



Lettura e nativi digitali

Reading and digital natives

Achille M. Notti

Università degli Studi di Salerno
a.m.notti@unisa.it

Marika Calenda

Università degli Studi di Salerno
macalenda@unisa.it

ABSTRACT

The reading and the modality of reading have changed and they are deeply evolved over time along with the progress of society, previously with the advent, and later with the diffusion, always more pervasive, of the technology and with the related cultural changes that have resulted. How does the reading and the paper-book have evolved in relation to the important transformations, such as digitization and dissemination of e-books? In which direction you have to orient the reading, especially the reading of texts on paper, for the formation of the younger generations, that are now immersed in the digital world? What kind of learning we are talking about when we refer to reading? What is the bases of this important competence for the future of the society and of the democracy? These are some of the questions that direct the reflection in the present work. In the first part of this contribution, the authors illustrate the relationship between reading, society and technology; in the second part, we provide a description of reading and reading literacy; finally, we propose a reflection about the possible actions that could be promoted at school, for the improvement of the digital natives' reading comprehension process, to ensure that they become attentive readers and aware of the importance of reading as an intellectual activity. Reading means being able to understand the world, to represent it, to express it. The school is the only agency that, perhaps, may still affect a virtuous process that encourages the transition from reading, to understanding and to interpreting.

Lettura e modo di leggere sono cambiati e si sono evoluti profondamente nel corso del tempo insieme al progresso della società, con l'avvento prima e con la diffusione, sempre più pervasiva, poi della tecnologia ed i relativi cambiamenti culturali che ne sono derivati. In che modo la lettura e il libro si sono evoluti in relazione ad importanti trasformazioni, come la digitalizzazione e la diffusione degli e-book? In quale direzione bisogna orientare la lettura, soprattutto la lettura dei testi in formato cartaceo, per la formazione delle giovani generazioni oramai immerse nel mondo digitale? Di quale apprendimento parliamo quando ci riferiamo alla lettura? Su cosa si basa questa competenza così importante per il futuro della società e della democrazia? Sono queste alcune delle domande che guidano la riflessione nel presente lavoro. Nella prima parte del contributo illustriamo il rapporto tra lettura, società e tecnologia, nella seconda forniamo una descrizione della lettura e della literacy in lettura, proponiamo, infine, una riflessione sui possibili interventi da promuovere a scuola per il miglioramento dei processi di comprensione della lettura dei nativi digitali, per far sì che essi diventino lettori attenti e consapevoli dell'importanza della lettura come attività intellettuale. Leggere significa riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo. La scuola rimane l'unica agenzia che, forse, può ancora incidere su un processo virtuoso che favorisca il passaggio dal leggere, al comprendere ed all'interpretare.

KEYWORDS

Reading, Digital Natives, Reading Literacy, Comprehension, Democracy.
Lettura, Nativi Digitali, Literacy in Lettura, Comprensione, Democrazia.

* **Attribuzioni:** Achille M. Notti ha steso la parte iniziale del contributo e il paragrafo "Lettura, società e tecnologia". Marika Calenda: "La lettura e la literacy in lettura" fino alla fine del contributo.

Si impara ascoltando e leggendo, cliccando e osservando [...].
Si impara meglio facendo.
Ma si impara ancora meglio se si combina il fare con il parlare
di quello che si è fatto e con il riflettere su quanto si è fatto.

S. Papert

Introduzione

È un fatto che solo una piccolissima parte delle nostre conoscenze derivi da esperienze dirette, ossia da ciò che personalmente vediamo, udiamo o facciamo. Se non vogliamo restare all'oscuro di quello che accade nel mondo, dalle scoperte tecnico-scientifiche alle guerre, ai mutamenti economici, politici e sociali, dobbiamo servirci dei mezzi di informazione: giornali, riviste, libri, internet e nuovi media. La lettura è un elemento discriminante per l'inserimento o l'esclusione sociale, per l'integrazione o l'emarginazione, il possesso della capacità di leggere si pone come problema centrale, e affatto irrisolto, per lo sviluppo di una reale coscienza democratica e per la reale partecipazione di ogni cittadino alla conflittualità della vita politica, alla trasformazione e al rinnovamento dell'attuale società della conoscenza¹, quale che sia il suo ceto o la sua condizione sociale. *Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo* è una fondamentale competenza da acquisire a conclusione dell'obbligo di istruzione (D.M. n. 139, 2007) ed è trasversale a tutti gli ambiti disciplinari, come sappiamo, però, non si impara a leggere solo a scuola, i bambini sin da piccoli sono sottoposti ad una serie di stimolazioni visive che provengono dalla televisione, dai cellulari (con cui vengono in contatto sempre più prematuramente), dai giochi, dalle insegne pubblicitarie del mondo circostante, ecc. e molti di loro imparano a leggere da soli prima di andare a scuola. Questa condizione di esposizione non è però la stessa per tutti i bambini, riguarda con maggiori probabilità coloro i quali nascono e crescono all'interno di famiglie che reputano importante fornire ai propri figli gli strumenti culturali indispensabili per vivere e che quindi compiono precise scelte su come e con cosa far giocare i bambini, sul modo di trascorrere il tempo libero con i propri figli, su come arredare gli spazi in casa prevedendo, ad esempio, uno spazio in camera per la libreria. Ebbene, è proprio per chi vive in condizioni di emarginazione/deprivazione sociale e culturale, per chi in generale non beneficia di condizioni favorevoli, che il contributo della scuola risulta essere determinante e la scuola è chiamata a fare molto di più per far acquisire a tutti quella competenza in lettura che è alla base della vita in una società democratica. A tal proposito, Postman (1981) illustra il problema, tutto ancora aperto, della funzione della scuola come istituzione educativa che dovrebbe essere preposta all'acquisizione di una mentalità critica in grado di saper correttamente interpretare e valutare gli eventi del presente. Spetta alla scuola indurre gli alunni al vero ascolto e alla lettura buona ed istruttiva e a far rilevare il danno che deriva dalle cattive letture. Il compito della scuola è quello di guidare gli alunni a saper leggere, nel senso che essi siano sempre invogliati a usare la let-

1 Espressione con cui si fa riferimento ad una delle caratteristiche peculiari dei sistemi produttivi ed economici contemporanei laddove il sapere rappresenta la risorsa alla base della produzione e dello sviluppo economico.

