

La “grande” lettura: alcune attuali caratteristiche dell’abilità di lettura rilevanti per la didattica¹

Hyper reading: some current features of reading skill relevant in education

Dario Corno* e Silvia Demartini*

*già Professore di Grammatica Italiana presso l’Università del Piemonte Orientale

• SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica

✉ silvia.demartini@supsi.ch

Riassunto / La lettura, oggi, è una lettura *grande* (una *iperlettura*), nel senso che porta i lettori, anche i più giovani, a muoversi rapidamente con lo sguardo e con la mente fra parti di informazione di cui dovrebbero riuscire a ricostruirsi il quadro complessivo, per riuscire a comprendere efficacemente. Ciò è la conseguenza di un contatto sempre più precoce e assiduo con nuovi strumenti e dispositivi tecnologici tramite cui si legge, che, grazie soprattutto alle risorse e alle modalità d’uso di Internet, inducono il formarsi di un nuovo tipo di lettori e lettrici, con tratti cognitivi in parte nuovi. È tutto perduto oppure è possibile osservare il fenomeno con occhi nuovi, cogliendone i rischi ma anche il potenziale? Tra storia e attualità, l’articolo si propone di indagare queste dimensioni, con uno sguardo attento a chi oggi si trova a operare nel mondo della scuola. La strada è certamente lunga e inesplorata, quindi sono quanto mai urgenti studi ed esperienze didattiche sull’argomento.

Parole chiave: lettura; storia della lettura; dispositivi tecnologici; educazione; scuola.

- 1 L’articolo ripropone, ridotto e aggiornato, il seguente testo, di difficile reperibilità: Corno, D. (2001). *La Grande Lettura. Alcuni aspetti della ricerca sull’abilità di lettura*. In R. Bramante et al. (a cura di), *Letture e iperlettura: per un laboratorio nel curriculum verticale*. Milano: Mursia (pp. 5-23).

© 2023 Dario Corno e Silvia Demartini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell’italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l’[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L’articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

Abstract / Reading, today, is a *big* reading (*hyper-reading*). It means that it leads readers, even the youngest, to move quickly with their eyes and minds between pieces of information from which they should be able to reconstruct the overall picture, to get an effective comprehension. This is the consequence of an early and assiduous use of tools and technological devices for reading, which, thanks above all to the resources and ways of using the Internet, generate a new king of reader, with partly new cognitive features. Is all lost or is it possible to observe the phenomenon from a new perspective, grasping its risks but also its potential? Between history and current events, the article sets out to investigate these dimensions, with specific attention to teachers who work in the school today. The path is certainly long and unexplored, so theoretical studies and didactic experiences on the topic are urgently needed.

Keywords: reading; history of reading; technological devices; education; school.

1. Leggere

Nel mondo digitale la lettura è diventata *hyper*, 'grande': un'*iperlettura*. E questa non è una notizia recente: il fatto che il computer abbia da decenni rivoluzionato la natura della comunicazione scritta e la sua stessa percezione è sotto gli occhi di tutti, anche se ora lo è con ancor più evidenza, data la molteplicità di dispositivi elettronici che usiamo abitualmente per leggere e per effettuare moltissime altre operazioni. Sappiamo ormai benissimo che un numero sempre crescente di scriventi (e di lettori) usa il computer e altri strumenti per produrre, manipolare, accumulare, interpretare informazione, per non citare i più recenti portati dell'intelligenza artificiale e delle sue elaborazioni. Ma che cos'è successo alla lettura nel senso tradizionale? In che modo l'uso dei dispositivi tecnologici può avere prodotto delle novità nell'acquisire e nel praticare l'abilità del leggere? Questo saggio si propone di individuare alcune piste di riflessione, da approfondire e sperimentare in contesti educativi.

Alle precedenti domande sono state date negli ultimi decenni molte risposte. Alcune esprimono una certa riluttanza da parte di chi opera nelle scuole ad accettare che i computer, la rete, la multimedialità abbiano un peso inevitabile nel ridefinire l'alfabetizzazione educativa (il saper leggere e scrivere). Chi si riconosce in questa posizione sottolinea la perdita del contatto con il libro da parte delle nuove generazioni e la mette in relazione con la disaffezione rispetto alle

pratiche più tradizionali di lettura per piacere: si legge sempre meno e si legge sempre peggio, dicono da anni i dati, almeno nel senso più classico che la parola *lettura* ha nelle culture occidentali (ma questa affermazione andrebbe esaminata in modo più fine). Altri si sono spinti più in là, come ad esempio Simone (2000), sostenendo che siamo di fronte a un'imponente mutazione delle nostre abitudini intellettuali: sotto i colpi della disgregazione dell'idea di *testo* (nel senso definito dalla linguistica testuale, su cui ad esempio Ferrari, 2014, 2019), le nuove generazioni si farebbero, forse loro malgrado, promotrici di una nuova cultura sostanzialmente non proposizionale, bensì affidata a modalità più sensoriali ed emotive di gestione dell'informazione (connesse anche alla nuova normalità di una lettura a balzi, non sequenziale, cfr. Wolf, 2018). Più semplicemente, entro questa prospettiva, si dice che "non si legge più come una volta", che il consumo dell'informazione attualmente porta – per la stessa natura di Internet e dei dispositivi tramite cui si naviga in rete – a forme nuove di interpretazione e di confezionamento dei testi, più sfilacciate e meno controllate dalla logica della linearità che ha retto le nostre abitudini almeno fino a tutto il Novecento.

Ma ci sono anche altre risposte. C'è chi sostiene che i nuovi scenari di consumo dell'informazione e la nuova lettura consentono lo sviluppo di inedite capacità cognitive e sono perciò da vedersi come una rilevante conquista degli spazi di pensiero; lo aveva previsto, ad esempio, oltre vent'anni fa, Sosnoski (1999, p. 167), secondo cui la «reader-directed, screen-based, computer-assisted reading» è un'attività «constructive», nel senso che permette al lettore un ampio margine di manovra e di manipolazione per i suoi scopi interpretativi. Simili profezie si sono in larga parte realizzate dando vita a dei pro e dei contro esplicabili richiamando due noti atteggiamenti prospettati decenni fa Italo Calvino nelle notissime *Lezioni americane*: la rapidità e la leggerezza; la prima sottolinea la velocità con cui si attuano le operazioni di interpretazione nella mente del lettore perché, posto di fronte a un'imponente quantità di informazione, egli deve scegliere il percorso decisionale più immediato e definire così il significato nel gioco di rinvii continui tra unità linguistiche e ricostruzioni inferenziali; la seconda caratterizza il progressivo svuotamento di senso profondo che la velocità impone perché, per essere più rapidi, occorre "alleggerire" il significato di quanto si ha di fronte. Se si considera la complessità del processo di lettura e comprensione di un testo

(che va dalla decodifica dei segni al recupero di aspetti enciclopedici all’elaborazione di ipotesi e inferenze)², le due operazioni insieme hanno grande rilevanza: leggere e ricostruire il senso di ciò che si legge è, infatti, sempre più, *collegare* molte informazioni simultanee (o quasi) tra di loro, e far scaturire da queste informazioni in presenza il senso stesso delle unità che si affrontano.

