenziato un maggiore impiego di tempo e una maggiore confusione e incertezza su quanto letto, mostrata da coloro che avevano interagito con il racconto in formato ipertestuale. I tre quarti dei lettori manifestava difficoltà a seguire il testo, lamentando la frammentazione della storia e il bisogno di fare continue scelte, di conseguenza alle quali il discorso non filava più, e dichiarando la sensazione di saltare da un'idea a una nuova senza riuscire realmente a seguirle fino in fondo. Oltre a dimostrare una maggiore confusione nel riuscire ad afferrare la trama, i commenti dei letto-

ri dell'ipertesto, circa l'intreccio e le immagini della storia, erano meno dettagliati e meno precisi di coloro che avevano letto la versione lineare.

In un [...] esperimento è stato chiesto a un gruppo di persone di esaminare due articoli *online* che descrivevano opposte teorie sull'apprendimento. Uno di essi esponeva l'argomentazione che «la conoscenza è oggettiva», l'altro si proponeva di dimostrare che «la conoscenza è relativa». Entrambi erano impaginati nello stesso modo, con titoli simili e ognuno aveva *link* all'altro articolo, per consentire al lettore di saltare rapidamente da uno all'altro e mettere a confronto le teorie. I ricercatori ipotizzarono che il gruppo che aveva a disposizione i *link* sarebbe giunto a una più ricca comprensione delle due posizioni e delle loro differenze, rispetto al gruppo che aveva letto le pagine in modo sequenziale, concludendone una, prima di passare alla successiva. Si sbagliavano. I soggetti che avevano letto le pagine in modalità lineare, in realtà, ebbero un punteggio molto più alto in un successivo test di comprensione rispetto a quelli che avevano cliccato avanti e indietro fra le pagine. I *link* interferivano con il percorso di apprendimento, conclusero i ricercatori⁴⁸.

In definitiva, da questi studi è emerso che la presenza di *link* indebolisce la capacità dei lettori di interiorizzare il contenuto. La struttura ipertestuale sembra scoraggiare “la lettura assorta e personale” perché l'attenzione è rivolta all'organizzazione e alle funzioni, piuttosto che all'esperienza proposta dalla narrazione⁴⁹. Nell'ipertesto, le maggiori richieste di prendere decisioni e di elaborare stimoli visivi portano a un indebolimento nel rendimento della lettura, in particolare, se l'esperienza viene confrontata con la tradizionale presentazione lineare⁵⁰. Lettura e comprensione, infatti, come già visto, implicano che vengano create relazioni fra i concetti, che si producano inferenze, che si attivino conoscenze preesistenti e che si operi una sintesi delle idee principali; ma il disorientamento o il sovraccarico cognitivo possono interferire con queste attività. In questo caso, il *medium* usato per presentare le parole tende a oscurare il significato delle parole stesse⁵¹. La teoria, in origine accreditata, sull'ipertesto che avrebbe portato a un'esperienza di lettura più ricca, è stata smentita dalle evidenze della ricerca.

III.4 Disorientamento e sovraccarico cognitivo sul *Web*

Il *Web*, dunque, ha aggiunto aspetti specifici, o ne ha esagerati altri, rendendo particolarmente difficoltosa la comprensione degli ipertesti *online*. Due tratti che caratterizzano in maniera critica la testualità aperta di Internet rispetto alle forme di ipertesti chiusi sono la tendenza a perdere il requisito di coerenza (che nello stampato rende un testo accettabile) — sia

perché in questo ambiente “l'incoerenza e gli incroci anomali sono teorizzati come valore”⁵², sia perché la rete è, “per definizione e storia, caotica; apprezzata anche per questo, oppure criticata” anche per questa sua “struttura labile e farraginoso”⁵³ — e il deterioramento dei parametri che rendono più o meno efficace un ipertesto, cioè, la dimensione (quanto è grande la rete che compone l'ipertesto in termini di nodi) e la granularità (la compiutezza delle singole lessie).

Nel caso della dimensione, perché in rete l'ipertesto perde i confini; nel caso del parametro della granularità, perché nell'ambiente *online* i contenuti sono sovrabbondanti ed eterogenei: è possibile trovarvi dal saggio compiuto o dal testo pensato per la stampa e, successivamente, digitalizzato (e, in questo caso, la differenza rispetto alla lettura della pagina stampata è minima), all'informazione ricavata da un'enciclopedia *online*, ai contenuti della pagina di un sito *Web*, ai commenti inseriti in un *blog* o in un *social network*, a *video*,⁵⁴

Anche se la comprensibilità di un ipertesto può alquanto variare, il sovraccarico cognitivo⁵⁵ dovuto alle continue scelte e il disorientamento causato dalla perdita del senso della posizione nel testo si interpongono a un'analisi profonda. Se è pur vero che è possibile scorrere un libro saltando alcune parti, tuttavia, il testo che il lettore 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. È il percorso stesso di lettura del libro, rettilineo e dotato di un verso, che orienta il lettore⁵⁶.

Disorientamento e sovraccarico cognitivo sono considerate fra le principali ragioni che rendono difficile navigare e leggere in maniera concentrata in rete. La lettura profonda, infatti, richiede al lettore di liberare “la propria attenzione dal flusso esterno di stimoli fuggevoli per concentrarsi su un flusso interno di parole, idee ed emozioni”⁵⁷:

Una mente calma e attenta non è necessaria soltanto per pensare in modo approfondito: è indispensabile anche per esercitare comprensione ed empatia. [...]. Antonio Damasio, direttore del Brain and Creativity Institute alla University of Southern California, spiega che le emozioni più elevate emergono da processi neurali “intrinsecamente lenti”⁵⁸.

La tecnologia di Internet, invece, “scoraggia ogni sosta prolungata per approfondire un singolo ragionamento, un'idea o una narrazione”⁵⁹. L'ultima cosa che viene incoraggiata “è la lettura fatta con calma o il pensiero lento e concentrato”⁶⁰.

III.5 Al cuore di una lettura profonda del testo

Alcuni neuroscienziati cognitivi hanno iniziato a occuparsi della lettura *online* focalizzando sull'influenza del digitale sui processi cognitivi più lenti e riflessivi, al cuore di una interazione profonda con il testo⁶¹. Sebbene “*no one has real evidence about the formation of the reading circuit in the young, online, literacy immersed brain*”⁶², le caratteristiche di velocità e immediatezza proprie della cultura digitale potrebbero avere importanti conseguenze sul leggere e sul comprendere. Se è vero che il contesto culturale modella l'attività cognitiva e neurologica⁶³, che il *medium* condiziona non solo i contenuti, ma che trasforma anche il modo di leggerli, è plausibile attendersi implicazioni nei processi di maturazione intellettuale⁶⁴, con effetti sul nostro modo di pensare: “*the digital culture may radically change how we learn to read and acquire information. And they may well change how we think*”⁶⁵.

Nondimeno, “l'idea che di più e più in fretta significhino necessariamente meglio va decisamente messa in questione”⁶⁶, specialmente con riguardo alla “capacità generativa della lettura” che permette di andare oltre il “particolare contenuto di quello che leggiamo, concependo nuovi pensieri”⁶⁷. Ma sviluppare la lettura a un tale livello di profondità “richiede grande quantità di attenzione, impegno, motivazione, attiva immaginazione, e tempo, tempo per il lettore e per il cervello che legge”⁶⁸. È grazie al tempo e all'esperienza, che il lettore può giungere a comprendere un testo in maniera coinvolgente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello emotivo e il contemporaneo svolgimento di più compiti (il cosiddetto *multitasking*)⁶⁹ potrebbe rivelarsi inadatto a favorire uno sviluppo di questo genere. I circuiti della lettura, infatti, possono essere plasmati assumendo vari gradi di profondità, tra cui, livelli che utilizzano solo una parte del potenziale insito in questo atto⁷⁰: “*the expert reading brain is not a given. Any reading circuit can emerge, including one that uses only part of its potential*”⁷¹.

Molte delle capacità coinvolte nel massimizzare il potenziale insito nella lettura — capacità decisionali, di monitoraggio ed esecutive — si sviluppano solo più tardi nel corso della vita. I lettori più giovani, che hanno un pensiero fondamentalmente concreto e che stanno ancora imparando a discernere la realtà dalla finzione, hanno meno probabilità di riuscire a navigare efficacemente nel mondo virtuale dell'*online* e a capire, o sfruttare, tutto ciò che esso ha da offrire⁷²:

*many of the skills involved in maximizing the potential of digital reading, such as choosing the right search words and locating and evaluating information, require a host of decision making, attention-monitoring, and executive skills. Many of these skills are known to develop later in life*⁷³.

Tutto questo induce a pensare che la delicatezza delle prime fasi di acquisizione della lettura vada, in qualche modo, preservata e che, in questi primi momenti, un'immersione nell'ambiente *online* tenderebbe a premiare l'abitudine a una raccolta immediata di informazioni e a spostamenti veloci dell'attenzione, piuttosto che incoraggiare alla riflessione profonda e all'originalità del pensiero. E questo, visto dalla prospettiva delle neuroscienze cognitive, potrebbe cortocircuitare il lento sviluppo dei processi di comprensione orientati alla formazione di un pensiero profondo, e andare a scapito dell'analisi critica e della riflessione sul testo.

Un itinerario rispettoso di queste fasi di sviluppo, partendo da un avvicinamento al mondo dei segni sulla pagina stampata, può prevedere un'integrazione di formati digitali che — pur possedendo la versatilità e le funzionalità tipiche del testo elettronico — mantengono le prerogative di stabilità, linearità e precisi confini, che tendono a catturare l'attenzione e che incoraggiano lo sviluppo di processi cognitivi alla base di una comprensione profonda del testo.

La lettura nell'ambiente *online* potrà essere affrontata in un secondo momento — una volta superata la fase dell'“imparare a leggere” e iniziata quella del “leggere per imparare”⁷⁴ — adattando l'utilizzo di strategie auto-regolative che abituino il lettore a rallentare il proprio itinerario, a soffermarsi sul testo, a monitorare la propria comprensione, a resistere a una lettura superficiale, a impegnarsi in un'analisi critica e in una ricerca più profonda del significato⁷⁵.

III.6 Comprensione profonda del testo e formati digitali

L'*ebook* è una versione di libro che combina alcune proprietà dei testi digitali con un'evidente somiglianza al tradizionale testo stampato, di cui ripropone alcune caratteristiche, come la stabilità e una struttura sostanzialmente lineare⁷⁶, che la ricerca, soprattutto di ambito neuroscientifico, ha rivelato essere fondamentali per catturare l'attenzione del piccolo lettore e agevolarne la concentrazione al fine di comprendere i pensieri scritti⁷⁷. Queste caratteristiche fanno di un libro elettronico ben costruito un “genere intermedio” che può rappresentare un'importante risorsa per la *reading literacy* di coloro che si trovano nella fase dell'“imparare a leggere”. La sua effettiva portata educativa è, tuttavia, legata alla presenza di un progetto pedagogico e letterario. La ricerca ha da dire molto su questi temi e, radicato nell'imponente mole di studi sulla lettura tradizionale, comincia a essere meno esile anche il *corpus* di studi sull'elaborazione dei testi digitali, a partire dal riconoscimento che interagire con essi spesso coinvolge nuove *literacy skills* o predispose a una lettura diversa. La multimodalità con cui questi oggetti sono costruiti orienta l'elaborazione del contenuto mettendo in gioco

processi cognitivo-emotivi in parte diversi rispetto a quelli suscitati dalla lettura di un libro tradizionale. La possibilità di intervenire nella storia, la musica, le sonorità, le voci narranti che accompagnano le parole scritte imprimono un certo ritmo, suscitano certe reazioni emotive, rinforzano messaggi, si impongono nel processo di interpretazione.

Fra le molteplici fisionomie che i libri elettronici per giovani lettori stanno assumendo, vi sono le *Book App*⁷⁸ per *tablet*, sorta di libri elettronici che si presentano come spazi ludici polisensoriali con cui bambini, anche molto piccoli, possono interagire autonomamente.

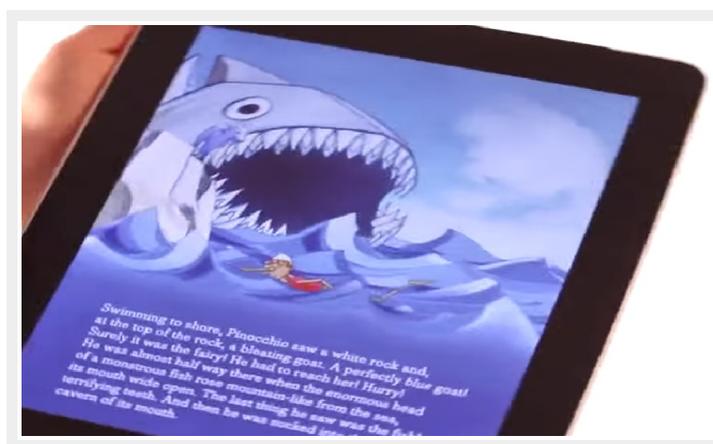


Fig. 15 *Book App Pinocchio* per tablet.

Orbitando intorno al protagonismo del lettore e agli effetti fantastici, questi libri-gioco elettronici fanno emergere “una visione ludica della narrazione”⁷⁹ e questo è di per sé positivo, perché contribuisce a far sì che l'avvicinamento alla lettura venga percepito come atto avvincente e il libro come oggetto piacevole, fatto “anche per giocare” e “per divertirsi”⁸⁰.

Tuttavia, c'è da domandarsi se, e a quali condizioni, queste proposte siano adatte a sostenere anche la comprensione della storia, che è comunque esito della combinazione di processi cognitivi ed emotivi: il piacere che il lettore prova durante questa attività fornisce energia cognitiva e stimolo a proseguire⁸¹. Indubbiamente, le funzionalità interattive caratterizzano in maniera stupefacente queste narrazioni, le colorano, le vivificano e hanno un grande impatto emotivo e un indubitabile potere attraente, confermato da alcune recenti ricerche che hanno rilevato un aumento della motivazione e del tempo destinato all'impegno con questi libri, soprattutto da parte di coloro che manifestano difficoltà nel leggere⁸²:

Although multimodal features (animations, sounds, etc.) of interactive e-books may potentially distract children as they read and make sense of the story (Burrell & Trushell, 1997; Matthew, 1996), reading motivation appears higher after children interact with multimodal

*texts, especially among children with reading difficulties (Glasgow, 1996)*⁸³.

Gli esiti delle ricerche su come le caratteristiche elettroniche influenzano la comprensione o favoriscono una lettura dialogica adulto-bambino non sono univoci⁸⁴. In realtà, tutto sembra dipendere da come questi oggetti sono stati pensati e realizzati. Da qui l'importanza di interrogarsi: su quali caratteristiche favoriscono al meglio lo sviluppo dei predittori della lettura; sul tipo di elaborazione che l'interazione (dialogica o autonoma) con questi spazi segnici e polisensoriali può indurre in un lettore giovanissimo o non ancora alfabetizzato; sugli accorgimenti da adottare per una loro integrazione nel curriculum.

Inoltre, occorre riflettere sull'importanza di fornire criteri di valutazione⁸⁵ a chi, adulto, dovrebbe scegliere per i piccoli lettori. Gli adulti (insegnanti, genitori, educatori) amministrano “la funzione pedagogica del testo”⁸⁶, ed è per questo che è importante che siano dotati di strumenti critici che permettano loro di decidere per contenuti di pregio, da ricondurre principalmente:

– a quella che Cambi definisce un'identità “narrativa” e “formativa”⁸⁷ di cui l'opera per l'infanzia dovrebbe essere portatrice, alla significatività e capacità di stimolare intellettualmente e sul piano motivazionale colui che legge;

– al modo in cui il contenuto è proposto, se è presentato nel rispetto dei risultati della ricerca scientifica sulla lettura e sui processi che ne favoriscono l'acquisizione.

Nel rivolgersi a lettori in erba, o a coloro che ancora non sanno leggere, un contenuto è formativo quando propone tematiche vicine all'esperienza emotiva e cognitiva del bambino. Per promuovere lo sviluppo linguistico e alfabetico con gli *ebook*, è importante considerare quanto gli studi sulla lettura tradizionale e sulla lettura del testo digitale hanno da dire circa i processi implicati nell'atto del leggere.

III.7 Gli educational ebook

Negli *e-book* con intento espressamente educativo, le funzionalità del digitale possono essere usate per sostenere lo sviluppo dei prerequisiti di accesso alla lettura o dei processi che intervengono in questa acquisizione e per aggiungere elementi tipici del gioco (ad esempio, *feedback* positivi e immediati), traendo vantaggio dal lato più educativo dell'*entertainment*. In più, i libri elettronici possono essere progettati considerando accuratamente la combinazione multimodale con cui i contenuti al loro interno sono presentati.

Ne deriva, non solo il bisogno di recepire i fondamentali accorgimenti di coerenza fra immagine e parole già studiati a fondo sulla pagina stampata, ma anche la necessità — nel caso dell'*ebook* come oggetto che assume le opportunità multimodali del digitale — di un'accurata progettazione che guidi la combinazione di elementi attinti da vari sistemi semiotici⁸⁸, tenendo presente che se immergersi in un contenuto fruendo di vari canali sensoriali può essere motivante e offrire molteplici punti di ingresso conoscitivi, può anche aprire la porta a facili distrazioni.

Molte delle abilità coinvolte nell'alfabetizzazione tradizionale costituiscono presupposti imprescindibili anche nel corso della lettura dei testi digitali, a cominciare dallo sviluppo della consapevolezza fonologica, cioè “della capacità del soggetto di rappresentarsi e manipolare la struttura fonologica delle parole” come fattore predittivo di un buon sviluppo dell'abilità di lettura⁸⁹ e dal meccanismo della decifrazione, ovvero “l'attività di riconoscimento di ciascun segno grafico, che al livello di competenza più basso è atomizzata e lineare [...] mentre come abilità evoluta consiste nell'abbinare secondo regole opportune una sequenza di segni grafici ad una sequenza di suoni”⁹⁰.

Dal momento che, nella lettura, le attività necessarie al conseguimento di un livello integrano tutte quelle del livello precedente, strutturandosi infine in un tutto coerente⁹¹, dai prerequisiti e dal “saper decifrare i segni”, si passa alla capacità di “tradurre quei segni in significato”, al “saper giudicare e valutare il contenuto”, per giungere infine alla capacità di “apprezzare sul piano estetico, ovvero, amare la lettura e scoprire il piacere e le gioie che essa può regalare”⁹². Questi sofisticati processi possono modificarsi in misura maggiore o minore a seconda del tipo di testo che il lettore è chiamato ad elaborare⁹³, ma in ogni caso, rappresentano presupposti imprescindibili per una lettura approfondita, sia del testo tradizionale che di quello digitale⁹⁴. Per svilupparsi, oltre al tempo e a un insegnamento idoneo, essi hanno bisogno di un contesto favorevole, che catturi l'attenzione del lettore e che lo incoraggi a una riflessione analitica⁹⁵.

Dal punto di vista di una pedagogia della lettura, ciò che interessa capire è se e a quali condizioni i nuovi testi digitali siano adatti a favorire lo sviluppo (innanzitutto linguistico e alfabetico) delle prime fasi di apprendimento del leggere, oltre a favorire una possibile lettura dialogica, in cui l'adulto può sollecitare i processi di comprensione. Alcuni studi suggeriscono che molti libri elettronici esistenti nel mercato editoriale evidenziano i colori, i suoni e la grafica, ma non sono adeguati a promuovere lo sviluppo linguistico e la capacità di leggere nei bambini più piccoli. In molti *ebook* in commercio, ad esempio, non c'è congruenza fra testo evidenziato e lettura del narratore, o non è prevista la funzionalità che consente di ascoltare la lettura della singola parola o la pronuncia dei suoni o delle sillabe che la compongono, opzione che sosterrrebbe lo sviluppo della consapevolezza fo-

nemica, confermata anche di recente come fattore predittivo di un buon sviluppo della lettura⁹⁶.



Fig. 16 Screenshot da *eBook Learn to Read Collection: Fairy Tales* (by LeapFrog Enterprises).

Le immagini tratte da *eBook Learn to Read Collection: Fairy Tales* (in fig. 16 e 17) mostrano un esempio di coerenza fra disegno e modalità verbale; l'enfasi è posta sulla dimensione e sul tipo di carattere scelto per la scrittura (grande e chiaro), e la quantità di testo che appare su ogni pagina è ben equilibrata.



Fig. 17 Screenshot da *eBook Learn to Read Collection: Fairy Tales* (by LeapFrog Enterprises).

Le parole sono evidenziate in maniera congruente con la lettura del narratore, per aiutare a collegare il testo scritto a quello ascoltato. Il *click* su parole specifiche (fig. 17) consente di riascoltarne il suono, a livello sillabico e subsillabico, promuovendo in tal modo la consapevolezza fonemica.

III.8 Leggere per pensare criticamente. Pensare criticamente per leggere

Il digitale ha generato e continua a generare inedite morfologie testuali; nuovi programmi per computer (estensioni e applicazioni) consentono di

progettare e realizzare contenuti (*ebook* o *Book App*) che integrano modalità alfabetiche, visive, audio, a vari livelli di interazione.

In rete, i testi si fanno ancor più eterogenei, ibridi, sia in termini di funzione, che di composizione. Tipicamente, essi includono una molteplicità di codici ed esplorano una varietà di nuovi formati che si avvalgono di nuove grammatiche, di nuove regole e convenzioni che intervengono nelle combinazioni multimodali e crossmediali⁹⁷. I *link* ibridano in forma insolita generi testuali diversi: testi con scopi divulgativi, informativi, scientifici, *online* sono facilmente collegabili a testi con scopi di vendita. Il testo pubblicitario può penetrare i contenuti delle pagine senza alcun tipo di filtro, per cui, anche pagine o siti *Web* destinati a un pubblico di lettori molto giovani possono contenere collegamenti a pagine destinate alla vendita o di natura diversa rispetto a quanto prospettato a un primo sguardo. Abbondante presenza di contenuti⁹⁸ e di *link* richiedono immediata e continua valutazione. Per queste ragioni, “*never before has it been more necessary that children learn to read, write and think critically*”⁹⁹.

Valutare un testo, sia dal punto di vista estetico e stilistico, che da quello informativo e argomentativo (nella sua affidabilità e pertinenza) chiede un coinvolgimento profondo e il giudizio va oltre il comprendere inteso come basilare rappresentazione dei significati indiscussi (ovvero, non connotati, non elaborati) di un testo, aderenti a quelli presupposti dall'autore¹⁰⁰. Valutare e giudicare sonda la capacità di analisi del contenuto, mette alla prova il saper “rilevare il sofisma”¹⁰¹ che potrebbe celarsi dietro a un'affermazione apparentemente vera, origina da quel pensiero critico che è competenza intellettuale trasversale¹⁰², più importante che mai¹⁰³ in una lettura svolta nell'ambiente *online*.

Analizzare il testo e apprezzarne il valore estetico rendono la lettura inseparabile dalla riflessione e dall'esercizio compiuto del pensiero critico, processo che deriva da una “interpretazione e ridefinizione simbolica”¹⁰⁴ del contenuto. In questo senso, è possibile considerare la lettura stessa come atto finalizzato all'esercizio e allo sviluppo del pensiero critico. In virtù del suo articolarsi, infatti, esso rende possibile l'accesso a un mondo di significati, ma anche una valutazione di quei significati, dirigendo il *focus* dall'interpretazione alla considerazione dei suoi aspetti formali¹⁰⁵, all'individuazione dell'obiettivo e della prospettiva dell'autore. Questo tipo di elaborazione è svolta sulla base sia delle conoscenze precedenti, oppure — e qui, al centro, è la dimensione riflessiva — soffermandosi sul testo e sul modo in cui esso è comunicato, sugli aspetti legati alla struttura e allo stile, ma anche all'adeguatezza delle scelte linguistiche dell'autore in rapporto all'obiettivo. La considerazione critica del contenuto e dello stile presuppone che il lettore si ponga a distanza cognitiva dal testo e chiami in causa le proprie conoscenze pregresse¹⁰⁶.

La complessa reciprocità tra lettura e pensiero critico — da una parte,

il contributo che la lettura può fornire allo sviluppo del pensiero critico, dall'altra, pensare criticamente per essere buoni lettori — è intensificata dalla consapevolezza metacognitiva¹⁰⁷, indubbiamente coinvolta nel pensiero critico e nell'attività di elaborazione dei testi del buon lettore. Grazie alla lettura, egli può diventare più consapevole dei propri processi percettivi; può sviluppare strategie di memoria personali; può imparare a gestire la propria attenzione.

L'utilizzo di modelli di istruzione (come il pensiero ad alta voce o *think aloud*¹⁰⁸), in cui l'esperto esplicita le strategie scelte e le modalità di ragionamento svolte nel corso del processo di lettura contribuisce a migliorare sia il pensiero critico che il pensiero metacognitivo, che la stessa comprensione del testo, perché sostiene lo sviluppo delle strategie metacognitive¹⁰⁹, che risultano correlate positivamente con una migliore comprensione¹¹⁰. In sostanza, la descrizione dei “meccanismi di regolazione o di controllo del funzionamento cognitivo”, meccanismi che “si riferiscono alle attività che permettono di guidare e di regolare l'apprendimento ed il funzionamento cognitivo nelle situazioni di risoluzione di problemi”¹¹¹, tende a favorire lo sviluppo tali correlazioni.

E in un contesto, come quello *online*, in cui è necessario monitorare il proprio percorso e compiere incessantemente scelte e valutazioni, essere consapevoli e comprendere le strategie di pensiero in modo da dirigere i propri processi di apprendimento è fondamentale.

1Colaric, S., & Jonassen, D., 2001. Information Equals Knowledge, Searching Equals Learning, and Hyperlinking Is Good Instruction: Myths about Learning from the World Wide Web. *Computers in the Schools*, 17(3-4).

2Come i dischetti o i CD ROM. Cfr. Bolter, *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, p. 57.

3Testato per la prima volta nel 1990, il *World Wide Web* venne proposto dal fisico del CERN Tim Berners-Lee come servizio ipertestuale attraverso il quale gli scienziati avrebbero potuto scambiarsi in maniera più rapida i loro *papers* e le base dati numeriche. Il servizio combina protocolli di trasferimento di ipertesti come l'HTTP (*HyperText Transfer Protocol*) e linguaggi come l'HTML (*HyperText Markup Language*), per scrivere le pagine *Web*. Si veda Berners-Lee, T., Cailliau, R., Groff, J. F., & Pollermann, B. (1992). *World Wide Web: the information universe*. *Internet Research*, 2(1), 52-58.

4Ted Nelson ha coniato i termini *hypertext* e *hypermedia* nel 1963 e ha fondato il *Project Xanadu*. Per approfondimenti, si veda il sito ufficiale al seguente URL: <http://www.xanadu.com/>

5Nelson sottolinea anche l'assenza di gestione dei diritti. Cfr. pagine del sito ufficiale al seguente URL: <http://xanadu.com.au/ted/TN/WRITINGS/TCOMPARADIGM/tedCompOneLiners.-html>

6La natura aperta e in genere poco regolamentata delle pubblicazioni in rete e i sistemi di ricerca attuali, che mancano delle indicazioni sull'attendibilità delle fonti e sulla pertinenza dei contenuti, portano a dover valutare autonomamente la qualità dei testi. Raccogliere informazioni su internet richiede la scrematura di una grande quantità di materiale e l'immediata valutazione della sua credibilità. Per questa ragione, il pensiero critico diventa più importante che mai. Cfr. OECD 2011, p. 37.

7Nelson, T. H., 1999. *Xanalogical structure, needed now more than ever: parallel documents, deep links to content, deep versioning, and deep re-use*. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 31(4es), 33.

8Carr, 2011, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, op. cit., p. 190.

9Ibidem.

10Cfr. Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008, April 25). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*.

11Sia perché su Internet chiunque può pubblicare, sia perché la tipologia testuale è varia: si passa da frammenti di saggistica, a contenuti organizzati in tabelle, a *post* o commenti di *blog*.

12A *Conversation on Information. An interview with Umberto Eco*, by Patrick Coppock, February, 1995.