tura come mezzo di informazione, per precisare ed arricchire le proprie conoscenze, per sviluppare il proprio mondo interiore. Dunque, saper leggere è il traguardo formativo per eccellenza, è un apprendimento fondamentale per la vita scolastica ed extrascolastica, per conseguire gli obiettivi di apprendimento in tutte le aree disciplinari: senza una base accettabile di competenza in questo ambito non si può essere capaci nemmeno di risolvere un problema di matematica, di fisica, oppure di comprendere ed analizzare una questione di rilevanza geo-storica o politica; ed è fondamentale per acquisire le informazioni essenziali alla partecipazione attiva di ciascuno alla vita democratica. Più si legge, meglio si legge (Bottani, 2011). Inoltre, da molti anni le indagini condotte sulle competenze in lettura della popolazione adulta dimostrano che in primo luogo la emarginazione sociale è correlata con la competenza in lettura; esiste cioè una stretta connessione tra capacità nel comprendere testi scritti, prestigio sociale, categoria socio-professionale e mobilità sociale. In secondo luogo è dimostrata una correlazione tra livello di competenza in lettura quando si è giovani e la perdita di questa competenza in età adulta: non è sufficiente apprendere a leggere da piccoli ma bisogna continuare a leggere poiché chi perde l'abitudine di leggere perde anche la competenza a comprendere quello che si legge. Chi fatica a leggere a 15 anni con molta probabilità a 30, o poco più tardi, non sarà più in grado di leggere e non avrà alcuna voglia di cimentarsi nel farlo, perdendo per sempre la possibilità di partecipare in modo responsabile alla vita democratica e di migliorare la propria esistenza dal punto di vista dell'integrazione sociale (IALS 1994-95; ALL 2002-2003). In altre parole, si rischia di disimparare a leggere se non si continua a farlo anche in età adulta. Altre ricerche dimostrano che l'acquisizione della literacy in lettura è un processo dinamico che si sviluppa lungo l'arco della vita e non avviene solo nei contesti di apprendimento formale, ma anche nei contesti non formali e informali (OECD, 2009).

1. Lettura, società e tecnologia

La lettura e il modo di leggere sono cambiati e si sono evoluti profondamente nel corso del tempo insieme al progresso della società, all'avvento prima e alla diffusione sempre più pervasiva poi della tecnologia e, di conseguenza, insieme ai cambiamenti culturali che ne sono derivati. Per questo è importante comprendere in che modo la lettura e il libro si sono evoluti in relazione ad importanti trasformazioni, come i processi di massificazione ed eterodirezione dei comportamenti che si sono sviluppati tra il XIX e il XX secolo, la digitalizzazione, l'embrionale diffusione (almeno in Italia) degli ebook. Sotto la spinta di sostanziali e profondi mutamenti, in quale direzione bisogna orientare la lettura, e soprattutto la lettura dei testi in formato cartaceo, per la formazione delle giovani generazioni oramai immerse nel mondo digitale; e quindi di quale apprendimento parliamo quando ci riferiamo alla lettura. Su cosa si basa questa competenza così importante per il futuro della società e della democrazia. Sono queste alcune delle domande che guidano la riflessione nelle pagine che seguono. Il diffondersi del processo di industrializzazione e della concentrazione urbana hanno portato al sorgere della società di massa, caratterizzata da aggregati di persone molto ampi e dislocati su una vasta area territoriale. Edgar Morin, studioso francese fra i maggiori della cultura di massa, apre un suo libro con una pagina illuminante: «La seconda industrializzazione, che è ormai l'industrializzazione dello spirito, la seconda colonizzazione che concerne ormai l'anima, progrediscono nel corso del XX secolo. Attraverso di esse, si effettua quel progresso ininterrotto della tecnica, non più

soltanto diretta all'organizzazione esterna, ma volta a penetrare all'interno dell'umano e a versarvi merci culturali. Certamente, già il libro, il giornale, erano delle merci, ma mai la cultura e la vita privata erano entrate a tal punto nel circuito commerciale e industriale, mai il mormorare del mondo — un tempo sospiri di fantasmi, bisbigli di fate, folletti e diavoletti, parole di geni e dei, oggi musiche, parole, film portati sulle onde — era stato al tempo stesso fabbricato industrialmente e venduto commercialmente. Queste nuove merci sono le più umane di tutte, spacciano al minuto ectoplasmi di umanità: gli amori e i timori romanzati, i fatti di cronaca del cuore e dell'anima» (Morin, 1963, p. 10). Fin dove si è spinta questa «seconda industrializzazione?». Secondo Morin, è avvenuto che «un prodigioso sistema capillare si è costituito nel gran corpo planetario: parole e immagini sciamano dalle telescriventi, dalle rotative, dalle pellicole, dai nastri magnetici, dalle antenne radio e televisive; tutto ciò che si muove, naviga e vola, trasporta giornali e settimanali; non c'è molecola d'aria che non vibri di messaggi che una macchina, un gesto, rendono immediatamente udibili e visibili» (Ivi, p. 9). Ci troviamo di fronte ad una società globale estremamente eterogenea, perché in essa coesistono individui con occupazioni, interessi, standard di vita, gradi di prestigio sociale e di potere diversi. Altre caratteristiche di questo tipo di società sono l'anonimato, per cui le persone non si conoscono l'una con l'altra, pur costituendo il medesimo pubblico; la disorganizzazione per la mancanza di una leadership ben definita e di precisi programmi d'azione; la carenza di costumi e tradizioni ben radicati, per cui la massa è permeabile all'azione persuasiva della propaganda; l'isolamento, che rende gli individui delle entità autonome e non i membri di un gruppo. La società di massa indica una situazione sociale in cui l'alto grado di divisione del lavoro e la impersonalità delle relazioni umane comportano quasi sempre la formazione di un «pubblico», cioè di una organizzazione sociale in cui sono scarse le relazioni interpersonali fra i membri. Ciò determina la diminuzione delle relazioni primarie o dirette ed accresce l'importanza delle relazioni secondarie ed indirette, così che alle strutture di tipo comunitario viene tolta una funzione che storicamente gli apparteneva: la produzione e il controllo dei processi di comunicazione. In questo modo, diminuisce il numero delle persone che esprimono un'opinione anziché riceverla, mentre le comunicazioni più importanti sono organizzate in modo tale che gli individui possono far sentire la loro risposta soltanto con difficoltà. Le critiche rivolte a questo tipo di società non devono essere scambiate per un rimpianto verso una società di tipo aristocratico, perché fra i pregi della società di massa si deve riconoscere il peso politico crescente conquistato in un primo tempo dalle classi medie e successivamente dalla classe operaia, che hanno posto in discussione non solo l'assetto politico-sociale, ma anche la cultura dominante aristocratica e alto-borghese, la sua letteratura, la sua arte, la sua musica, la sua architettura. La diffusione dell'alfabetismo, l'aumento del reddito individuale e del tempo libero hanno accresciuto la domanda dei prodotti culturali, portando alla nascita di una cultura di massa con caratteristiche altrettanto contraddittorie. Il concetto di cultura di massa si riferisce ad una vasta gamma di attività e di prodotti popolari (spettacoli, divertimenti, musica, libri) ed è caratterizzata dalla produzione e diffusione di messaggi che vengono prodotti su scala di massa, dalla popolarità e dal richiamo esercitato in modo diretto e indiretto su tutte le classi all'interno della società industriale ed in modo particolare sulle classi inferiori. L'avvento incalzante dei nuovi media sembra far supporre che il libro e la stampa in genere siano destinati a scomparire tanto che non pare illegittimo domandarsi se sia o sarà necessario in futuro ancora saper leggere, se ci sarà ancora una funzione per il libro e per la lettura nella vita dell'uomo e quindi, nella scuola. La parola parlata attraverso i mass-media, ha ripreso il sopravven-