In breve, leggere è sempre più *connettere*, col risultato che si rafforza la capacità operativa di lavoro della cosiddetta memoria a breve termine e si svuota invece il carico interpretativo della memoria più profonda, che richiede tempo. Un secondo risultato comporta che, alla fine, non è per forza vero che si legge “peggio” né che, in generale, si legge “meno”. Semplicemente, si legge diversamente e si legge altro. Richiamando ancora Sosnoski (1999, p. 163), le azioni che caratterizzano la lettura mediata dagli strumenti tecnologici potrebbero essere così ricapitolate:

1. filtering: a higher degree of selectivity in reading [and therefore]
2. skimming: less text actually read
3. pecking: a less linear sequencing of passages read
4. imposing: less contextualization derived from the text and more from readerly intention
5. filming: [...] significant meaning is derived more from graphical elements as from verbal elements of the text
6. trespassing: loosening of textual boundaries
7. de-authorizing: lessening sense of authorship and authorly intention
8. fragmenting: breaking texts into notes rather than regarding them as essays, articles, or books

A prescindere da dove ci si situi rispetto alle tesi contrapposte del “va sempre peggio” (apocalittici) o dello “sta andando meglio” (integrati, riecheggiando le categorie di Umberto Eco), chi opera nel mondo dell’educazione linguistica dovrebbe assumere un atteggiamento realista: capire come la “grande” lettura

2 Sul processo di lettura e comprensione, e per i relativi aspetti didattici, si rimanda ad esempio a Bertocchi (1983), Levorato (2000), Lumbelli (2009), Cardarelli e Bertolini (2020), Oakhill, Cain e Elbro (2021).

(che approfondiremo nei prossimi paragrafi) possa cambiare in modo profondo il profilo cognitivo dei giovani, e fare i conti con la realtà. Quanto segue vorrebbe dare un contributo a questa prospettiva di lavoro; per farlo, l'articolo propone alcune considerazioni più approfondite sull'idea di *grande lettura* (*hyper reading*), e le riferisce alla tradizione dell'insegnare a leggere, cercando di prospettare nuovi scenari rispetto al piacere di leggere e alla soddisfazione del capire quanto si ha di fronte, al fine di realizzare una «lettura funzionale» (Cignetti et al., 2022, p. 122).

2. La lettura oggi: chi legge cosa

È proprio vero che si legge sempre meno? Studentesse e studenti sono sempre più insensibili nei confronti del libro? Si deve necessariamente rispondere di sì a queste domande? E con "libro" e "lettura" che cosa si intende oggi concretamente (quali oggetti, quali processi)?

Gli ultimi dati Istat³ dicono che nel 2022, in Italia, la percentuale di persone di 6 anni e più che ha letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali è pari al 39,3% (nel 2021 era il 40,8%). Nel 2000, la quota di lettori era del 39,1%, ed è poi cresciuta fino al picco massimo del 2010 (46,8%); successivamente è ridiscesa in modo progressivo fino al 2016 e si è mantenuta stabile fino al 2019, per poi risalire leggermente negli anni di pandemia. Oggi si sono accentuate le differenze correlate al titolo di studio (più è alto, più si legge) e ve ne sono di legate al genere: la percentuale delle lettrici è del 44%, quella dei lettori del 34,3%, ed è significativo sottolineare che la maggior presenza di lettrici e lettori si osserva tra i giovani fino a 24 anni; in assoluto, il pubblico più affezionato alla lettura è quello delle ragazze di 11-14 anni (più di 6 su 10 hanno letto almeno un libro in un anno). I lettori cosiddetti forti (che hanno letto almeno 12 libri nell'ultimo anno e rappresentano il 16,3% di chi legge) sono più presenti nelle fasce d'età superiori ai 60 anni, e maggiormente nelle donne. Inoltre, l'indagine dell'AIE (Associazione Italiana Editori)

3 Si considerano i dati più recenti (2022), reperibili alla pagina *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche* del sito dell'Istat (<https://www.istat.it/it/archivio/284591>).

del 2021⁴ conferma che, negli anni di pandemia, sono aumentate la lettura di *e-book* e la fruizione di audiolibri (dato prevedibile, poi da verificare sul lungo periodo e non in condizioni di emergenza).

Compariamo a questi dati la situazione svizzera⁵: come nel 2014, anche nel 2019 l'83% della popolazione totale ha letto come minimo un libro, le donne in percentuale maggiore (88%) degli uomini (79%); nel dettaglio, circa il 78% della popolazione ha letto almeno un libro per piacere, ossia oltre il doppio delle persone che hanno letto libri, su supporti cartacei e digitali, per lavoro o formazione (38%).

Oltre a simili dati, non dimentichiamo (anche per l'impatto che hanno in contesto scolastico) i riscontri forniti da prove standardizzate nazionali (INVALSI) e internazionali (come le rilevazioni OCSE PISA, che fanno il punto sui livelli di competenze in lettura, matematica e scienze di oltre mezzo milione di quindicenni di 79 diversi Paesi); le ultime indagini OCSE PISA (2018), nella prova di lettura, hanno mostrato che il punteggio medio ottenuto da studentesse e studenti italiani è di 476, leggermente più basso rispetto a quello della media OCSE (487), ma simile a quello dei coetanei svizzeri. Al di là dei punteggi, però, è fondamentale che non si trascuri l'importanza di un'alfabetizzazione profonda e funzionale, dall'entrata nella lettoscrittura e poi sul lungo termine, che permetta all'individuo, una volta uscito dalla scuola, di conservare capacità di gestione del testo, scongiurando quell'analfabetismo di ritorno più volte segnalato da Tullio De Mauro (2014).

Proprio in considerazione di questa complessità, i dati vanno sempre inquadrati alla luce degli avvenimenti e delle evoluzioni (dei mezzi e dei comportamenti) più recenti. Gli ultimi decenni, e ancor più gli ultimi anni, sono un lasso di tempo in cui l'abilità di lettura è profondamente e inevitabilmente mutata: tali cambiamenti dovrebbero indurre chi si occupa di lettura a pensare al leggere in forme e con strategie un po' diverse rispetto al passato (anche recente).

4 https://www.illibraio.it/wp-content/uploads/2021/10/Leggere-in-pandemia-1_Cepell_AIE.pdf.

5 Per il dettaglio delle statistiche si rimanda a <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/cultura-media-societa-informazione-sport/cultura/attivita-culturali/leggere-libri.html>.

I segnali arrivano da più parti, ad esempio dalle recentissime indagini PIRLS⁶, concentrate su bambine e bambini di nove anni che frequentano la scuola: in Italia, alunne e alunni che utilizzano un dispositivo digitale per oltre 30 minuti al giorno hanno ottenuto risultati peggiori su lettura e comprensione di un testo rispetto a coloro che non ne fanno uso, mentre negli altri Paesi la tendenza va nella direzione opposta.