Disponibile al seguente URL: <http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/itc/eco/eco.html>. Testo privo della numerazione di pagina.

13Cfr. Carioli, S., 2014. Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla Formazione*, 17(2).

14Che l'*information overload* sia un problema è chiaramente percepibile dal fatto che se "ad esempio, vogliamo approfondire un argomento [...] per il quale il motore di ricerca restituisce 50000 pagine che sembrano pertinenti", ci sentiamo "sopraffatti da troppe informazioni" e questo ci rende "inefficaci, disorientati,...". Ma "ci sono dei rischi più sottili legati al sovraccarico informativo di cui non siamo altrettanto consapevoli", conseguenze più subdole "che non riusciamo a percepire in modo cosciente. Una molto importante è il cosiddetto *confirmation bias*" ovvero "la tendenza a rimanere legati ad un'idea che ci siamo fatti sulla base di informazioni preliminari, anche quando evidenze successive contraddicono quell'idea iniziale. Questa nostra tendenza naturale viene esacerbata da situazioni" quali "un elevato numero di informazioni da gestire". Chittaro, L. (2008, February 11). Oltre l'*information overload*: effetti dell'eccesso di informazioni sulle persone. "*Interattivo - ilSole24ORE*". Milano.

15Alcuni studi hanno rilevato una nuova serie di barriere cognitive che possono essere causate dal senso di frustrazione provato dal lettore degli ambienti ipertestuali e (più recentemente) di quelli *web-based* di fronte a *link* non funzionanti, a lunghi tempi di attesa, alla difficoltà a trovare quello che stanno cercando (Conklin, J., 1987. *Hypertext: An introduction and survey*. *IEEE Computer*, 20(9), 17-41; Delany, P., & Landow, G.P. (Eds.), 1991, *Hypermedia and literary studies*. Cambridge, MA: MIT Press; Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). *The Web as an Informa-*

tion Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285–328).

16Bush, V., 1945. As We May Think. *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>

17Enciclopedia Treccani *online*, sub voce:

ipertesto <[http://www.treccani.it/enciclopedia/ipertesto_\(Enciclopedia_dei_ragazzi\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/ipertesto_(Enciclopedia_dei_ragazzi)/>)

18Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 250.

19Ivi, p. 62.

20“Ipertesti metafore della mente” in Calvani, A., 1994. *Iperscuola Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova: Muzzio, p. 51.

21Calvani, A., 1994. *Iperscuola Tecnologia e futuro dell'educazione*, op. cit., pp. 50-51.

22Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., p. 153.

23Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit..

24Cfr. Foltz, P.W., 1996. Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear text. In Rouet, J.-F., Levonen, J.J., Dillon, A.P. & Spiro, R.J. (Eds.) *Hypertext and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

25Ivi, in *Introduction*.

26Conklin, J., 1987. “Hypertext: An Introduction and Survey”, *Computer*, Vol. 20, no. 9, p. 40.

27Cfr. International Reading Association, 2002. *Integrating Literacy and Technology in the Curriculum. A Position Statement of the International Reading Association*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

28Associazione creata nel 1956 e partner dell'UNESCO, l'IRA promuove la *literacy* e il miglioramento della qualità dell'istruzione tramite la ricerca sui processi di lettura e sulle tecniche per il suo insegnamento. Cfr. in Renewal of formal consultative relations between UNESCO and NGOs, Paris, 23 April 2002. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001256/125651e.pdf>>.

29International Reading Association, 2002. *Integrating Literacy and Technology in the Curriculum. A Position Statement of the International Reading Association*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139, p. 3.

30Snow, C., 2002. *Reading for Understanding. Towards an R&D Program in Reading Comprehension* (No. MR-1465-DERI). RAND CORP SANTA MONICA CA, p. 14.

31Cfr. Eagleton, M., 2001. Factors that influence Internet inquiry strategies: Case studies of middle school students with and without learning disabilities. In *Annual meeting of the National Reading Conference*, San Antonio, TX.

32Cfr. Keene, E. O., & Zimmermann, S., 1996. *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

33Cfr. Coiro, J., 2003. Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5).

34Spires, H.A., & Estes, T.H. (2002). Reading in web-based learning environments. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 115–125). New York: Guilford, p. 123.

35Coiro, J., 2003. Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), p. 462.

36OECD, 2011. *PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance* (Vol. VI), p. 35.

37“Performing at level 5 or above can be regarded as «top performers» in digital reading. Across the 16 OECD countries that participated in the digital reading assessment in 2009, 8% of students performed at this level. But there is considerable variation across the countries, from over 17% in Korea, New Zealand and Australia to fewer than 3% in Chile, Poland and Austria. The partner country Colombia and partner economy Macao-China also had very small percentages of

students at level 5 or above". Ivi, p. 49.

38Ivi. L'indagine sulla *digital reading* si è basata su prove che simulano la lettura di pagine di blog, di siti Web, ma non si è svolta nell'ambiente autentico della rete ("for some multiple-choice items, [...], the items required the student to select an option from a dropdown menu within a simulated web page", p. 253).

39In Italia, i primi dati sulla lettura digitale si riferiscono al ciclo PISA 2012, in cui gli esiti delle prove di lettura svolte al computer (CBA *Computer based Assessment*) sono risultati lievemente ma significativamente favorevoli nella lettura digitale rispetto a quelle svolte nelle tradizionali prove su carta. Il sottocampione di studenti italiani scelto per le simulazioni al computer ha realizzato una media in linea con quella OCSE, al pari di Svezia, Germania, Danimarca e Norvegia. Benché i risultati siano più favorevoli rispetto alla comprensione del testo su carta, solo l'8,2% dei quindicenni italiani mostra di essere capace di localizzare, analizzare e valutare criticamente le informazioni in contesti non familiari e in presenza di ambiguità, di saper navigare attraverso più siti senza istruzioni esplicite e di essere in grado di esaminare dettagliatamente testi presentati in formati diversi.

40La difficoltà a divenire lettori competenti nei contesti digitali è un ulteriore argomento che confuta quello sui cosiddetti nativi digitali. Cfr. M. Prensky, 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, "On the Horizon"*, vol. 9, no. 5, pp. 1–6. Peraltro, lo stesso Prensky ha, più recentemente, superato questa ipotesi a favore di una "saggezza digitale" che "può e deve essere appresa e insegnata" e che egli distingue dalla semplice "destrezza digitale". Cfr. Prensky, 2009, trad. it. TD, n. 50, pp. 17-24. M. Prensky, (2009), *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. "Innovate", 5(3). Rimane, in ogni caso, un'espressione di forte impatto per indicare, sinteticamente, l'alone retorico che circonda le giovani generazioni a sostegno di un presunto potenziale trasformativo della tecnologia che, di per sé, doterebbe coloro che in essa sono immersi.

41Sulla necessità di non dare "per scontato che esistano nuove generazioni di studenti digitalmente scaltri sul piano tecnico, culturale e cognitivo" e di guardare "al rapporto tra nuove tecnologie e giovani in termini di rischi e opportunità piuttosto che rappresentandolo come un fertile e naturale connubio", si veda Ranieri, M., 2011, *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS. Pisa (p. 104).

42Cfr. Foltz, P.W. (1996) *Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear text*. In Rouet, J.-F., Levonen, J.J., Dillon, A.P. & Spiro, R.J. (Eds.) *Hypertext and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

43Tapscott, D., 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, p. 63; Coiro, J., 2003. Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458–464.

44Kuijper, E., Volman, M., & Terwel, J., 2005. The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75(3), p. 306.

45Cfr. Conklin, J., 1987, "Hypertext: An Introduction and Survey", *Computer*, Vol. 20, no. 9, pp. 17-41.

46Conklin, J., 1987, "Hypertext: An Introduction and Survey", *Computer*, Vol. 20, no. 9, p. 40.

47Cfr. Zhu, E., 1998. Hypermedia Interface Design: The Effects of Number of Links and Granularity of Nodes. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8(3), pp.331–58. Cit. in Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

48Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J., & Skolmoski, P. (2000). The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of educational computing research*, 23(3), 237-255. Cit. in Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 157.

49Cfr. Miall, D.S. & Dobson, T., 2006. Reading Hypertext and the Experience of Literature. *Journal of Digital Information*, 2(1).

50Cfr. Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

51Cfr. *Ibidem*.

52Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit., p. 48.

53*Ibidem*.

54Nel caso in cui l'ipertesto sia "costruito in modo da collegare dei singoli saggi compiuti", ad esempio, è meno difficile per il lettore mettere insieme le varie parti. Stesso discorso vale nel caso in cui l'ipertesto si componga di testi originariamente pensati per la stampa e poi digitalizzati. Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, op. cit., p. 58.

55Foltz, P.W. 1996, "Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and linear text", in J.F. Rouet, J.J. Levonen, A.P. Dillon and R.J. Spiro (eds.), *Hypertext and Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 109-136. Conklin, J. (1987), "Hypertext: An Introduction and Survey", *Computer*, Vol. 20, no. 9, pp. 17-41.

56Cfr. Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*. Einaudi: Milano.

57Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 86.

58Ivi, p. 259.

59Ivi, p. 189.

60*Ibidem*.

61Cfr. Wolf & Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, op. cit.

62Wolf & Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, op. cit., p. 37.

63Quello di aver "mostrato che, nell'uomo, il culturale non può essere pensato senza il biologico, e il cerebrale non esiste senza un potente condizionamento ambientale" è uno dei punti di forza delle neuroscienze contemporanee. La prospettiva neuroscientifica degli ultimi anni chiarisce che è l'innata plasticità del nostro cervello a permettere la formazione di nuove connessioni/circuiti neuronali (o a riciclarne di già preesistenti, come nel caso dell'ipotesi di Dehaene). Leggere plasma la mente sin dai primi anni della sua acquisizione e poi nel corso della vita, perché continua a raffinare i circuiti dell'emotività e della cognizione. Cfr. J. P. Changeux, in Dehaene, S., 2009. *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina, *Prefazione*, p. XII.

64Cfr. Cull, B. W., 2011. "Reading revolutions: online digital text and implications for reading in academe". *First Monday*, 16 Number. In *The cognitive neuroscience of reading*.

65Wolf & Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, op. cit., p. 32.

66Ivi, p. 232.

67Cfr. Ivi, p. 23.

68Cfr. Wolf & Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, op. cit., p. 34.

69The emphases of digital media on efficient, massive information processing; flexible multitasking; quick and interactive modes of communication; and seemingly endless forms of digitally based entertainment [...] can be less suited for the slower, more time-consuming cognitive processes that are [...] at the heart of what we call deep reading.

70Cfr. Ivi, op. cit., p. 34.

71*Ibidem*.

72Cfr. Wolf & Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, op. cit.

73Ivi, p. 35.

74Cfr. Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K., 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

75L'ipotesi di un insegnamento di strategie per leggere *online* rivolto a giovani lettori che avessero superato il passaggio dall'"imparare a leggere" al "leggere per imparare", è stata alla base anche della scelta dell'età dei partecipanti allo studio esplorativo sugli effetti del *think aloud*. Si veda il § VI.8 La lettura come impresa educativa. Indagine esplorativa sugli effetti del *think aloud* nell'apprendimento della lettura *online*.

76Si veda § I.9 Una particolare forma di testualità digitale: l'ebook.

77Cfr. Wolf, M., & Barzillai, M., 2009. *The Importance of Deep Reading*. *Educational Leadership*, 66(6).

78Una *App* (da *application*) è un *software* che viene eseguito su un dispositivo digitale, so-

litamente *tablet* o *smartphone*. Generalmente più ricca di funzionalità e opzioni rispetto a un *ebook*, l'*app* è ideale per contenuti che richiedono *layout* fisso e grande interattività. Il fatto che l'*e-book* non abbia una definizione condivisa, rende una App come quella qui considerata assimilabile a una versione di libro elettronico.

79Bellatalla, L., 2013. Interpretare i classici. In F. Bacchetti (a cura di) *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna: CLUEB, p. 50.

80Ivi, p. 51.

81Si veda, in particolare, in § IV.5 Stati emotivi e mondo finzionale in rete.

82Cfr. SegalDrori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. S., 2010. *Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. Reading and Writing, 23(8)*, 913–930.

83Larson, L. C., 2010. Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher, 64(1)*, p. 16.

84Cfr. Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F., 2013. Once Upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education, 7(3)*, 200–211. Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. S. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. *Reading and Writing, 23(8)*, 913–930.

85Cahill, M., & McGill-Franzen, A., 2013. Selecting “App” ealing and “App” ropriate Book Apps for Beginning Readers. *The Reading Teacher, 67(1)*, 30–39.

86Calabrese, S., 2013. *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Mondadori Bruno, p. 5.

87Cfr. F. Cambi, Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica). in F. Bacchetti, (a cura di), 2013. *Percorsi della letteratura per l'infanzia*. Bologna: CLUEB, p. 3.

88Bull, G., & Anstey, M., *Evolving Pedagogies: Reading and writing in a multimodal world*, Curriculum Press 2010, p. 22.

89Bertelli, B., Belli, P. R., Castagna, M. G., & Cremonesi, P., 2014. *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico Volume 4: Avviamento e consolidamento della fase ortografica* (p. 358). Edizioni Erickson, p. 12.

90La Marca, A., Zanniello, G., *La comprensione e la produzione del testo scritto nei programmi della scuola dell'obbligo*, in Zanniello, G. (1997). *Prove oggettive di lingua italiana per la scuola media* (p. 224). Armando Editore, pp. 17-18.

91Mialaret, G., 1996, *L'apprendimento della lettura*, cit., p. 19.

92Ivi, p. 23.

93Nella lettura *online*, ad esempio, alcuni processi si modificano in maniera sensibile (cfr. capitolo IV). La ricerca sta mostrando che sono soprattutto le operazioni implicate nella comprensione quelle principalmente influenzate, ovvero, l'integrazione fra le informazioni fornite dal testo e le informazioni del patrimonio conoscitivo personale (*prior knowledge*); la generazione di inferenze per colmare le lacune lasciate nel testo; la formulazione di ipotesi e anticipazioni sul contenuto e sulle idee e l'obiettivo dell'autore; la messa a punto di strategie di controllo della comprensione e di eventuale riaggiustamento e correzione del percorso di lettura.

94“La comprensione approfondita di un testo consiste nell'elaborare progressivamente, nel corso della lettura o dell'ascolto, una rappresentazione mentale coerente della situazione descritta (ovvero un *modello della situazione*, van Dijk, Kintsch, 1983). Essa garantisce l'integrazione delle informazioni, lette o ascoltate, alle conoscenze precedenti dell'individuo. Detto diversamente, a partire dalla massa dei dati linguistici presenti in un testo, ogni lettore deve estrarre l'essenziale di ciò che vi è detto e integrare le informazioni nuove con le proprie conoscenze.” M. Bianco, *Un insegnamento precoce della comprensione*, in Cardareello, R., & Contini, A. M. (2012). *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Edizioni Junior, p. 56.

95Cfr. Wolf, M., & Barzillai, M., 2009. The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership, 66(6)*, 32–37; Wolf, M., 2007. *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.

96Cfr. Bertelli, B., Belli, P. R., Castagna, M. G., & Cremonesi, P., 2014. *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico Volume 4: Avviamento e consolidamento della fase ortografica* (p. 358). Edizioni Erickson, p. 12.

97In § I.10 Oltre la pagina, nel Web. Crossmedialità nella letteratura per bambini e ragazzi.

98Il problema si pone certo non da ora. “Nel mondo attuale [scriveva Mialaret nel 1966, in *L'apprentissage de la lecture. Étude psychopédagogique*] in cui l'informazione ci viene fornita con una generosità spesso inquietante, non si può più separare la comprensione dal giudizio. Meditiamo, a questo proposito, le parole di J. Guéhenno, pronunciate nel corso di una conferenza tenuta all'UNESCO nel 1950: “Che cosa constatiamo tutti i giorni? Che purtroppo questi uomini, ai quali si è insegnato solamente a leggere, scrivere e far di conto, possono essere soltanto schiavi migliori [...]. Infatti, vi è lettura e lettura: leggere non è nulla se non è saper distinguere sulla carta stampata la menzogna dalla verità e rilevare le segrete e insidiose combinazioni cui le stesse possono talvolta dar luogo assieme [...]. Insegnare a leggere alla gente, perché questa possa affidarsi al primo pezzo di carta stampata, non è altro che prepararla a una nuova schiavitù. La lettura diventa lo strumento della peggior irreggimentazione, ed una certa qual vanità di saper leggere arresta in qualche modo il pensiero”. Mialaret, G., 1996, *L'apprendimento della lettura*, op. cit., p. 21.

99Tapscott, D., 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, p. 63; Coiro, J., 2003. Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458–464.

100Cfr. Cardarello, R., 2010. Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Bacchetti, F. (a cura di). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori. pp. 57–87.

101Mialaret, G., 1996, *L'apprendimento della lettura*, op. cit., p. 21.

102Cfr. Pallascio, R., Benny, M., Patry, J., Il pensiero critico ed il pensiero metacognitivo, in *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli S.r.l., 46–57, Milano, 2003.

103Coiro, J., 2011. *Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension, Theory Into Practice*, vol. 50, no. 2.

104Ascenzi, A., 2003. *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. op. cit., p. 8.

105Cfr. Rapporto PIRLS TIMMS, 2011. *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*.

106Ivi, p. 16. Nello studio internazionale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), promosso dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) con lo scopo di misurare i livelli di comprensione della lettura nell'età scolare compresa tra i nove e i dieci anni, vengono citati alcuni compiti che permettono di esemplificare un tipo di lettura critica. Tra questi vi sono: valutare la probabilità che gli eventi descritti si verifichino realmente; descrivere come l'autore ha costruito un finale a sorpresa; valutare la completezza o la chiarezza delle informazioni del testo; comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento trattato. Rapporto PIRLS TIMMS, 2011. *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, p. 17.

107Cfr. Pallascio, R., Benny, M., Patry, J., Il pensiero critico ed il pensiero metacognitivo, pp. 46-57, in O. Albanese et al. (a cura di), 2003, *Metacognizione ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti*. (5th ed.). FrancoAngeli. Milano. Studi condotti nell'ambito della psicologia cognitiva hanno enfatizzato il ruolo dei meccanismi di controllo, mentre una minore rilevanza è stata data all'altro aspetto della teoria metacognitiva, concernente il patrimonio di conoscenze relative al compito, all'utilizzo di strategie e alle caratteristiche del lettore. Tale patrimonio di conoscenze, [...] [è riassumibile nell'espressione] nel termine di “consapevolezza metacognitiva”. R. De Beni, F. Pazzaglia, 2003, La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali, in *Metacognizione ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti*, 5th ed., op. cit., p. 135.

108Cfr. § IV.7 Una finestra sui processi coscienti del leggere: il think aloud.

109Perché migliora la consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo e dell'importanza dell'utilizzo di strategie metacognitive. Il concetto di metacognizione ha, oggi, due significati diversi: uno indica la conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello degli altri, il modo in cui può prenderne coscienza e tenerne conto (Flavell, 1976); l'altro, più recente, indica i meccanismi di regolazione o di controllo del funzionamento cognitivo. Questi meccanismi si riferiscono alle attività che permettono di guidare e di regolare l'apprendimento ed il

funzionamento cognitivo nelle situazioni di risoluzione di problemi. [...] la maggior parte degli autori utilizza oggi nei propri lavori le due accezioni del concetto di metacognizione. O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin, 2003, La prospettiva metacognitiva nell'educazione e nella formazione, in *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, 5th ed. op. cit., p. 25.

110 De Beni R., Pazzaglia, F. "La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali," in *Metacognizione Ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti.*, 5th ed., FrancoAngeli, 2003, pp. 135–157. De Beni R., Pazzaglia, F., *La comprensione del testo*. UTET Università, (1995).

111 O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin, (2003), La prospettiva metacognitiva nell'educazione e nella formazione, in *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, 5th ed. , op. cit., p. 25.

Capitolo IV

Sentieri di lettura nel labirinto online

*Leggere è mezzo di formazione generale della persona,
risultato di tutta una educazione,
ma anche condizione di ogni ulteriore sviluppo.
Per questo, è però necessario comprendere bene cosa sia saper leggere,
e che ci sia stata una riflessione sulle strategie di intervento didattico,
sulle tecniche didattiche, che vanno continuamente rinnovate,
integrate, messe a punto e adattate a contesti particolari,
e delle quali è norma di probità — oltre che di criterio di efficienza —
verificare l'idoneità, prima di assumerle come strumenti della propria opera.*

Becchi, E.¹

*More than any other skill, the ability to read is fundamental
to successfully navigating the school curriculum. Moreover, it
is central to shaping each individual's trajectory through life,
his or her economic well being, and the ability to actively and
fully participate in broader society*

Progress in
International Reading Literacy Study (PIRLS)

IV.1 Fra le pagine di carta e l'ambiente *online*

“C'è un lettore specificamente esigente, avido di consumare «contaminazioni», avvertito dei giochi possibili tra i *media*”² che si accosta a essi “con avvedute conoscenze”, con “capacità critica”, con l'abitudine a usarli, questi *media*, “entro un comune contesto in cui l'arma del confronto serve a combattere”³ le incontrollate egemonie, quando dell'uno, quando dell'altro *medium*. Il “lettore ostinato” di oggi vive fra le pagine di carta e quelle, immateriali, del *Web*, fra libri e contenuti raccolti nel labirinto *online*, coinvolto in esperienze diverse sin dal modo di avvicinarsi al testo, sin dai momenti che precedono il processo di lettura vero e proprio.

Pensando alla lettura di un libro stampato, ad esempio, si immagina un ideale lettore già posto di fronte alla pagina, senza considerare la fase preliminare al processo di elaborazione comunemente inteso, quella fase durante

la quale avviene la scelta e la valutazione critica dei contenuti più adatti a rispondere a quanto si sta cercando. Il lettore qualificato compie questa prima selezione entrando fisicamente in una biblioteca, sistemandosi di fronte a un terminale, immettendo una o più parole (di solito, autore, parole del titolo, soggetto o categoria disciplinare, anno, editore) nella maschera di ricerca, interrogando banche dati costruite con precisi criteri e con una classificazione ben ordinata⁴, analizzando i risultati selezionati dal sistema in base alle parole che sono state inserite nella maschera di ricerca, per giungere infine a individuare il libro, o i libri, che porterà a casa e leggerà. Quel lettore sfoglierà fisicamente le pagine inizialmente selezionate, per vagliarne l'effettiva rispondenza a ciò che egli sta cercando, con la ragionevole sicurezza che quanto ha trovato in quel luogo è affidabile e, in certi casi, anche autorevole.

Ebbene, queste operazioni di ricerca e selezione dei contenuti più pertinenti, che tradizionalmente sono considerate attività estranee al processo di lettura in sé, negli ambienti del *Web* diventano parte integrante dell'intero percorso. In altri termini, pensando alla lettura *online* si immagina un lettore che, posto di fronte a uno schermo, accede al *database* del motore di ricerca cui affida la propria indagine. Qui egli lancerà l'interrogazione, ottenendo risultati che sono ordinati secondo una priorità definita, non tanto, su una maggiore o minore pertinenza o qualità dei contenuti, quanto piuttosto sulla base di una popolarità⁵ quantificata dal numero di *click* ottenuti, intrecciata a calcoli algoritmici che tracciano i precedenti percorsi intrapresi dal lettore, ne mappano automaticamente il profilo, finendo col restituirgli suggerimenti (indirizzi di siti, pagine *Web*, *video*, ecc.) spesso affini alle sue precedenti scelte.

Come nella precedente esperienza, dunque, anche in questo caso il lettore immette termini, ma ottiene decine di risultati, non tutti pertinenti, non tutti attendibili, offerti in vari modi, più o meno ammiccanti, più o meno sapientemente costruiti, più o meno mescolati con *advertising*, *banner*, finestre *pop-up*⁶, che lo sommergono. L'“ubiquità dei media”⁷ ha reso disponibili “contenuti per l'innanzi inaccessibili e introvabili: informazioni, conoscenze, immagini, suoni, testi”⁸ nonché “conoscenze di ogni livello, da quelle andanti e generiche a quelle specialistiche”, oltre alla disponibilità di “immense quantità di informazioni minute (orari ferroviari, date [...], nomi e opere, immagini e filmati, dati geografici ed economici, e così via continuando)”⁹. A questo *overload* di informazioni, il lettore dovrà applicare strategie selettive di prelettura¹⁰ — come lo *skimming*, con cui scorrere le numerose ed eterogenee restituzioni del motore di ricerca, leggendole non nel dettaglio, ma con l'obiettivo di cogliere i risultati più pertinenti, da analizzare e approfondire successivamente — e una scrematura selettiva tramite le sue capacità valutative, data la diffusa disintermediazione che caratterizza le pubblicazioni in Internet. Le operazioni legate alla scelta dei conte-

nuti, quindi, nell'ambiente *online* diventano *step* costitutivi del percorso di lettura e ad esso simultanei¹¹.

Internet, così come altri *media*, non è una fonte neutrale di informazione¹², né forma di per sé il sapere. “Piuttosto, ne presuppone già una discreta dose nei lettori”¹³. Il *medium* digitale, così come la stampa, può “informare”, può corrispondere cioè al diritto a essere informati, presupponendo la capacità di scegliere l'informazione. Ma questa capacità, sebbene sia all'origine di una buona lettura, è tutt'altro che scontata¹⁴, e su Internet lo diviene ancor meno. E, tuttavia, saper leggere *online* è divenuto parte integrante della formazione del “lettore ostinato” di oggi.

IV.2 Leggere e comprendere *online*

Si parla di lettura *online* quando questo atto è svolto “*in open Internet spaces*”¹⁵, quando i lettori percorrono il *corpus* ipertestuale, eterogeneo, sovrabbondante e mutevole del *Web*, giungendo a una sintesi logicamente integrata dei frammenti raccolti e valutati e a una comprensione di tale sintesi. Leggere *online* è divenuto specifico oggetto di studio a partire da una ridefinizione della *literacy* — ampliata alla capacità di comprendere e interagire significativamente con i nuovi formati offerti da Internet¹⁶ — e dalla constatazione delle complessità introdotte da questi nuovi testi: “*new ways to interact with information that can confuse and overwhelm people taught to extract meaning from only conventional print*”¹⁷.

Riflessione teorica e ricerca empirica riconoscono una natura almeno in parte specifica alla lettura *online*¹⁸ a causa della “cattiva strutturazione” dell'architettura della rete¹⁹, delle numerose distrazioni, della mutevolezza dei suoi contenuti²⁰, dei vari formati testuali che in essa si presentano:

*Readers work in an environment in which different texts may compete for the attention of the reader. [...]. The Internet presents readers with unprecedented combinations of texts, graphics, video, audio, and interactive components, in an architecture that may be designed to guide and support or to mislead and distract the reader. Reading on the Internet often requires that readers select particular texts to read from a large universe of texts*²¹.

Le dimensioni aggiuntive e i nuovi formati testuali ridisegnano i processi implicati in questo atto e richiedono al lettore nuove abilità, conoscenze, disposizioni, capacità di interazione sociale e la messa a punto di specifiche strategie, spesso definite (nel loro insieme) *new literacies* e *new literacy skills*²². Il riconoscimento del non completo “isomorfismo”²³ è, peraltro, un importante punto di arrivo, al quale un numero crescente di indagini

ha permesso di giungere dopo interpretazioni in cui i processi coinvolti nella comprensione del testo stampato e quelli nella lettura dei testi sul *Web* erano stati considerati omologhi, o in cui leggere contenuti strutturati in modo reticolare era stato ritenuto “naturalmente” più consono al modo di elaborare il testo nella mente, rispetto al leggere contenuti strutturati in modo lineare (come nella stampa). In queste prospettive non era stata ritenuta necessaria alcun tipo di distinzione o era stato implicitamente assunto che le capacità utili a leggere un libro stampato fossero le stesse valide a leggere in rete, mentre le operazioni dissimili erano state spesso liquidate come abilità di tipo “tecnologico”, piuttosto che come “nuove competenze” implicate in una “nuova forma di lettura” (“*or sets them aside as technology skills rather than new reading comprehension skills*”²⁴).