to sulla parola scritta che per secoli è stata lo strumento principe della cultura e in generale della comunicazione. McLuhan (1976) cerca di dimostrare che con l'introduzione della tecnologia elettronica, in particolare con la diffusione di radio e televisione, è stata reintrodotta una forma di comunicazione prevalentemente orale, come esisteva prima della costrizione a cui ci aveva abituati la stampa. La nuova era in cui siamo entrati ha ridato vigore all'orale e all'aurale. «Ora è indubbio che buona parte della comunicazione contemporanea sia orale, basti pensare all'uso della radio prima e della televisione dopo. Anche se questa *oralizzazione* è compensata, rispetto a sistemi sociali precedenti, dalla comunicazione scritta a cui sempre più ampie fasce della popolazione possono accedere data la crescita progressiva dell'alfabetizzazione» (Cavicchia Scalamenti, Pecchinenda, 2001, p. 120). Come l'invenzione dell'alfabeto non impedì che l'uomo continuasse a comunicare attraverso la parola, e più tardi come l'invenzione della stampa penetrò lentamente nelle istituzioni scolastiche e rese possibile la diffusione di testi che divennero il cardine di una rivoluzione nei metodi d'insegnamento, così oggi, accanto alla forza comunicativa della parola parlata, vediamo la più massiccia diffusione di pagina stampata. Al contempo, siamo diventati per necessità dei lettori affrettati, superficiali, imprecisi, se leggere significava riflettere, annotare, criticare, oggi sembra che innanzi tutto consista conquistare notizie, nello scorrere le pagine web per informarsi rapidamente.

Il cambiamento nella diffusione e nell'uso dei mezzi comunicativi ha prodotto delle conseguenze anche sul piano cognitivo: il fenomeno della ri-oralizzazione di cui parla McLuhan, accompagnato alla prevalenza delle immagini, ha introdotto una nuova modalità di conoscenza. Secondo Simone (2000), una delle principali innovazioni della scrittura fu quella di esaltare il vedere rispetto all'udire, facendo emergere una visione alfabetica, cioè una modalità che permette di acquisire le conoscenze a partire da una serie lineare di simboli visivi, contrapposta ad una visione non alfabetica che, invece, non è costretta a seguire una successione e che quindi ignora il tempo. La visione alfabetica ha contribuito notevolmente allo sviluppo della conoscenza, promuovendo un'intelligenza di tipo sequenziale. Siamo passati da uno stato in cui la conoscenza evoluta si acquisiva soprattutto attraverso il libro e la scrittura a uno stato in cui essa si acquista anche attraverso l'ascolto o la visione non alfabetica, cioè attraverso l'intelligenza simultanea; e siamo passati da una modalità di conoscenza in cui prevaleva la linearità a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione (Ivi, pp.16-21). Le nuove tecnologie hanno apportato un considerevole mutamento nell'ambito della comunicazione mediale per quanto riguarda la produzione, l'offerta e il consumo. In particolare con l'espressione *new media* si intende l'insieme degli strumenti di comunicazione che sono frutto del connubio tra l'informatica e la telematica. Negli ultimi anni, l'interesse per questi strumenti si è sviluppato intorno a particolari tipologie di utilizzo: la memorizzazione, la strutturazione testuale, la realtà virtuale, gli ambienti condivisi. Per quanto concerne la strutturazione testuale, gli ipertesti rendono possibile una strutturazione del testo non più lineare, come nel caso delle opere su carta, e iniziano ad abituare gli utenti alle modalità di presentazione del contenuto di Internet. I contenuti dei siti internet sono scomposti in blocchi collegati attraverso link che insieme generano un ipertesto che può essere letto da qualsiasi punto, seguendo un ordine che non è imposto, ma dettato dagli interessi del lettore. Il processo di digitalizzazione del segnale che ha reso possibile la digitalizzazione del sapere e la multimedialità ha trasformato profondamente le pratiche comunicative e sociali. Infatti, la digitalizzazione ha prodotto importanti cambiamenti che riguardano tre aspetti:

1. L'omogeneità dei dati: sullo stesso supporto possono essere conservati, visualizzati e trattati segnali diversi in origine, come testi, immagini, video, audio, ecc.;
2. L'archiviabilità dei dati: i dati sono memorizzabili ed occupano meno spazio, producendo quella estensione ipertrofica della memoria personale e collettiva;
3. La manipolabilità dei prodotti testuali: si può velocemente e facilmente intervenire per modificarli.

Le nuove forme di testualità sono caratterizzate dalla multimedialità, ovvero dalla integrazione di codici differenti presenti sullo stesso supporto, e dalla ipertestualità, ossia dal rovesciamento dell'ordine lineare, anche se non si può parlare di una totale eliminazione della linearità, conservata comunque all'interno di ogni pagina web, a favore di percorsi di lettura più liberi e flessibili, in cui il lettore può scegliere quale ordine seguire per la fruizione dei contenuti organizzati in blocchi di testo. L'ipertestualità, inoltre, produce un'apertura verso l'esterno dal momento che il web è una rete in cui ogni pagina è collegata a tutte le altre in un intreccio di parti cliccabili che ne costituiscono i punti di connessione. Queste nuove opportunità fruibili pongono alcune criticità, una di queste riguarda proprio i confini dell'oggetto-testo poiché la testualità digitale tende a formarsi attraverso la pratica di lettura: nel mondo digitale tutti i testi sono consultabili e aperti ben oltre le opzioni previste dall'autore e da ciò scaturisce il pieno compimento della logica ipertestuale presente già nell'enciclopedia cartacea. L'ipertestualità si basa sulla centralità del ruolo del fruitore e sulla struttura reticolare e connettiva del testo. All'ipertestualità si ricollega l'interattività che, ad un primo livello, si manifesta nella scelta dei percorsi da attivare e dell'ordine da seguire (Livolsi, 2011, pp. 73-79).