Detto ciò, a livello didattico, oggi l'abilità di lettura sembra disegnarsi rispetto a due scopi precisi, ben evidenti nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012): quello, più tradizionale, di formare il *gusto* per la lettura e, con ancor più urgenza (date anche le attese delle prove standardizzate nazionali e internazionali), quello di formare la *capacità di capire*; più raramente si punta esplicitamente alla lettura come a un'abilità linguistica decisiva nella formazione del *saper scegliere*. Eppure, se pensiamo a come sono mutati nel tempo gli scenari del consumo di informazione in questo ultimo decennio, varrebbe la pena di sottolineare che sono cambiati almeno due aspetti di fondo:

1. oggi si legge di più nel senso che ci si trova mediamente a contatto con più informazioni scritte: che cosa fanno una bambina o un bambino non ancora lettori quando accompagnano un adulto all'ipermercato? O quando frequentano un aeroporto o una stazione ferroviaria? O quando maneggiano albi illustrati, e strumenti come fogli e matite? Imitano la lettura, realizzano scritte spontanee, maturano idee e ipotesi funzionali sul valore della lingua scritta, manifestando la cosiddetta *alfabetizzazione emergente*, informale, che insorge nel bambino (se esposto a stimoli) prima dell'azione didattica esplicita e mirata (Clay, 1979; Ferreiro, 2003; Teruggi, 2019; Cignetti et al., 2022, pp. 101-103; Teruggi e Farina, 2022), ed è tanto più ricca quanto i giovanissimi sono circondati da comportamenti alfabetizzati e da prodotti della cultura alfabetica (potentissima portatrice di aspetti rivoluzionari nella storia dell'umanità, cfr. Olson e Torrance, 2005);
2. oggi a tutte le età si leggono testi molto differenziati (e su supporti diversi), che non necessariamente sono il libro o la pagina del manuale di lettura:

6 <https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/PIRLS-2021-International-Results-in-Reading.pdf>

che cosa fa un adolescente quando si impegna con un massimo di concentrazione e di coinvolgimento di fronte all'ultimo videogioco? Non sta forse "leggendo" le immagini? O che cosa fa un giovane impegnato a scrivere messaggi in *chat* di varia natura?

In breve, può forse valere la pena di ribadire che oggi la lettura si presenta come un'abilità che ha ampliato di molto le sue zone di competenza, ridisegnando le sue caratteristiche intrinseche. Se è vero quanto stiamo asserendo, allora si potrebbe sostenere che educare a leggere stia diventando un compito dell'educazione linguistica più ampio e complesso, ma anche più intrigante e stimolante. Difatti, ammesso che la *grande lettura* parte integrante dei percorsi di apprendimento, quali potrebbero essere i nuovi traguardi, i nuovi approcci e le nuove strategie per puntare a raggiungerli?

L'idea di un'abilità di lettura "allargata" si fonda, come si osservava, sull'ampliarsi delle occasioni di consumo dell'informazione scritta o comunque altamente simbolizzata, e di conseguenza sul moltiplicarsi degli stimoli. Questo aspetto della lettura forma un nuovo tipo di lettore, che è diventato molto più flessibile e rapido nelle scelte, ma, sovente, molto meno capace di approfondire le ragioni che lo portano a elaborarle. In pratica, il bambino e lo studente di oggi sembrano molto competenti nel consumo, ma poco disponibili alla lettura lenta e profonda (lo confermano le prospettive di indagine di Wolf, 2012, 2018), rispetto alla quale occorre un allenamento mirato, che certamente ha sempre meno occasioni di compiersi spontaneamente. Sa leggere a pezzi, in modo casuale, effettuando rapide comprensioni per punti, ma accontentandosi di uno scarso apprendimento, perché ciò che importa sono il consumo immediato dell'informazione (da usarsi qui e ora, e basta) e il soddisfacimento delle proprie aspettative immediate, secondo quel meccanismo di ricerca del rapido compiacimento tipico dei *social*. Il risultato è che la lettura diventa un'abilità di tipo parziale, non testuale, e sostanzialmente locale.

Questo primo modo di disegnare il problema attraverso un'analisi degli atteggiamenti di lettura sembra mostrare almeno tre centralità che dovrebbero segnalarsi come decisive nella formazione dell'abilità di lettura:

- a. la centralità dell'apprendista lettore, come protagonista reale, concreto del processo di lettura (sin dall'entrata nella lettoscrittura, come sostenuto a partire da Ferreiro e Teberosky, 1985)
- b. la centralità dei testi e della testualità come oggetto specifico di formazione nell'insegnare a leggere;
- c. la centralità delle strategie e del contesto come strumenti essenziali per favorire l'effettivo processo di interazione comunicativa da cui dipende il successo del processo di lettura.

Le centralità indicate danno l'impressione che per formare la *grande lettura* serva puntare una volta di più sulla *piccola lettura* (la lettura che lavora su un testo, sulla sua comprensione in profondità, sulla formazione di conoscenze nuove e così via⁷), ma avendo l'accortezza di ampliarla coinvolgendo un contesto globale di formazione linguistica. La lettura, l'acquisizione di parole nuove del vocabolario e così via andrebbero promosse entro un contesto complessivo che attivi tutte le altre abilità linguistiche (parlare, ascoltare, scrivere): questo è il punto. Oggi dovremmo insegnare a scrivere (anche) per insegnare a leggere, e viceversa, in verticale lungo tutta la scolarità.

In più, il contesto dovrebbe fornire e far acquisire nuove conoscenze su una considerevole gamma di fenomeni che possono essere inclusi nell'attività di lettura. In sintesi, il testo può diventare una "città informativa" in cui confluiscono parecchie vie, una specie di capoluogo delle informazioni. Due esempi. Poniamo di leggere *L'isola del tesoro* con alcuni studenti di 8-10 anni; perché non sfruttarlo per fare insieme storia (altre storie di pirati e tesori e di altri tempi), geografia (navi, baie, anfratti, isole, approdi ecc.), scienze (niente di più interessante della fauna e della flora di un'isola dei Caraibi) e piccole attività manuali (costruirsi una spada in legno per giocare ai pirati, dramatizzando quanto viene letto)? Ma poniamo di essere con studenti più grandi (ad esempio di 14-15 anni) e di leggere *La sera del dì di festa* di Leopardi; c'è davvero una quantità impressionante di fenomeni testuali e storici che possono emergere nella lettu-

7 Anche in prospettiva interdisciplinare, come mostrato ad esempio in Demartini e Sbaragli (2019).

ra di questo testo (ad esempio, un confronto tra il modo in cui è stata letta da generazioni diverse e critici diversi), e ci sono anche spunti che vanno al di là della riflessione sul testo, come quello di servirsene per discutere sui sabati sera di ragazze e ragazzi di oggi.

In fondo, come osserva Roger Schank (in particolare Schank, 1982), l'ingrediente finale della lettura – spesso il più difficile da attivare – è l'interesse. Se lo studente presterà interesse a ciò che legge, leggerà felicemente e con motivazione: l'importante è che abbia la conoscenza di sfondo richiesta, linguistica e testuale. Ma è sempre stato così? Come la cultura occidentale ha insegnato la lettura?

3. Alfabetizzazione tradizionale: come abbiamo imparato a leggere

Non troppo paradossalmente si può dire che la lettura nasce ben prima della scrittura⁸ rispondendo a un atteggiamento diffuso nelle culture antiche: quello di chi osserva il mondo naturale come un testo che presenta dei segni da decifrare (ancora nel Cinquecento, ad esempio, Tommaso Campanella dirà che il mondo è un libro scritto da Dio e che all'uomo spetta solo il compito di interpretarlo). In effetti, c'è una notevole quantità di esempi che indica come nel pensiero antico il mondo naturale si presentasse come ricco di significati da cogliere e comprendere: il volo degli uccelli o le costellazioni possono forse essere intesi come i primi contrassegni grafici che si prestano alla lettura.

La nascita della scrittura (Bertolo et al., 2004; Wolf, 2012; Magrini, 2022) nelle civiltà antiche contribuisce dunque a consolidare un atteggiamento del tutto presente nelle culture antiche. Anzi, ai suoi esordi, la scrittura – che si presenta come uno strumento a forte caratterizzazione religiosa e sacrale, oltre che legato a concrete questioni contabili e commerciali – è un mezzo di registrazione utile a fissare gli eventi: insomma, avvia la prima forma di memoria storica. Ciò che conta è l'idea – per certi aspetti mitica e dunque magica – che l'attività intellettuale dell'uomo consiste nel saper usare delle tracce fisiche per appropriarsi di un significato, e per tramandarlo.