In realtà, leggere *online* presenta maggiori complessità perché consiste in un processo autodiretto di costruzione del testo, svolto nel labirinto di un sistema informativo aperto, in cui il lettore deve decidere autonomamente quali collegamenti seguire fra un'ampia gamma di sentieri possibili, con l'alta probabilità di perdersi²⁵ o di distrarsi²⁶.

Più precisamente, gli studi recenti²⁷ rivelano che la lettura *online* è esito di un intreccio tra le tradizionali capacità di lettura e un *set* di abilità e di strategie simili a quelle usate nella lettura dei testi stampati ma più complesse, cui si aggiungono abilità e strategie utilizzabili specificamente in Internet:

- le capacità comuni alle due forme di lettura sono quelle legate all'automatismo nella decodifica²⁸, alla fluidità nel leggere²⁹, ad alcune strategie di comprensione;

- le operazioni non esclusive della lettura sul *Web*, ma che quando svolte nell'ambiente *online* risultano cognitivamente più impegnative, sono quelle implicate nell'accesso e nel recupero dei contenuti pertinenti³⁰, nell'integrazione dei frammenti testuali da riordinare logicamente, da sintetizzare e a cui dare significato, nella valutazione critica (dei contenuti, dell'autore, del contesto);

- le capacità uniche e specifiche sono quelle inerenti la cosiddetta “navigazione”, metafora che prosegue una non insolita rappresentazione della lettura e con cui vengono indicate le attività di esplorazione, selezione, scelte di spostamento tra i *link* delle pagine *Web*³¹.

La comprensione della lettura, nell'ambiente *online* risulta il livello maggiormente investito. Infatti, è importante notare che, sebbene fra i ricercatori non vi sia pieno consenso sulla maggiore o minore influenza determinata da ognuna delle seguenti sottocomponenti nel comprendere la lettura — vale a dire, *ricerca e selezione delle idee più importanti, sintesi delle informazioni che provengono da varie parti del testo e da testi diversi, conoscenze precedenti* (“prior knowledge about text structures and the topic”³²), *ragionamenti di tipo inferenziale, adattamento delle strategie* di lettura al

testo e al contesto³³ — l'ambiente *online* certamente modifica le condizioni in cui queste operazioni si svolgono. Per fare un esempio, il fatto che in rete sia più difficile concentrarsi e capire in profondità un testo, ma che d'altra parte vi sia una disponibilità immediata di risorse conoscitive (vocabolari, servizi di traduzione, enciclopedie, librerie digitali, *video*, ecc.), pesa sensibilmente nel processo di significazione. L'influenza della *prior knowledge* (conoscenze sul tema trattato, sul lessico specifico, sulla struttura del testo), in effetti, sembra incidere in misura minore rispetto a quanto accada nella lettura di un libro stampato.

Questi aspetti emergeranno meglio dal confronto fra la comprensione del testo stampato e quella del testo *online*³⁴. Vedremo come, nel *Web*, siano messe in gioco importanti capacità autoregolative³⁵, di costruzione autodiretta del testo, di giudizio critico sul contenuto e sulla fonte dal quale proviene, e come, oltre alle dimensioni cognitiva e metacognitiva, sia investita anche una dimensione affettivo-emotiva e motivazionale. Un atteggiamento di persistenza e un sano senso di scetticismo sono comportamenti che sostengono una lettura *online* qualificata. Criteri come la considerazione del *background* dell'autore per valutarne l'affidabilità, o la “triangolazione” fra informazioni provenienti da più fonti per verificarne l'attendibilità sono, a questo punto, parte integrante di quel bagaglio critico che il lettore che accede a Internet non può non possedere.

Sistema informativo aperto online ed ebook

La struttura ipertestuale e aperta dell'ambiente *online*³⁶, l'assenza di un'organizzazione complessiva e omogenea, la mancanza degli usuali punti di riferimento offerti dal libro stampato — come la numerazione progressiva, l'organizzazione del contenuto in parti — distinguono la lettura dei testi pubblicati in rete dalla lettura di altri testi digitali, come gli *ebook*³⁷, che solitamente sono visualizzati *offline*, su supporto *e-reader*³⁸ e che sostanzialmente mantengono una struttura lineare e unitaria, in gran parte assimilabile a quella di un libro cartaceo. Tutto questo, nonostante alcune recenti proposte di libri elettronici incorporino all'interno della storia (che comunque si compie nello spazio confinato del libro) anche contenuti tratti dalla rete, o prevedano la condivisione dell'esperienza di lettura in siti di *social reading*³⁹, con relativa compartecipazione alla stesura di note critiche e di commenti, o condivisione dei risvolti emotivi, anche parallelamente all'interpretazione della storia.

La lettura *online* si distingue dalla lettura degli *ebook* anche per il genere testuale a cui viene solitamente applicata: in linea di massima, di testi “non letterari” e soprattutto informativi, mentre nel caso dei libri elettronici, i testi sono per lo più narrativi. Benché eterogenei anche sotto il profilo del

codice di cui si compongono (alfabetico, iconico, audio, video), i contenuti del *Web* hanno carattere prevalentemente (anche se non esclusivamente) informativo⁴⁰, con ciò che questo comporta in termini di impegno specifico per il lettore. Questa natura e l'utilizzo in gran parte informativo e comunicativo del *medium* Internet hanno portato a identificare la lettura negli ambienti *online* con un'attività principalmente funzionale ad acquisire conoscenze e a ottenere informazioni:

*online reading is, typically, the reading of informational texts, not the reading of narrative texts. The Internet is a major new source of information that can be used to solve problems and answer questions. Online reading comprehension is the comprehension of informational text for learning and discovery*⁴¹.

Sottoutilizzo delle risorse online

Potenzialmente, Internet rappresenta un importante *medium* per ampliare e approfondire le conoscenze da fonti aggiornate, per sviluppare competenze linguistiche, per accedere a contenuti (anche di alta qualità), in altro modo difficilmente raggiungibili. Ma, spesso, queste occasioni conoscitive sono sottoutilizzate. Se è pur vero che molti di coloro che sono nati nell'*Internet age* dispongono di conoscenze per navigare e per comunicare che eccedono quelle possedute dalle generazioni precedenti⁴², è altrettanto chiaro che saper leggere negli ambienti *online* non si risolve con la semplice abilità di accedere e muoversi in rete. Spesso, tuttavia, ai giovani lettori viene insegnato a navigare sul *Web* e a utilizzare le fonti in esso contenute senza che ci sia un investimento nella comprensione del processo che ha portato alla selezione delle informazioni o sulle strategie alla base della valutazione della qualità dei contenuti e senza che venga insegnato loro a riflettere opportunamente sulle modalità di ricerca utilizzate⁴³.

Specialmente le dimensioni metacognitive del leggere, se lasciate a una spontanea fioritura, difficilmente si sviluppano adeguatamente. Molti lettori che si tuffano da autodidatti nel labirinto *online* non riescono ad andare oltre un approccio eterodiretto. In assenza di un intervento mirato, la tendenza è quella di adottare una lettura acritica e ingenua e di utilizzare criteri inadeguati o superficiali per valutare l'affidabilità di risorse *online*⁴⁴, oppure, quella di non utilizzare alcun criterio di valutazione — perché ciò che proviene dallo schermo viene accettato come vero⁴⁵.

L'utilizzo parziale, o comunque inferiore alle potenzialità conoscitive del *Web*, insieme all'inadeguatezza delle competenze di ricerca e valutazione critica, è riscontro costante nelle più recenti ricerche empiriche⁴⁶ e nelle indagini comparative internazionali⁴⁷. Anche se la rete offre apparenti, infi-

nite occasioni conoscitive, spesso i lettori non si avvantaggiano di queste opportunità, molti manifestano atteggiamenti tendenzialmente rinunciari in mancanza di un ottenimento semplice e immediato di informazioni, e una lettura che si limita ai primissimi risultati dei motori di ricerca. E ridurre i contenuti da leggere alle risorse “più cliccate”, come è facile intuire, condiziona fortemente l'esito conoscitivo, sia sul piano della qualità, sia su quello della varietà di prospettive, vanificando i punti di forza dell'offerta informativa di questo ambiente: accesso a un ventaglio praticamente sterminato di opportunità conoscitive; possibilità di triangolazione e confronto fra prospettive argomentative diverse⁴⁸: “una delle grandi potenzialità del mezzo Internet rispetto alla stampa e alla televisione sta nel suo carattere potenzialmente esaustivo, dovuto alla relativa assenza di limiti”⁴⁹. Per uno stesso argomento è possibile trovare diversi livelli di approfondimento e diversi generi di risorse testuali, più o meno mediate, fino alla documentazione originale, che permette al lettore di farsi “una sua diretta opinione non mediata”⁵⁰.

La disponibilità di queste risorse è accessibile a un buon lettore, che le sappia cercare, valutare e comprendere: “approfittare della ricchezza sempre a portata di *click* richiede capacità critico valutative, autoregulative, organizzative e di monitoraggio molto raffinate”⁵¹ e, nel trasferimento dall'ambiente stampato a quello *online*, le condizioni cambiano, e ciò che è utile per comprendere un testo sulla pagina di carta non basta.

IV.3 Ricomporre un *puzzle*. Come cambia la comprensione del testo *online*

Durante la lettura *online*, le abilità e le strategie necessarie per comprendere il testo stampato si intrecciano con una serie di nuove e più complesse abilità e strategie⁵². Secondo la teoria che postula Internet come contesto “*ill-structured*”⁵³, in questo ambiente, le capacità acquisite sul testo stampato devono essere applicate in modo più flessibile e adattate alla situazione nuova e in costante evoluzione. Questo significa che, nel contesto *online*, una concezione tradizionale della comprensione della lettura non è sufficiente: lettori pur abili negli ambienti stampati possono mostrare di non essere sufficientemente equipaggiati per affrontare le nuove esigenze⁵⁴. “*As a result, previous frameworks used to define the offline reading process no longer sufficiently explain the knowledge required of readers in web-based contexts*”⁵⁵. A questo punto, gli interrogativi sono volti ad approfondire quali aspetti della comprensione si differenziano maggiormente e perché.

Una prospettiva che fa da sfondo a questi studi è individuabile nel lungo percorso di ricerca che ha indagato la comprensione come attività di costruzione del significato, in cui lettore e testo assumono entrambi un ruolo

importante. Tramite il processo di *meaning-making*, il lettore giunge a comporre un'immagine di ciò che legge, realizza una rappresentazione mentale del testo, a cui potrà accedere successivamente, recuperandola dalla memoria. Una rappresentazione che possa dirsi effettivamente “comprensione”, anche a un livello minimo, deve essere sufficientemente coerente (quanto meno) con le idee principali e con le informazioni esplicitamente presentate all'interno del testo⁵⁶. Per la precisione, la comprensione:

is the process through which understanding is derived through the construction of an internal representation of a text. It is a process that occurs in parallel at several levels, with a special kind of text representation being associated with each level and with the outputs of each level interacting in important ways [...]. First, there is a verbal representation consisting of words and syntactical units such as phrases, sentences, and paragraphs. Second, the verbal representation is parsed into semantic units called text proposition. Proposition are stored in memory as interrelated chunks of text information a representation of text that can form or modify the reader's world knowledge. The reader's modified world knowledge is another level of representation of the text. Finally, there is a representation of the overall gist of the text, which can be used to modify all previously constructed levels or influence those levels yet to be constructed⁵⁷.

Esistono vari livelli di comprensione, corrispondenti ad altrettanti livelli di rappresentazione interna del testo. Per dare un'idea di tutto questo, viene spesso utilizzata la metafora di un “lago”, di cui può essere semplicemente sfiorata la superficie o di cui si può cercare di conoscere i significati più profondi, immergendovisi. Così, i diversi livelli vengono indicati, talvolta, come comprensione superficiale *versus* comprensione profonda — *shallow versus deep comprehension*⁵⁸ — talaltra, come comprensione letterale *versus* comprensione inferenziale. Le strategie sollecitano la generazione di inferenze complesse, promuovono una lettura critica e un'analisi riflessiva e, dunque, guidano il lettore oltre il livello letterale, verso una comprensione più profonda del testo.

Le sottocomponenti della comprensione

Tradizionalmente, la comprensione è definita come un “costrutto” in cui sono identificabili le seguenti sottocomponenti: a) ricerca e selezione delle informazioni più rilevanti e pertinenti allo scopo, b) conoscenze precedenti (*prior knowledge*), c) ragionamento di tipo inferenziale, d) sintesi delle informazioni provenienti da varie parti del testo e da testi diversi, e) adattamento delle strategie di lettura al testo e al contesto⁵⁹. Nel corso della sua attività, il lettore valuta i contenuti, disegna connessioni tra le informazioni

del testo e le proprie conoscenze pregresse (richiamando quelle più pertinenti in relazione alla struttura del testo e all'argomento che in esso viene affrontato), elabora ragionamenti di tipo inferenziale, sintetizza e integra i significati, regola le proprie strategie in base al particolare obiettivo di lettura, esercita, pertanto, “un controllo” (metacognitivo) sulle proprie capacità cognitive⁶⁰. Tali operazioni sono soggette a variazioni a seconda dell'argomento trattato, degli obiettivi che l'autore si è posto, di quelli che si è posto il lettore, del tipo di testo⁶¹ e, chiaramente, delle differenze tra un lettore e un altro.

Ma, precisamente, quali, fra i processi che compongono il costrutto della comprensione, sono messi maggiormente in gioco e come si modificano in Internet?

a) Ricercare, scegliere, valutare online

Sebbene ricercare, scegliere e valutare non siano operazioni esclusive della lettura *online*⁶², in rete sono incrementate e più difficoltose. I sistemi di ricerca attuali, infatti, che fanno corrispondere le restituzioni informative alla formulazione dell'interrogazione, senza indicazioni sull'attendibilità delle fonti o sulla pertinenza dei contenuti, obbligano il lettore a valutare autonomamente la qualità dei testi disponibili, investendolo così di nuove responsabilità. Scegliere i contenuti più rilevanti, valutare la pertinenza delle informazioni agli scopi conoscitivi e l'attendibilità delle fonti, degli autori e dei contenuti sono aspetti chiamati in causa in maniera ancora più enfatica rispetto a quanto accade nella lettura dei libri. Una rete aperta come Internet, “*where anyone may publish anything*”⁶³, si presenta come un'opportunità di espressione per tutti ma, di contro, si presta anche a ogni genere di pubblicazione e — in misura forse superiore rispetto ad altri *media* — a strumentalizzazioni di vario genere, che possono influenzare la natura dell'informazione (per interessi di varia natura). È per queste ragioni che il pensiero critico diventa più importante che mai⁶⁴.

b) Il ruolo della prior knowledge nella costruzione del significato dei testi online

Sull'influenza delle conoscenze precedenti⁶⁵ nella costruzione del significato dei testi *online* i risultati rivelano una situazione non del tutto chiara, in cui il ruolo specifico della padronanza del tema trattato nel testo da parte del lettore (ivi compresa la conoscenza del lessico specifico) non sembra influenzare significativamente tanto quanto invece la conoscenza delle migliori strategie e degli strumenti per raccogliere informazioni in sistemi ipermediali⁶⁶. Ulteriori ricerche confermano questa ipotesi, perché il lettore con bassi livelli conoscitivi ma con alte capacità di raccogliere infor-

mazioni in rete può compensare le sue lacune attingendo dalle risorse disponibili su Internet (vocabolari, enciclopedie, articoli, libri, piattaforme con sezioni di discussione sul tema, ecc.). Da questo punto di vista, Internet introduce nuove opportunità per coloro che si accingono ad affrontare argomenti di cui hanno scarsa padronanza⁶⁷.

Oltre a ciò che è stato appreso dal lettore nel contesto stampato, la comprensione dei testi *online* richiede conoscenze specifiche, che possono essere acquisite solo in questo ambiente. Sono esclusive del *Web* le conoscenze legate ai dispositivi di navigazione⁶⁸, come i *menu*, le mappe dei siti e gli indicatori di posizione, che servono a organizzare concettualmente i contenuti e a orientare il lettore nei sistemi non lineari degli iperspazi⁶⁹; oppure, quelle legate agli strumenti di ricerca, come i motori di ricerca (*search engines*) o le funzioni di ricerca rapida all'interno di un sito. Sapere in che modo i contenuti dei siti vengono organizzati al loro interno è utile poiché favorisce l'identificazione dei migliori punti di partenza e di prosieguo, e perché guida verso la localizzazione delle informazioni e il ritorno a punti logicamente validi per completare il percorso di lettura.

Saper interrogare un motore di ricerca scegliendo le giuste “parole chiave” sono componenti essenziali della nuova *reading literacy*, in quanto primi *step* per localizzare informazioni pertinenti e per avviare una lettura più mirata.

c) Aumento delle inferenze proattive

La “miopia informativa”⁷⁰, ovvero il dilemma se valga la pena, o meno, di seguire un nuovo *link* sulla base di poche informazioni, determina un aumento delle inferenze proattive, di quei processi che inducono il lettore a fare anticipazioni sui contenuti probabili⁷¹, in quanto parzialmente nascosti: “*Internet text appeared to prompt a high incidence of forward inferential reasoning across multiple layers of Internet text*”⁷². La ripetuta scelta degli itinerari più opportuni da intraprendere nel *Web* rende estremamente importante la capacità di rappresentarsi mentalmente la mappa ipertestuale di un sito e di orientarsi nella sua struttura grafica, grazie alle specifiche conoscenze cui facevo cenno sopra⁷³.

d) Integrazione logica di frammenti di testo eterogenei

Di per sé, il processo di integrazione si presenta simile qualunque sia il *medium*, stampato o digitale: dopo aver selezionato le parti più importanti, il lettore deve integrarle in forma sintetica, dando loro un significato. Ma poiché il mezzo digitale rende così facile attraversare le pagine *Web*, in ogni singolo episodio di lettura *online* possono essere raccolti contenuti molto eterogenei, sia quanto a provenienza che a tipologia testuale.

Accresce così proporzionalmente anche l'impegno di riordino logico dei frammenti a cui dare significato.

e) Ruolo delle strategie di lettura. Adattamento al testo e al contesto

Il *Web* si presenta come un ambiente mal strutturato, che richiede al lettore una particolare flessibilità cognitiva⁷⁴ e una specifica attitudine mentale a non lasciarsi distogliere dalla miriade di sollecitazioni e stimoli fuggevoli. In questo ambiente, ancor più che sul libro stampato, è richiesto di rimanere “metacognitivamente attivi”, di definire e concentrarsi su obiettivi precisi e di pianificare il percorso di lettura, mantenendolo comunque flessibile e aperto all'eventualità del cambiamento. Prendersi del tempo per stabilire l'obiettivo prima di navigare aiuta il lettore a tenere sotto controllo la miriade di stimoli deconcentranti in cui è immerso, a evitare il più possibile di iniziare con false partenze, di seguire traiettorie errate e di frustrarsi.

Se aver chiaro lo scopo per cui si legge è sempre fondamentale, in Internet lo diviene ancor di più. In questo ambiente è facile essere sopraffatti dalla mole di informazioni, disorientati dalla rete ipertestuale che può indurre a un interminabile e inconcludente inseguimento di *link*⁷⁵ o a un recupero casuale delle informazioni. Monitorare costantemente il proprio viaggio conoscitivo durante la costruzione autodiretta del testo evita al lettore *online* di “perdersi”, rischiando una lettura incompleta, inesatta o addirittura errata, perché basata su una consultazione casuale di fonti o sulla scelta di testi inattendibili o irrilevanti⁷⁶.

IV.4 Importanza delle strategie nella comprensione della lettura *online*

Reading can be challenging, particularly when the material is unfamiliar, technical, or complex. Moreover, for some readers, comprehension is always challenging. They may understand each word separately, but linking them together into meaningful ideas often doesn't happen as it should. These readers can decode the words, but have not developed sufficient skills to comprehend the underlying, deeper meaning of the sentences, the paragraphs, and the entire text. Comprehension refers to the ability to go beyond the words, to understand the ideas and the relationships between ideas conveyed in a text. [Some] techniques [...] help readers improve their ability to comprehend text. [...]. The use of effective reading comprehension strategies is perhaps the most important means to helping readers improve comprehension and learning from text⁷⁷.

Un'indicazione su cui converge la gran parte degli studiosi che si occupa di lettura *online* e di comprensione degli ipertesti consiste nell'importanza di affrontare il *Web* strategicamente⁷⁸. L'esito vantaggioso dell'uso di

strategie è stato ampiamente evidenziato dalla ricerca sulla lettura tradizionale⁷⁹, che ha individuato un nucleo di azioni intenzionalmente attuate dai lettori abili per costruire il significato di un testo in ambiente stampato. La letteratura sembra definire le *reading strategies* ponendole all'estremità di un *continuum*, che ha al polo opposto le *reading skills*⁸⁰: mentre le strategie sono identificate da azioni coscientemente dirette verso un obiettivo e richiedono uno sforzo e un impegno coscienti da parte del lettore⁸¹, le *reading skills* sono invece operazioni caratterizzate da automatismo, spontaneità e, spesso, da mancanza di controllo cosciente. Per queste ragioni, le strategie di lettura sono state descritte anche come “*skills under consideration*”⁸² che, con la pratica, possono diventare abilità⁸³.

In quanto tentativi intenzionalmente diretti a un obiettivo (come quello di decodificare il testo, di comprendere una parola, di costruire il significato del testo), e che comportano l'investimento di risorse cognitive, le strategie si distinguono da altri processi, come la percezione delle informazioni visive dalla pagina (che dall'occhio giunge al cervello) e il recupero automatico del significato delle parole dal vocabolario conosciuto. Di certo, il buon lettore ha la capacità di “spostarsi” istantaneamente tra questi due estremi: tra l'uso automatico di abilità e l'uso metacognitivamente controllato di strategie, adattandole e combinandole a seconda della particolare situazione.

Le ricerche intraprese al fine di chiarire il ruolo delle strategie nella comprensione dei testi in Internet hanno integrato gli esiti di studi qualitativi — condotti con lettori abili in rete, al fine di esplorare il modo in cui affrontavano l'elaborazione dei testi — con i risultati di altri studi, che hanno messo a confronto le nuove strategie con quelle già conosciute, perché individuate nella lettura tradizionale⁸⁴.

Riproponendo una metodologia di ricerca già applicata in vari ambiti, Coiro e Dobler⁸⁵, ad esempio, hanno utilizzato protocolli di *think-aloud* per registrare le scelte adottate da lettori esperti del *Web*. I *report* verbali della loro ricerca hanno fornito descrizioni dettagliate del modo in cui gli *online skilled readers* decidevano di affrontare una certa fase, di come ridefinivano le strategie conosciute o ne tessevano di nuove. Queste analisi hanno messo in rilievo un forte impiego di azioni autoregulative e valutative — su cui gli studi sulla lettura tradizionale si erano già soffermati, tanto da parlare di “*self regulated comprehension*”⁸⁶ — che si intrecciano con le nuove azioni richieste in contesti *Web-based*. In rete, i lettori più abili applicano opportune strategie per rimanere concentrati sull'obiettivo, per rimmetterlo a fuoco, per regolare costantemente la velocità o la direzionalità, o per chiarire la comprensione prima di procedere oltre. Sostanzialmente, è emerso che questi lettori sviluppano il loro percorso attraverso i seguenti *step*:

- stabiliscono l'obiettivo conoscitivo e lo “difendono” dagli stimoli che distolgono l'attenzione;
- pianificano il percorso e l'accesso alle parti dei siti che decidono di

consultare;

- “prevedono” (compiono inferenze proattive su) dove una certa scelta di lettura potrà condurre;
- monitorano l'adeguatezza del percorso fermandosi a riflettere e a rivisitare l'obiettivo in diversi momenti del loro itinerario;
- valutano la validità dei frammenti testuali raccolti;
- regolano l'uso delle strategie e ne generano di alternative nel caso in cui le prime si rivelino inefficaci⁸⁷.

In questo percorso si innestano strategie più specifiche, come quelle finalizzate a interrogare i motori di ricerca, a valutarne i risultati, a raccogliere informazioni pertinenti nei vari formati presenti in Internet, a mettere in rapporto gli eterogenei brani di testo raccolti.

Dalle strategie del testo stampato alle strategie del testo online

Esiste un nucleo di strategie già conosciute che, benché centrali in entrambi gli ambienti di lettura⁸⁸, nel contesto *online* variano, nel senso che assumono una fisionomia specifica per il maggiore investimento di risorse cognitive che richiedono.

In particolare, alcune ricerche hanno iniziato a rilevare le diversità che contraddistinguono la “valutazione della qualità dei testi” (punto 12 in Tab. 1) e a studiare l'applicazione all'ambiente *online* della strategia di pre-lettura definita “*skimming*”, che porta il lettore a farsi un'idea generale dei contenuti, prima di una lettura approfondita (punto 1 della Tab. 1)⁸⁹.

Tab. 1: Nucleo di 15 strategie implicate nella comprensione del testo stampato (tradotto e adattato da Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010, p. 205)

-
1. Dare uno sguardo generale al testo prima di leggere (per farsi un'idea del contenuto e decidere quali parti elaborare).
 2. Cercare le informazioni importanti nel testo e prestare a esse maggiore attenzione (ad esempio, regolando la velocità di lettura e la concentrazione a seconda della importanza percepita per scopi di lettura).
 3. Tentare di mettere in relazione tra loro i punti importanti per comprendere il testo nel suo insieme.
 4. Attivare e utilizzare le pre-conoscenze per interpretare il testo (generando ipotesi sul testo, prevedendone il contenuto).
 5. Mettere in relazione il contenuto del testo con le conoscenze pregresse, soprattutto nel quadro della costruzione interpretativa del testo.
 6. Riconsiderare e/o rivedere le ipotesi circa il significato del testo in base al suo contenuto.
 7. Riconsiderare e/o rivedere le conoscenze pregresse in base al contenuto.
 8. Tentare di inferire informazioni non esplicitamente indicate nel testo quando l'informa-

zione è fondamentale per la comprensione.

9. Tentare di stabilire il significato delle parole non comprese o riconosciute, soprattutto quando una parola sembra fondamentale per la costruzione del significato del testo.

10. Utilizzare strategie per ricordare il testo (sottolineare, ripetere, prendere appunti, visualizzare, riassumere, parafrasare, porsi interrogativi, ecc.).

11. Cambiare strategie di lettura quando il circuito della comprensione sembra interrompersi.

12. Valutare le qualità del testo.

13. Riflettere sul testo ed elaborarlo ulteriormente dopo averne letto una parte o dopo che una prima lettura è stata completata (rivedendolo, discutendolo, riassumendolo, cercando di interpretarlo, di valutarlo, considerando interpretazioni alternative ed, eventualmente, decidendo tra loro, considerando la modalità di elaborazione del testo).

14. Portare avanti la conversazione con l'autore.

15. Anticipare o pianificare l'utilizzo delle conoscenze ottenute tramite la lettura.

Dallo stampato all'ambiente online: valutare la qualità del testo

La valutazione è un aspetto chiave di entrambe le forme di lettura, tradizionale e *online*. Il lettore deve essere in grado di vagliare l'attendibilità delle informazioni, anche attivando le proprie conoscenze, e di scegliere se rigettare le nuove informazioni (in quanto incompatibili con tali conoscenze), oppure, nel caso in cui provengano da fonte autorevole, di rivedere il proprio bagaglio conoscitivo o le proprie idee sulla base di quelle scritte dall'autore del testo. Ma *online*, tutto questo diventa più difficile.

Le operazioni correlate alla valutazione in un ambiente in cui normalmente leggere comporta cambiare continuamente testi ed esaminarne una grande quantità sono diverse rispetto a quelle implicate in una valutazione svolta leggendo un testo stampato, a cominciare dal fatto che, in quest'ultimo caso, generalmente il lettore si misura con un solo testo⁹⁰. In un episodio di lettura *online*, il lettore incontra un numero considerevole di testi, che può scegliere o che possono comparire automaticamente (come i riquadri *pop-up*), scritti da autori noti e ignoti, con obiettivi chiari oppure più opachi, con poca o nessuna attribuzione relativa alla fonte da cui provengono. Data la grande facilità con cui è possibile pubblicare in questo ambiente, la disintermediazione e l'anonimato che spesso caratterizzano l'informazione disponibile rendono disomogeneo il suo livello qualitativo. È importante non misconoscere i rischi che questa mancanza di filtro può comportare: in un ambiente così eterogeneo, coloro che non possiedono competenze specifiche in un determinato ambito hanno difficoltà a discernere ciò che è corretto da ciò che è errato, ciò che è utile da ciò che può essere dannoso: in Internet, contenuti che sono esito di un processo di intermediazione come

quello cui sono sottoposti i testi stampati stanno al fianco di contenuti che non hanno subito alcun tipo di controllo. Benché questo possa offrire un'ampia possibilità di espressione a tutti, d'altra parte, aumenta la responsabilità del lettore, che deve tenere ancora più presente che il contenuto può essere frutto di un'opinione personale (come nel caso dei post di molti blog, ad esempio), può non essere corretto e che i messaggi possono essere deliberatamente distorti al fine di manipolare l'opinione di chi legge.