2. La lettura e la literacy in lettura

L'umanità nel corso della sua storia per esprimersi e comunicare si è data ed ha perfezionato dei sistemi convenzionali: gesti, parole, figure, movimenti, suoni, segni usati da soli o variamente articolati fra loro. Questi segni ci permettono di formulare, elaborare, confutare contenuti e, quando lo riteniamo opportuno di trasmetterli. Questo comporta, in primo luogo, la conoscenza dei segni e del codice in cui questi segni si connettono in legame significativo. «La comunicazione è polisemica (può avere più significati...) e il suo effetto (cosa il ricevente sarà spinto a fare, cosa sentirà «dentro» ecc.) è il risultato dell'incontro tra ciò che la comunicazione dice e quanto il ricevente è riuscito a (o desidera-vuole) capire. La comunicazione non è semplice trasmissione di informazioni, ma un processo di costruzione di significati, partendo naturalmente dal presupposto che tra chi comunica e chi riceve vi sia una sufficiente condivisione dei codici, delle procedure discorsive e dei concetti utilizzati per trattare certi particolari contenuti» (Livolsi, 2000, p. 82). Pertanto ogni processo di comunicazione presenta aspetti che sono tra loro in stretta relazione: la codificazione e la decodificazione. Leggere e comprendere un testo elaborato in un determinato codice, ovvero il codice verbale è un processo estremamente complesso. «L'incontro tra testo e lettore è l'incontro tra due strutture narrative: quelle che sono servite (encoding) a costruire il testo e quelle che sono applicate dal lettore (decoding) per interpretarlo. La simmetria o asimmetria decide il risultato in chiave di interpretazione dei significati iscritti nel testo ecc.» (Ivi, p.162). L'espressione imparare a leggere rappresentava molto spesso nella mente degli insegnanti un'idea che si limita all'acquisizione della tecnica grazie

alla quale l'alunno diventa capace di articolare, di decifrare e quindi di riprodurre oralmente e correntemente caratteri stampati o manoscritti della scrittura. Questo tuttavia non è che un primo apprendimento, prezioso, necessario ma insufficiente. L'apprendimento e l'utilizzazione della lettura passano attraverso una serie di stati successivi di acquisizione:

1. L'educazione preliminare senso-motoria;
2. Lo sviluppo del linguaggio (correttezza della articolazione, della pronuncia);
3. L'acquisizione dei meccanismi fondamentali;
4. La lettura orale agile e corretta;
5. La comprensione della lettura;
6. La lettura espressiva;
7. La lettura personale di carattere informativo e culturale.

La lettura nella sua dimensione strumentale è, quindi, «il prodotto di un apprendimento indotto, non sistematico che si prolunga per l'intera esistenza di una persona; la lettura del giornale, di un manifesto, di un'immagine in rapida apparizione è un esempio di tutto ciò» (Eynard, 1983, p. 13). Nel percorso di sviluppo della competenza di lettura sono rintracciabili tre fasi fondamentali che in parte si sovrappongono. Nella prima fase di apprendimento l'alunno è impegnato ad appropriarsi delle operazioni di decodifica dei segni grafici, questa fase si conclude con il raggiungimento dell'automatismo di quella che viene chiamata lettura decifrativa (o strumentale) che è la condizione basilare utile ad ogni tipo di lettura e consiste nell'aspetto strumentale dell'abilità di leggere. Ma bisogna anche insegnare la decodificazione del testo che fornisce un significato al significato decifrato per derivarne informazioni, concetti, contesti. Nella seconda fase l'alunno sviluppa abilità cognitive e metacognitive implicate nella piena comprensione di un testo nel suo significato letterale, fino ad acquisire la capacità di immergersi nella lettura per interesse e piacere personale. Il passaggio dalla decifrazione alla decodificazione è particolarmente complesso: si lascia il mondo dei significanti per penetrare nell'universo del significato. Infine, nella terza fase, l'alunno impara a distanziarsi dal testo per esaminarlo in modo critico: il saper leggere deve condurre il lettore a reagire intellettualmente al contenuto della lettura, in questa fase il lettore è in grado di differenziare il proprio punto di vista rispetto a quello dell'autore, di analizzare il testo, di valutarlo nei contenuti e nella forma e di fare confronti tra punti di vista differenti.

In questo senso la lettura fa compiere progressi decisivi alla struttura del pensiero. Leggere costringe a rendere presente, a ricreare, col pensiero e con l'immaginazione, la situazione reale tradotta nei simboli del testo che è allo stesso tempo il veicolo del significato e l'oggetto della lettura in quanto rappresentazione grafica del linguaggio. In sintesi, con la parola «leggere» si indicano almeno quattro operazioni e quattro significati: decifrare, decodificare, giudicare e apprezzare. L'insieme dei processi cognitivi che consentono all'alunno di generare senso a partire da sequenza ordinate di segni grafici è oggetto di studio di numerose ricerche, gli approcci cognitivisti considerano, ad esempio, la comprensione come un processo interattivo che scaturisce dalla reciproca influenza e dall'integrazione del dato testuale con le conoscenze pregresse e le aspettative del lettore (Rumelhart, 1981; Kintsch, 1998; Ruddell-Unrau, 2004). Il testo come unità comunicativa prodotta e fruita in un contesto ben preciso si caratterizza per unitarietà, coerenza e coesione (Beaugrand de, Dressler, 1984). In effetti, il significato può variare fra vari individui proprio perché esso si riferisce all'esperienza vissuta da ciascuno, cosicché solo «il confronto fra le varie soluzioni consente di

uscire dall'individualismo ed arrivare ad una conoscenza socializzata» (Eynard, 1983, p. 14). Umberto Eco paragonava il testo ad una macchina pigra che esige dal lettore un certo lavoro di cooperazione perché si colmino gli spazi vuoti, gli spazi del non detto, o di già detto (Eco, 1979).