8 Si vedano i classici studi di Goody (1977) e Walter Ong (1982), sui quali torneremo.

Ma perché insistere su questo aspetto? Il fatto è che esso viene normalmente riprodotto nel bambino apprendista lettore. All'inizio, il bambino subisce letteralmente – come ricorda l'ormai classico lavoro di Bruno Bettelheim (1982) – l'incantesimo delle parole. In particolare, riproduce l'atteggiamento mitico delle culture primitive, quello secondo cui la parola ha una sua forza magica e proprio per questo ha la straordinaria capacità di mutare il mondo e, soprattutto, di rendere familiare e noto ciò che all'inizio appare oscuro e minaccioso. Da ciò ribadiamo una prima indicazione per insegnare a leggere: leggere non è, né dovrebbe essere, una semplice tecnica di decodifica, ripetitiva e svincolata da significati e dalla globalità del messaggio; leggere è, al contrario, mettersi in comunicazione, e cioè farsi guidare dalla volontà di costruire un significato e di saperlo cogliere per farlo interagire con le proprie conoscenze (cfr. ad esempio Ferreiro, 2003; Pinto, 2003). In questo modo, si disegna un primo risultato – confermato dalla ricerca cognitiva sull'apprendimento della lettura⁹ – su che cosa non insegnare per insegnare a leggere: il problema è quello di non imballare la lettura in esercizi monotoni e ripetitivi, lontani dall'esperienza del vissuto dei bambini e degli studenti in genere.

Ma torniamo alla storia della lettura. La prima utile distinzione da considerare è la distinzione tra *lettura silenziosa* (endofasica) e *lettura ad alta voce* (esofasica). Oggi è noto come tenda a predominare il primo tipo di lettura, mentre nell'antichità esisteva solo il secondo tipo (lettura ad alta voce) come modalità riconosciuta¹⁰. Il fatto è che la lettura costituiva un momento di aggregazione sociale: si leggeva per stare assieme in particolari momenti istituzionalizzati

9 Si veda ancora il libro di Schank (1982), che è ricco di spunti interessanti – e sostanzialmente ancora attuali alla luce della ricerca più recente – per disegnare un modello di come si apprende a “costruire significato” attraverso la lettura.

10 Come ci informano Cavallo e Charter (1995), nel loro saggio sulla lettura nel mondo romano, per i fanciulli romani «l'apprendimento della lettura, separato da quello della scrittura, avveniva in un secondo momento, sicché vi erano certi individui – rimasti fermi ai primi gradi della scolarità – capaci di scrivere, ma non di leggere» (p. 47). E aggiungono ancora: «La maniera più abituale di leggere era comunque, a qualsiasi livello e con qualsiasi funzione, quella a voce alta», come riferiscono Quintiliano e altre testimonianze (ivi).

(ad esempio il poeta scriveva per recitare i propri testi al pubblico o per farli leggere da uno schiavo istruito per questo compito). Ma c'è di più: sappiamo ormai con certezza che anche la lettura solitaria era una lettura ad alta voce; una testimonianza in questo senso ci è resa da sant'Agostino, quando, nel visitare sant'Ambrogio, allora vescovo di Milano, ci segnala il suo stupore nel vederlo leggere sempre in silenzio e mai altrimenti: «I suoi occhi correvano sulle pagine e la mente ne penetrava il concetto, mentre la voce e la lingua riposavano» (*Confessiones*, VI, 3.3).

Occorrerà attendere il VI secolo perché la lettura silenziosa inizi a diffondersi, sia pure all'interno dei soli monasteri¹¹; lo scopo era quello di far regnare il silenzio e di rispettare il riposo degli altri. Così, una regola di San Benedetto raccomanda: «Se qualcuno volesse eventualmente leggere per sé, legga in modo da non disturbare nessuno» (*Regula*, XLVIII). La lettura costituiva per altro un aspetto essenziale della vita monastica: tre ore di lettura al mattino, in inverno, due in estate e subito dopo il pasto. La lettura nel Medioevo acquista così le caratteristiche di un'attività spirituale, in cui il coinvolgimento tra lettore e testo è totale, convinto e partecipato¹². In questo caso, il libro è la Bibbia e su di esso si concentrerà gran parte delle letture, dal VI al XII secolo. Il risultato è che si crea in questo modo la prima figura istituzionalizzata di lettore: il maestro universitario che ha il compito di fare lezione (*lectio* deriva da *legere*, che vuoi dire «raccolgere») intorno a un determinato brano della Bibbia (o *sententia*) e di interpretarlo o di movimentarne una interpretazione, secondo raffinatissime tecniche argomentative.

11 A questi contesti va ricondotto l'importante stratagemma della separazione delle parole nei testi manoscritti: pare che questo sistema all'avanguardia faccia la sua comparsa verso l'VIII secolo (in un monastero di monaci scozzesi) e si diffonda come un utile espediente didattico per favorire l'apprendimento del leggere. In questo stesso periodo si ha lo svilupparsi del sistema interpuntivo, anch'esso nato "per l'occhio" e non per l'orecchio, ossia per favorire la comprensione dell'architettura testuale e dei suoi legami da parte del lettore silenzioso (cfr. Mortara Garavelli, 2008; Fornara, 2010).

12 In realtà, a quanto sappiamo (Petrucchi, 1984, p. 604), «la situazione è ben più complessa di quanto sembri a prima vista». Ci sono almeno tre tipi di lettura: 1) la lettura silenziosa (*in silentio*); 2) la lettura a bassa voce (detta «mormorio» o «ruminazione»), che serviva per la memorizzazione e la meditazione; 3) la lettura pronunciata ad alta voce, che era molto vicina alla pratica della recitazione liturgica e al canto.

E la lettura di svago o, come si diceva un tempo, d'ozio? Essa si presenterà solo verso il XII secolo, quando le singole società, diventate più vivaci per l'aumento degli scambi commerciali e per il relativo diffondersi di un'economia ricca, creano nuovi spazi nell'agenda quotidiana del vivere dando così origine al problema della gestione del tempo libero. A creare questo tipo di lettura sarà la narrativa dell'immaginario, alla quale contribuiscono in maniera decisiva i romanzi d'amore e di cavalleria, che nel giro di pochi secoli diventeranno un genere richiestissimo dalle persone colte. Con questo tipo di proposte si presenta così per la prima volta sulla scena culturale una sensibilità tutta particolare per la lettura: quella che vede nel libro uno strumento idoneo al coinvolgimento passionale ed emotivo di tipo privato, secondo uno schema che da allora in poi percorrerà i secoli fino a oggi. Questa dimensione via via più privata del leggere si accompagna anche alla vera e propria rivoluzione innescata dalla nascita della stampa (Eisenstein, 1986), che ha suscitato un'importante serie di trasformazioni nella materialità del testo e nella sua diffusione fra i lettori.

Pur concludendo qui questi rapidissimi cenni sulla storia più antica della lettura¹³, è un fatto che le vicende dell'apprendere a leggere si intrecciano con le diverse funzionalità pratiche riconosciute a quest'abilità. Nel suo insieme, il leggere sembra disporsi attorno a tre coppie di concetti principali che paiono ritmarne l'evoluzione (fino all'odierna lettura al tempo della *computer literacy* diffusa):

- a. privato/pubblico;
- b. voce/non voce;
- c. ripetitivo/originale.