Un passaggio fondamentale, allora, diventa quello di cercare indizi sull'affidabilità (dell'autore, del contenuto, del sito), mettendo in discussione le informazioni trovate, cominciando dal domandarsi se la fonte può essere attendibile e se la qualità delle informazioni è coerente internamente e verificabile attraverso altri siti o fonti di informazione. È possibile applicare strategie per controllare le credenziali dell'autore (offerte, ad esempio, dal suo *background* culturale ed esperienziale); oppure, utilizzare una sorta di triangolazione tra diverse fonti; o accertare la presenza, nel sito, di informazioni quali “Chi siamo”, “Contatti”, o di indicatori di qualità come il funzionamento dei collegamenti e la presenza di *link* esterni a siti attendibili; controllare l'aggiornamento dei contenuti; o, ancora, avvalersi di ulteriori informazioni estratte dallo URL⁹¹, che può indicare, ad esempio, l'attinenza fra l'estensione del dominio e il contenuto della pagina (.edu, .org, .com, ecc.).

Dallo stampato all'ambiente online: la modalità di lettura skimming

Oltre a implicare la pronta valutazione della rilevanza di quanto scelto, raccogliere le informazioni in rete comporta la selezione fra una grande quantità di materiale. Pertanto, una delle strategie più utilizzate è la modalità di lettura *skimming*, termine derivante dal verbo “to skim”, che contiene in sé sia il significato di “sfiorare”, “rasentare”, sia quello figurato di “scremare”, traslato in “scegliere”, “selezionare”, fino a “to read superficially”⁹². Si parla di *skimming* quando il lettore scorre velocemente il contenuto di una pagina, di un sito *Web*, di un libro, oppure i risultati di un'interrogazione del motore di ricerca, per avere un'idea globale del loro contenuto, per coglierne i significati principali o alcuni dettagli senza analizzare completamente né capillarmente il testo⁹³.

Quindi, lo *skimming* non è affatto un processo aleatorio, che si realizza con la casualità del “dove cadono gli occhi”, ma una “*prereading strategy*”⁹⁴, una strategia di lettura selettiva utile a “*a number of purposes, including helping readers set goals to guide the reading process and activating prior knowledge*”⁹⁵, già ampiamente indagata nell'ambito della lettura tradizionale. Essa consente di anticipare i contenuti tramite processi di focalizzazione su parti chiave e sezioni del testo — come i titoli, i sottotitoli, le parole scritte in grassetto o in corsivo, le figure e le tabelle, l'introduzione e la

conclusione, e su frasi chiave, come la prima frase di ogni paragrafo. Ovviamente, la comprensione globale risulta ridotta, poiché il testo non viene letto nella sua totalità. D'altronde, questa strategia non è da confondere con il processo di lettura in sé, né i suoi scopi esauriscono gli obiettivi per cui si legge: considerando che una lettura superficiale avviene a velocità elevata e che la comprensione del testo è inferiore, non si può adottare lo *skimming* in sostituzione della lettura. Lo studio o la comprensione di un argomento nuovo, ad esempio, che esigono un'analisi profonda del testo, si basano su un incedere più lento e insistito sul contenuto, perché in questo caso lo scopo è quello di interiorizzare e comprendere a fondo quanto letto.

Il lettore abile, che sa avvalersi in maniera consapevole e flessibile di questa tecnica di lettura veloce⁹⁶, la piega a scopi ben precisi (l'ottenimento rapido di informazioni), sa con quali tipologie di testi essa risulta più funzionale (meglio i testi il cui proposito primario è fornire nuove informazioni su fatti), sa dove orientare la propria attenzione per ottenere il massimo della comprensione nel minimo tempo possibile. In sostanza, procede in maniera autoregolata, con metodo e sistematicità. Supponendo, ad esempio, di dover fare una ricerca su un lungo capitolo, se il lettore focalizza il dettaglio degli *incipit* dei paragrafi, otterrà una buona idea di quali informazioni sono discusse all'interno di quel testo. Chiamate anche “frasi argomento”, esse danno l'idea principale del paragrafo. Alla fine di ogni frase argomento, gli occhi dovrebbero discendere sul resto del paragrafo alla ricerca di informazioni importanti, come nomi, date o eventi. Se la fine del paragrafo contiene una conclusione, anch'essa è utile a fornire un quadro sintetico del significato più generale.

Sul *Web*, questa strategia serve principalmente a determinare se il contenuto di un sito sia pertinente e, pertanto, idoneo a rispondere all'interrogativo iniziale⁹⁷, quello che ha dato il via alla ricerca e al percorso di lettura. In un ambiente così denso di informazioni, una prima valutazione finalizzata a selezionare i risultati del motore di ricerca, oppure una lettura superficiale delle pagine per individuare quelle che sembrano rispondere meglio a quanto il lettore sta cercando⁹⁸ diventa una strategia indispensabile.

Ma se, nella lettura dei testi tradizionali, per farsi un'idea globale il lettore compie lo *skimming* su una serie di pagine che solitamente appartengono a un unico libro e che pertanto sono fisse nel numero, nella posizione e nel contenuto, in Internet, la serie di pagine incontrate si presenta come una successione dai confini indeterminati, come una molteplicità di risultati che “competono” per attirare l'attenzione del lettore, molti dei quali non pertinenti o di poca rilevanza. Farsi un'idea in questo contesto, cercare e localizzare ciò che in esso è realmente rilevante diventa così più complicato, per cui, anche un lettore esperto può non essere sicuro del momento in cui cessare la visione d'insieme e di quando, invece, iniziare la lettura vera a propria⁹⁹.

Un esito di queste implicazioni è che, in rete, non sempre lo *skimming* viene utilizzato come strategia a cui viene fatta seguire una lettura più approfondita dei contenuti¹⁰⁰, e consapevolmente regolata come tale¹⁰¹. Piuttosto, il fatto che la maggior parte delle pagine *Web* siano, in genere, affrontate tramite uno scorrimento superficiale è sintomatico della difficoltà di leggere in profondità e di sviluppare un apprendimento significativo con le risorse *online*. A questo proposito, da alcune ricerche sta emergendo la convinzione, piuttosto diffusa fra molti surfisti del *Web*, che questo ambiente non abbia bisogno di essere letto¹⁰², ma che possa essere frequentato per cercarvi e trovarvi risposte “preconfezionate”¹⁰³.

A dimostrazione di quanto sia importante un sostegno a una lettura strategica, che vada oltre l'avvicinamento superficiale e “opportunistico” come quello appena descritto, possono essere citati, tra l'altro, gli esiti di una recente indagine, che ha posto a confronto un gruppo di lettori guidati all'utilizzo di strategie e un gruppo di lettori che, invece, sono stati lasciati liberi di organizzare la lettura autonomamente¹⁰⁴. L'obiettivo dell'indagine era quello di esaminare quanto tempo ogni gruppo avrebbe destinato al semplice scorrimento superficiale di risorse (testi) di carattere scientifico trovate su Internet (non fatto seguire da una vera e propria lettura) e quanto tempo, invece, ogni gruppo avrebbe riservato all'impegno in una lettura analitica.

I risultati hanno mostrato chiaramente che i lettori senza una guida, benché apparentemente impegnati, tendevano a navigare attraverso le pagine *Web* in modo rapido e raramente si fermavano a leggere in profondità il contenuto per comprenderlo. In genere, la loro lettura risultava frammentata e sconnessa: scorrevano in su e in giù per una pagina, raccoglievano alcune parole chiave e frasi da cui erano stati calamitati, ma senza un'evidente precisa intenzionalità. Inoltre, la loro lettura appariva “opportunistica” e il loro interesse solo temporaneo: si spostavano spesso tra i diversi elementi di un sito, tra le immagini e le animazioni, a prescindere dalla loro rilevanza, ma perché avevano attratto maggiormente la loro attenzione.

La lettura *online* guidata da strategie, invece, risultava maggiormente finalizzata e più approfondita. I lettori ritornavano sui contenuti ritenuti più rilevanti e vi spendevano tempo per capirli.

Ma l'aspetto più importante è che, alla fine, la loro comprensione è risultata superiore rispetto a quella dei lettori che non avevano ricevuto alcun tipo di guida¹⁰⁵.

Dallo stampato a Internet. Dimensione sociale nella lettura online

La natura aperta di Internet favorisce la dimensione sociale del leggere, sia come componente strategica della ricerca di informazioni *online*¹⁰⁶, sia come esperienza di lettura estesa “fuori dal libro”, nel *Web*, grazie ad

ambienti come *Bookliners*, *Anobii*, *GoodReads*. Se, nel caso della *social reading*¹⁰⁷ il lettore continua a vivere l'esperienza di immersione generata dalla lettura profonda di un libro, da cui egli “esce” per scambiare opinioni, commenti, per scrivere note e condividere riflessioni, nel caso della ricerca di informazioni *online*, disponibilità, capacità di domandare e di comunicare permettono di ottenere indicazioni che possono orientare nella ricerca (come nel caso degli spazi di discussione), aiuto nel risolvere un problema informativo, spiegazioni o vere e proprie lezioni (come nel caso dei *tutorial*, che guidano con dimostrazioni passo dopo passo).

Saper scegliere e utilizzare gli opportuni strumenti di comunicazione, sia sincroni (come la *chat*), che asincroni (come le *email*, gli interventi nei *forum*, i *post* nei *blog*), diventa capacità costitutiva delle *new literacies*¹⁰⁸, perché rapportarsi con gli altri richiede sempre comportamenti socialmente responsabili, che originano dalla consapevolezza di quanto sia importante rispettare regole etiche.

IV.5 Stati emotivi e mondo finzionale in rete

Proiezione e trasporto nel “mondo finzionale”, così come stati o processi immersivi sono associati quasi simbioticamente ai contesti multimediali della realtà virtuale. Basti pensare al coinvolgimento provato dal lettore-giocatore di un *videogame*, quello stesso coinvolgimento che gli scrittori di *hypertext fiction*¹⁰⁹ hanno tentato di suscitare, ideando quegli ipertesti in modo da ricordare i “giochi elettronici di avventura”¹¹⁰.

Ma che tipo di emotività influenza il corso di una lettura *online*?

A questo proposito, è da tener presente che, nell'ambito delle scienze cognitive e delle ricerche sulla comprensione della lettura tradizionale, le traiettorie emotive che intervengono durante il processo di significazione sono diventate oggetto di studio solo recentemente¹¹¹. Non a caso, il “piacere della lettura”¹¹² e le teorie su di essa incentrate “sono sorte in ambito letterario” e sono state “formulate principalmente da scrittori, oltre che da semiologi come Roland Barthes, perché — ispirate in via prevalente dalla lettura dell'opera d'arte — miravano ad affermare una nuova interpretazione estetica o una diversa teoria della risposta estetica. Nella *querelle* tra ruolo del testo (o dell'autore) e ruolo del lettore, questi studi hanno dedicato un'attenzione tutta speciale all'attività del lettore, al suo personale apporto nella costruzione del significato”¹¹³. Aspetto caratterizzante il testo letterario, che influenza profondamente il piacere del testo, è quello legato alla complicità che si crea con il lettore nel condividere l'illusione del racconto¹¹⁴.

Nell'avanzare un'opinione sul motivo per cui “i valori estetici” siano “sempre stati disapprovati dai moralisti sociali”¹¹⁵, Bloom ha offerto anche una spiegazione plausibile sul perché gli studi che danno centralità alle

emozioni sperimentate dai lettori hanno cominciato a nascere solo di recente. La ragione sarebbe che manca (almeno apparentemente) una correlazione tra “i piaceri della lettura solitaria” e il “bene pubblico”¹¹⁶: in altre parole, “leggendo meglio o con maggiore profondità non si apporta alcun miglioramento diretto alla vita altrui”. In definitiva, “i piaceri della lettura” sarebbero “più egoistici che sociali”¹¹⁷ e, dunque, meno al centro dell'interesse di chi ha considerato questo atto in base alla sua funzionalità di strumento sociale.

L'identificazione della varietà di emozioni e di stati cognitivo-affettivi — in genere, oscillanti in modo dinamico — che il lettore sperimenta durante questo atto, e la correlazione positiva fra l'affettività, la motivazione e la comprensione nel leggere hanno contribuito a focalizzare l'attenzione su questa dimensione.

Certamente, nell'esperienza del leggere — in misura evidente forse più che in altri processi — aspetti come quelli emotivo-affettivi e cognitivi, che tradizionalmente la scienza ha affrontato in maniera separata, interagiscono e si influenzano reciprocamente¹¹⁸. Questa prospettiva è sostenuta anche dai risultati di importanti ricerche sui correlati neuronali delle emozioni, che hanno iniziato a favorire la risoluzione della dicotomia fra l'ambito più razionale e quello più emotivo. “L'atto del leggere non si limita a cogliere i significati espliciti, o quasi espliciti”¹¹⁹, non si limita, cioè, a tradursi in elaborazione di informazioni linguistiche, né le conoscenze del mondo che guidano il processo di comprensione sono sufficienti a spiegare la produzione di senso:

sono necessari altri contenuti, o rappresentazioni mentali: le concezioni del mondo e del Sé, che consistono di atteggiamenti, opinioni, credenze, valori, di quell'insieme di rappresentazioni personali e collettive che conferiscono a ogni lettore una soggettività, e al tempo stesso lo rendono membro della sua cultura¹²⁰.

La lettura può produrre coinvolgimento, interesse, in cui stati cognitivi e stati emotivi procedono parallelamente e si influenzano in maniera reciproca all'interno di un circolo virtuoso che mantiene l'individuo in una condizione ottimale¹²¹. L'emozione, il piacere che il lettore prova durante questa attività forniscono energia cognitiva alla motivazione e stimolo a proseguire¹²². In altri termini, è su determinate “condizioni cognitive”¹²³ che si fonda “il piacere del testo”, e sono certe “condizioni cognitive” che permettono la “percettibilità”, ad esempio, dell'empatia¹²⁴: “La comprensione di un testo, per le fatiche che comporta, poggia sul germinare [...] di un atteggiamento di empatia nella coscienza di chi legge”¹²⁵.

Accanto alla consapevolezza di come si sviluppa la comprensione del testo e dell'importanza dell'utilizzo di strategie di lettura (metacognizio-

ne¹²⁶), l'influenza degli aspetti motivazionali e comportamentali sulla capacità di leggere sono stati posti ampiamente in risalto da recenti studi, che hanno parlato di *engagement*¹²⁷ per riferirsi al costrutto nel quale convergono fattori come motivazione e atteggiamento positivo di fronte al testo, correlati significativamente a un impegno protratto e a una buona comprensione.

Anche nella lettura *online*, stati affettivo-emotivi, unitamente all'utilizzo di strategie metacognitive, contribuiscono a realizzare un proficuo percorso di navigazione:

Un atteggiamento positivo influenza [...] le abilità di lettura *online*: certi giudizi su se stessi e certe credenze relative a Internet sono correlati positivamente con l'utilizzo di strategie efficaci durante lo svolgimento di compiti impegnativi sul *Web*¹²⁸.

Il coinvolgimento tanto degli aspetti cognitivi e metacognitivi, quanto di quelli affettivi¹²⁹, che riguardano, cioè, “atteggiamenti (la disponibilità a impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti, per esempio) e motivazioni [...] (la spinta ad agire con successo ed efficacia)”¹³⁰ caratterizza il *self regulated learning*¹³¹, quadro teorico al quale si stanno riferendo anche molte ricerche sulla lettura *online*¹³². Negli ultimi decenni, l'approccio del *self regulated learning* è apparso particolarmente adatto a spiegare la complessità dell'apprendimento, proprio perché getta un ponte tra la consapevolezza dell'importanza di applicare strategie metacognitive e le dimensioni comportamentali e affettivo-emotive, che costituiscono la “spinta propulsiva” a sostegno dell'applicazione investita nell'apprendimento. Le capacità autoregolative supportano l'adattamento delle azioni agli obiettivi, al fine di raggiungere i risultati desiderati, anche all'interno di contesti (come Internet) in cui le condizioni mutano frequentemente.

IV.6 *Self regulated learning, self regulated comprehension*

Da tempo, le linee di studio che si occupano di migliorare la comprensione della lettura sono orientate a esplorare l'approccio autoregolativo¹³³ e la messa a punto di modalità di intervento efficaci per sviluppare o rafforzare nel lettore le dimensioni in esso implicate (cognitiva, metacognitiva, comportamentale, emotivo-motivazionale)¹³⁴. Per connotare il monitoraggio e il controllo del processo di lettura e avvicinarlo al crescente *corpus* di ricerche che si è concentrato intorno al *self regulated learning*¹³⁵, nel contesto degli studi sulla lettura tradizionale si parla esplicitamente di “*self regulated comprehension*”¹³⁶.

Più recentemente, questo quadro teorico è stato individuato anche

come importante riferimento per spiegare la nuova forma di lettura *online* e per la messa a punto di percorsi formativi tesi a facilitare l'apprendimento in ambienti ipertestuali come Internet¹³⁷. Nel § IV.4 *Importanza delle strategie nella comprensione della lettura online* è già stato messo in rilievo come le indagini qualitative, che hanno coinvolto lettori capaci, abbiano fatto emergere un forte impiego di azioni autoregolatrici e valutative. Con l'espressione *self regulated reading* viene indicata una lettura in cui vi è un uso consapevole delle strategie metacognitive sia di autointerrogazione (*self-questioning*) che di ri-aggiustamento, ri-pianificazione, ri-sistemazione del percorso (*repair process*)¹³⁸. I lettori esperti si distinguono proprio per il controllo accurato del processo di elaborazione dei testi; per l'adozione di strategie efficaci e, nel caso di inattività delle prime, per la perseveranza e la disponibilità a impegnarsi in scelte alternative¹³⁹.

Si è visto anche come certe dimensioni del leggere difficilmente si sviluppino adeguatamente se lasciate a un'evoluzione spontanea. Pensando a un percorso di istruzione rivolto a giovani lettori è importante considerare attentamente il ruolo dell'esperto formatore, lettore competente, tenendo presenti almeno due aspetti. Il primo è legato al concetto stesso di competenza nella lettura. Il secondo aspetto è legato alla tecnica di trasferimento delle strategie. Benché la competenza sia individuata come un procedere non limitato al saper eseguire, ma inclusivo “di una certa consapevolezza della sua struttura e dei suoi criteri”, tale “consapevolezza può non giungere al saper descrivere verbalmente”¹⁴⁰. La letteratura scientifica mostra che nella lettura, la necessità di una formazione specifica che conduca l'esperto a saper verbalizzare pensieri e strategie è giustificata dal fatto che il “lettore competente”¹⁴¹ svolge le operazioni implicate in questa attività in maniera automatica e, dunque, poco consapevole.

Che “l'adulto per primo riconosca il proprio lavoro di integrazione, i microragionamenti che fa nell'attribuire il significato, la mole di supposizioni, verifiche, associazioni che egli attiva mentre legge”¹⁴² è condizione basilare per riuscire a verbalizzarle e a condividerle e per offrire un sostegno a chi deve impararle. Per queste ragioni, oltre a risultare un utile strumento di ricerca, che fornisce dettagli per raffinare i modelli di comprensione del testo¹⁴³, il *think aloud* ha ricevuto interesse anche perché informa gli insegnanti circa le strategie e il modo in cui vengono utilizzate e perché può supportarli nel “passaggio” di “*strategy torch*”¹⁴⁴ ai loro studenti: “*what the strategy is, how it is used, why and when it is used, and how it might be introduced, learned, practiced, and mastered*”¹⁴⁵.

Su queste basi, il *think aloud* è stato pensato anche per sviluppare una *self regulated reading*: esporre ad alta voce le strategie adottate, svelare i processi taciti, il perché di certe scelte, condividere collettivamente il modo di leggere funge da impalcatura e diventa un “modello di interazione con il testo”¹⁴⁶ che insegna ai giovani lettori a mettere in atto le opportune strate-

gie, prima sotto la guida dell'esperto e, gradualmente, in maniera sempre più autonoma e autoregolata.

IV.7 Una finestra sui processi coscienti del leggere: il *think aloud*

Il *think aloud* è definito “*a metacognitive technique or strategy in which a teacher verbalizes thoughts aloud while reading a selection orally, thus modeling the process of comprehension*”¹⁴⁷. L'ascolto della verbalizzazione, l'osservazione degli atteggiamenti e delle strategie che guidano le scelte dell'insegnante, l'attenzione che egli pone “alle parole lette, le supposizioni indotte”, la simulazione dei suoi ragionamenti, “il richiamo ad alta voce delle conoscenze” pregresse, “le espressioni di riepilogo e di definizioni delle situazioni rappresentate: tutto ciò rappresenta una sorta di «pensiero ad alta voce» sul testo”, che in tal modo socializza il giovane lettore “a pratiche di trattamento del testo che gli appariranno abituali e normali”¹⁴⁸ e che egli sarà portato progressivamente a riutilizzare a sua volta. In sostanza, questa tecnica metacognitiva attiva un processo di modellamento in situazione che, nel corso del tempo, può aiutare colui che sta imparando a definire e a generare in maniera sempre più autonoma le strategie risolutive correlate ai vari scopi di lettura e ai problemi incontrati¹⁴⁹. Studi volti a indagare il suo impiego nella lettura tradizionale indicano, da un lato, un significativo miglioramento nella motivazione e nell'apprendimento degli studenti (in particolare, nella comprensione del testo, nella fluenza della lettura, nell'aumento del vocabolario)¹⁵⁰ e, dall'altro, un rilevante cambiamento nelle pratiche didattiche¹⁵¹, dal momento che rende gli insegnanti stessi più consapevoli dell'efficacia delle strategie e li forma a saperle trasferire¹⁵².

Le sue radici affondano nella ricerca psicologica e, in particolare, nel metodo introspettivo, da cui si può dire che abbia tratto origine e si sia in seguito sviluppato, senza peraltro poter attualmente affermare che si identifichi. Al contrario, di recente è stato esplicitamente sottolineato come il *think aloud* sia una metodologia qualitativamente differente dall'introspezione, in quanto non richiede osservazione interna, ma implica solamente l'espressione verbale dei pensieri che accompagnano l'attenzione investita durante la risoluzione di un compito impegnativo¹⁵³. L'analisi dei protocolli serve sia come metodologia esplorativa (induttivamente), sia come strumento per provare le ipotesi che derivano dalle esplorazioni iniziali (deduttivamente). Da una parte, è strumento di ricerca che rivela la natura dei processi inferenziali e dei prodotti sottostanti ai livelli di comprensione profonda¹⁵⁴, dall'altra è adottato per testare la comprensione¹⁵⁵. In questi termini, ha trovato applicazione in molti programmi di ricerca sulla lettura, da quelli che indagano l'utilizzo del contesto testuale per ricavare il significato delle pa-

role, al ragionamento per completare testi *cloze*, alle modalità di risposta a domande di comprensione, alla sintesi dei testi, alla reazione del lettore di fronte a testi che trattano in maniera specifica di un certo campo di conoscenza¹⁵⁶.

La ricca descrizione dei processi coscienti e della risposta affettivo-emotiva che se ne ricava conferma la considerazione che la conquista umana della lettura ha poche (o non ha) eguali¹⁵⁷.

Cenni storici, critiche e vantaggi nell'uso dei protocolli verbali

Se l'analisi dei protocolli verbali come finestra sui processi coscienti della lettura (“*verbal protocols of reading as a window on conscious reading processes*”¹⁵⁸) è stata adottata solo nel corso del XX secolo, in realtà sono migliaia di anni che la tecnica del pensare ad alta voce viene utilizzata per “svelare” i pensieri:

For example Aristotle and Plato encouraged people to talk about what was on their minds (Boring 1953; cited in Pritchard 1990b). More recently, James (1890) used subjects' reports of their thinking to develop psychological theory. The use of protocol analysis on the 20th century has been used to reveal processing of diverse tasks, including physics problem solving (Simon & Simon, 1978) student cognition during instruction (Peterson, Swing, Braverman, & Buss 1982) and reading comprehension (Olshavsky 1976-1977)¹⁵⁹.

Nella storia della psicologia, l'impiego delle relazioni introspettive sui contenuti mentali evocati da una persona (perché coscienti e, dunque, riferibili) è stato strettamente legato al paradigma psicologico predominante e alla considerazione, o meno, della possibilità di raccogliere informazioni sulla mente. Il primo e più famoso *think-aloud* è stato quello condotto da Duncker, che nel 1945 usò i protocolli verbali come fonte di dati per analizzare in dettaglio i processi che i soggetti esaminati avevano messo in atto e il modo in cui erano riusciti (o non erano riusciti) a trovare una soluzione a una ipotetica situazione problematica¹⁶⁰.

La prima metà del XX secolo ha visto un freno nell'uso della metodologia dell'analisi dei protocolli verbali. Quando le teorie behavioriste hanno iniziato a dominare la psicologia, il metodo introspettivo è stato, non solo, fondamentalmente contestato, poiché ritenuto esposto a rischio di soggettivismo e, pertanto, non scientifico, ma escluso insieme alla possibilità di “guardare” dentro alla mente, considerata una *black box*: John Watson e i comportamentisti focalizzavano sulle prestazioni manifeste, osservabili degli individui, piuttosto che sui processi di mediazione (“*overt performance*

*rather than mediating processes*¹⁶¹) e consideravano non indagabili gli aspetti cognitivi. Sarebbe stato inutile, quindi, chiedere ai lettori di riferire su qualcosa (i propri pensieri) che non era considerato teoricamente importante e possibile oggetto di studio, né aveva senso utilizzare metodi di indagine finalizzati a tal scopo.

In contrasto con il comportamentismo, i principi della psicologia cognitiva — che si è imposta a partire dagli anni Sessanta¹⁶² — possono essere considerati un invito a utilizzare l'analisi dei protocolli. In questo ambito, il lettore è considerato un elaboratore dell'informazione (*“mindful information processor”*¹⁶³) che, almeno in alcuni casi, riesce a mediare consapevolmente la propria comprensione, per cui, acquista senso aspettarsi dei *self-report* che riferiscano delle risposte cognitive e affettive di fronte al testo.

Nel 1984 Ericsson e Simon pubblicano il volume¹⁶⁴ *Protocol analysis Verbal reports as data*, che rappresenta uno dei maggiori riferimenti sulla metodologia del *think-aloud*. Nel definirne lo *status* scientifico, i due autori mettono a punto una serie di raccomandazioni su come dovrebbero essere raccolti i *self-report*, chiarendo gli aspetti che ne stabiliscono la maggiore o minore adeguatezza. Nonostante alcune critiche¹⁶⁵, i vantaggi che l'utilizzo dell'analisi dei protocolli riserva alla ricerca sulla lettura sono almeno tre: in primo luogo, essi forniscono dati sui processi cognitivi e sulle risposte dei lettori cui, altrimenti, si potrebbe giungere solo indagando indirettamente; in secondo luogo, che in alcuni casi i resoconti verbali consentono l'accesso ai processi di ragionamento che sono alla base della cognizione, della risposta, e del processo decisionale; terzo, che i resoconti verbali consentono l'analisi dei processi emotivo-affettivi della lettura oltre (o in relazione) ai processi cognitivi¹⁶⁶.