In un testo vi sono informazioni sottese, implicite che rimandano ad altri testi, in quanto criteri di economicità di scrittura suggeriscono di mettere sulla carta solo ciò che è assolutamente necessario per comunicare con il lettore che ha, a sua volta, il compito di cogliere anche ciò che non è detto esplicitamente. Il lettore genera un significato in risposta alle sollecitazioni provenienti dal testo che legge, in base alle conoscenze che possiede e a un insieme di indizi testuali e di contesto che spesso hanno un'origine socio-culturale. Per ricavare significato da un testo il lettore mette in moto una serie di processi, abilità e strategie a sostegno della comprensione. Probabilmente, tali processi e strategie variano a seconda dei contesti e degli obiettivi dei lettori e cambiano anche in funzione del tipo di interazione che essi intrattengono con una varietà di testi continui e non continui, in formato cartaceo e con testi multipli in formato digitale.

Un primo livello di decodificazione si ha con l'assimilazione attraverso la quale si riesce a cogliere il senso del messaggio scritto. Il secondo livello è quello critico che si esercita nella comparazione, nella rilevazione della logica interna allo scritto, la consequenzialità e la pertinenza. Vi è poi un terzo nella decodifica che è quello della creatività e non si limita più solo nel saper ripetere il messaggio, ma trae da esso nuovi spunti, nuove idee, integrando o continuando il tema oggetto dello scritto. «L'obiettivo della scuola, dunque, deve essere contemporaneamente quello della decifrazione e della decodificazione, ricordando che la seconda funzione non può esistere senza la prima ma che, dall'altra parte, quest'ultima non ha valore formativo se non sfocia nella comprensione» (Eynard, 1983, p. 15). Ogni lettore ricava da un messaggio informazioni differenti, a seconda dello scopo che si pone e del suo livello culturale. La fase giudicante consiste nel dare una valutazione in merito a quanto si è letto e si consegue dopo una fase di riflessione sul testo e sui suoi referenti. Questa fase richiede al lettore la capacità di cogliere l'ideologia sottesa al messaggio, o quello che si usa chiamare il «punto di vista» dell'autore.

La fase dell'apprezzamento si esercita su di un piano estetico. Anche in questo caso si avanza un giudizio, ma non più riguardante il piano delle veridicità o dell'etica. È il bello che viene ad occupare questa fase. La lettura non è solo capacità strumentale, ma è capacità intellettuale ordinata a due fini ben definiti: permettere l'acquisizione della cultura e favorire la fruizione contemplativa del patrimonio letterario ed estetico dell'umanità. È capace d'intessere colloqui personali con gli autori, di esercitare le proprie critiche, le proprie possibilità di scelta, di accettazione, di rifiuto, di rielaborazione personale di quanto ci viene proposto dal pensiero altrui. L'atto mentale che si compie nella lettura è di una tale difficoltà che stentiamo a rendercene conto: bisogna percepire con la vista i segni scritti ed interiorizzarli, poi trasformare queste percezioni visive in atti motori ricorrendo agli organi della parola. Bisogna inoltre che l'occhio si abitui a seguire la linea di scrittura da sinistra a destra. Anche se vista ed organi della parola sono stati esercitati prima dell'ingresso nella scuola, nei bambini manca del tutto l'abitudine a collegare strettamente l'una e gli altri. Dunque, la lettura è un processo estremamente complesso, «è ormai ampiamente accertato che essa non consiste soltanto in una ricerca del significato del testo, non si riduce cioè soltanto a pura comprensione di un contenuto che è al di là delle parole e che bisogna cogliere per interpretare fedelmente ciò che l'autore ha voluto comunicare: sarebbe una concezione troppo statica e passiva della lettura, e comunque

non c'è mai perfetta identità tra ciò che l'autore ha voluto dire e ciò che realmente ha compreso il lettore. Va considerato inoltre che la comprensione non è mai disgiunta dalla valutazione di quanto è stato letto». (Ghiselli, 1985, pp.11-12).

Calonghi (1968) aveva già sottolineato che la lettura ha precise finalità e queste finalità non indicano alcunché di passivo nell'individuo e sono soprattutto la comprensione a cui seguono la valutazione e la reazione personale a quanto si è letto. Oggi, nelle indagini internazionali condotte per misurare le abilità degli studenti, si adotta la dizione literacy in lettura perché trasmette meglio e a un pubblico più vasto, anche di non addetti ai lavori, l'idea di che cosa le indagini valutano. Nel nostro senso comune, e non solo, per lettura si intende spesso la sola attività di decodifica o l'esercizio della lettura ad alta voce, mentre tali indagini intendono rilevare qualcosa di più profondo e complesso. La literacy include una vasta gamma di abilità cognitive: la decodifica della scrittura, la conoscenza delle parole e delle strutture grammaticali, linguistiche e testuali, ecc. Come già detto, le definizioni di lettura e di literacy in lettura si sono evolute nel corso del tempo insieme ai cambiamenti della società, dell'economia e della cultura. Inoltre, il concetto di apprendimento lungo tutto il corso della vita ha portato, come dimostrano le ricerche di cui abbiamo parlato in apertura, ad ampliare la nozione stessa di literacy in lettura. Possiamo affermare con evidenza che non si tratta di un'abilità che si acquisisce durante il periodo dell'infanzia e nei primi anni di scuola, ma si tratta di un'abilità complessa in cui entrano in gioco un insieme di conoscenze e strategie in continua evoluzione che le persone sviluppano nel corso della vita, attraverso gli scambi, il confronto, le interazioni con i gruppi sociali di cui fanno parte.

La literacy in lettura è una competenza cognitiva trasversale che struttura il pensiero e il ragionamento (Olson, 1994) ed è forse il più prezioso dei traguardi da raggiungere nella scuola di oggi che si sta facendo carico di rispondere alla sfida della competenza (Spencer&Spencer, 1993; Perrenoud, 1997; Pellerey, 2004). Le due principali proposte di lettura della competenza (Maccario, 2012) che richiamano una la prospettiva cognitivista e l'altra la prospettiva socio-costruttivista, e pongono l'accento rispettivamente sulla mobilitazione integrata di apprendimenti e sull'azione, spingono ad allontanarci dalla concezione del sapere come capacità di accumulare informazioni e ad avvicinarci al significato di "sapere" come essere capace di trovare, recuperare e utilizzare le informazioni. La scuola della competenza è una scuola che ha il dovere di formare lettori competenti se vuole porsi come luogo di formazione orientata alla partecipazione democratica nell'ottica di favorire un'equa crescita sociale. La definizione originaria di reading literacy, formulata a partire dagli studi dell'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA-Reading Literacy Study, 1992) e dell'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD-*International Adult Literacy Survey*, 1994, 1997, 1998) che faceva riferimento alla capacità di «Comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva nella società» (OECD, 1999, p. 20), ampliata a partire dagli studi teorici sulla natura interattiva del processo di lettura e sulla natura costruttiva della comprensione sia dei testi a stampa (Bruner, 1990; Binklet e Linnakylä, 1997) che di quelli digitali (Reinking, 1994; Fastrez, 2001; Leu, 2007), viene integrata nel 2009 da aspetti di tipo motivazionale e metacognitivo. Per cui literacy in lettura significa «comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi (engaging with) nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società» (OECD,