Combinando queste coppie si può definire una semplice tipologia della lettura, seguendo soprattutto gli studi di orientamento cognitivo, che più volte hanno tentato una classificazione delle ragioni principali che portano a leggere. Si legge per essere informati; per dire la propria intorno a un testo collaborando

13 Per una visione completa di quanto sia affascinante questa storia si può vedere Cavallo e Charter (1995).

con qualcuno; per arrivare a una comprensione critica del testo e dunque per valutarlo; o più semplicemente, infine, per ragioni di svago o di divertimento. Questi quattro tipi¹⁴ semplici sono indicati nella **Tabella 1**:

Tipi	Scopi (S) e forme (F)
<i>Transazionale</i>	S: leggere per apprendere informazione F: lettura privata silenziosa
<i>Interazionale</i>	S: leggere per esprimere il proprio punto di vista su quanto si sta leggendo F: lettura pubblica ad alta voce
<i>Critica</i>	S: leggere per valutare quel che si legge F: lettura privata, silenziosa, ripetuta
<i>D'intrattenimento</i>	S: leggere per svago F: lettura privata, silenziosa, originale

Tabella 1. Tipi, scopi e forme generali della lettura.

A questi tipi di lettura corrispondono diverse strategie, illustrate nei vari studi sul tema (sin da Tanner e Green, 1988) e prese come riferimenti nelle prove standardizzate (ad esempio INVALSI, 2018):

1. lettura esplorativa o orientativa (*skimming*), che consiste nello scorrere rapidamente e a balzi un testo per scoprire di quale argomento e sotto-argo-

14 In realtà, si potrebbe notare l'assenza nella tabella delle finalità pratiche dell'insegnare a leggere nella scuola, su cui ricordiamo ad esempio Manzotti (1992, pp. 15-16), che ricorda la proposta di Francesco Sabatini (1990) di distinguere gli atti di lettura a seconda dello scopo strumentale che porta a leggere il testo: (a) una lettura esplorativa, per scoprire «di che cosa si tratta»; (b) una lettura di ricerca, per estrarre le informazioni di cui si ha bisogno; (c) una lettura informativa o estensiva, per seguire il filo del discorso del testo; e (d) una lettura approfondita, per analizzare e valutare il testo. Doglio (2000, pp. 110-111) ha allargato le proposte «strumentali» in direzione delle ragioni «interne» per cui si legge distinguendo le seguenti finalità: (a) una lettura per conoscere; (b) una lettura per fare esperienze; (c) una lettura come contatto con sé stessi; (d) una lettura come piacere del testo; (e) una lettura per affinare l'astrazione lineare; ed (e) una lettura come rapporto col tempo.

menti tratta, e per capire se è centrata o meno rispetto al proprio scopo di lettura. È una lettura utile in vari contesti, poiché serve ad esempio a capire a grandi linee di che cosa parla un opuscolo o un articolo, per valutare se procedere con una lettura più accurata;

2. lettura selettiva (*scanning*), che consiste nel cercare informazioni e dati specifici in un testo (come le parole in un dizionario, un argomento in un testo scolastico, ma anche i prezzi in un volantino ecc.);
3. lettura estensiva o globale (*extensive*), con carattere sequenziale (diversamente dalle precedenti), che spontaneamente si impiega nella lettura per piacere, ad esempio quando si leggono testi narrativi non troppo impegnativi; si può ricavare un certo tipo di apprendimento, in quanto è una lettura che porta comunque alla sedimentazione di memorie e informazioni (Day & Bamford, 2002);
4. lettura intensiva o analitica (*intensive or narrow*), che viene impiegata per capire a fondo e per interpretare le richieste di un testo, ma anche per studiare e per apprendere; prevede perciò che il lettore si soffermi maggiormente sul testo e ne rilegga certe parti. È una lettura in cui chi legge attua regressioni, ipotesi e anticipazioni per cogliere meglio il senso, considera altri elementi come immagini, simboli ecc. (se presenti), integra le informazioni che derivano dai dati testuali facendo opportune inferenze di vario tipo (e le combina tra loro e a dati extra-testuali), e riflette a fondo sui significati dei vocaboli.

Si può notare che le diverse modalità di lettura sono descritte in relazione ai tipi e ai generi di testo, e agli scopi dei lettori, quindi non ce n'è, in assoluto, una giusta e una sbagliata. Uno degli errori più comuni alla base di una lettura inefficace è, infatti, proprio quello di applicare una certa modalità tipo di lettura a un testo che ne richiederebbe un'altra (o più d'una).

Se le classificazioni riportate possono essere preziose perché ci permettono di riflettere su alcuni elementi chiave delle attività didattiche specificamente dedicate alla lettura, esse collocano in secondo piano una componente essenziale

dell'abilità del leggere, cioè il testo¹⁵. Ciò che forse non sempre è stato sottolineato è che il modo di codificare il testo ha finito per disegnare profondamente l'impianto mentale necessario per leggere. Sono stati gli studi della cosiddetta *teoria dell'alfabetizzazione* a riportare in primo piano questa interdipendenza; la lettura non è, infatti, un'abilità naturale indipendente da quello che si legge, perché il tipo di codificazione del materiale¹⁶ che leggiamo finisce per avere profonde ripercussioni sulla configurazione stessa del lettore.

Lettura, lettore, testo: ecco le tre coordinate che si stabilizzano grazie all'invenzione della stampa e alla diffusione della lettura anche ai ceti meno abbienti, a partire almeno dal Seicento¹⁷. Più volte è stato dimostrato che questo intreccio è vitale per capire come insegnare a leggere: Walter Ong, ad esempio, recuperando uno dei più interessanti studi sul processo dell'alfabetizzazione nella nostra cultura, quello di Jack Goody (1977), segnala come la stampa abbia stabilizzato (normalizzato) un'idea di testo di tipo lineare che ha ampliato le possibilità di pensiero degli alfabetizzati.

4. Testo, testo virtuale, ipertesto

Il modo di presentare un testo, di separare le parole, di dotarlo di una struttura interna con componenti dedicate (titolo, indice, note ecc.), di articolarlo in paragrafi, di cospargerlo di segni specifici che guidano la lettura (punteggiatura) sono tutti elementi che rientrano in una più generale competenza che fissa il testo come oggetto delle sue prestazioni. Realizzare tutti questi elementi insieme significa arrivare a un prodotto finito fisso, oggettuale.

Consideriamo ad esempio il caso della pagina. Ogni pagina in un testo scritto ha una propria fisicità spaziale: nella cultura occidentale, leggere una pagina si-

15 Per qualche riflessione sul concetto di testo come unità semiotica cfr. Corno (1996), oltre agli studi di linguistica testuale (come Conte, 1999, 2010; Ferrari, 2014, 2019).

16 Ricordiamo che il leggere con la mente (non solo con gli occhi) è il risultato cognitivo più rilevante dell'invenzione della stampa, come ha dimostrato David Olson (1994); ciò si spiega con la difficoltà di una cultura profondamente orale come quella antica di separare le modalità dello scrivere da quelle del parlare.

17 È importante questa osservazione perché è proprio all'inizio di questo secolo che si annuncia la più grandiosa riforma scolastica dei secoli passati, e cioè quella *ratio studiorum* (1599) della Compagnia di Gesù, che provvederà a informare di sé i programmi scolastici fino a metà Ottocento.

gnifica procedere dall'angolo sinistro superiore fino all'angolo destro inferiore, elaborando le informazioni una riga dopo l'altra, secondo una prodigiosa attività combinatoria che porta le lettere a combinarsi in parole, le parole in frasi, le frasi in capoversi¹⁸, i capoversi in paragrafi, i paragrafi in pagine, le pagine in sezioni e le sezioni in capitoli. Questa abitudine codificatrice ha avuto non solo conseguenze nella costruzione della competenza del lettore (per leggere occorre conoscere le convenzioni di lettura), ma ha allargato le possibilità cognitive e mentali (il calcolo interpretativo) delle persone.