Think aloud e scaffolding

La riformulazione in chiave didattico-pedagogica del *think aloud* ha origine nel quadro teorico del costruttivismo sociale¹⁶⁷ e dell'apprendistato cognitivo¹⁶⁸. Invocando Vygotskij¹⁶⁹, la tecnica interattiva del pensare ad alta voce si situa nella zona di sviluppo prossimale dello studente (*“within the student's zone of proximal development”*¹⁷⁰), e gli fornisce il tempo sufficiente per osservare, riconoscere, emulare, adottare, praticare, e auto-regolare le strategie metacognitive. L'approccio costruttivista all'apprendimento è ravvisabile proprio nel progetto finalizzato a illustrare, a sostenere, a consentire un'esperienza, in cui l'allievo acquisisce sempre più il controllo del proprio apprendimento:

An interactive think-aloud provides a means for modeling, scaffolding, and practicing. It offers struggling readers the

*opportunity to see and hear how proficient readers approach a text, and it allows advanced students to engage in conversations that draw on their prior knowledge*¹⁷¹.

L'obiettivo è far sì che i giovani lettori attivino autonomamente processi simili a quelli ascoltati, che giungano ad autoregolare in modo indipendente l'impegno della lettura di un testo. Il *think aloud* diventa in tal modo uno *scaffolding*¹⁷² per incoraggiare una riflessione metacognitiva sul testo che, altrimenti, difficilmente si sviluppa e solo in una minoranza di lettori¹⁷³. Di questo gli insegnanti dovrebbero essere consapevoli:

*the metacognitively sophisticated teacher [...] should know that comprehension skill does not develop very well on its own, but that the comprehension strategies used by good comprehenders can be taught, beginning with teacher explanations and modeling of the strategies followed by scaffolded student practice of comprehension strategies during reading*¹⁷⁴.

Tuttavia, benché sia stato accertato che l'uso delle strategie migliora nettamente la comprensione e la memorizzazione, un insegnamento finalizzato a tale obiettivo è ancora lontano dal trovare piena realizzazione, perché la formazione degli insegnanti è ancora insufficiente: se uno dei più grandi successi della ricerca sulla lettura nell'ultimo ventennio del secolo scorso è stato il ritratto del “*metacognitively sophisticated reader*”¹⁷⁵, “*unfortunately, less attention has been paid to the metacognition possessed by the sophisticated teacher*”¹⁷⁶.

Un'impalcatura per la lettura online

Il *think aloud* può supportare lo sviluppo delle strategie per migliorare la comprensione della lettura *online*? Un'ipotesi affermativa in risposta a questo interrogativo si basa su un'analoga necessità di approccio strategico (autoregolativo e valutativo) alle due forme di lettura; sull'opportunità di adattare all'ambiente *online* modelli di istruzione già esistenti e rivelatisi efficaci a tali scopi e, in più, sul fatto che il “modellamento in situazione” consentito da questa tecnica metacognitiva, vale a dire, la possibilità di operare in contesti autentici, permette di corrispondere alle esigenze di un'attività fortemente tipicizzata dal contesto come la lettura *online*, e di insegnare a utilizzarne le risorse testuali¹⁷⁷.

Secondo i ricercatori di questa area¹⁷⁸, l'impostazione di un percorso formativo basato sulla tecnica del *think aloud* con i testi *online* dovrebbe sostanzialmente seguire la matrice del suo utilizzo con i testi stampati, che prevede tre fasi principali:

- modellamento

- pratica guidata
- riflessione.

In una prima fase, gli insegnanti modellano le strategie avvalendosi dell'ausilio di un *monitor* che consenta di realizzare un'esperienza di lettura condivisa con il gruppo. Il lettore esperto dà voce ai propri pensieri mentre interroga il motore di ricerca, sceglie, seleziona, ricerca, legge informazioni su Internet. Sebbene i percorsi di lettura *online* difficilmente siano uguali, è opportuno che, prima di iniziare la lezione, l'insegnante esplori i risultati del motore di ricerca conseguenti all'immissione di certe *key words* e il contenuto dei siti *Web*, in modo da anticipare il più possibile ciò che potrebbe risultare più impegnativo. Sarebbe necessario che programmasse intenzionalmente tipiche situazioni problematiche in cui un lettore *online* potrebbe venire a trovarsi, ad esempio, scelta di *link* che non conduce alle informazioni cercate, oppure contenuti che si rivelano non attendibili (così da mostrare come riconoscere gli errori e risolvere il problema ritrovando la pista giusta).

Al modellamento, basato sulla dimostrazione e sull'istruzione esplicita — dopo cioè che i giovani lettori hanno ascoltato come l'insegnante ha risolto i problemi incontrati durante il percorso di lettura su Internet — segue un'attività di pratica guidata. Durante questa fase, i giovani lettori partecipano alla riflessione e sono coinvolti direttamente nella ricerca, valutazione e integrazione dei frammenti testuali raccolti nel corso di un altro episodio di lettura *online*. Quando l'insegnante lo ritiene più opportuno¹⁷⁹ lascia gradualmente maggiore spazio, consente di mostrare un uso sempre più controllato e consapevole del processo e convalida/sostiene i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo: nel definire l'obiettivo della lettura, nel pianificare il percorso, nel valutare i contenuti in termini di pertinenza e affidabilità, nel sintetizzare i frammenti raccolti e nel dare loro un significato. In questa fase intermedia gli insegnanti dovrebbero incoraggiare gli studenti a concentrarsi sulla padronanza di una o due strategie alla volta. Gli studenti potrebbero poi confrontarsi con l'insegnante o con un pari e iniziare a condividere le strategie per raccogliere e utilizzare le informazioni. Verso la fine di questa fase, i giovani lettori possono lavorare individualmente o in piccolo gruppo sulla restante parte del compito.

La riflessione rappresenta la fase finale, il momento di massima condivisione e di comunicazione delle strategie usate e delle informazioni raccolte in Internet. Il confronto dovrebbe portare il gruppo a costruire una soluzione comune¹⁸⁰.

VI.8 La lettura come impresa educativa. Indagine esplorativa sugli effetti del *think aloud* nell'apprendimento della lettura *online*

Dalle prime evidenze allo studio pilota

Sulla base di quanto suggerito dalla letteratura scientifica (premesse teoriche e prime ricerche sul campo), in cui si ipotizza l'efficacia del *think aloud* per trasferire strategie che sostengano la comprensione della lettura *online*, e considerando la necessità di approfondire la conoscenza di questa nuova forma di lettura e di individuare metodologie di insegnamento appropriate, abbiamo condotto uno studio pilota. Lo scopo è stato quello di esplorare gli effetti dell'uso di tale tecnica metacognitiva per insegnare a muoversi strategicamente in Internet a giovani lettori frequentanti classi di scuola italiana¹⁸¹.

Il possesso almeno di basilari abilità alfabetiche nella lettura tradizionale del testo stampato è stato considerato un requisito minimo per affrontare la complessità della lettura in Internet. Quale momento idoneo per avviare un percorso di istruzione sulla comprensione dei testi *online*, abbiamo quindi ipotizzato il passaggio dall'“imparare a leggere” al “leggere per imparare”, che l'indagine internazionale PIRLS¹⁸² fa mediamente corrispondere al quarto anno di scuola primaria:

*Fourth grade is an important transition point in children's development as readers, because at this stage most students should have learned to read, and are now reading to learn*¹⁸³.

In altre parole, intorno ai nove anni di età, la gran parte di coloro che stanno imparando a leggere supera la fase iniziale, in cui le energie cognitive sono investite nell'apprendimento delle convenzionali corrispondenze della lingua, fino alla loro automatizzazione, per avviarsi verso una fase in cui è possibile un'elaborazione più profonda del contenuto, la costruzione di significati sempre più sofisticati e una lettura finalizzata ad apprendere testi complessi come quelli informativi. A tal proposito, studi di ambito neuroscientifico suggeriscono che sono le stesse proprietà della stampa a svolgere un ruolo basilare in questa evoluzione: “*the stability and linearity of printed text as well as the layers of thought and composition that it represents invoke the reader's complete attention to understanding the thoughts on the page*”¹⁸⁴.

Queste prospettive hanno motivato il coinvolgimento, nello studio pilota sulla lettura *online*, di lettori tra i 10 e i 14 anni di età, frequentanti cioè l'ultimo anno di scuola primaria e i tre anni della scuola secondaria di primo grado.

Il disegno della ricerca¹⁸⁵ ha previsto la divisione delle sei classi coin-

volte (per un totale di 103 studenti) in gruppi sperimentali e gruppi di controllo¹⁸⁶: i primi hanno ricevuto lezioni in cui gli insegnanti si sono avvalsi (previa formazione specifica)¹⁸⁷ della tecnica metacognitiva del *think aloud* per mostrare come affrontare strategicamente la lettura *online*; i gruppi di controllo hanno invece continuato a leggere in Internet avvalendosi delle indicazioni del loro insegnante, che non aveva ricevuto alcuna preparazione specifica.

Lo studio si è svolto in tre diverse fasi¹⁸⁸. Nella prima, tutti i partecipanti (sia gli studenti dei gruppi-classe sperimentali che quelli dei gruppi di controllo) hanno svolto un *test* iniziale, costruito come una sequenza strutturata di domande aperte finalizzate a indagare le dimensioni della lettura *online* (Tab. 2 e Tab. 3); nella seconda fase, è stato realizzato il programma di formazione con il *think aloud* rivolto agli studenti del gruppo sperimentale, mentre gli studenti del gruppo di controllo sono stati lasciati liberi di navigare in rete senza che venissero date loro indicazioni con una specifica metodologia¹⁸⁹. Nell'ultima fase, tutti i partecipanti (sia quelli dei gruppi-classe sperimentali che quelli dei gruppi di controllo) hanno svolto un *test* finale, costruito ricalcando quello iniziale. I risultati dei *test* iniziali e finali, sia dei gruppi sperimentali che di controllo, sono stati confrontati per stabilire se le differenze riscontrate nei gruppi sperimentali erano imputabili alla nuova modalità di istruzione¹⁹⁰.

In entrambi i casi, i *test* sono stati costruiti al fine di indagare le complesse *new literacy skills* implicate in due percorsi di lettura *online*: *Access*, finalizzato a trovare la risposta corretta a una domanda, e *Analysis*, in cui la lettura era rivolta al confronto fra testi *online* che esprimono opinioni diverse su un medesimo argomento¹⁹¹. Le abilità e le strategie coinvolte in questi due percorsi sono componenti essenziali della nuova *reading literacy* e alla base di una buona comprensione dei testi *online*.

Nell'attività denominata *Access*, la lettura *online* era finalizzata al recupero di specifiche informazioni per rispondere a una domanda. La domanda posta nel corso del *test* iniziale chiedeva di trovare il numero degli abitanti di una città antica, in una certa data, mentre nel *test* finale veniva chiesto di trovare la definizione di un termine scientifico.

Più precisamente, le abilità e le strategie direttamente coinvolte in un percorso di questo genere sono consistite nel:

- chiarire l'obiettivo della lettura;
- saper interrogare il motore di ricerca, ovvero nello scegliere le parole chiave più opportune per ottenere risultati il più possibile pertinenti;
- applicare strategie, come lo *skimming*, per scremare i risultati del motore di ricerca;
- pianificare il percorso di navigazione, ovverosia, nel decidere quali siti verranno consultati dopo aver scorso i risultati forniti dal motore di ricerca e aver svolto un'iniziale selezione di quelli che, a un esame superficia-

le, risultano prevedibilmente più pertinenti con le informazioni cercate;

- valutare l'affidabilità del contenuto e dei siti consultati sulla base delle credenziali dell'autore (offerte, ad esempio, dal suo *background* formativo); o applicando una sorta di triangolazione tra diverse fonti; o accertando la presenza, nel sito, di informazioni quali “Chi siamo”, “Contatti”, o di indicatori di qualità come il funzionamento dei collegamenti e la presenza di *link* esterni a siti attendibili; nel controllare l'aggiornamento dei contenuti; o, ancora, avvalendosi di ulteriori informazioni estratte dallo URL (ad esempio, l'idoneità dell'estensione del dominio rispetto al contenuto della pagina .edu, .org, .com, ecc.);

- individuare le parti più informative del testo;

- integrare logicamente i frammenti informativi raccolti dalle pagine selezionate allo scopo di soddisfare l'interrogativo iniziale.

Tab. 2: *Item* posti agli studenti relativamente al percorso *Access*

Abilità	<i>Item</i>
1. Uso dei motori di ricerca e scelta di parole chiave	<i>Quali parole chiave hai inserito nel motore di ricerca?</i>
2. Navigazione	<i>Qual è l'URL del sito o della Web page che hai deciso di consultare per trovare la risposta? (Per ogni risorsa consultata)</i>
3. Valutazione dell'affidabilità	<i>Cosa ti fa pensare che la risorsa consultata sia affidabile? (Per ogni risorsa consultata)</i>
4. Valutazione della pertinenza	<i>Quali parti del testo (post, articolo, video, ecc.) rispondono alla domanda?</i>
5. Obiettivo della lettura <i>online</i>	<i>Sintetizza le informazioni che hai consultato e rispondi alla domanda che ti è stata posta inizialmente.</i>

Nell'attività denominata *Analysis* la lettura è stata declinata soprattutto in termini di analisi critica del contenuto, per individuare lo scopo e il punto di vista dell'autore. Si chiedeva di specificare i vocaboli e le frasi più rappresentative, le immagini, le musiche scelti dall'autore del testo al fine di sollecitare un certo tipo di reazione in chi legge. Infine era richiesta una sintesi.

Nel corso della prova iniziale i testi da leggere vertevano sul tema di *Halloween*. Sono stati selezionati:

- un articolo su rivista *online* che illustrava i pro e i contro di questa festività;
- una pagina *Web* tipicamente commerciale, riempita di *banners*, video, foto, testo alfabetico e *link*;
- un testo che forniva informazioni storiche ma che conteneva anche *link* verso siti commerciali.

Nel *test* finale, invece, l'argomento era *Facebook*. Gli studenti dovevano leggere:

- un articolo in cui lo stesso Mark Zuckerberg ragguaglia sui rischi che possono derivare da un uso esagerato di questo *social network*;
- un articolo, comparso su un'importante testata giornalistica nella sua versione *online*, in cui erano descritti i pro e i contro di *Facebook*;
- una pagina *Web* della sezione *Cybersecurity* del principale operatore di telecomunicazioni italiano, in cui si informava soprattutto dei rischi del *social network*¹⁹².

Precisamente, le abilità che definiscono un percorso di lettura come *Analysis*, oltre che nel chiarire l'obiettivo della lettura, sono consistite nel:

- selezionare le parti più importanti del testo *online* proposto (il titolo, il nome dell'autore, le parti più informative del contenuto, scelte fra parole, immagini, video);
- identificare i veri scopi dell'autore andando al di là di una lettura superficiale;
- sintetizzare il punto di vista espresso dall'autore.

Tab. 3: *Items* relativi al percorso *Analysis*

Abilità	Items
1. Identificazione delle parti importanti del testo	<i>Qual è il titolo del testo? Quali parti del testo (parole, immagini, musiche, video, ...) sono importanti per capire ciò che l'autore vuol dire?</i>
2. Riconoscimento dell'obiettivo dell'autore	<i>Qual è l'obiettivo che l'autore si pone? (informare, raccontare fatti, spiegare, comunicare, convincere, vendere, condividere, ...)</i>
3. Sintesi del contenuto	<i>Quali sono le idee più importanti espresse nel testo?</i>

In entrambi i casi, i giovani lettori hanno svolto le attività nel contesto Internet ed elaborato testi “autentici”, ovverosia, raccolti direttamente in

rete, combinati in una varietà di forme (parole scritte e immagini, video), cercati e scelti dagli studenti durante il percorso *Access*, oppure, proposti agli studenti, nel caso dell'*Analysis*.

Metodologia della ricerca

L'intento dello studio pilota era di esplorare gli effetti dell'uso del *think aloud* come tecnica di insegnamento per sostenere la comprensione dei testi *online* in giovani lettori e di approfondire la conoscenza di questa nuova forma di lettura. Lo studio ha dato l'opportunità anche di testare modi, tempi e materiali per mettere a punto una successiva indagine da svolgere su un campione più ampio e rappresentativo, che consenta un'analisi statistica dei dati e che, pertanto, possa offrire un maggior grado di predittività e ripetibilità. Il bisogno di ampliare la base conoscitiva ha portato a usare congiuntamente un approccio quantitativo e qualitativo. Sebbene i principali risultati delle risposte aperte dei test *online* siano stati riassunti da un punto di vista quantitativo (e forniti in termini di percentuale), l'analisi qualitativa di tali risposte ha permesso di indagare più a fondo, non solo le capacità di lettura *online*, ma anche gli atteggiamenti, le credenze di un gruppo di giovani lettori italiani di fronte ai testi in Internet.

Agli insegnanti — sia a coloro che hanno condotto i gruppi sperimentali, che a coloro che hanno guidato i gruppi di controllo — è stato chiesto di registrare le loro osservazioni subito dopo lo svolgimento del *test* iniziale. È stato possibile, così, cogliere un parere su come gli studenti hanno affrontato i *test* sulla lettura *online*, gli atteggiamenti, le emozioni, le difficoltà incontrate, i punti di debolezza e i punti di forza dell'intera prova.

Osservazioni degli insegnanti

Tutti gli insegnanti coinvolti (sia dei gruppi sperimentali che dei gruppi di controllo) sono stati invitati a compilare un questionario al termine del *test* iniziale svolto dai loro studenti. Lo strumento aveva lo scopo di registrare le loro osservazioni sulla prova, focalizzando sul vocabolario specifico usato nelle indicazioni, sugli argomenti scelti, sull'interesse mostrato dagli studenti, sulle difficoltà riscontrate, sull'adeguatezza o meno del tempo concesso. La loro opinione ha avuto un ruolo fondamentale nella considerazione complessiva degli esiti dello studio pilota.

Nella generalità dei casi, è stato constatato un “*atteggiamento responsabile*” da parte degli studenti nell'affrontare il compito: hanno mostrato serietà, interesse, impegno e determinazione e, benché molti abbiano “*dichiarato che le prove erano «non facili» o «difficili», nessuno ha abbandonato la prova*”, “*Non hanno rinunciato al primo ostacolo*”.

Una prima difficoltà rilevata riguarda l'individuazione delle parole

chiave che, soprattutto per gli studenti più giovani, ha costituito un'operazione particolarmente impegnativa, che “*ha richiesto molto tempo*”. Alcuni studenti hanno dichiarato di non comprendere il vocabolario utilizzato nei comandi: parole come “affidabilità” o termini specifici come “motore di ricerca” non erano conosciuti da tutti. Un'ulteriore difficoltà è stata notata nell'operare con più di una finestra aperta. Un'insegnante della scuola secondaria ha scritto:

“In un primo momento pensavo che gli studenti non avrebbero avuto problemi con questa prova di lettura in Internet. Invece, ho dovuto cambiare la mia opinione. Per gli studenti è stato molto difficile affrontare il test, capire le domande e trovare la risposta. Alcuni, dopo vari tentativi effettuati nella prima parte, hanno deciso di passare alla seconda parte del test senza aver risposto all'interrogativo iniziale”.

I temi scelti e gli interrogativi sono stati considerati “*appropriati*” e “*interessanti*”. Secondo gli insegnanti, la prova ha dato modo agli studenti di misurarsi con un'attività non consueta e di autovalutarsi. È stata rilevata anche l'opportunità di osservare gli studenti in attività non (propriamente inquadrabili come) formali. Alcuni insegnanti hanno sostenuto che il tempo destinato all'intera prova (percorso *Access* e percorso *Analysis*) era insufficiente. In generale, è stato determinante il buon funzionamento della connessione¹⁹³.

Sintesi dei risultati più rilevanti

Dal *test* iniziale è emerso l'utilizzo di criteri inadeguati per valutare i contenuti e, in certi casi, una totale mancanza di criteri di valutazione.

Fig. 18 Risposte degli studenti nel *test* iniziale del percorso *Access*

I	J	K
1.c. Della risorsa che hai letto (sito, pagina, articolo, che hai descritto sopra) quali sono le parti che rispondono alla domanda?	1.d. Cosa ti porta a pensare che quello che è scritto nel sito sia affidabile?	2.a. Qual è l'URL (indirizzo) del secondo sito che hai deciso di consultare per trovare la risposta?
sono stati 1600 morti	perchè ho visto un dv di scienza che diceva la stessa cosa	
oltre 2000	che e su internet quindi per me e affidabile	
Sin dall'alba del 24 agosto di quell'anno 79, apparve sul Vesuvio una grande nuvola a forma di pino. Alle dieci del mattino i		

Le risposte fornite dagli studenti hanno mostrato un'alta percentuale di accettazione sostanzialmente acritica delle fonti di informazione. Al di là del fatto che, di fronte alla domanda: *“Cosa ti fa pensare che la risorsa consultata sia affidabile?”*, molti studenti hanno asserito di non conoscere affatto il significato della parola *“affidabile”* (come dichiarato dagli insegnanti nei questionari), anche dopo la spiegazione del significato del termine da parte dell'insegnante, oltre il 70% ha descritto criteri classificabili come *“soggettivi”*, ad esempio:

“Perché è su Internet, quindi, per me è affidabile”; *“Perché Google è affidabile”*; *“Perché di solito uso “Yahoo” e, quindi, per me le risposte sono giuste”*; *“Perché mi fido di questo sito”*; *“Perché è il miglior sito secondo me”*; *“Perché è il primo che ho trovato”*; *“Per il modo in cui sono scritte le informazioni”*; *“Perché la pagina è ben impostata”*; *“Perché Wikipedia è un'enciclopedia libera e racconta dei fatti veri”*, ecc.

Oltre il 10% ha dichiarato di non saper rispondere (*“Non lo so”*; *“Niente”*; *“Nessuna”*; *“Nulla”*) e circa il 20% ha descritto criteri di valutazione classificabili come *“oggettivi”* perché si appellano al confronto con altre fonti, ad esempio: *“Perché dopo ho guardato altri siti e ho letto le stesse informazioni”*; *“Perché c'era in altri siti”*; *“Perché ho visto un DVD di scienza che diceva la stessa cosa”*, oppure perché si riferiscono alla credibilità della fonte e/o dell'autore, ad esempio, *“Perché il sito è di una Associazione Culturale, perciò suppongo che scrivano cose vere”*; *“Perché c'è la bibliografia e il nome di chi ha scritto l'articolo”*; *“Non lo credo mai! Non lo penso di Wikipedia ma lo penso solo dei siti che hanno in alto l'autore e l'anno di nascita del sito”*; *“Perché in fondo ci sono scritte le fonti e il Copyright”*.

Confrontando il *test* iniziale con quello finale, l'affidabilità emerge come dimensione in cui è rilevabile il miglioramento più netto nel gruppo sperimentale.

Altri aspetti in cui si evidenziano progressi degni di nota sono quelli legati alla navigazione: mentre nel *test* iniziale un numero significativo di partecipanti ha consultato solo un sito, nel *test* finale la percentuale di partecipanti che ha navigato su più di un sito è aumentata in maniera più evidente nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

Un ultimo punto del percorso *Access* degno di considerazione riguarda il raggiungimento dell'obiettivo della lettura (ovvero, trovare la risposta all'interrogativo iniziale), che l'analisi dei dati mostra essere strettamente dipendente dall'età dei lettori. Infatti, mentre tra i lettori di 10 anni la percentuale di coloro che hanno dato la risposta corretta è stata di circa il 30%, questa percentuale è aumentata a oltre il 90% tra i dodicenni.

L'interpretazione delle risposte fornite nel corso dell'attività *Analysis* ha permesso di rilevare difficoltà nell'individuazione dello scopo dell'autore, quando non immediatamente evidente e/o nel caso di duplice scopo (ad

esempio, informare, ma anche per indurre i lettori a comprare). Benché il confronto fra il *test* iniziale e quello finale nell'abilità del “*Riconoscimento dell'obiettivo dell'autore*” mostri miglioramenti in entrambi i gruppi, il progresso è più evidente nei gruppi sperimentali (dal 50% circa a oltre l'80%) rispetto a quelli di controllo (da circa il 60%, a circa il 65%).

Ma le maggiori difficoltà sono state riscontrate nella “*Sintesi del contenuto*”, ovverosia, nella capacità di omettere i dettagli irrilevanti, di unire idee simili, di condensare e ribadire le idee principali, di collegarle all'interno di affermazioni utilizzabili per lo scopo iniziale dell'attività di lettura¹⁹⁴. Molti studenti hanno lasciato la casella bianca e, nel complesso, solo il 35% circa è riuscito nel compito di riassumere, mentre il restante 65% circa non è andato al di là di un copia-incolla di una parte di testo o del titolo, confermando l'idea del *Web* come ambiente in cui trovare “risposte preconfezionate”. Il titolo, soprattutto quando esplicito, pare aver fortemente influenzato la comprensione della lettura *online*, ma questo dato può essere letto anche come un'ulteriore conferma del fatto che alcuni lettori si limitano allo *skimming* dei primissimi frammenti dei testi, quando non addirittura a una lettura del solo titolo.

Anche se gli esiti positivi dell'utilizzo del *think aloud* in questo studio pilota necessitano di ulteriori conferme, con indagini su campioni più ampi e rappresentativi che consentano un'elaborazione statistica dei dati, è possibile comunque affermare la significatività di percorsi guidati di lettura in contesti autentici. L'accento che consentono di porre sulle abilità che definiscono i passi di una ricerca in Internet — dalle strategie per la definizione delle parole chiave ai criteri per valutare l'affidabilità del materiale informativo, fino all'elaborazione guidata di un'eterogenea gamma di testi *online*, scritti da molteplici punti di vista e per vari scopi, in cui sono combinate in forme non tradizionali varie modalità di espressione simbolica — offre ai giovani lettori l'opportunità di impegnarsi in processi di avvicinamento critico al testo, e di iniziare a consapevolizzare come una medesima questione possa assumere diversa fisionomia a seconda del punto di vista di coloro che la interpretano o che la argomentano (anche al di là dell'attendibilità dell'autore) e a seconda dello scopo che l'autore si pone, e di come questo richieda al lettore una disponibilità ma anche un atteggiamento misuratamente scettico, che orienti l'attenzione su ipotesi alternative, su punti di vista diversi, su fonti molteplici.

Un percorso di questo genere può favorire lo sviluppo del pensiero critico perché sollecita a riflettere, a fermarsi e analizzare il testo in profondità, a non accettare automaticamente ciò che viene presentato dai *media*, a ricercare conferme a sostegno di un'informazione, al porsi domande (“È una buona fonte di informazioni?”, “Esistono altre opinioni su questo tema?”, “Quanto affermato, trova conferma in altre fonti?”).

1Becchi E. in Nota introduttiva all'Edizione Italiana, G. Mialaret, 1996, *L'apprendimento della lettura*. Roma: Armando Editore.

2Faeti, A., & Frabboni, F., 1983. *Il lettore ostinato: libri, biblioteche, scuole, mass-media*. Firenze: Nuova Italia, p. 126.

3Ivi, p. 127.

4Nel Catalogo di Ateneo dell'Università di Firenze, ad esempio, ci sono libri, periodici, risorse elettroniche, video. Fra i suggerimenti per la ricerca troviamo i seguenti: "Inserire una o più parole. Non usare l'articolo. Selezionare uno degli indici disponibili. Esempio: Calvino nel primo campo e Autore nel campo indice porterà all'elenco degli autori il cui cognome inizia con Calvino. Cliccando sul nome di interesse è possibile vedere i relativi documenti".

5I risultati del motore di ricerca *online* sono ordinati sulla pagina in base a fattori quali la popolarità e la presenza del termine/termini di ricerca. La pertinenza, invece, è un aspetto che il lettore del *Web* deve valutare autonomamente.

6Che, tuttavia, possono essere parzialmente controllate tramite estensioni dei motori di ricerca.

7Simone, R., 2012. *Presi nella rete La mente ai tempi del Web*. Milano: Garzanti, (ed. digitale).

8Ibidem.

9Ibidem. Inserendo, ad esempio, le parole chiave "favola" e "fiaba" nel motore di ricerca, si ottengono come risultati: canzoni, articoli, *blog* di appassionati, pagine di *Wikipedia*, siti di autorevoli scrittori ed esperti, pagine dell'enciclopedia Treccani, e così via. Cfr. in Appendice di questo lavoro.