2009, p.23), definizione che troviamo anche alla base del quadro di riferimento concettuale sotteso alla rilevazione delle competenze in lettura degli studenti di PISA 2012. Non esiste un solo tipo di lettura (Ambel, 2006; Pieri-Pozzo, 2008), quella scolastica o lineare. Esiste anche, fra le altre possibili, una lettura orientativa fatta per grossi blocchi di testo, si tratta di una lettura esplorativa (skimming) di cui il lettore si serve per focalizzare gli argomenti trattati scorrendo il testo in modo rapido; il lettore può utilizzare una lettura di tipo selettivo (scanning) per ricercare informazioni o dati più specifici, indicata di solito con l'espressione "lettura a balzi" poiché il lettore si sofferma solo sulle parti di testo che riguardano i contenuti di suo interesse (ne è un esempio la lettura di consultazione); è possibile intraprendere un tipo di lettura analitica o intensiva impiegata per comprendere un testo nella sua totalità, procedendo in avanti, ma anche tornando indietro nel testo per comprendere meglio, verificare, trovare una conferma all'ipotesi di partenza. In questo caso il lettore integra le informazioni che provengono da più parti del testo, si sofferma, rilegge, mette in atto anticipazioni e regressioni per cercare di comprendere a fondo il senso di ciò che sta leggendo (ne è un esempio la lettura per lo studio). Un altro tipo di lettura è quella estensiva, quella che in modo naturale utilizziamo per letture lineari e di piacere, di solito poco impegnative. Il tipo di lettura che si intende fare varia anche a seconda del testo: «ora, poiché entrambi gli elementi, lo scopo e il tipo di testo, sono importanti nel determinare strategie efficaci, non si potrà non tenerne conto in ambito didattico dove insegnare a leggere vorrà dire, da un lato, insegnare a riconoscere, e eventualmente classificare, le diverse forme testuali e a coglierne le caratteristiche distintive; dall'altro, a simulare o dare scopi di lettura per far sì che si legga in maniera finalizzata e dunque efficace ed economica. Bastano queste poche considerazioni per vedere quanto sia impropria l'etichetta di «passivo» spesso usata per l'ascolto e la lettura. Chi ascolta o chi legge, non solo non resta passivo di fronte a un testo se lo vuole comprendere; al contrario, impegna la sua mente in maniera attiva e vigile. Attiva, perché fa anticipazioni, ipotesi, verifiche oltre ad immagazzinare via via le informazioni più importanti e selezionare le strategie più funzionali allo scopo; vigile, in quanto deve sempre essere padrone della situazione; essere, cioè, in grado di individuare le strategie di chi parla o scrive per poter a sua volta attivare le strategie che meglio si attagliano allo scopo» (Pozzo, 1982, pp.9-10). Seguendo il framework di PISA, per quanto riguarda il formato, i testi si classificano in continui, non continui e misti. I testi continui sono testi verbali, come ad esempio i testi letterari in prosa o in poesia, costituiti da frasi organizzate in capoversi o in versi (a loro volta organizzati in strofe); i testi non continui sono costituiti da elementi iconici, elenchi grafici, diagrammi, tabelle, annunci pubblicitari, mappe, ecc.; infine, i testi misti sono costituiti da unità comunicative continue e non continue collegate in modo coerente tra loro. In effetti, nelle indagini PISA (2009-2012) la definizione di literacy in lettura fa riferimento proprio al carattere interattivo del processo poiché quando i lettori si impegnano, *engaging with*, nella lettura di un testo, lo fanno attingendo comunque alle proprie esperienze e al proprio modo di pensare; il termine *engaging* rimanda agli aspetti affettivi e di comportamento, sta a significare la motivazione, l'impegno a leggere, il piacere della lettura, l'interesse e il controllo delle strategie in relazione agli scopi di lettura (Cataldo et al., 2012). Per quanto riguarda la tipologia testuale, la classificazione maggiormente condivisa e adottata anche nel quadro di riferimento INVALSI prevede che i testi appartengano a due categorie principali, ossia i testi letterari e non letterari, intendendo con quest'ultima espressione i testi espositivi, narrativi, descrittivi, argomentativi, con-

tivi, ecc., tratti da fonti diverse, come articoli di giornale, riviste, opere divulgative, saggi, pagine web (QdR INVALSI, 2012). I testi, però, spesso sono composti e difficilmente classificabili in modo univoco e la diffusione di nuovi generi testuali on-line, molto eterogenei per stile di redazione e organizzazione del testo, rende sempre più difficile la coerenza terminologica e sempre più facile la contaminazione rispetto alle differenti tipologie di testo. *Comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo e relativi a diversi contesti* è una delle competenze che afferiscono alla padronanza linguistica e, nel quadro di riferimento per la prova di italiano sopra citato, la competenza di lettura è intesa, in linea con il quadro PISA, come comprensione, interpretazione, riflessione sul testo e valutazione di una vasta gamma di testi letterari o non letterari. Ma quali sono, in particolare, le competenze sottese alla competenza di lettura. A tal proposito, il quadro PISA indica che essa si basa su «un'ampia gamma di competenze cognitive, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche. Essa comprende anche competenze metacognitive: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole. Le competenze metacognitive vengono attivate quando i lettori riflettono circa la loro attività di lettura, la controllano e l'adattano, in vista di un determinato scopo» (OECD, 2009, p. 23). In particolare, possiamo distinguere tre dimensioni della competenza di lettura che sono: la competenza pragmatico-testuale², la competenza lessicale, la competenza grammaticale (QdR INVALSI, 2012). La prima rimanda alla capacità di ricostruire l'insieme dei significati e il modo in cui sono veicolati, sfruttando la convergenza tra testo, contesto in cui è inserito e conoscenze enciclopediche del lettore, ovvero l'insieme di conoscenze e credenze sul mondo condiviso in un certo tempo e in una certa società che è lo sfondo di senso per ogni evento comunicativo (Volli, 2005, p. 67), per cogliere l'organizzazione logica, formale e concettuale del testo in relazione alla situazione (Schlieben Lange, 1980). La competenza lessicale riguarda la conoscenza del significato delle parole e delle espressioni e la capacità di riconoscere le relazioni di significato all'interno del testo. La competenza grammaticale riguarda la conoscenza e l'uso della grammatica "implicita" ed "esplicita" (Giunchi, 1990): la prima è una grammatica naturale di cui i parlanti di una lingua si servono per produrre frasi e per comprenderle, la seconda è acquisita dagli alunni nei percorsi di apprendimento scolastico quando imparano a conoscere le strutture del sistema linguistico e a riconoscere in modo formale le regole morfo-sintattiche della produzione linguistica. Abbiamo affermato che la lettura e il saper leggere diventano elementi discriminanti l'inserimento sociale efficace e la partecipazione ai diversi livelli di decisione. Conseguentemente, la non-lettura comporta l'esclusione da livelli decisionali collettivi, la emarginazione,