Un caso di allargamento cognitivo – per non citare che questo – è ricordato da Ong¹⁹ a proposito dell'indice. Prendendo spunto dalle ricerche di Goody (1977), Ong dimostra come a partire dalla stampa l'adozione della convenzione dell'indice abbia comportato un nuovo meccanismo di localizzazione delle informazioni attraverso un indirizzamento alla pagina sconosciuto alla cultura precedente. La modalità ha permesso di rappresentare il pensiero in un formato lineare di collezioni di pagine, aprendo così la strada all'idea della catalogazione e del recupero dell'informazione in senso spaziale. Si è trattato di un modo nuovo, sconosciuto alla cultura orale, di trasformare il pensiero lineare in pensiero spaziale, secondo un formato che porta oggi alle rappresentazioni ipertestuali, in cui l'indice è in realtà il risultato della lettura da parte di chi usa l'ipertesto. In breve, il risultato dell'analisi di Ong è che il modo in cui adottiamo le convenzioni nell'elaborare le informazioni visivo-scritte ha ripercussioni sul nostro stesso modo di concettualizzare, e cioè di costruire, la realtà.

Ma, indipendentemente da queste considerazioni, è del tutto chiaro che l'attuale centralità degli strumenti tecnologici (computer, tablet, smartphone²⁰)

18 Dividere un testo in capoversi non è solo una questione stilistico-formale; è qualcosa di cognitivamente superiore ed è sicuramente più complesso della sola idea – ingenua – dell'andare a capo. Alla separazione in capoversi, meglio se con un rientro, è sottesa un'elaborazione del pensiero; lo confermano gli studi sin da Koen, Becker e Young (1969), che dimostrano come, anche quando i capoversi non sono segnalati, i lettori tendono spontaneamente a procedere attraverso i confini di essi, individuandoli, per capire il testo che hanno di fronte (a livello terminologico segnaliamo che in inglese *paragraph* significa 'capoverso', cfr. Corno, 2019); in breve, il capoverso ha una sua chiara realtà psicologica (e non solo culturale ed editoriale).

19 Si vedano Ong (1986, pp. 176-78) e Selfe (1989).

20 Per numerosi spunti si può vedere Viale (2018).

nelle pratiche educative impone qualche riflessione sull'ampliamento cognitivo ancora differente che tali strumenti rendono possibile. Il problema è saper distinguere tra il formato specifico del testo scritto a stampa e il formato specifico del testo virtuale (su cui Bettetini et al., 1999), da inquadrare nella più ampia cornice di senso del *leggere*, che non è solo, come erroneamente è stato ritenuto per secoli, trasformare il visivo in suono (quindi un'abilità tecnica), ma è entrare in una nuova visione e di una nuova rappresentazione del mondo (cfr. Ferreiro, 2003; Pinto, 2003). Oggi, al processo di astrazione innescato dall'acquisizione del codice alfabetico (per i sistemi di scrittura alfabetici) si aggiunge la simultaneità di una pluralità di strumenti e di modalità di fruizione della parola scritta, sin da molto presto.

Vari studi²¹ hanno dimostrato come la contrapposizione si giochi tra la fisicità del testo a stampa e la dinamicità del testo digitale, come è mostrato nella **Tabella 2** e nei tratti del testo in essa spiegati. Il risultato più vistoso di questa contrapposizione è che il lettore del testo virtuale è un *wreader*, uno 's-lettore' (potremmo tradurre), cioè una persona che rende attiva la lettura delle informazioni ricombinando la testualità di quanto gli viene offerto, come se partecipasse al processo stesso di scrittura inteso come costruzione del testo; *scrivere per leggere* e *leggere per scrivere* sono dunque le novità più vistose della nuova alfabetizzazione, secondo una pista che era però già stata genialmente intuita nell'antichità, e in particolare dalla retorica²².

21 Si vedano ad esempio Selfe (1989), Bolter (1991a e 1991b), Chun e Plass (1997), Hawisher e Selfe (1989), Nunberg (1996), Doglio (2000).

22 Quintiliano, in particolare, ha offerto chiari esempi di come collegare la scrittura alla lettura (Corno, 1999, cap. III, Corno 1998 e 2000).

Caratteri	Testo a stampa	Testo a video
Unità	Fisse e distribuite secondo una linea temporale (prima/poi)	Dinamiche e realizzate secondo un meccanismo apri/chiudi (a finestre e schede)
Formato	Collezione di pagine predeterminate	Collezione di videate determinate dal lettore
Codificazione	Linguistica o mista (scritto, immagini, altre modalità di codificazione)	Multimediale (comprendente ad esempio, video, audio ecc.)
Aspetto	Scritto tendenzialmente in bianco e nero, ma anche a colori almeno in qualche parte	Generalmente a colori
Consultazione	Lineare	Non lineare
Localizzazione delle informazioni	Più lenta	Più rapida
Attività di chi legge	Coordinamento visivo-mentale	Coordinamento oculo-manuale (attraverso cursore, finestre, menù a tendina ecc.)
Operazioni cognitive prevalenti	Linearizzazione del pensiero (tendenza alla generalizzazione)	"Zoomatizzazione" ²³ del pensiero (tendenza alla particolarizzazione)

Tabella 2. Caratteri del testo, e diverse realizzazioni in testo a stampa e testo a video.

²³ Si ricorre a questo neoconio in assenza di altri termini a disposizione per sottolineare quel procedimento per aperture successive che restringono sempre più il campo visivo-concettuale in cerca di informazioni ed elementi, raggiunti per successivi "click".

5. Dove sta andando il lettore? Costruzione del testo e *iperlettura*

Quali potrebbero essere i nuovi scenari del leggere “ampliato” nel mondo attuale? E soprattutto come sta impattando tutto questo a livello di configurazione cognitiva di studentesse e studenti, oggi esposti sin dalla nascita a certe modalità fisiche di lettura? Per provare a rispondere a questi quesiti, chiunque si occupi di didattica della lettura non può non confrontarsi con le prospettive neuroscientifiche reperibili in lavori come Dehaene (2009) e Wolf (2012, 2018), che illustrano non solo la straordinaria predisposizione e la neuroplasticità del cervello che legge, ma anche la sua storia e i suoi cambiamenti odierni; in particolare, come scrive Wolf (2018, p. 79):

[...] più leggiamo sui mezzi digitali, più i nostri circuiti cerebrali rifletteranno le caratteristiche di quei particolari mezzi. [...] Il circuito del cervello che legge è la somma di molti processi che in gran parte sono continuamente modellati dalle richieste (o dalla mancanza di richieste) da parte dell’ambiente circostante.

Insomma: in una quotidianità in cui, com’è noto, l’intelligenza artificiale sta entrando sempre più massicciamente nelle abitudini e nei contesti quotidiani (anche di apprendimento), occorre re-interrogarsi sulle abilità linguistiche, mettendole alla prova delle nuove sfide e rafforzandole nei loro tratti più propriamente umani: la capacità di legare, di interpretare criticamente, di individuare più livelli di comprensione e così via.