10Cfr. McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

11"Traditionally, libraries acquired the resources on their shelves through publishers who were obliged to review and edit books in order to ensure their accuracy and reliability. The librarian then offered a second "review" of the material before it was purchased and made available in the library. Librarians also frequently review the items currently available and purge out-dated, discredited, or damaged materials. This process is the antithesis of the Web. The freedom to publish information on the Web is unlimited, and there is oversight. People have been known to publish professional looking sites that contain biased information, incorrect or incomplete data, pranks, contradictions, out-of-date information, unauthorized revisions, and factual errors (Fitzgerald, 1997; Oppenheimer, 1997). Also, once a site is «posted», it rarely comes down, even when outdated. In order to find reliable information each Web site needs to be examined with a critical eye — a much more critical eye than most people are accustomed to using when viewing library sources". Colaric, S., & Jonassen, D. (2001). Information Equals Knowledge, Searching Equals Learning, and Hyperlinking Is Good Instruction: Myths about Learning from the World Wide Web. *Computers in the Schools*, 17(3-4), p. 162.

12Cfr. Buckingham, D., 2007. Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology* 32(2), 111–119.

13Peruzzi, A. 2009. *Scienza per la democrazia. Affinità elettive, conflitti, necessità della formazione*, Pisa: Edizioni ETS, p. 67. Benché l'Autore articoli il suo discorso nell'ambito di una riflessione, quella tra scienza e democrazia, ben più ampia e profonda rispetto a quella da me intrapresa in questo lavoro, l'ho citato perché illuminante nell'orientare all'interno del complesso rapporto fra informazione, sapere e processo del leggere. Per approfondimenti, rimando al volume citato.

14"È la scuola (e poi l'università) che è chiamata a fornire i presupposti conoscitivi, come è chiamata a orientare la selezione intelligente delle informazioni". Peruzzi, A. 2009. *Scienza per la democrazia. Affinità elettive, conflitti, necessità della formazione*, Pisa: Edizioni ETS, p. 68.

15Coiro, J., 2011. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research: A Publication of the Literacy Research Association*, 43(4), p. 353.

16Cfr. International Reading Association, 2002. *Integrating Literacy and Technology in the Curriculum. A Position Statement of the International Reading Association*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

17Coiro, J., 2003. Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Inter-

net: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), p. 458.

18Leu, D. J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J. M., Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C., 2013. *The New Literacies of Online Research and Comprehension: Assessing and Preparing Students for the 21st Century With Common Core State Standards*. In S. B. Neuman & L. B. Gambrell (Eds.), *Quality Reading Instruction in the Age of Common Core Standards* (pp. 219–236). © 2013 by the International Reading Association; Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. New Literacies : A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181). International Reading Association. 2009. *New literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author.

19Cfr. Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K., 1991. Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.

20La modificabilità è una caratteristica tipica degli ambienti *online*, perché i contenuti possono essere aggiornati, corretti, commentati con estrema facilità, come pure rimossi o spostati.

21Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press, pp. 203-204.

22L'espressione “*new literacies*” descrive “*important new strategies and dispositions that are essential for online research and comprehension*”. Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. New Literacies : A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy , Instruction , and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181), p. 1156.

23Cfr. Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. C., Liu, Y., & O’Neil, M. (2007). What Is New about the New Literacies of Online Reading Comprehension? In L. S. Rush, J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary School Literacy What Research Reveals for Classroom Practice* (pp. 37–68). National Council of Teacher; Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy , Instruction , and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181).

24Coiro, J., 2011. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Off-line Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research : A Publication of the Literacy Research Association*, 43(4), p. 353.

25Cfr. in questo lavoro, § III.5 Disorientamento e sovraccarico cognitivo sul *Web*.

26Le molteplici distrazioni assorbono energia attentiva, sovraccaricando la mente del lettore.

27Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2009. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69–90). Mahwah, NJ: Erlbaum; Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press.

28La conversione delle singole lettere o parole non sembra differenziarsi particolarmente nella lettura del testo digitale, a parte per le conseguenze legate alla leggibilità dello schermo su cui il documento viene visualizzato. Le pagine dei testi elettronici possono essere visualizzate utilizzando un monitor da 15 pollici, che possiede all'incirca la dimensione fisica di un formato A4 o, come sempre più spesso accade, avvalendosi dei piccoli *display* di *device* come i *digital pad* e gli *smartphone*. In alcuni casi, la combinazione delle dimensioni piccole dello schermo e della bassa qualità dell'illuminazione comporta che il lettore debba affrontare una ridotta leggibilità. Cfr. OECD 2011.

29Cfr. Dwyer, B., 2012. Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges and Consequences. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children’s Literacy, Learning, and Culture* (pp. 344–358). John Wiley & Sons, Ltd, Oxford, UK.

30Si riferiscono alla ricerca di contenuti distribuiti all'interno di una molteplicità di collega-

menti e in situazioni testuali specifiche del *medium* elettronico, come la comprensione di un elenco di risultati forniti dal motore di ricerca.

31Cfr. OECD, 2011, PISA 2009 Results : Students On Line Digital technologies and Performance (Vol. VI), p. 20. Cfr. Barab, S. A., Bowdish, B. E., & Lawless, K. A., 1997. Hypermedia navigation: Profiles of hypermedia users. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 23–41; Lawless, K. A., & Kulikowich, J. M. (1996). *Understanding Hypertext Navigation through Cluster Analysis*. *Journal of Educational Computing Research*, 14(4), 385–99.

32Coiro, J., 2011. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research : A Publication of the Literacy Research Association*, 43(4), p. 355.

33Cfr. Cardarello, R., & Contini, A. M., 2012. *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior. Paris, S. A., & Stahl, S. G. (Eds.), 2005. *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

34L'online reading comprehension è inquadrata come un processo di indagine che include “new skills, strategies, dispositions, and social practices that take place as we use information on the Internet to conduct research to solve problems and answer questions. [...] Online research and comprehension is a self-directed process of constructing texts and knowledge while engaged in several online reading practices: identifying important problems, locating information, critically evaluating information, synthesizing information, and communicating information. Online research and comprehension can take place individually, but often appears to be enhanced when it takes place collaboratively”. Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181), p. 1164.

35Le capacità autoregolative non si sviluppano in maniera autonoma: esse necessitano di un intervento sistematico di educazione all'elaborazione profonda e critica dei testi.

36In questo senso, la lettura online si distingue anche dai primi sistemi ipertestuali chiusi, delimitati all'interno di un supporto digitale *offline* (come un CD-Rom).

37Sebbene nell'ambiente *online* se ne possano trovare. Delle molteplici versioni di *ebook* ho parlato nel § III. 2 Una particolare forma di testualità digitale: l'*ebook*.

38Gli *e-reader*, o *electronic reader*, sono i supporti digitali specificamente progettati per visualizzare l'*ebook* e leggerlo. Cfr. § III.2 Una particolare forma di testualità digitale: l'*ebook*.

39Cfr. in questo lavoro, § III.2 Una particolare forma di testualità digitale: l'*ebook*.

40Internet è un ambiente fondamentalmente informativo: “we know that online reading comprehension almost always begins with a question or a problem to solve, is usually limited to informational texts, and requires new skills and strategies to navigate the complex and rich informational space that defines the Internet”. Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., & Neil, M. O., 2007. What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension? In A. Berger, L. Rush, & J. Eakle (Eds.) *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*. NCTE/NCRL: Chicago, IL, p. 58.

41Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., & Neil, M. O., 2007. What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension? In A. Berger, L. Rush, & J. Eakle (Eds.) *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*. NCTE/NCRL: Chicago, IL, p. 56.

42Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press, p. 203.

43Cfr. Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492–500.

44Cfr. Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., & Forzani, E., 2015. Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online Information. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 1–11.

45Cfr. Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J., 2008. *Integrating critical Web skills and content knowledge: Development and evaluation of a 5th grade educational program*. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 666–692. È uno degli aspetti che emergono anche dallo studio che abbiamo condotto in alcune scuole italiane. In questo lavoro, § VI.8 La lettura come impresa educativa. Indagine esplorativa sugli effetti del *think aloud* nell'apprendimento della lettura *online*.

46Cfr. Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., & Forzani, E., 2015. Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online Information. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 1–11.

47Cfr. OECD, 2011, PISA 2009 Results: Students On Line Digital technologies and Performance, Vol. VI.

48Cfr. Carioli, S., 2014. Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla Formazione*, 17(2), pp.105–117.

49Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*. Einaudi: Milano, p. 102.

50Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*. Einaudi: Milano, p. 102.

51Carioli, S., 2014. Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla Formazione*, 17(2), p. 110.

52Recent qualitative findings suggest the skills and strategies required to comprehend printed text are intertwined with a set of new and more complex skills and strategies to read successfully for understanding on the Internet.

53Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K., 1991. Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.

54Cfr. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research : A Publication of the Literacy Research Association*, 43(4), p. 353.

55Coiro, J. 2011. “Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge.” *Journal of Literacy Research : A Publication of the Literacy Research Association* 43 (4): 352–92.

56Cfr. Cardarello, R., 2010. Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell’infanzia. In Bacchetti, F. (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori.

57Hacker, D., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 170.

58King, Alison. 2007. “Beyond Literal Comprehension: A Strategy to Promote Deep Understanding of Text.” In *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*, edited by Danielle S. McNamara. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

59Cfr. Cardarello, R., & Contini, A. M., 2012. *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior.

60Cfr. Contini, A. M., La metafora come strumento cognitivo, in Cardarello, R., & Contini, A. M., 2012. *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior, p. 147.

61Sulle implicazioni nella lettura delle diverse tipologie testuali, cfr. Cap. II.

62Cfr. in IV.2 Saper scegliere come operazione costitutiva del leggere *online*.

63Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. 2004. Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.

64Cfr. Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. New Literacies : A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy , Instruction , and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181).

65Cfr. Coiro, J., 2011. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research : A publication of the Literacy Research Association*, 43(4), pp.352–392; Rouet, J.-F. (2002). *What was I looking for? The influence of task specificity and prior knowledge on students’ search strategies in hypertext*. *Interacting with Computers*, 15, 409 – 428.

66Cfr. Coiro, J., 2011. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research : A publication of the Literacy Research Association*, 43(4), pp.352–392.

67Cfr. Coiro, J., 2011b. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions

of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research: A publication of the Literacy Research Association*, 43(4), pp.352–392.

68Cfr. Barab, S. A., Bowdish, B. E., & Lawless, K. A., 1997. Hypermedia navigation: Profiles of hypermedia users. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 23–41.

69“Navigation and orientation within nonlinear structures seems to rely on the reader’s ability to mentally represent the top-level structure of the hypertext”. OECD, 2011. *PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance* (Vol. VI), p. 35. Sul disorientamento come problema specifico degli ipertesti, cfr. Conklin, J., 1987. “Hypertext: An Introduction and Survey”, *Computer*, Vol. 20, no. 9. Cress, U., & Knabel, O. B., 2003. Previews in hypertexts: effects on navigation and knowledge acquisition. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 517–527. In questo lavoro, § III.3 Organizzazione reticolare e problematiche connesse.

70Cfr. Conklin, J., 1987. Hypertext: An introduction and survey. *IEEE Computer*, 20(9), pp.17–41. In questo lavoro, in § III.4 Sulla soglia del *link*. Miopia informativa.

71L'esame del profilo del buon lettore in contesti ipertestuali lo mostra in grado di optare per opportune strategie, di minimizzare le visite sulle pagine irrilevanti, di individuare le pagine cruciali. Cfr. OECD, 2011, *PISA 2009 Results: Students On Line Digital technologies and Performance* (Vol. VI).

72Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), p. 233.

73Cfr. Barab, S., Bowdish, B., & Lawless, K. A., 1997. Hypermedia navigation: Profiles of hypermedia users. *Educational Technology Research and Development*, Volume 45(3), pp 23–41.

74Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K., 1991. Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.

75Cfr. Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.

76Cfr. Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2). Coiro, J., 2011a. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), pp.107–115.

77McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. XI.

78Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp.214–257.

79La ricerca che si è occupata di lettura tradizionale e metacognizione ha già posto ampiamente in risalto il ruolo delle strategie per differenti propositi di lettura e per diverse tipologie testuali. Le indagini comparative internazionali (PISA e PIRLS) hanno confermato la correlazione positiva tra uso di strategie e comprensione del testo.

80Cfr. Dwyer, B., 2012. Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges and Consequences. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children’s Literacy, Learning, and Culture* (pp. 344–358). John Wiley & Sons, Ltd, Oxford, UK.

81Le strategie per lo svolgimento di compiti costituiscono un importante oggetto di metaconoscenza e possono essere considerate “«cognitive» in un senso ampio, che comprende anche aspetti operativi (mentali e/o psicomotori)”. Esse “definiscono percorsi mentali e modalità operative attraverso cui l’individuo può usare le proprie risorse cognitive (le proprie conoscenze concettuali e procedurali) come mezzi per il conseguimento degli obiettivi inerenti a un certo campo d’attività”. Baldacci, M., 2010. *Curricolo e competenze*, Milano: Mondadori Università, p. 17.

82Dwyer, B., 2012. Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges and Consequences. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children’s Literacy, Learning, and Culture* (pp. 344–358). John Wiley & Sons, Ltd, Oxford, UK.

83Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2009. Identifying and describing constructively respon-

sive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69–90). Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 69.

84Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2009. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69–90). Mahwah, NJ: Erlbaum.

85Cfr. Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2).

86Cfr. Hacker, D., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

87I lettori meno abili, viceversa, non monitorano il loro percorso e hanno difficoltà a generare strategie alternative nel caso in cui il ciclo di comprensione si interrompa. Cfr. Coiro, J., & Dobler, E. 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.

88E questo, Afflerbach e Cho ritengono sia indicativo della presenza della componente universale, condivisa fra le due forme di lettura. Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press.

89Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press, p. 205.

90Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press.

91Acronimo di *Uniform Resource Locator*, indica una sequenza di caratteri che identifica univocamente l'indirizzo di una risorsa su Internet.

92Cfr. *Il Sansoni Inglese. Dizionario English-Italian, Italiano-Inglese*. 2008. Rizzoli Larousse, sub voci: *to skim, skimming*.

93Cfr. Zhang, M. 2012. “Supporting Middle School Students’ Online reading of Scientific Resources: Moving Beyond cursory, Fragmented, and Opportunistic Reading.” *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (2): 138–52.

94“*Prereading strategies include techniques such as previewing sections of the text (scanning or skimming the text), creating concept lists and maps before reading, and generating prereading questions. Previewing the text is possibly the most well-known prereading strategy. Previewing strategies involve surveying the text before reading. This generally involves reading over key parts of a text, such as the title, subheadings, bold or italicized words, figures and tables, the introduction and conclusion, and key sentences (e.g., the first sentence of each paragraph). This is sometimes referred to as scanning the text. Skimming the text is similar but involves reading more of the text, quickly*”. McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., and O’Reilly, T., 2007. The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework 465, § Using Prereading Strategies to Guide the Reading Process, in McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 475.

95McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., and O’Reilly, T., 2007. The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework 465, § Using Prereading Strategies to Guide the Reading Process, in McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 475.

96In generale, una lettura competente è legata alla conoscenza di più strategie di lettura, di cui il lettore può avvalersi a seconda dello scopo. L'applicazione delle strategie metacognitive si fonda su questa consapevolezza. Un insegnante può offrire esempi di utilizzo di strategie.

97Cfr. Zhang, M. 2012. "Supporting Middle School Students' Online reading of Scientific Resources: Moving Beyond cursory, Fragmented, and Opportunistic Reading." *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (2): 138–52, p. 150.

98Cfr. Hobbs, R. 2010. *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Washington.

99Cfr. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press, p. 204.

100La stessa "rilettura" viene considerata da molti una strategia volta a incrementare la comprensione. Nella lettura del testo stampato, prendere note, sottolineare e creare organizzatori grafici sviluppa la comprensione e la memorizzazione poiché queste operazioni tendono a rinforzare una lettura profonda e dettagliata. La rilettura dovrebbe essere insegnata anche in Internet, dove si è portati a scorrere sulle informazioni senza troppo riflettere. Cfr. Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.

101Per questo è necessaria una specifica istruzione. Cfr. Zhang, M. 2012. "Supporting Middle School Students' Online reading of Scientific Resources: Moving Beyond cursory, Fragmented, and Opportunistic Reading." *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (2): 138–52, p. 139.

102Cfr. Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J., 2008. *Integrating critical Web skills and content knowledge: Development and evaluation of a 5th grade educational program*. Computers in Human Behavior, 24(3), 666–692.

103Cfr. Wallace, R. M., Kupperman, J., Krajcik, J., & Soloway, E. 2009. Science on the Web: Students Online in a Sixth-Grade Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*.

104Zhang, M. 2012. "Supporting Middle School Students' Online reading of Scientific Resources: Moving Beyond cursory, Fragmented, and Opportunistic Reading." *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (2): 138–52.

105Cfr. Zhang, M. 2012. "Supporting Middle School Students' Online reading of Scientific Resources: Moving Beyond cursory, Fragmented, and Opportunistic Reading." *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (2): 138–52.

106Cfr. J. Coiro, (2011), *Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of online Reading Comprehension, Theory Into Practice*, vol. 50, no. 2, pp. 107–115.

107Cfr. in questo lavoro, § I.9 Una particolare forma di testualità digitale: l'ebook.

108Cfr. J. Coiro, (2009), *Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now*, "Educational Leadership", pp. 59–63; M. Ranieri, 2011. *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS.

109Cfr. in questo lavoro § I.8 Narrativa interattiva e dialogo del lettore con il testo.

110Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. op. cit., p. 158.

111Un fattore che è stato trascurato dalla ricerca nella lettura e nelle scienze dell'apprendimento riguarda le emozioni che intervengono, momento per momento, nel corso di questo processo. I lettori sperimentano una varietà di emozioni e di stati cognitivo-affettivi, che in genere oscillano in modo dinamico. Queste traiettorie emotive sono state identificate solo di recente. Cfr. Graesser, A. C., & D'Mello, S., 2012. Moment-to-Moment Emotions during Reading. *Reading Teacher*, 66(3), 238–242.

112Questa concezione intende la lettura come un circuito vitale tra lettore e testo, in cui questa interazione è vissuta come esperienza coinvolgente, sentita e desiderata dal lettore che la vive piacevolmente.

113Ascenzi, A., 2003. *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. Milano: Vita e Pensiero, p. 27.

114Sulla lettura del testo letterario come esperienza di consapevole incontro con una menzogna non ingannevole, § II.3 Interpretazione e sovrainterpretazione.

115Bloom, H., 2000. *Come si legge un libro (e perché)*, Milano: Rizzoli, p. 15.

116Ibidem.

117Ibidem.

118A questo proposito, Levorato (2000) cita il contributo del neuroscienziato Antonio Damasio, che ha studiato le basi cerebrali delle emozioni — le aree del cervello deputate all'espres-

sione e alla lettura delle emozioni — mostrando che le emozioni intervengono nella formulazione di un buon ragionamento, di un comportamento equilibrato della persona, e nel *decision making*. Damasio, A. R. 2000. *L'errore di Cartesio*. Editmabi.

119Levorato, M.C., 2000. *Le emozioni della lettura*, Bologna: il Mulino, p. 35.

120Ibidem.

121Cfr. Levorato, M. C., 2000. *Le emozioni della lettura*. icon, 39(051), 256011.

122Cfr. Ibidem.

123Calabrese & Fioroni, *Leggere la mente: la lettura come stile di vita*, op. cit., p. 25.

124Cfr. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, op. cit.

125Tullio De Mauro, in Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, op. cit., p. VIII.

126L'intervento degli elementi motivazionali e comportamentali nella capacità di leggere sono stati riconosciuti anche all'interno del *framework* della *reading literacy* sviluppato dalle più recenti indagini comparative internazionali, per l'evidente correlazione con la comprensione dei testi, e in quanto aspetti che possono essere sviluppati, modellati e promossi. Cfr. OECD, 2011, *PISA 2009 Results: Students On Line Digital technologies and Performance* (Vol. VI). Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K., 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

127Cfr. Guthrie, J. T. and A. Wigfield, 2000. Engagement and Motivation in Reading, in M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422), Erlbaum, Mahwah, NJ.

128Carioli, 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., I, p. 54. doi: ISSN 2038-3002.

129Cfr. Baldacci, *Curricolo e Competenze*, p. 17.

130Baldacci, *Curricolo e Competenze*, p. 17.

131Cfr. B. G. Zimmerman, 1990. *Self-Regulated Learning and academic Achievement: an Overview*, "Educational Psychologist". Pellerey, M., 2008. *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.

132Cfr. Azevedo, R., Cromley, J. G., 2004, *Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?*, "Journal of Educational Psychology", vol. 96, pp. 523 – 535. R. Azevedo, 2005, *Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of SelfRegulated Learning*. "Educational Psychologist", 40 (4), 199–209.

133M. Pressley, 2002. *Metacognition and self-regulated comprehension*, in A. Farstrup e S. J. Samuels, Eds., *What Research Has To Say about Reading Instruction*, "International Reading Association", 3th. ed., pp. 291–309; Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (2nd ed.). New York: Routledge.

134"Alta specifica attenzione rivolta alla metacomprensione si collegano fattori di tipo affettivo-emotivo e motivazionale, che intervengono nelle abilità di autoregolazione. Gli ultimi modelli sulla comprensione introducono variabili emotivo-motivazionali nel complesso rapporto tra cognizione e metacognizione, superando «l'apparente contrapposizione tra due modi distinti di concepire l'insegnamento: come addestramento all'uso di strategie (nell'ambito della psicologia cognitiva) o come apprendimento per scoperta (nell'ambito della psicologia costruttivista o piagetiana)". R. De Beni, F. Pazzaglia, 2003. *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali*, "Metacognizione ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti", 5th ed., FrancoAngeli, p. 136.

135Cfr. Hacker, D., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 167.

136Cfr. Hacker, D., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

137Cfr. R. Azevedo, J. G. Cromley, 2004, *Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?*, "Journal of Educational Psychology", vol. 96, pp. 523 –

535. R. Azevedo, 2005, *Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning*. "Educational Psychologist", 40 (4), 199–209.

138Cfr. Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2).

139Cfr. Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), p. 218.

140Baldacci, M., 2010. *Curricolo e competenze*, Milano: Mondadori Università, p. 17.

141Cardarello, R., 2010. Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Bacchetti, F. (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori. p. 75.

142Ibidem.

143Cfr. Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (2nd ed.). New York: Routledge - Copyright © 1995 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

144Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500, p. 498.

145Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press, p. 203.

146Cardarello, R., 2010. Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Bacchetti, F. (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori, p. 75.

147Harris, T.L., & Hodges, R.E., 1995. *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association, cit. in Block, C.C. & Israel, S.E., 2004. The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), p.154.

148Cardarello, R., 2010. Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Bacchetti, F. (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori, p. 77.

149Cfr. Block, C.C. & Israel, S.E., 2004. The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), pp.154–167.

150Cfr. Block, C. C., & Israel, S. E., 2004. *The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds*. *The Reading Teacher*, 58(2), 154–167; ProQuest; Lapp, Diane; Fisher, Douglas; Grant, M. (2008). *You Can Read This Text--I'll Show You How: Interactive Comprehension Instruction*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372–383; Ebner, R. J., & Ehri, L. C., 2013. Vocabulary Learning on the Internet: Using a Structured Think-Aloud Procedure. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(6), 480–489.

151Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D., 2011. Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231–243.

152Cfr. Pressley, M., 2002. *Metacognition and self-regulated comprehension*, in A. Farstrup e S. J. Samuels, Eds., *What Research Has To Say about Reading Instruction.*, "International Reading Association", 3th. ed., pp. 291–309.

153Cfr. Ericsson, K. A., & Fox, M. C., 2011. Thinking Aloud Is Not a Form of Introspection but a Qualitatively Different Methodology: Reply to Schooler (2011). *Psychological Bulletin*, 137(2), 351–354.

154Cfr. McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 130.

155Cfr. Ivi, p. 116.

156Cfr. Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (2nd ed.). New York: Routledge.

157Cfr. Ibidem.

158Cfr. Ibidem.

159Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Con-*

structively Responsive Reading (2nd ed.). New York: Routledge, p. 1.

160In un problema, l'interrogativo fu posto in questi termini: un uomo ha un tumore inoperabile che può essere distrutto dalla radiazione. Ma un raggio di intensità sufficiente a distruggere il tumore distruggerebbe anche il tessuto sano. Duncker chiedeva di cercare delle soluzioni che portassero alla distruzione del tumore e alla conservazione del tessuto sano. Cfr. Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (2nd ed.). New York: Routledge.

161Ericsson, K. A., & Simon, H. A., 1993. *Protocol analysis Verbal reports as data* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press, p. 59.

162“È del 1960 il classico testo di Miller, Galanter e Pribram: *Plans and structure of behaviour*, ove viene offerta la prima modellizzazione sistematica di procedure cognitive che fa uso di programmi di calcolatore [...]. Lo strumento matematico dei cognitivisti è [...] la teoria della computabilità. E il modello della mente che ne risulta è quello offerto da una macchina che esegue procedure ricorsive manipolando simboli. Nata nel secondo dopoguerra come studio ingegneristico dei calcolatori, [...], *l'informatica*, o *computer science*, si annunciava come la cornice di tutte le indagini sul pensiero e sul linguaggio, comprese quelle finalizzate alla riproduzione artificiale di prestazioni tipiche della mente umana”. Peruzzi, A., 2004. *Il significato inesistente*. Firenze: Firenze University Press, p. 13.

163Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (2nd ed.). New York: Routledge, p. 4.

164Ericsson, K. A., & Simon, H. A., 1993. *Protocol analysis Verbal reports as data* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

165Ad esempio, Pressley, M., & Afflerbach fanno presente che, nonostante la descrizione della lettura che si ricava dall'analisi dei protocolli possa essere considerata una prova sufficiente dell'utilità del metodo, è importante essere consapevoli dei limiti, legati alla insufficiente analiticità che in certi casi li caratterizza. Cfr. Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 1995. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher.

166Cfr. Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 1995. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher.

167È nell'orizzonte culturale che — secondo l'idea di Bruner, in forte simbiosi con la prospettiva di Vygotskij — i sistemi simbolici plasmano “la vita e la mente dell'uomo”. Bruner, J., 1992. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 47.

168Come noto, l'apprendistato cognitivo è un metodo “diretto all'insegnamento dei processi usati dagli esperti nell'affrontare compiti complessi. Rispetto alle conoscenze fattuali e concettuali, l'apprendistato cognitivo [...] sottolinea la funzione nel risolvere problemi ed eseguire compiti; ovvero, esemplifica e colloca queste conoscenze nel loro contesto d'uso”. Per modificare le capacità “è necessario capire la natura della competenza esperta ed escogitare metodi appropriati per impararla. Per fare ciò, si deve riconoscere per prima cosa che strategie e processi cognitivi e metacognitivi sono più centrali sia delle capacità di livello basso sia delle conoscenze astratte concettuali e fattuali. Sono i principi organizzativi della competenza”. Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S., 1995. L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED, pp. 181–231., op. cit., pp. 183–186.

169Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934).

170Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M., 2008. “You can read this text—I'll show you how”: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), p. 372.

171Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M., 2008. “You can read this text—I'll show you how”: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), p. 378.

172Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M., 2008. “You Can Read This Text—I'll Show You How”: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372–383.

173La questione, ovviamente, riguarda entrambe le forme di lettura, del testo stampato e di

quello *online*.

174Pressley, M., 2002. *Metacognition and self-regulated comprehension*, in A. Farstrup e S. J. Samuels, Eds., *What Research Has To Say about Reading Instruction*, “International Reading Association”, 3th. ed., p. 306.

175Ivi, p. 305.

176Ibidem.

177Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M., 2008. “You can read this text—I’ll show you how”: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372–383.

178Cfr. Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492–500; Coiro, J., 2011. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), pp.107–115. Coiro, J., 2012. The New Literacies of Online Reading Comprehension: Future Directions. *The Educational Forum*, 76(4), pp.412–417; Ebner, R. J., & Ehri, L. C. (2013). Vocabulary Learning on the Internet: Using a Structured Think-Aloud Procedure. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(6), 480–489.

179In base a come rispondono gli studenti che compongono il gruppo.