- 2 La pragmatica è un campo delle discipline linguistiche e semiotiche che studia il rapporto tra comunicazione, interlocutori e ambiente in cui si svolge; la distinzione tra sintassi, semantica e pragmatica è stata formulata da Morris (1938). Nel QdR delle prove INVALSI si parla di competenze pragmatico-testuali per il fatto che in molte di esse non è possibile distinguere se le prestazioni sono riconducibili ad una competenza relativa al testo o al rapporto tra testo, contesto di produzione e contesto di ricezione. Inoltre, si tiene conto della convergenza sempre più forte tra linguistica testuale e linguistica pragmatica.

la marginalità. Non che i destini siano fissati una volta per tutte; infatti, il «leggere trasforma. Quando legge, il lettore è alle prese con la sua ideologia, il suo subcosciente, le sue abitudini di decodifica dei segni, la sua soggettività, le sue attese. E attraversato da ciò che legge» (Bellanger, 1978, p. 14). Allora diviene possibile educare alla lettura con una certa possibilità di successo, sapendo che una opportuna educazione a questa pratica è elemento risolutore, assieme ad altri interventi, delle situazioni di esclusione e di emarginazione. Nei diversi contesti sociali, culturali, professionali, scolastici, il linguaggio è usato in forma grafica sia su supporto cartaceo che elettronico. I testi digitali si distinguono dai testi a stampa per diversi motivi, come ad esempio la leggibilità fisica, la quantità di testo visibile, il modo in cui le parti o diversi testi sono collegati tra loro e, di conseguenza, per il modo in cui il lettore approccia a questo tipo di testo. L'attività di lettura connessa ad un testo digitale richiede al lettore la capacità di costruire percorsi personali molto più di quanto non gli sia richiesto nel caso di testi stampati. La capacità di decifrazione non è, dunque, una abilità che si acquisisce una volta per tutte; si tratta di un processo che non ha mai termine in quanto, una volta appresa si va auto-rafforzando e modificando con l'esercizio e si adatta alle varie richieste: essa contempla lo sviluppo di altre capacità come l'inferenza e la integrazione che implicano l'esistenza di automatismi specifici percettivi complessi.

L'obiettivo non può che essere lo sviluppo della capacità di comprensione e quindi il focus dell'intervento didattico va indirizzato non verso la lettura e la ripetizione di ciò che si è letto, come purtroppo, spesso, ancora avviene, ma sulla lettura come interrogazione del testo, come intervento attivo che chi legge opera su quanto sta leggendo.

Gli interventi da promuovere a scuola attraverso la mediazione didattica riguardano il miglioramento dei processi di comprensione dei nativi digitali, che, invece hanno nel loro bagaglio solo una lettura strumentale, per lo più finalizzata alla sola comunicazione, e il loro approccio con il testo scritto è per lo più casuale, involontario, inconsapevole. Per stimolare l'alunno a transitare da lettore meccanico che ricerca solo contenuti espliciti a lettore che ricerca significati in quello che legge, la mediazione didattica va indirizzata verso la sintesi tra due elementi che sono il testo e l'atto del comprendere. In tal modo lo studente sarà portato sia a riconoscere le caratteristiche del testo, sia a ricostruire le operazioni mentali che servono per comprenderlo e per intervenire attivamente su di esso. Le operazioni di base come riconoscere suoni, segni, parole, stabilire rapporti tra significante e significato, riconoscere le articolazioni del testo, i collegamenti tra le parti, le proposizioni sono necessarie ma non sufficienti poiché la comprensione è un processo complesso, con ampie zone di non consapevolezza, di elaborazione automatica, efficace o non efficace (Lumbelli, 2009).

Occorre porsi l'obiettivo di far sì che colui che legge ricerchi un significato che passi dal comprendere all'interpretare; solo successivamente ed a seguito di questo fondamentale passaggio potrà ricercare nella lettura anche emozioni, evasioni. Per imparare a leggere, è fondamentale non solo consolidare le abilità percettive e motorie, ma anche fare in modo che la lettura sia percepita più che come attività fine a se stessa. Saper leggere significa comprendere il significato dei testi scritti, apprezzandone anche l'efficacia comunicativa e linguistica. Inoltre, più la lettura risulta appassionante e coinvolgente, più il lettore è portato a riflettere e ad esprimersi su quello che ha letto. Così, bisogna adoperarsi per far vivere agli alunni, a scuole e fuori dalla scuola, esperienze di lettura avvincenti in modo da stimolare il piacere della lettura inteso come processo che coinvol-