In conclusione, per individuare i rischi principali del *leggere* oggi, occorre riprendere quando ci dice la tabella a proposito delle operazioni cognitive prevalenti, e cioè l’ipotesi che la cultura multimediale rafforzi le operazioni di particolarizzazione e parcellizzazione, con la conseguenza che il lettore aumenti la sua percezione di centralità rispetto a quanto sta leggendo, ma rischi di perdere il controllo globale. Egli non è più il ricettore di informazioni da prelevare e sistemare, bensì il ricostruttore attivo di percorsi di realizzazione del testo; ed è proprio questo, potenzialmente, il punto più interessante ma anche più delicato della nuova lettura. È come se il lettore dovesse tessere la trama del testo (i fili della “storia” che sta leggendo) in modo ancor più sostanziale di quanto non fosse chiamato a fare in precedenza, senza, però, il più delle volte, avere gli strumenti adeguati per farlo.

Perché, poi, è tanto importante evocare proprio la dimensione delle *storie*, attivatrici di comprensione testuale sin dall'infanzia (cfr. Corno, 1994)? Un primo modo per rispondere a questa domanda è dire che la narrativa qualcosa di profondamente umano (Gottshall, 2014) e presenta una serie di attrattive: sono la struttura narrativa in sé o i personaggi o l'ambiente descritto che motivano il nostro interesse. Un altro modo per rispondere è invece dire che le storie ci interessano perché ci "fanno fare" qualcosa nello stesso modo in cui possiamo dire che l'*iperlettura* ci fa "fare qualcosa": capire una storia è saper fare ordine e individuare una struttura astratta di sequenze che si snodano attorno a una serie di personaggi attribuendo un valore a quanto si è capito.

In realtà, capire una storia è una delle caratteristiche più tipiche dell'intelligenza umana, che pian piano si impara a trasporre e ad adattare anche ad altri tipi testuali. Continuamente raccontiamo e ci facciamo raccontare storie nello sforzo di comprendere quanto ci sta attorno e spesso anche quanto ci sta dentro, in termini di desideri, credenze, aspirazioni. Spesso poi capire una storia è un buon modo per migliorare il nostro modo di comprendere come e perché gli altri si comportano in un certo modo. In breve, la nostra competenza narrativa ci serve perché gran parte della nostra giornata, come ha osservato Roger Schank (1990), la passiamo a capire il mondo guidati da aspettative: al nostro risveglio al mattino, è del tutto lecito aspettarci che ritroveremo i vestiti lì dove li abbiamo messi o la tavola pronta per la colazione, se l'abbiamo preparata la sera precedente.

In altre parole, una delle caratteristiche più salienti del nostro essere persone è il fatto che ci facciamo guidare da attese di significato ed è per merito loro che il nostro interagire con il mondo risulta enormemente semplificato. In effetti, se c'è una caratteristica che tutta la letteratura scientifica ha sottolineato come sia centrale, nell'apprendimento della lettura in generale, è proprio questo farsi guidare dalle attese. Già alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, Chun e Plass (1997) ribadivano una serie di tratti propri della competenza di lettura:

1. l'abilità percettiva (nel riconoscere i simboli e le loro caratteristiche);
2. la conoscenza del vocabolario;

3. la conoscenza dei formati discorsivi dei testi (tipi, generi, strutture, e quanto ci dobbiamo attendere che essi contengano);
4. la conoscenza delle strategie necessarie a elaborare le informazioni durante la lettura (capacità di sintetizzare una linea tematica unitaria e di valutarla);
5. la conoscenza enciclopedica di sfondo necessaria per cogliere le informazioni di contesto;
6. la conoscenza metacognitiva (cioè la capacità di riferire quello che si sta leggendo al proprio bagaglio di conoscenze e anche di controllare quello che si sta leggendo prendendo decisioni sulle linee interpretative e di lettura).

Ecco: la gran parte di questi elementi ruota attorno a un'elaborazione che sfrutta le attese di significato come propulsione per il leggere; le attese regolano infatti il procedimento *conferma/smentita* attraverso il quale procediamo nella lettura. Quanto più il testo ha presa su di noi, tanto più avanziamo rapidamente per vedere se le nostre ipotesi sono confermate (che cosa vuol dire leggere con piacere se non aumentare il ritmo della lettura?). È così che procediamo e facciamo procedere quella macchina pigra che è il testo, diceva Umberto Eco, costruendoci rappresentazioni semantiche adeguate e scartando quelle che si rivelano improprie. Che ne è di queste abilità nelle pratiche di lettura su schermo (insomma, nell'*iperlettura*) è un territorio tutto da esplorare, ed è quanto mai urgente farlo, se si considera che gli schermi offrono opportunità senza precedenti per esempio per la diffusione delle informazioni e per andare incontro a diversi profili di lettore (anche quelli con difficoltà), ma incoraggiano anche una lettura rapida, a salti e superficiale, potremmo dire discontinua (citando Hillebrand, 2010). Dismettere la lettura profonda tipica dei testi stampati diminuisce, infatti, pensiero critico e sensibilità sociale, confermando il legame esistente tra lettura ed empatia, e allontana il lettore dalla materialità del testo e dalla possibilità di appropriarsene come di un tutt'uno anche fisico, tangibile e annotabile (lo ricorda Nardi, 2015, p. 10). L'auspicio è allora quello di allenare un cervello bi-alfabetizzato, che sappia trarre il meglio da lettura digitale e su carta.

Ciò che più conta è che i nuovi lettori "ipermediali" non smettano di essere "tessitori", nel senso (etimologico) di costruttori di testualità. Lettori che continuino a saper cogliere quello che, con un'immagine, potremmo chiamare il

“centro di gravità testuale” (quale che sia il tipo di testo che si sta leggendo), che non è solo il risultato di un’ipotetica somma di letture parziali man mano che il lettore procede, ma un tirare le fila del discorso preparandosi a quel che segue; un raccontarsi una “storia” dotata di coerenza e coesione. Ciò è alla base di un’efficace comprensione del testo, caratterizzata da alcuni micro processi cognitivi che devono permanere e continuare a essere efficienti al mutare delle condizioni di lettura.

Di questo quadro la scuola non può non farsi carico, cercando di stare al passo coi bisogni e con le difficoltà dei nuovi lettori, senza dimenticare il principio del «non uno di meno» (Ferreri, 2019), per cui è necessario disegnare un curriculum verticale di lettura che cerchi di offrire a tutti strumenti efficaci per dare «una risposta all’enigma del comprendere» (ibid., p. 35). Questo dovrebbe fondarsi sui capisaldi seguenti: *dialogicità* (leggere insieme, capire o non capire insieme, porre domande), *testualità* (affrontare diversi tipi e generi di testo, di formati diversi e su diversi supporti, riconoscendone analogie e differenze), *operatività* (proporsi come soggetti attivi rispetto alla situazione-problema del leggere per comprendere, esercitandosi a co-costruire strategie riutilizzabili, poiché, come ricordato da Chauveau, 2000, leggere è un’attività strategica, una condotta pianificata).