180Cfr. Coiro, J., 2011. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), pp.107–115.

181Mi soffermerò qui sulla descrizione del disegno di ricerca e del materiale didattico (guide, tabelle, lezioni modello) messo a punto nell’ambito di questo studio pilota. Sulla base della letteratura consultata e del materiale messo a punto per questo studio, abbiamo progettato un MOOC (*Massive Open Online Course*) dal titolo “*Stop and Think. Modeling the process of online reading comprehension using Think Aloud*”, per la formazione degli insegnanti. Il MOOC ha risposto al Programma “TALENT ITALY”, bandito su iniziativa del Dipartimento per l’università, l’alta formazione artistica, musicale e coreutica e per la ricerca - Direzione Generale per il Coordinamento e lo Sviluppo della Ricerca (con Bando MOOC - D.D. 514 del 20/2/2014), ed è stato giudicato idoneo per il passaggio alla fase di realizzazione, come risulta dalla graduatoria pubblicata dal MIUR (<<http://attiministeriali.miur.it/anno-2015/ottobre/dd-20102015.aspx>>).

182Il *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) è uno studio internazionale sulla lettura, rivolto a giovani lettori della quarta primaria. Cfr. Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

183Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K., 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, p. 25.

184Wolf, M. & Barzillai, M., 2009. The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), p. 33. Ho preso in esame queste prospettive in Carioli, S., 2014. Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla Formazione*, 17(2), pp.105–117. In questo articolo incentro la riflessione su “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 digitali, ma 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*”, p. 106.

185Si tratta di un disegno di ricerca di tipo “quasi-sperimentale”, spesso adottato nella ricerca educativa, dove lo sperimentatore non ha il controllo completo delle variabili. Oltre all’impossibilità, ad esempio, di controllare la variabile relativa all’assegnazione randomizzata dei soggetti ai gruppi classe coinvolti (che risultano, piuttosto, esito di una composizione naturale), altra variabile difficilmente controllabile nella ricerca educativa è quella dell’“effetto insegnante” o la collocazione oraria della lezione, che possono influenzare parecchio gli esiti. In altre parole, nei disegni di ricerca “quasi sperimentali si sa in partenza che non tutte le variabili possono essere controllate”. Gattico, E., & Mantovani, S. (a cura di), 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Edizioni Bruno Mondadori, p. 60.

186La presenza di gruppi di controllo è stata necessaria per dimostrare che le differenze erano dovute alla specifica strategia e non ad altri fattori come, ad esempio, la naturale maturazione.

187Gli insegnanti dei gruppi sperimentali hanno ricevuto materiale didattico e formativo

specifico, con cenni teorici sulla tecnica metacognitiva del *think aloud*, e con modelli di lezione che li ha guidati su come verbalizzare le strategie di lettura *online*. La necessità di una previa formazione degli insegnanti è un aspetto particolarmente sottolineato dalla letteratura. Cfr. Pressley, M., 2002. *Metacognition and self-regulated comprehension*, in A. Farstrup e S. J. Samuels, Eds., *What Research Has To Say about Reading Instruction*, "International Reading Association", 3th. ed., pp. 291–309.

188Inteso come lavoro con gli studenti. Ovviamente, queste fasi sono state precedute dai contatti con le scuole (dirigenti scolastici e insegnanti) e dalla formazione degli insegnanti.

189Al momento, nella scuola italiana non esiste un percorso strutturato di insegnamento delle strategie utili per migliorare la comprensione della lettura *online*, per cui, con "consueti interventi" intendo riferirmi al lavoro svolto in Internet con le modalità solitamente adottate dagli insegnanti, sia in aula (in cui recentemente sono stati introdotti strumenti come la Lavagna Interattiva Multimediale), sia nel laboratorio di informatica.

190Per costruire i *test* e per raccogliere le risposte degli studenti è stato utilizzato *Google-docs*. Per lo svolgimento delle prove e per controllare l'intera sequenza degli eventi è stato creato un *blog* sulla piattaforma *blogging Blogger*. I test di lettura sono stati svolti in ambiente *online*, seguendo le indicazioni fornite precedentemente tramite esempi e quelle riportate sul *blog* insieme alle domande del *test*. Ogni studente ha svolto il test singolarmente, su computer fisso connesso a Internet, nel laboratorio di informatica. Il tempo concesso per l'intera sessione è stato di circa 1 ora con un breve periodo di riposo tra le due fasi. Gli studenti con disabilità hanno potuto beneficiare del sostegno dell'insegnante.

191Adattate da *Executive Summary*, in Hobbs, R., 2010. *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Washington.

192I testi sono stati previamente selezionati e proposti agli studenti tramite *link* sulle pagine del *blog* creato appositamente per lo studio.

193Via cavo in tutte le scuole dove si è svolto lo studio.

194Cfr. Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.

Riflessioni conclusive

È ormai evidente che saper leggere negli ambienti *online* è tutt'altro che semplice e immediato e che, se la mediasfera esalta la segmentazione rispetto alla continuità, la velocità rispetto alla concentrazione, è essenziale sostenere lo sviluppo di processi che consentano una lettura basata sull'analisi, sulla riflessione critica, sul rallentare il ritmo allo scopo di monitorare la comprensione, recuperando in questo modo anche il vero significato dell'atto del leggere.

Da un lato, si tratta di non perdere quanto è stato propiziato — in termini di capacità di concentrazione, analisi e ragionamento — dalla lettura del tradizionale testo scritto, di proteggere lo sviluppo dei processi implicati nella comprensione profonda di ciò che si legge, di preservare la componente immersiva della lettura, temi su cui si stanno concentrando alcuni studi di prospettiva neurocognitiva. La stampa, infatti, “ha accompagnato la diffusione di generi come il saggio e il trattato filosofico, la monografia scientifica o tecnica”¹, che permettono sia all'autore che al lettore di “rallentare il ritmo incalzante della lingua parlata e di assumerne il controllo”, e “quando un'argomentazione diventa una visibile e durevole struttura bidimensionale, il lettore può concedersi il tempo di valutare sia la veridicità delle parti sia la solidità dell'insieme”².

Dall'altro, è importante considerare le potenzialità di Internet, che possono essere dispiegate attraverso una lettura strategica e competente, che metta il lettore nella condizione di saper scegliere e valutare.

Apparentemente in modo paradossale, è stato riscontrato che, spesso, nell'ambiente *online* i giovani lettori manifestano facile frustrazione quando non sono gratificati da risposte immediate e che, sovente, le loro scelte sono poco pensate e poco valutate, svolte più sulla scia della casualità o di interessi momentanei che non di una riconosciuta rilevanza dei contenuti. Questi comportamenti, fondamentalmente passivi, sono in diretto contrasto con il ruolo attivo che gli studi sulla comprensione del testo attribuiscono al lettore.

Nell'esperienza del leggere, stati emotivi e dimensione cognitiva sono strettamente intrecciati. Un lettore che non può avvalersi delle condizioni cognitive necessarie avrà difficoltà a raggiungere l'obiettivo della lettura o a partecipare attivamente a esperienze di *social reading*. La frustrazione che deriva dal non ottenimento di ciò che egli sta cercando, o dalla fatica di

comprendere a causa della mancanza di opportune strategie di lettura potrebbe interferire negativamente sul senso di autoefficacia e sul “piacere di leggere”.

Una preoccupazione pedagogica, allora, è quella di guidare a capire le risorse della rete allontanandosi da una navigazione “distratta” e passiva, e dallo scorrimento veloce delle pagine *Web*. Al momento, però, manca un lavoro specifico sulla consapevolezza di ciò che un lettore fa nel momento in cui si connette e naviga e manca ancora un insegnamento mirato a sollecitare una riflessione sui comportamenti e sull'opportunità di usare strategie metacognitive per un controllo autoregolato dei processi di ricerca, valutazione critica e integrazione dei frammenti testuali raccolti nel corso della lettura in rete³. Ai giovani lettori viene insegnato a navigare in Internet e a utilizzare le fonti in esso contenute senza che ci sia un sufficiente investimento nella riflessione sul processo che ha portato alla selezione di quelle informazioni o sulle strategie alla base della valutazione della qualità dei contenuti, o senza che venga insegnato loro a riflettere opportunamente sulle modalità di ricerca utilizzate. In altre parole, ancora si sa poco su come e quando iniziare un percorso sistematico di lettura *online*⁴ e, troppo spesso, la capacità di elaborare attivamente i testi in rete viene scambiata con la semplice abilità di accedere e muoversi in questo ambiente.

Lo studio pilota svolto nell'ambito di questa ricerca ha, per molti aspetti, confermato la validità di un percorso che prevede un insegnamento all'elaborazione dei testi *online* a cominciare da quando il giovane lettore ha superato la fase dell’“imparare a leggere” e ha fatto ingresso in quella del “leggere per imparare”⁵.

Si tratta, adesso, di ampliare ulteriormente questa base conoscitiva, avvalendosi anche di indagini da svolgere su campioni più ampi e rappresentativi, che consentano un'analisi statistica dei dati, e che offrano un maggior grado di predittività.

1Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, op. cit., p. 253.

2Ibidem.

3Circa la situazione dell'insegnamento della lettura *online* si è espresso anche il gruppo europeo High Level Group of Experts on Literacy: "*Online reading is largely ignored during initial primary teacher education, although evidence shows that a majority of children engage almost equally in digital and print reading from early on in primary education*". EU High Level Group., 2012. *EU High Level Group of Experts on Literacy*, p 66.

4Questo ritardo può essere ricondotto solo in parte ad una tecnologia digitale che corre più veloce di quanto non possa fare la ricerca in educazione. Sono molte le questioni che si interpongono, la gran parte delle quali strettamente legate alle caratteristiche specifiche dell'ambiente *online*. Queste caratteristiche rendono Internet, per certi aspetti, un ambiente non sicuro e, per altri aspetti, difficile da affrontare con l'insegnamento tradizionale. Quindi, dobbiamo capire non solo *come* insegnare queste nuove competenze di alfabetizzazione, ma anche *quando* cominciare, educando in questo senso anche le famiglie.

5Cfr. Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K., 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

APPENDICE

Si riporta, a titolo esemplificativo, una sintesi dei modelli di lezione con applicazione della tecnica del *think aloud*. Gli esempi sono analoghi a quelli forniti agli insegnanti come materiale formativo nel corso dello studio pilota. Lo scopo è sostenere le attività di pratica guidata, che dovrebbero mettere i giovani lettori nella condizione di definire autonomamente le strategie correlate ai vari scopi di lettura¹. I percorsi simulano come verbalizzare le strategie applicate nel corso di un episodio di lettura *online*, come monitorare la comprensione, su cosa concentrarsi, a quali indizi prestare attenzione, quali criteri utilizzare per valutare la qualità del materiale raccolto in Internet.

¹Cfr. J. Coiro, 2011, *Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of online Reading Comprehension*, "Theory Into Practice", vol. 50, no. 2, pp. 107–115.

Guida per l'insegnante²

I percorsi descritti di seguito guidano alla progettazione di lezioni di lettura *online* con l'applicazione della tecnica metacognitiva del *think aloud*. Entrambi (*Access* e *Analysis*)³ si basano sulle tre fasi principali: modellamento, pratica guidata, riflessione. Nel loro insieme, essi coinvolgono le abilità e le strategie implicate in una buona comprensione della lettura *online*.

Access

Access si concentra sulla ricerca di informazioni *online* per rispondere a una domanda, e sollecita particolarmente le abilità e le strategie legate: all'identificazione di parole chiave da inserire nei motori di ricerca, alla scelta dei risultati più rilevanti, all'applicazione di strategie adeguate per valutare l'affidabilità di autori, siti e contenuti, alla sintesi delle informazioni raccolte.

Table guide - Access⁴

(1) Scegli un argomento e trasformalo in una domanda	Esempio: <i>Qual è la differenza fra “favola” e “fiaba”?</i>
---	---

TA *Think aloud* dell'insegnante, con verbalizzazione di pensieri e strategie

Per prima cosa leggo con attenzione la domanda per capire l'obiettivo della lettura. La domanda chiede la differenza di significato fra due termini. Perciò, dovrò trovare due definizioni e confrontarle, oppure trovare un testo in cui si mettono già in evidenza le differenze fra questi due generi.

(2) Fai delle anticipazioni su dove potrebbe trovarsi la risposta.

TA

Penso che troverò il significato in un vocabolario o in un'enciclopedia online.

²La guida è stata progettata adattando i modelli di lezione presentati in Coiro, J., 2011. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), 107–115.

³Adattate da *Executive Summary*, in Hobbs, R., 2010. *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Washington.

⁴Prima della lezione, prova il percorso di ricerca su Internet, tenendo presente che *link* e pagine potrebbero mutare.

(3) Mostra i criteri per la scelta delle parole chiave da inserire nel motore di ricerca.

TA

Analizzare la domanda mi è utile anche per identificare le parole chiave, vale a dire le parole che meglio riassumono il significato di quello che sto cercando⁵. Inserire parole mirate mi permette di ottenere una coda più breve di risultati, e risultati più pertinenti.

Inserisco le parole “favola” e “fiaba” nel motore di ricerca.

Come risultati ottengo, nell'ordine:

- 1. la pagina di Wikipedia sulla “fiaba”;*
 - 2. la pagina di Wikipedia sulla “favola”;*
 - 3. “Favola” - piattaforma You Tube;*
 - 4. blog - “Differenza fra fiaba e favola”;*
 - 5. favole per la Ninna Nanna;*
 - 6. immagini - la favola;*
 - 7. la fiaba - Bianca Pitzorno;*
 - 8. articolo - “La favola della passeggera solitaria”;*
 - 9. articolo - “Nella favola del primo giocatore di sempre a segnare con la stessa maglia”;*
 - 11. favola nell'enciclopedia Treccani;*
 - 12. fiaba nell'enciclopedia Treccani;*
 - 13. favola nel dizionario,*
-

(4) Fai una prima selezione dei risultati del motore di ricerca. Mostra come valutarne pertinenza e rilevanza a un primo *skimming*



Fig. 19 Titolo in forma di *link*, URL del risultato e, sotto, parte descrittiva con i termini (in grassetto) che hanno consentito al motore di ricerca di individuare la risorsa. *Screen-shot* di pagina dei risultati di GOOGLE.

TA

Adesso ho intenzione di controllare l'elenco dei risultati.

Comincio con una prelettura veloce dei titoli e della parte descrittiva immediatamente sotto al titolo e noto che alcuni risultati non sono pertinenti rispetto a quanto sto cercando. I risultati del motore di ricerca, infatti, sono ordinati in base alla popolarità e alla presenza del termine/termini di ricerca. La pertinenza, invece, devo valutarla autonomo-

⁵È importante tener presente che: non sempre, i suggerimenti automatici del motore di ricerca rispondono esattamente alle esigenze del lettore.

mamente.

Mi accorgo, ad esempio, che il terzo risultato (3. "Favola" - piattaforma You Tube) è il titolo di una canzone, mentre il sesto risultato si riferisce alle immagini (6. immagini - la favola), quindi, essi non sono pertinenti alla mia ricerca.

Il quarto risultato (4. blog - "Differenza fra fiaba e favola") collega a un blog privato.

So che uno degli aspetti più importanti da valutare quando leggo testi in Internet è l'attendibilità dell'autore. A questo scopo, le domande che devo pormi sono:

Quali sono le credenziali dell'autore sull'argomento? Il background dell'autore lo qualifica?

Pertanto, dovrei previamente accertarmi se l'autore del blog è una persona appassionata all'argomento o, seppure, si tratta di un esperto.

Il quinto risultato lo escludo perché è un sito commerciale (5. favole per la Ninna Nanna); l'ottavo e il nono sono articoli selezionati dal motore di ricerca soltanto perché contengono i termini che ho scelto come parole chiave (8. articolo - "La favola della passeggera solitaria"; 9. articolo - "Nella favola del primo giocatore di sempre a segnare con la stessa maglia").

Da questa selezione rimangono alcuni titoli che aprirò e leggerò più approfonditamente.

Non penso di cominciare dalle pagine di Wikipedia. So che questa enciclopedia è scritta con la collaborazione di molte persone, anche di non esperti e che, non sempre, le fonti delle citazioni sono menzionate. So anche che, in alcuni casi, le pagine di questa enciclopedia online contengono citazioni da fonti attendibili e link a siti web pertinenti. In questi casi, che devono essere accertati di volta in volta, Wikipedia può essere un buon inizio della ricerca.

Tuttavia, in questo caso la mia attenzione è catturata da altre risorse, che in base alle mie conoscenze, sono più attendibili. Vedo, ad esempio, due risorse appartenenti all'enciclopedia Treccani in versione online. Ma vedo anche (quello che sembrerebbe essere) il sito ufficiale della scrittrice Bianca Pitzorno.

Penso che cercherò in questi siti la risposta alla domanda iniziale.

(5) Valuta l'affidabilità di ognuna delle risorse consultate

TA

Per valutare l'affidabilità delle risorse posso usare varie strategie, meglio se combinate. L'attendibilità dell'autore posso appurarla cercando informazioni su Internet.

Una strategia facilmente applicabile nell'ambiente online per valutare il contenuto, invece, data l'abbondanza di risorse, è quella del confronto con testi provenienti da altra fonte. Mi domando:

Il confronto con altre fonti conferma la validità delle informazioni di que-

sto contenuto?

Un altro aspetto importante da considerare è la scelta delle modalità di presentazione del contenuto, a proposito delle quali mi domando:

Il contenuto presenta una visione distorta, eccessiva o estrema del tema?

Per valutare l'affidabilità del sito, le domande che devo pormi sono: è un sito ufficiale? È aggiornato? I *link* in uscita e in entrata collegano a siti attendibili? I *link* sono funzionanti? Sono presenti informazioni come “Chi siamo”, “Contatti”? L'estensione del dominio (.edu; .com; .org., ecc.) è appropriata al contenuto?

Tornando ai risultati della mia ricerca, penso che comincerò a leggere le pagine dell'enciclopedia Treccani. So già, perché me ne sono accertata nel corso di precedenti ricerche, che è esattamente la versione online di quanto pubblicato nella versione stampata dell'enciclopedia. Si tratta, pertanto, di una fonte affidabile.

(6) Cerca le parti più informative

Favola - enciclopedia Treccani

Breve narrazione per lo più in versi. Quando si parla di f. come genere letterario, ci si riferisce comunemente a quella i cui caratteri fondamentali furono segnati già da Esopo e universalmente diffusi da Fedro: essenziale è che essa racchiuda una verità morale o un insegnamento di saggezza pratica e che vi agiscano (a volte insieme a uomini e dei) animali o esseri inanimati, sempre però tipizzazioni e quasi stilizzazioni di virtù e di vizi umani. Da notare però che l'animale perde talvolta, e sempre più frequentemente quanto più ci si avvicina ai tempi moderni, ogni caratterizzazione psicologica peculiare, diventando semplice pretesto per introdurre la conclusione morale.[...]⁶.

Fiaba - enciclopedia Treccani

Racconto di avventure in cui domina il meraviglioso, negli episodi come nei personaggi, anonimo e popolare, di fonte e tradizione orale (→ favola). La f. ebbe sin dai tempi remoti vastissima diffusione nel mondo indoeuropeo, quale importante genere della narrativa orale d'intrattenimento. [...]⁷.

(5) Valuta l'affidabilità di ognuna delle risorse consultate

TA

Come ulteriore risorsa, intendo leggere quanto scritto nel sito di Bianca Pitzorno, una delle più importanti scrittrici italiane. Se il sito fosse realmente quello ufficiale (aspetto di cui mi accerterò) le informazioni in esso contenute sarebbero autorevoli.

Nella home page leggo: “Sito ufficiale di Bianca Pitzorno”. Questo indizio, però, non mi dà garanzie sull'autenticità della fonte. Penso che

6Enciclopedia Treccani *online*, sub voce: favola <<http://www.treccani.it/enciclopedia/favola/>>

7Enciclopedia Treccani *online*, sub voce: fiaba <<http://www.treccani.it/enciclopedia/fiaba/>>

chiunque avrebbe potuto scrivere un'affermazione del genere. Navigo il sito e trovo informazioni dettagliate che riguardano sia la biografia che la produzione letteraria. Leggo anche un aggiornamento a integrazione della sua ultima pubblicazione: alcune lettrici e lettori le hanno chiesto di precisare “parti della trama” del romanzo, per cui, la scrittrice ha aggiunto sul sito “un ultimo capitolo, che non verrà pubblicato” in cartaceo. Nel loro insieme, questi indizi testimoniano il fatto che Bianca Pitzorno usa regolarmente questo spazio online, per cui, sono indotta a pensare che il sito sia effettivamente quello ufficiale della scrittrice.

(6) Cerca le parti più informative

La fiaba - Bianca Pitzorno

FIABA E FAVOLA

Possiamo dire per esempio che *Cenerentola* o *Biancaneve* sono fiabe, in quanto posseggono i due requisiti fondamentali di essere brevi e di raccontare fatti inventati e meravigliosi. Mentre *Il Corvo e la volpe* di La Fontaine, dove agiscono e parlano due animali, è una favola.

[...] definizione di favola trovata sul vocabolario: Narrazione in prosa o in versi di carattere morale, in cui parlano e operano animali o esseri immaginari.

[...] Nelle favole in genere la morale è dichiarata esplicitamente.

Riassumendo possiamo dunque ribadire che:

- fiabe e favole sono due generi letterari diversi, ognuno con caratteristiche specifiche;
 - fiabe e favole non sono necessariamente destinate a un pubblico infantile;
 - non tutto ciò che viene scritto o raccontato pensando a un pubblico infantile è una fiaba o una favola⁸.
-

(7) Riassumi le informazioni che hai trovato

TA

A questo punto, penso di aver terminato la mia ricerca. Nei frammenti raccolti dalle pagine web che ho consultato sono chiaramente espresse le differenze che rispondono alla domanda iniziale.

⁸<<http://www.biancapitzorno.it/index.php/la-fiaba>>

Analysis

Analysis si concentra su una lettura analitica, finalizzata al confronto di contenuti *online* per rilevare la molteplicità di prospettive e di opinioni con cui autori diversi descrivono un medesimo argomento. In questo percorso sono sollecitate particolarmente le abilità e le strategie legate: alla selezione delle parti più importanti del testo *online*; all'individuazione degli obiettivi dell'autore, andando oltre una lettura superficiale; alla sintesi del punto di vista dell'autore.

Table guide - Analysis⁹

(1) Scegli un argomento e trasformalo in una domanda	<p>Esempio.</p> <p>La corsa di cavalli di origine medievale che conosciamo come Palio è associato principalmente alla città di Siena, dove si svolge due volte l'anno. Se, da un lato, il Palio è un'attrazione per migliaia di turisti, dall'altro è anche causa di aspre critiche.</p>
---	--

In che modo vari autori descrivono il Palio di Siena?

(2) Cerca i contenuti *online* da proporre agli studenti



Fig. 20 Testi che descrivono il Palio di Siena con opinioni diverse.

I testi selezionati presentano l'argomento da prospettive nettamente contrastanti¹⁰.

1. Il primo, intitolato *Tutela del cavallo*, si trova in una pagina web del sito ufficiale del comune di Siena. Il testo, composto di parole e immagini, presenta la

⁹Prima della lezione, prova il percorso di ricerca su Internet, tenendo presente che *link* e pagine potrebbero mutare.

¹⁰Il confronto può essere ampliato ad altri testi, scelti con il medesimo criterio.

testimonianza favorevole di una giornalista sul trattamento dei cavalli a Siena e prosegue con la descrizione delle iniziative per proteggere i cavalli che corrono in piazza. L'obiettivo degli autori è convincere chi legge che i cavalli a Siena sono salvaguardati.

2. Il secondo testo, intitolato *Palii*, è anch'esso composto di parole e fotografie ma, trattandosi di una pagina del sito della LAV, enfatizza con parole scritte in grassetto e/o in un carattere più grande la pericolosità delle corse dei cavalli e mostra immagini con cavalli feriti e fantini caduti durante la corsa. L'obiettivo è convincere i lettori dei pericoli della gara.

TA *Think aloud* dell'insegnante, con verbalizzazione di pensieri e strategie

Per prima cosa, ho intenzione di leggere la domanda per capire l'obiettivo della lettura. La domanda chiede di analizzare il modo in cui i vari autori descrivono il Palio di Siena. Dovrò, quindi, confrontare opinioni diverse provenienti da diversi siti web. Ho intenzione di spendere un po' di tempo per conoscere gli autori al fine di comprendere le ragioni delle loro opinioni.

(3) Mostra come procedere per analizzare a fondo i testi

TA

Per capire, rallento la lettura e analizzo attentamente il contenuto, mentre mi chiedo:

- *In quale sito si trova il testo?*
- *Quali indizi possono farmi capire il punto di vista e il sentimento dell'autore?*
- *Quali modalità sono state usate per trasmettere il messaggio?*
- *Qual è l'obiettivo dell'autore?*

Comincio a leggere il primo testo: Tutela del cavallo.

*Per farmi un'idea, comincio ad analizzare il contesto in cui si trova il testo che dovrò analizzare. Vedo che la pagina fa parte del sito del Comune di Siena. Riesco a capire esattamente in quale parte del sito mi trovo attraverso l'indicatore di posizione che leggo nella parte superiore della pagina, sopra al testo: Sei in: Home / Città / Palio / **Tutela del cavallo**.*



Fig. 21

L'indirizzo ripercorre l'organizzazione del menu principale e potrebbe guidarmi nella navigazione del sito. Leggo che la pagina in cui mi trovo

è un sottotitolo dell'argomento Palio, che a sua volta si trova all'interno del capitolo La Città. Entrambi appartengono al menu principale in Home.

So che Siena è la città dove il Palio si svolge, quindi, presumo di trovarvi informazioni favorevoli alla corsa. Il titolo sembra confermare le mie anticipazioni: Tutela del cavallo prelude a un testo in cui si vuol sottolineare la sensibilità dei Senesi nei confronti di questi animali.

(4) Cerca le parti più informative (primo testo)

TA

- *Quali indizi possono farmi capire il punto di vista e il sentimento dell'autore?*
- *Quali modalità sono state usate per trasmettere il messaggio?*
- *Qual è l'obiettivo dell'autore?*

Proseguo con una lettura analitica, finalizzata a individuare le parti più informative (parole, immagini, fotografie, video, audio) del testo.

Il primo indizio l'ho già trovato nel titolo, che da subito ha sottolineato l'attenzione di Siena verso i cavalli. A fianco del testo scritto c'è una fotografia a colori, che occupa quasi tutta la metà sinistra della pagina. In essa è ritratto un bel cavallo con due persone che si stanno prendendo cura di lui. I colori vivaci dell'ambiente aiutano a trasmettere un messaggio positivo.

Adesso la mia attenzione si sposta a destra, per leggere le parole che circondano la foto. All'inizio compare una citazione in grassetto di una giornalista che afferma: "Ho deciso di rinascere cavalla", per il buon trattamento che questi animali ricevono a Siena. Continuo e leggo frasi come: "iniziative per la protezione dei cavalli", "soluzioni per la sicurezza di cavalli e fantini", "benessere animale", ecc.

La scelta di queste espressioni fornisce chiare indicazioni sull'intenzione degli autori di comunicare il senso del rispetto verso gli animali e di rievocare nel lettore i sentimenti che legano i Senesi al loro Palio.

(4) Cerca le parti più informative (secondo testo)

Ora comincio a leggere la seconda risorsa online: Palii.

Come indicatore della mia posizione, analizzo lo URL "http://www.lav.it/cosa-facciamo/cavalli/palii". Leggendo l'indirizzo da destra verso sinistra riconosco il sottotitolo della pagina dove mi trovo, e poi il titolo principale, fino al titolo del sito web.

Per saperne di più sulla LAV, clicco su "About us", nel menu di navigazione superiore, e trovo le seguenti informazioni: "Stiamo combattendo per la costituzione dei diritti degli animali e contro ogni forma di specismo e sfruttamento animale". Si tratta, quindi, del sito di

un'organizzazione no-profit pro animali.

Adesso proseguo con l'analisi del testo. Il primo indizio è una foto a colori, in alto a destra. L'immagine mostra cavalli feriti e fantini caduti durante il Palio. Lo zoom taglia l'immagine in modo da porre in rilievo il poco spazio che i cavalli in arrivo a gran velocità hanno per passare, il che lascia presagire altre cadute. L'immagine veicola un messaggio negativo, di pericolo.

Ora cercherò ulteriori indizi nella parte scritta del testo. Al centro della pagina, in grassetto e con caratteri più grandi, leggo alcune frasi che riassumono chiaramente il punto di vista degli autori: "Il Palio più famoso, Siena, è una gara rischiosa e spesso teatro di incidenti; nel periodo che va dal 1970 al 2011 sono morti 49 cavalli".

Queste scelte suggeriscono l'intenzione degli autori di comunicare un senso di pericolo. L'obiettivo è di contrastare queste gare.

(5) Riproponi in forma sintetica quanto è emerso dal confronto

BIBLIOGRAFIA

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2009. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69–90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–255). New York and London: Guilford Press.
- Agrusti, Gabriella. 2004. *Capire il testo letterario: modelli di lettura e procedure valutative*. FrancoAngeli.
- Albanese, O., Doudin, P. A., & Martin, D., La prospettiva metacognitiva nell'educazione e nella formazione, in Albanese, O., Doudin, P. A., Martin, D., (a cura di), 2003. *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, Milano: FrancoAngeli, pp. 25-46.
- Albanese, O., Doudin, P. A., Martin, D., (a cura di), 2003. *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, Milano: FrancoAngeli.
- Alexander, P. A., 1992. Domain knowledge: Evolving themes and emerging concerns. *Educational psychologist*, 27(1), 33-51.
- Antoniazzi, A., 2010. *Labirinti elettronici Letteratura per l'infanzia e videogame*, Milano: Apogeo Editore.
- Antoniazzi, A., 2012. *Contaminazioni Letteratura per ragazzi e crossmedialità.*, Milano: Apogeosaggi.
- Armbruster, B.B., 1984. The problem of “inconsiderate texts.” In G.G. Duffy, L.R. Roehler, & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 202–217). New York: Longman.
- Avanzini, A. (a cura di), 2013. *Linee europee di letteratura per l'infanzia*.

- Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito*. Milano: FrancoAngeli.
- Azevedo, R. & Cromley, J.G., 2004. Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, pp.523 – 535.
- Azevedo, R., 2005. Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of SelfRegulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), pp.199–209.
- Altick, R.D., 1990. *La democrazia fra le pagine: la lettura di massa nell'Inghilterra dell'Ottocento*, Bologna: Il Mulino.
- Anichini, A., 2010. *Il testo digitale*. Milano: Apogonline.
- Ascenzi, A., 2003. *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bacchetti, F., Cambi, F., Nobile, A., & Trequadrini, F., 2009. *La letteratura per l'infanzia oggi*. Bologna: CLUEB.
- Bacchetti, F. (a cura di). 2010. *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli: Liguori Editore.
- Bacchetti, F. (a cura di). 2013. *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna: CLUEB.
- Bacchetti, F. (a cura di). (in corso di stampa). *Spazi e forme della lettura. Tra scuola, biblioteca e territorio*. Pisa: Pacini.
- Baldacci, M., 2010. *Curricolo e competenze*, Milano: Mondadori Università.
- Bandura, A., 1996. *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Ed. Erickson.
- Barab, S. A., Bowdish, B. E., & Lawless, K. A., 1997. Hypermedia navigation: Profiles of hypermedia users. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 23–41.
- Barthes, R. & Compagnon, A. 1979. *Lettura*, in *Enciclopedia*, VIII, Torino: Einaudi.
- Barthes, R., 1999. *Variazioni sulla scrittura. Il piacere del testo*, Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Bellatalla, L., & Bettini, D., 2010. *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla, L., & Marescotti, E., (a cura di), 2011. *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*. Milano:

FrancoAngeli.

- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L., 2008. The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), pp.775–786.
- Bernardinis, A.M., (a cura), 1998. *Filosofia e pedagogia del leggere. Persone e personaggi della lettura giovanile*, Pisa - Roma: Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Berners-Lee, T., Cailliau, R., Groff, G.F. & Pollermann, B., 1993. World-wide Web: The Information Universe. *Internet Research*. pp. 52–58.
- Bertelli, B., Belli, P. R., Castagna, M. G., & Cremonesi, P., 2014. *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico Volume 4: Avviamento e consolidamento della fase ortografica*. Edizioni Erickson.
- Bertolini, P., 1996. *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertoni, F., 2011. *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*, Milano: Ledizioni.
- Beseghi, E. L'avventura dei lettori, in Bacchetti, F. (a cura di). 2013. *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna: CLUEB, pp. 63-73.
- Bettelheim, B. & Zelan, K., 1987. *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Milano: Feltrinelli Editore.
- Biancarosa, G. & Snow, C., 2006. *Reading Next—A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York* 2nd ed., Washington: Published by the Alliance for Excellent Education.
- Bloom, H., 1996. *Il canone occidentale. I libri e le scuole delle età*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli RCS.
- Bloom, H., 2000. *Come si legge un libro (e perché)*, Milano: Rizzoli.
- Block, C.C. & Israel, S.E., 2004. The ABCs of Performing Highly Effective Think-Alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), pp.154–167.
- Bloom, H., 1996. *Il canone occidentale. I libri e le scuole delle età*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli RCS.
- Bloom, H., 2000. *Come si legge un libro (e perché)*, Milano: Rizzoli.
- Bolter, J. D., 1993. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesti e storia della scrittura*. Milano: Vita e pensiero. Prima edizione in lingua originale, Bolter, J. D. 1991. *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*.

- Bolter, J.D., 2002. *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano: Vita e Pensiero.
- Bolter, J.D. & Grusin, R., 2003. *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano: Guerini e Associati.
- Borges, J. L., 1944. Il giardino dei sentieri che si biforcano. *Finzioni*.
- Boschi, F., Aprile, L., & Scibetta, I., 1992. *Le parole e la mente*. Firenze: Giunti.
- Bruner, J., 1992. *La ricerca del significato Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J., 1997. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Buckingham, D., 2007. Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology* 32(2),111–119.
- Bull, G., & Anstey, M., 2010. *Evolving Pedagogies: Reading and writing in a multimodal world*, Curriculum Press.
- Bush, V., 1945. As we may think. *interactions*, 3(2), 35-46.
- Cadioli, A., 1998. *Il critico navigante Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Genova: Casa Editrice Marietti.
- Cahill, M., & McGill-Franzen, A., 2013. Selecting “App” ealing and “App” ropriate Book Apps for Beginning Readers. *The Reading Teacher*, 67(1), 30–39.
- Calabrese, S., 2005. *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno*. Torino: Einaudi.
- Calabrese, S., 2009. *Neuronarratologia: Il futuro dell'analisi del racconto*, Bologna: ArchetipoLibri.
- Calabrese, S., 2010. *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori.
- Calabrese, S., & Fioroni, F., 2012. *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*. Bologna: Archetipo Libri.
- Calabrese, S., 2013. *Letteratura per l'infanzia Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano: Mondadori Bruno.
- Calvani, A., 1994. *Iperscuola tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova: Muzzio.
- Calvino, I., 2000. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, (1979 1° ed). Milano: Mondadori.
- Calvino, I., 2012. *Il castello dei destini incrociati* (1973 1° ed). Milano: Mondadori.

- Calvino, I., 1995. *Perché leggere i classici*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Calvino, I., 1988. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio.*, Milano: Mondadori.
- Cambi, F. & Cives, G., 1996. *Il bambino e la lettura Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa: Edizioni ETS.
- Cambi, F. (a cura di), 2010. *Media Education tra formazione e scuola Principi, modelli, esperienze*, Pisa: Edizioni ETS.
- Cambi F., 2015. Leggere: come, quando perché. In Bacchetti, F. (a cura di). *Spazi e forme della lettura. Tra scuola, biblioteca e territorio*. Pisa: Pacini. pp. 1-8.
- Cardarello, R., 2010. Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Bacchetti, F. (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori. pp. 57–87.
- Cardarello, R., & Contini, A. M., 2012. *Parole immagini metafore Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Carioli, S., 2013. La lettura online come nuova dimensione della literacy. *Formazione&Insegnamento*, © *Pensa Multimedia*, XI(3), pp.189 – 197 ISSN 1973–4778 print – 2279–7505 online.
- Carioli, S., 2013. Literacy e nuove tecnologie. Le implicazioni della digitalizzazione sulla lettura secondo l'indagine PISA 2009. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione.*, 60, n. 1(351), pp.105–111.
- 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, pp.47–60.
- Carioli, S., 2014. Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla Formazione*, 17(2), pp.105–117.
- Carioli, S., 2013. Scuola e media digitali Il blog come possibile strumento didattico. In “*Rivista telematica di percorsi per l'integrazione*” n. 37 novembre 2013. Roma: Sysform Editore. Retrieved from <http://www.lascuolapossibile.it/articolo/scuola-e-media-digitali--il-blog-come-possibile-strumento-didattico/>
- Carioli, S., 2014. Dallo sviluppo del concetto di competenza digitale alle nuove prospettive in chiave operativa su cosa significhi, oggi, essere digitalmente competente. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione* © Edizioni Erickson, 61(356), pp.439–457.

- Carlini, F., 2006. *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*. Einaudi: Milano.
- Carr, N., 2011. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Castek, J., Bevans-Mangelson, J., & Goldstone, B., 2006. Reading adventures online: Five ways to introduce the new literacies of the Internet through children's literature. *The Reading Teacher*, 59(7), 714-728.
- Cavallo, G., & Chartier, R., 1995. *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari: Laterza.
- Chartier, R., 1997. *Le livre en révolutions*. Paris, Textuel.
- Chartier R., 2000, Ebook, istruzioni per l'uso. "Repubblica.it, Cultura & Science", (18 ottobre).
- Chun, D.M. & Plass, J., 1997. *Research on text comprehension in multimedia environments*, Language Learning & Technology Vol. 1, No. 1.
- Coiro, J., 2003. Exploring Literacy on the Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458–464.
- Coiro, J. & Dobler, E., 2007. Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp.214–257.
- Coiro, J., 2009. Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now. *Educational Leadership*, pp.59–63.
- Coiro, J., 2011. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), pp.107–115.
- Coiro, J., 2011. Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research : A publication of the Literacy Research Association*, 43(4), pp.352–392.
- Coiro, J., 2012. The New Literacies of Online Reading Comprehension: Future Directions. *The Educational Forum*, 76(4), pp.412–417.
- Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., & Forzani, E., 2015. Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online

- Information. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 1–11.
doi:10.1002/jaal.448
- Colaric, S., & Jonassen, D., 2001. Information Equals Knowledge, Searching Equals Learning, and Hyperlinking Is Good Instruction: Myths about Learning from the World Wide Web. *Computers in the Schools*, 17(3-4), 159–169.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S., 1995. L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED, pp. 181–231.
- Conklin, J., 1987. Hypertext: An introduction and survey. *IEEE Computer*, 20(9), pp.17–41.
- Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008, April 25). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*.
- Cull, B. W., 2011. Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe. "First Monday" (16 Number).
- Dalton, B. & Proctor., C.P., 2008. The changing landscape of text and comprehension in the age of New Literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, pp. 297–324.
- Darnton, R. 1999. "The New Age of the Book." *The New York Review*.
- Davis, D.S. & Neitzel, C., 2011. Collaborative sense-making in print and digital text environments. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(4), pp.831–856.
- De Beaugrande R., A., Dressler W. U., 1981, (trad. it. 1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna: il Mulino.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F., 2003. La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In *Metacognizione ed Educazione: Processi, Apprendimenti, Strumenti*. Milano: FrancoAngeli, pp. 135–157.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B., 2001. *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F., 1995. *La comprensione del testo*, Torino: UTET Università.
- Dechant, E. V., 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*, Taylor & Francis.

- Dehaene, S., 2009. *I neuroni della lettura*, Milano: Raffaello Cortina.
- Delany, P., & Landow, G.P. (Eds.), 1991, *Hypermedia and literary studies*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dewey, J., 1933. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D.C.HEATH & CO., PUBLISHERS.
- Dickinson, E., 1983. *Le stanze di alabastro*, tr. it. di Campana, N., Milano: Feltrinelli.
- Dyson, M. C., & Haselgrove, M., 2001. The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 585–612. doi:10.1006/ijhc.2001.0458
- Dreher, M., 2002. Children searching and using information text: A critical part of comprehension. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, pp.289–304.
- Dwyer, B., 2012. Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges and Consequences. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (pp. 344–358). John Wiley & Sons, Ltd, Oxford, UK. doi:10.1002/9781118323342.ch25
- Eagleton, M., Dobler, E., 2007. *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*. Guilford Press.
- Eagleton, M., 2001. Factors that influence Internet inquiry strategies: Case studies of middle school students with and without learning disabilities. In *Annual meeting of the National Reading Conference*, San Antonio, TX.
- Ebner, R. J., & Ehri, L. C., 2013. Vocabulary Learning on the Internet: Using a Structured Think-Aloud Procedure. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(6), 480–489. doi:10.1002/JAAL.169
- Eco, U., 1962. *Opera aperta: forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milano: Bompiani.
- Eco, U., 1979. *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Tascabili Bompiani.
- Eco, U., 1980. Il post-moderno, l'ironia, il piacevole in Postille a "Il nome della rosa." In *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.
- Eco, U., 1983. *Interpretazione e sovrainterpretazione Un dibattito con Richard Rorty, Jonathan Culler e Christine Brooke-Rose*. Milano: Bompiani.

- Eco, U., 1990. *I limiti dell'interpretazione*, Milano: Bompiani.
- Eco, U., 2012. *Sei passeggiate nei boschi narrativi: Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993* 8th ed., Milano: Tascabili Bompiani.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A., 1993. *Protocol analysis Verbal reports as data* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ericsson, K. A., & Fox, M. C., 2011. Thinking Aloud Is Not a Form of Introspection but a Qualitatively Different Methodology: Reply to Schooler (2011). *Psychological Bulletin*, 137(2), 351–354.
- Eshet-Alkali, Y., & Amichai-Hamburger, Y., 2004. Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & Behavior*, 7, 421 – 429.
- EU High Level Group. 2012. *EU High Level Group of Experts on Literacy*. doi:10.2766/34382
- Evans, C. (a cura di), 2011. *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*. Paris: Éd. du Cercle de la librairie.
- Faeti, A. 1986. *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. Firenze: La Nuova Italia
- Faeti, A. & Frabboni, F., 1983. *Il lettore ostinato: libri, biblioteche, scuole, mass-media*, Firenze: Nuova Italia.
- Ferrari, M., 2011. *Lo specchio, la pagina, le cose Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano: FrancoAngeli.
- Filigrasso, I., 2009. *Lettori nella rete*, Pescara: Editore Ianieri.
- Filigrasso, I. & Viola, T.V., 2012. *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*, Roma: Armando Editore.
- Fioroni, F., 2013. Neuroscienze e lettura. *Enthymema*, VIII, pp.223–229.
- Foltz, P.W., 1996, “Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and linear text”, in J.F. Rouet, J.J. Levonen, A.P. Dillon and R.J. Spiro (eds.), *Hypertext and Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, mahwah, new Jersey, pp. 109-136. “Hypertext: An Introduction and Survey”, *Computer*, Vol. 20, no. 9, pp. 17-41.
- Gai, B., 2013. Il libro infinito: la narrativa italiana scopre l'ebook. In Trincherò, C. (a cura di) *Ritorno a Babele. Esercizi di globalizzazione* (pp. 175–203). Rivoli (TO): Neos Edizioni.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (a cura di), 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Edizioni Bruno Mondadori.
- Gilmont, J.-F., 2006. *Dal manoscritto all'ipertesto. Introduzione alla storia del libro e della lettura*. Le Monnier. Firenze.

- Graesser, A. C., Golding, J., & Long, D., 1996. Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2* (pp. 171–204). NY: White Plains Longman.
- Graesser, A. C., & D’Mello, S., 2012. Moment-to-Moment Emotions during Reading. *Reading Teacher, 66*(3), 238–242.
- Green, L., 2005. Two Birds With One Stone Teaching Reading and Teaching Thinking. *School psychology international, 26*(1), 109-120.
- Grossi, L. & Serra, S., 2006. *La comprensione della lettura*, Roma: Armando Editore.
- Guthrie, J.T., & Mosenthal, P., 1987. Literacy as multidimensional: Locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist, 22*, 279–297.
- Guthrie, J. T. and A. Wigfield, 2000. Engagement and Motivation in Reading, in M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T., 2000. Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research, 3*, 403-422.
- Hacker, D., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halpern, D. F., 2002. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Routledge.
- Hobbs, R. 2010. *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Washington.
- Husserl E., 1981, (trad. it.), *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, Milano: Angeli.
- International Reading Association. 2002. *Integrating Literacy and Technology in the Curriculum. A Position Statement of the International Reading Association*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- International Reading Association. 2009. *New literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author.
- Iser, W., 1987. *L’atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna: Il Mulino.
- Jenkins, H., 2007. *Cultura convergente*. Maggioli Editore. Milano.

- Jenkins, H., 2010. *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati. Milano.
- Joyce, M., 1990. *Afternoon, a story*, Eastgate Systems, Inc.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S., 1996. *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912
- Kintsch, W., 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., 2013. Revisiting the Construction–Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., p. Chapter 32).
- Kress, G., 2009. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kymes, A., 2005. Teaching Online Comprehension Strategies Using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J., 2005. The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285–328. doi:10.3102/00346543075003285
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J., 2008. Integrating critical Web skills and content knowledge: Development and evaluation of a 5th grade educational program. *Computers in human behavior*, 24(3), 666-692.
- Laeng, M. (diretta da), 1990. *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Landow, G. P., 1998. *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, a cura di P. Ferri, Milano, Bruno Mondadori.
- Landow, G.P., 1993. *Ipertesto. Il futuro della scrittura*, Bologna: Baskerville.
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M., 2008. “You can read this text-I’ll show you how”: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372–383. doi:10.1598/JAAL.51.5.1
- Larson, L. C., 2010. Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15–22. doi:10.1598/RT.64.1.2
- Larson, L. C., 2012. It's Time to Turn the Digital Page: Preservice Teachers Explore E-Book Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 280-290.

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. 2004. Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., & Neil, M. O., 2007. What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension? In A. Berger, L. Rush, & J. Eakle (Eds.) *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*. NCTE/NCRL: Chicago, IL (pp. 37–68).
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A., 2013. New Literacies : A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy , Instruction , and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150–1181).
- Leu, D. J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J. M., Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C., 2013. *The New Literacies of Online Research and Comprehension: Assessing and Preparing Students for the 21st Century With Common Core State Standards*. In S. B. Neuman & L. B. Gambrell (Eds.), *Quality Reading Instruction in the Age of Common Core Standards* (pp. 219–236). © 2013 by the International Reading Association.
- Leu, D. J., Everett-Cacopardo, H., Zawilinski, J., Mcverry, G., & O'Byrne, W. I., 2007. New literacies of online reading comprehension. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Levorato, M.C., 2000. *Le emozioni della lettura*, Bologna: il Mulino.
- Liu, A., Aamodt, S., Wolf, M., Gelernter, D., Mark, G., 2009. Does the brain like e-books? "New York Times" (14 October).
- Lombello, D., (a cura di), 2010. *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, Cleup.
- Lumbelli, L., 2009. *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari: Laterza.
- Lundberg, I., 1991, *Reading as an individual and social skill*. In I. Lundberg & T. Høien (eds.), *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research/ UNESCO.
- Manguel, A., 1998. *Una storia della lettura*. Mondadori Bruno. Milano.
- Mantovani, S. (a cura di), 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori Bruno. Milano.
- Mialaret, G., 1996. *L'apprendimento della lettura* (2nd ed.). Armando Editore. Roma.
- McLuhan, M., 1986. *Gli strumenti del comunicare*, tr. it. Milano: Garzanti.

- McNamara, D. S. 2007. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*. (D. S. McNamara, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miall, D.S. & Dobson, T., 2006. Reading Hypertext and the Experience of Literature. *Journal of Digital Information*, 2(1).
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K., 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Nelson, T. H., 1999. Xanalogical structure, needed now more than ever: parallel documents, deep links to content, deep versioning, and deep re-use. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 31(4es), 33.
- Nemesio, A., (a cura di) 1999. *L'esperienza del testo*. Roma: Meltemi Editore.
- Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J., & Skolmoski, P., 2000. The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of educational computing research*, 23(3), 237-255.
- OECD, 2011, *PISA 2009 Results : Students On Line Digital technologies and Performance* (Vol. VI).
- Ong, W.J., 1986. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola.*, Bologna: Il Mulino.
- Paris, S. A., & Stahl, S. G. (Eds.). 2005. *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F., 2013. Once Upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200–211.
- Pellerey, M., 2008. *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Perelman, M. 2012. *Le livre et ses espaces*. Presses universitaires de Paris Ouest.
- Peruzzi, A., 2004. *Il significato inesistente*. Firenze: Firenze University Press.
- Peruzzi, A., 2009. *Scienza per la democrazia. Affinità elettive, conflitti necessità della formazione*, Pisa: Edizioni ETS.
- Picard, M., 1986. *La Lecture comme jeu*, Paris: Minuit.
- Piumini, R., 2012. *L'Autore si racconta: Roberto Piumini*. Milano: FrancoAngeli.

- Popper, K.R., 2002. *Cattiva maestra televisione*, Venezia: Marsilio.
- Postman, N., 1981. *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Roma: Armando Editore.
- Postman, N., 1984. *La scomparsa dell'infanzia Ecologia delle età della vita*, Roma: Armando Editore.
- Prensky, M., 2001. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M., 2009. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3).
- Pressley, M., 1995. More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
- Pressley, M., 2002. *Metacognition and self-regulated comprehension*, in A. Farstrup e S. J. Samuels, Eds., *What Research Has To Say about Reading Instruction.*, "International Reading Association", 3th. ed., pp. 291–309.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. A., 2009. *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading* (2nd ed.). New York: Routledge - Copyright © 1995 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ranieri, M., 2011, *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS. Pisa.
- Ricoeur, P., 1995. *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano: Editoriale Jaca.
- Rodari, G., 1977. *Tante storie per giocare*. Torino: Einaudi.
- Roncaglia, G., 2010. *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro.*, Roma - Bari: Editori Laterza.
- Roncaglia, G., 2011. Testualità digitale e forme dell'argomentazione. *Quaestio*, 11(1), 429–440.
- Roncaglia, G., 2011. E-book ed ipertesti: un incontro possibile? *Les historiens et l'informatique*, 29–43. doi:10.1400/171911
- Roncaglia, G., 2011. E-book ed ipertesti : un incontro possibile? In Genette, J.P., Zorzi, A., *Historiens et l'informatique: un métier à réinventer* (pp. 29–43). Roma: École française de Rome. doi:10.1400/171911
- Rossi, P. G., 2010. *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Rouet, J.-F. & Levonen, J.J., 1996. Studying and learning with hypertext: Empirical studies and their implications. In J.-F. Rouet, ed. *Hypertext and Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 9–23.

- Rorato, L., Storchi, S., (a cura di), 2002. *Da Calvino agli ipertesti: prospettive della postmodernità nella letteratura italiana*, Firenze: Franco Cesati.
- Rumelhart, D. E. (1977), *Toward an Interactive Model of Reading*, in S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Sabatini, F. & Skytte, G., (a cura di), 1999. *Linguistica testuale comparativa*. Museum Tusculanum Press.
- Il Sansoni Inglese. Dizionario English-Italian, Italiano-Inglese*. 2008. Rizzoli Larousse.
- Salmerón, Ladislao, José J. Cañas, Walter Kintsch, and Inmaculada Fajardo. 2005. "Reading Strategies and Hypertext Comprehension." *Discourse processes* 40 (3): 171–91.
- Sargeant, B., 2015. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education Springer Science+Business Media*, 46(4), 454–466. doi:10.1007/s10583-015-9243-5
- Schank, R. C., 1992. *Il lettore che capisce*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schank, R. C., Abelson, R. B., 1977. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. S., 2010. Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. *Reading and Writing*, 23(8), 913-930.
- Sim, S. (Ed.), 2001. *The Routledge companion to Postmodernism*. Routledge.
- Simone, Raffaele (a cura di). 1990. *Un mondo da leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Simone, R., 2006. *La Terza Fase: forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza. Bari.
- Simone, R., 2012. *Presi nella rete La mente ai tempi del Web*. Milano: Garzanti.
- Snow, C., 2002. *Reading for Understanding. Towards an R&D Program in Reading Comprehension* (No. MR-1465-DERI). RAND CORP SANTA MONICA CA.
- Spires, H.A., & Estes, T.H., 2002. Reading in web-based learning environments. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension*

- instruction: Research-based best practices* (pp. 115–125). New York: Guilford
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K., 1991. Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.
- Spivey, N. & King, J., 1989. Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*.
- Tapscott, D., 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.
- Trisciuzzi, Leonardo. 2001. *Dizionario di didattica*. Pisa: EDIZIONI ETS.
- UNESCO. 2005. *Towards Knowledge Societies*.
- Unione Europea, 2012. *Relazione Gruppo di esperti di alto livello dell'UE sul letteratismo*, Lussemburgo, © Unione europea.
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934).
- Vitali, S., 2004. *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*, Torino: Mondadori Bruno.
- Vocabolario Della Lingua Italiana: D-L*. 1987. Istituto della Enciclopedia italiana, Fondata da Giovanni Treccani.
- Volli, U., 2003. *Manuale di semiotica*. Roma - Bari: Laterza.
- Wallace, R. M., Kupperman, J., Krajcik, J., & Soloway, E. 2009. Science on the Web: Students Online in a Sixth-Grade Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*.
- Watson, James, and Anne Hill. 2006. *Dictionary of Media and Communication Studies*. 7th ed. Hodder Arnold.
- Weigel, M., & Gardner, H., 2009. The Best of Both Literacies. *Educational Leadership*, 38-41.
- Wolf, Maryanne. 2007. *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wolf, M. & Barzillai, M., 2009. The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), pp.32–37.
- Wright, P., 1993. *To Jump or Not to Jump: Strategy Selection While Reading Electronic Texts*, in C. McKnight, A. Dillon and J. Richardson (Eds.), *Hypertext: A Psychological Perspective*, Ellis

- Horwood*, Chichester, pp. 137–152.
- Wright, S., Fugett, A., & Caputa, F., 2013. Using E-readers and Internet Resources to Support Comprehension. *Educational Technology & Society*, 16(1), 367-379.
- Zabrucky, K., & Ratner, H. H., 1992. Effects of passage type on comprehension monitoring and recall in good and poor readers. *Journal of Literacy Research*, 24(3), 373-391.
- Zanetti, M.A. & Miazza, D., 2004. *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia.*, Roma: Carocci Editore.
- Zenotz, V. (2012). Awareness development for online reading. *Language Awareness*, 21(1-2), 85-100.
- Zhang, M. 2012. “Supporting Middle School Students’ Online reading of Scientific Resources: Moving Beyond cursory, Fragmented, and Opportunistic Reading.” *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (2): 138–52. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00478.x.
- Zhu, E., 1998. Hypermedia Interface Design: The Effects of Number of Links and Granularity of Nodes. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8(3), pp.331–58.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. eds., 2011. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, New York and London: Routledge.
- Zwaan, R. A., & Singer, M., 2003. Text comprehension. *Handbook of discourse processes*, 83-121.

SITOGRAFIA *

Biblioteca Nazionale Centrale Firenze. Nuovo Soggettario THESAURUS
<<http://thes.bncf.firenze.sbn.it/>>

Enciclopedia Treccani online
<<http://www.treccani.it/>>

Feltrinelli
<<http://www.feltrinellieditore.it/>>

Progetto Manuzio
<<http://www.liberliber.it/online/>>

Project Gutenberg
<<https://www.gutenberg.org/>>

Project Xanadu
<<http://www.xanadu.com/>>

Sito Eastgate
<<http://www.eastgate.com/catalog/Afternoon.html>>

Sito ufficiale di Bianca Pitzorno
<<http://www.biancapitzorno.it/index.php/la-fiaba>>

* I riferimenti agli URL segnalati sono stati verificati all'8 febbraio 2016.