ge le attività di pensiero, di conoscenza e di espressione. In altre parole, bisogna promuovere lo sviluppo di un atteggiamento positivo e consapevole dinanzi al testo poiché la dimensione affettiva della lettura è fortemente collegata con la nascita e il consolidamento di autonomi e duraturi interessi verso l'attività del leggere (Anello, 2012). Questo tipo di lettura può aiutare le giovani generazioni di nativi digitali a potenziare e valorizzare l'esercizio critico e l'attività di riflessione e di ragionamento. Insegnare a leggere significa insegnare loro i processi di pensiero e fornire le fondamentali abilità di elaborazione cognitiva, potenziando in generale la capacità di approccio critico (Cardarello, 1995). Inoltre, abituare alla lettura di testi per leggere è un modo per abituare alla lettura di testi per studiare. Attraverso lo studio passano conoscenza, abilità e rappresentazioni dello studio e dei testi di studio. Le operazioni mentali alla base della lettura sono indispensabili per imparare a studiare: quando si studia si legge per capire, per individuare le informazioni, per selezionarle e raggrupparle in categorie, per sintetizzare attraverso concetti più generali, per memorizzare, trattenere, consolidare ma soprattutto per riutilizzare le conoscenze in vari contesti. Per questo è importante promuovere, attraverso azioni educative mirate alla formazione di giovani lettori attenti e consapevoli, una cultura della lettura come attività intellettuale. È importante che i giovani alunni imparino volentieri a leggere e a percepire la magia della lettura, a vivere occasioni gratificanti di incontro con i testi. Avvicinandosi alla lettura digitale, la modifica del medium e delle modalità con cui viene strutturato il messaggio vanno a complicare la comprensione e per diventare lettori on-line competenti non è sufficiente trasferire le capacità apprese nella lettura di testi in formato cartaceo. Con l'introduzione di una sezione dedicata alla valutazione delle capacità dei quindicenni in compiti di lettura di testi digitali, il framework PISA 2009 propone una schematizzazione in cui le abilità di accesso e recupero, integrazione e interpretazione, riflessione e valutazione, pur non essendo esclusivamente riconducibili alla digital reading, vengono riconosciute come un insieme di processi che sollecitano un carico cognitivo superiore quando riguardano compiti di lettura on-line. Per recuperare le informazioni utili sono richieste specifiche capacità di valutazione della rilevanza dei materiali; il mezzo digitale richiede una capacità di riordino delle informazioni molto più sofisticata dal momento che il lettore attraversa diverse tipologie testuali anche in un singolo episodio di lettura; inoltre, la natura aperta e scarsamente regolamentata della pubblicazione in rete inducono il lettore a valutare in modo autonomo la qualità dei testi fruiti, senza dimenticare che la navigazione è la componente chiave di questo tipo di competenza (Carioli, 2013). Se non si passa prima per un apprendimento della lettura che riesca a trasmettere la sensazione che grazie ad essa si possono esplorare nuovi mondi e nuovi orizzonti di conoscenza, se non si alimenta nei nativi digitali il desiderio per la lettura e con essa il piacere e la convinzione che leggere significa riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo, non si riuscirà a far raggiungere loro livelli adeguati di competenza in quella nuova dimensione della literacy che è appunto la digital reading.

Non si tratta di far appassionare il nativo digitale alla lettura, questo, forse potrà venire in seguito, ma di renderlo consapevole che migliorando la sua capacità di comprensione ed interpretazione sarà un "navigatore" più esperto ed in grado di muoversi nel mare della società contemporanea con una sua capacità di discernere, interpretare, proporre.

Riferimenti bibliografici

- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito*. Roma: Carocci.
- Anello, F. (2012). *Dire, esprimere, comunicare. Strumenti didattici per fare apprendere*. San Cesario di Lecce: Pensa MultiMedia.
- Beaugrand de, R.A., Dressler, W.U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Bellenger, L. (1978). *Saper leggere*. Roma: Editori Riuniti.
- Binkley, M., Linnakyl, P. (1997). Teaching Reading in the United States and Finland. In M. Binkley, K. Rust and T. Williams (eds.), *Reading Literacy in an International Perspective*. Washington D.C.: US Department of Education.
- Bottani, N. (2011). *Come si impara a leggere nei paesi europei – Una indagine di Euridyce sulla lettura*, <http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911> (ultima consultazione: 12/05/2016).
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calonghi, L. (1968). Cenni metodologici per favorire la comprensione del brano letto. *Scuola di base*, 5, 1968.
- Cardarelli, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carioli, S. (2013). Dalla lettura del testo stampato alla digital reading: una nuova sfida per l'educazione primaria. *TD Tecnologie Didattiche*, 21 (1), 41-45.
- Cataldo, A., Freddano, M., Ravizza, G., Siri, A. (2012). Riflessioni metodologiche: la lettura come competenza trasversale. In M. Palumbo (Ed.), *Le competenze di lettura dei quindicenni liguri. L'indagine PISA 2009* (pp. 165-191). Genova University Press: Genova.
- Cavicchia Scalamonti, A., Pecchinenda, G. (2001). *Sociologia della comunicazione*. Napoli: Ipermedium Libri.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Allegati, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf>. (ultima consultazione: 19/05/2016).
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Eynard, R. (1983). *La lettura nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Fastrez, P. (2001). Characteristic(s) of Hypermedia and how they Relate to Knowledge. *Education Media International*, 38, 101-110.
- Ghiselli, S. (1985). *Lettura e analisi del testo*. La Scuola: Brescia.
- Giunchi, P. (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Leu, D. (2007). *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to include Online Reading Comprehension*. Available at: http://newliteracies.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/448/2014/07/Expanding_the_reading_literacy_framework_of_PISA_2009.pdf (ultima consultazione: 17/05/2016).
- Livolsi, M. (2000). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Livolsi, M. (2011). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- McLuhan, M. (1976). *La Galassia Gutenberg. La nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando.
- Morin, E. (1963). *L'industria culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Morris, Ch. (1938). *Foundations of a Theory of Sign*. Chicago: International Encyclopedia of Unified Sciences.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD. Available at: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf (ultima consultazione: 19/07/2016).
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on-line: Digital Technologies and Performance*

- (Volume VI). Paris: OECD. Available at: http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf (ultima consultazione: 19/07/2016).
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> (ultima consultazione 19/07/2016).
- OECD (2005). *Learning a Living. First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34867438.pdf> (ultima consultazione 19/07/2016).
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Pieri, M.P., Pozzo, G. (2008). *Educare alla lettura*. Roma: Carocci.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Pozzo, G. (Ed.) (1982). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*. Milano: Mondadori.
- Quadro di Riferimento INVALSI (2012). Available at: http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf. (ultima consultazione 19/05/2016).
- Reinking, D. (1994). Electronic Literacy. Perspectives. *Reading Research*, 4.
- Ruddel, R.B., Unrau, N.J. (2004). *Theoretical models and process of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1981). *Understanding understanding*. University of California, S. Diego Center for HIP: Technical Report 100.
- Schlieben Lange, B. (1980). *Linguistica pragmatica*. Bologna: Il Mulino.
- Simone, R. (2000). *La terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari: Laterza.
- Spencer L. M., Spencer S. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley.
- Volli, U. (2005). *Manuale di semiotica*. Roma-Bari: Laterza.