Ci sono molti modi per riflettere sulle considerazioni qui proposte quando si ragiona su come si può insegnare a leggere, dall’entrata nella lettoscrittura e poi lungo tutta la scolarità; ciò nella convinzione che si possa sempre insegnare/imparare a leggere meglio e che la competenza di lettura si affini nel tempo solo se allenata. Certamente occorre *in primis* tener conto delle effettive capacità interpretative di lettori inesperti, di lettori cioè la cui enciclopedia mentale è ancora molto incompleta; a questi è bene proporre quanto più possibile e assiduamente situazioni e contesti carichi di senso e di funzionalità, sin da molto piccoli (sulla scia di Teruggi 2019, e Teruggi e Farina, 2022²⁴), volti dapprima a stimolare una visione multidimensionale e pragmatica del *leggere* (che, come abbiamo detto, non è solo un’azione tecnica di decodifica) e, successivamen-

24 Per proposte concrete legate alla prima alfabetizzazione si rimanda anche a Bocchi et al. (2019).

te, a incrementare la responsabilità di lettori consapevoli (lettori che saranno elettori, ad esempio, e che sono quotidianamente confrontati con *fake news* e discorsi d'odio). In pratica, si tratta di non smettere mai di insegnare a leggere nel senso più ampio e profondo che l'operazione richiede, a seconda delle età e dei contesti, senza temere richieste inedite che superino le più comuni domande di comprensione del testo, a vantaggio di situazioni che permettano di co-costruire la nuova abilità di lettura necessaria nella realtà d'oggi: selezionare criticamente i risultati migliori di una ricerca in rete; estrarre l'idea centrale di un articolo di giornale, ma anche gli aspetti chiave di un argomento su cui si sono reperite informazioni in più siti; costruire un testo dopo averne letti molti su un tema (insomma, fare una sintesi ragionata); soffermarsi sui manuali delle varie discipline e interrogarli (Che cosa c'è di difficile nella lettura e dove? Come mi sembra dal punto di vista del lessico? Come riformulerei certe parti? Ecc.).

Solo un confronto quotidiano con una pluralità di tipi e generi testuali, di pratiche, di occasioni e di strumenti di lettura – cioè un'immersione nella *grande lettura* – può porsi come antidoto alle difficoltà di comprensione, e generare *grandi lettori*, che sappiano conservare un occhio intensivo e al contempo riescano a muoversi rapidamente in spazi testuali ampi e spesso scomposti, recuperandone i fili con piacere. Tutto ciò nella consapevolezza di essere immersi nel cambiamento, perché, in fondo, ogni storia ha una storia: anche la costruzione della *reading literacy* ('competenza di lettura') nel mondo che cambia.

Bibliografia

Bertocchi, D. (1983). *La lettura*. Milella.

Bertolo, F. M., Cherubini, P., Inglese, G., & Miglio, L. (2004). *Breve storia della scrittura e del libro*. Carocci.

Bettelheim, B. (1982). *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*. Feltrinelli [ed. orig. 1981].

Bettetini, G., Gasparini, B., & Vittadini, N. (1999). *Gli spazi dell'ipertesto*. Bompiani.

- Bocchi, P. C., Zanoli, S., & Antonini, F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Quaderni didattici del Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI. Disponibile in https://sites.supsi.ch/dms/dfa/docs/pubblicazioni/Quaderno_Prime-pratiche-lettura-scrittura.pdf
- Bolter, J. (1991a). *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Erlbaum.
- Bolter, J. (1991b). Topographic writing: hypertext and the electronic writing. In G. Landow & P. Delaney (a cura di), *Hypermedia and literary studies*, MIT Press, pp. 105-118.
- Cardarello, C., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.
- Cavallo G., & Charter R. (1995) (a cura di). *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Laterza.
- Chauveau, G. (2000). *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*. Armando.
- Chun D. M., & Plass, J. N. (1997). Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning & Technology*. I, 1, 60-81.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. il Mulino.
- Conte, M. E. (1999). *Condizioni di coerenza*. Edizioni dell'Orso.
- Conte, M. E. (2010). *Vettori del testo. Pragmatica e semantica tra storia e innovazione*. Carocci.
- Corno, D. (1994). Nuovi centri di gravità narrativa. Capire storie. *Thèuth*. IV, 1, marzo, 1-3.
- Corno, D. (1996). *Dalla comunicazione al testo: una prospettiva semiotica*. Centro Scientifico Editore.

- Corno, D. (1998). L'esprit ou le style? La qualité de l'écriture dans trois compositions en italien scolaire des années trente, soixante et quatre-vingt-dix, in AA.VV. (1998), *Le discours écrit : qualité(s), spécificités, et acquisitions*. Actes du VIIème Colloque de pragmatique de Genève (pp. 287-301). Droz. Trad. in francese di A. Ferrari.
- Corno, D. (1999). *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Rubettino.
- Corno, D. (2000). La gallina sul televisore. Competenze di scrittura tra multi-testualità e plurieducazione. *Scuola e città*.
- Corno, D. (2019). *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*. Pearson.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: the patterning of complex behaviour*. Heinemann.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*. 14(2). Disponibile in <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2002/day/day.html>
- Demartini, S., & Sbaragli, S. (2019). La porta di entrata per la comprensione di un problema: la lettura del testo. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*. 5, 9-43.
- Doglio, M. (2000). *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione*. Lupetti.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Laterza.
- Eisenstein, E. (1986). *La rivoluzione inavvertita*. il Mulino.
- Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Carocci.
- Ferrari, A. (2019). *Che cos'è un testo*. Carocci.
- Ferrari, S. (2019) (a cura di). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Disponibile in <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/09/Non-uno-di-meno-Strategie-didattiche-per-leggere-e-comprendere-2.pdf>

- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti Barbèra.
- Fornara, S. (2010). *La punteggiatura*. Carocci.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge University Press.
- Gottshall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Boliati Boringhieri.
- Hawisher, G. E., & Selfe, C. (1989). *Critical Perspectives on Computers and Composition Instruction*. Teachers College Press.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. *First Monday*, 15(4). Disponibile in <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2762>
- INVALSI (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. Disponibile in https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf
- Koen, F., Becker, A. L., & Young, R. E. (1969). The psychological reality of the paragraph. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*. 8, 49-53.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. il Mulino.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Magrini, A. (2022). *Il dono di Cadmo. L'incredibile storia delle lettere dell'alfabeto*. Ponte alle Grazie.
- Manzotti, E. (1992). Modi di lettura: note tipologiche e didattiche. In Id., *Lezioni sul testo. Modelli di analisi letteraria per la scuola*. La Scuola, pp. 13-33.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Le Monnier (Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, a. LXXXVIII).

- Nunberg, G. (1996) (a cura di). *The Future of the Book*. University of California Press.
- Mortara Garavelli, B. (2008) (a cura di). *Storia della punteggiatura in Europa*. Laterza.
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*. 1, 15, 7-29. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15434>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Carocci.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge University Press.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (1995) (a cura di). *Alfabetizzazione e oralità*. Raffaello Cortina.
- Ong, W. J. (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. il Mulino [ed. orig. 1982].
- Petrucchi, A. (1984). Lire au Moyen Age. *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen Age et temps modernes*. Tome 96, 2, 603-616.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Carocci.
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua. Scuole secondarie superiori*. Loescher.
- Schank, R. C. (1982). *Reading and Understanding*. Erlbaum [trad. it. di D. Corno (1992). *Il lettore che capisce*. La Nuova Italia].
- Schank, R. C. (1990). *Tell Me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*. Charles Scribner's Sons, Macmillan Publishing Company.
- Selfe, C. (1989). Redefining Literacy: The Multilayered Grammars of Computers. In Hawisher & Selfe (1989), pp. 3-15.

- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza.
- Sosnoski, J. J. (1999). Hyper-Readers and Their Reading-Engines. In G. E. Hawisher & C. L. Selge (a cura di), *Passions, Politics, and 21st Century Technologies*, (pp. 161-177). Utah State University Press.
- Tanner, R., & Green, C. (1988). *Tasks for teacher education. A reflective approach*. Addison Wesley Longman.
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Carocci.
- Teruggi, L. A. & Farina, E. (2022) (a cura di). *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Carocci.
- Viale, M. (2018) (a cura di). *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*. Bononia University Press.
- Wolf, M. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero.