



# Play the Tale. Educare alla lettura nell'era digitale attraverso la narrazione e il gioco

## Play the Tale. Educating reading in the digital era through storytelling and play

---

Michela Baldini

PhD Università degli Studi di Firenze – michela.baldini@unifi.it

---

### ABSTRACT

The contribution aims to reflect on the importance and, above all, on the future of reading education in the digital age. The entry into the world of reading is a kind of birth because it requires an educational relationship, encouraging, facilitating, and able to promote the growth and maturation of boys and girls as autonomous readers, competent, critical, and passionate. For this reason, we will try to outline a possible path of reading education through the use of storytelling and, in particular, of reading aloud and playful activities, in the belief that the pleasure of listening to a story and the joy of playing can find meeting points that accompany children on a path of growth that does not necessarily have to pass through an exclusionary choice, but that allows us to offer children of pre-school and school-age a way that is as complete as possible and inclusive of the many playful and educational realities.

Il contributo intende riflettere sull'importanza e, soprattutto, sul futuro dell'educazione alla lettura nell'era digitale. L'ingresso nel mondo della lettura è una sorta di nascita in quanto necessita di una relazione educativa, incoraggiante, facilitante, in grado di favorire il percorso di crescita e maturazione dei bambini e delle bambine come lettori autonomi, competenti, critici ma, soprattutto appassionati. Per questo motivo si cercherà di tracciare un possibile percorso di educazione alla lettura attraverso l'utilizzo della narrazione e, in particolare, della lettura ad alta voce e dell'attività ludica, nella convinzione che il piacere di ascoltare una storia e il piacere di giocare possano trovare punti di incontro che accompagnino i bambini in un percorso di crescita che non debba necessariamente passare attraverso una scelta escludente, ma che consenta di offrire ai bambini in età prescolare e scolare un percorso che sia il più possibile completo e comprensivo delle molteplici realtà ludiche e formative.

### KEYWORDS

Children's Literature; Storytelling; Play; Digital Era; Complexity.  
Letteratura per l'Infanzia, Narrazione, Gioco, Era Digitale, Complessità.

## 1. Lettura e gioco: un legame possibile

La letteratura dedicata all'infanzia si è sempre trovata a confrontarsi con diverse sfide. Tra queste, una delle più pressanti, soprattutto all'alba del terzo millennio, è quella di creare un rapporto privilegiato con i piccoli lettori. Questi ultimi, infatti, non nascono tali: vi è l'esigenza "di creare tra bambini e libri una relazione di 'necessità'" (Valentino Merletti 2010, p. 112) che non nasce spontanea, né sorge automatica e naturale, ma che necessita essere costruita nel tempo. Il bisogno di libri, oggetti fino ad oggi considerati simboli culturali per eccellenza, non è un bisogno connotato all'uomo, che, infatti, non è nato per leggere (Nobile 2010, p. 90). I libri possono, tuttavia, rispondere a quel bisogno, "antropologicamente fondato" (Levorato 2000, p. 7) e innato che, come le pitture rupestri testimoniano, è insito nell'uomo sin dall'alba dei tempi: il bisogno di comunicare con il prossimo, di tramandare le proprie storie. La narrazione, infatti, "costituisce una risposta ad un bisogno fondamentale dell'essere umano: il bisogno di basare le proprie interazioni con la realtà, sia quella fisica sia quella sociale, sulla regolarità degli eventi, sulla prevedibilità, sulla coerenza, sul significato". Secondo Bruner "la forma tipica di strutturazione dell'esperienza è narrativa" (Bruner 1992, p. 65), la mente umana opera costantemente alla ricerca di un significato nella realtà percepita attraverso un processo che si basa "su una particolare modalità di funzionamento di pensiero, che è il pensiero narrativo" (p. 40). Questo tipo particolare di pensiero risulta, dunque, "la modalità cognitiva attraverso la quale le persone strutturano l'esperienza e gli scambi col mondo sociale" (p.41) e si basa su un'innata e fondamentale capacità umana, quella narrativa, che è universale e capace di travalicare confini e linguaggi (ne è un fulgido esempio, in tempi più recenti, la narrativa per immagini del cinema muto, così come il successo editoriale riscontrato dai *silentbook*, che trovano, nel linguaggio per immagini in sequenza, la risposta definitiva al mito di Babele). Il pensiero narrativo risulta, infatti, "da una tendenza universale a trasmettere agli altri la propria esperienza della realtà, a comunicare i significati che cogliamo in essa" (Levorato 2000, p. 43). È chiaro che la capacità narrativa segue un percorso di sviluppo che è parallelo a quello del linguaggio e, se è vero che "la struttura narrativa è [...] insita nella prassi dell'interazione sociale, prima di trovare espressione linguistica" (1992, p. 81) per cui, secondo Bruner, è "la spinta o una motivazione interna a organizzare l'esperienza in forma narrativa (che sta alla base dell'acquisizione del linguaggio)" (Levorato 2000, p. 50), è altrettanto vero che la capacità di produrre e di utilizzare narrazioni si evolve e si affina nella competenza narrativa con la progressiva acquisizione e padronanza del codice linguistico.

Vi è inoltre una correlazione profonda fra la capacità narrativa ed il gioco, un legame costante che, seppur presente principalmente nell'infanzia, si mantiene attivo in tutte le età. È innegabile, tuttavia, che sia l'infanzia 'l'età dell'oro' del gioco simbolico, nel quale "ogni gioco è narrazione" (Nesti 2012, p. 63), e ogni narrazione si fa gioco. Ma se è vero che ogni narrazione è interpretabile come un gioco si può altresì affermare ogni libro racchiude, in sé, quel 'gioco della narrazione' (Bellatalla, Bettini 2010) che si può qualificare sia come ascolto, sia come lettura autonoma di un libro, e che si propone come "gioco di costruzione di viaggi avventurosi in spazi e tempi incontaminati rispetto a quelli abituali; è un gioco perché [...] si fonda sul principio del 'come se'", ma è un gioco capace anche di "trasformare l'ascolto o la lettura in interpretazione e, perciò, in ri-creazione di quanto si è ascoltato o letto" (Bellatalla, Bettini 2010, pp. 84-86).

La narrazione si propone, infatti, sia nella forma di lettura scelta o di ascolto offerto, gratuito e disinteressato, come un'attività libera, che non può essere im-

posta, ma solamente scelta e accolta. Si tratta, inoltre, di un'attività fittizia la cui cifra caratteristica è proprio quella della finzione, un potente e magnifico meccanismo mentale capace di trasportare il lettore/ascoltatore oltre il reale, per trovarsi catapultato nella dimensione del possibile attraverso la forza propulsiva dell'immaginazione e della fantasia. Gioco e narrazione condividono l'"invenzione di situazioni, contesti, fatti e relazioni. Gli scenari che essi disegnano non sono [...] reali, perché non sono veri, tangibili, oggettivi; ma non sono ingannevoli, perché il meccanismo ideativo che li genera è dichiarato e noto: il gioco e, al pari, la narrazione, sono consapevoli in chi li pratica e in chi ne fruisce, sempre" (Bellatalla, Bettini 2010, p. 84). La narrazione, inoltre, condivide con il gioco una caratteristica di inutilità immediata, come la definirebbe Caillois (1981), essa è infatti un'attività di per sé improduttiva che viene praticata al solo scopo ricreativo, per il piacere della lettura o dell'ascolto, e che tuttavia contiene, al pari del gioco, un'implicita fruizione educativa nella possibilità data ad ogni persona che gioca e che legge o ascolta di formarsi e di diventare un soggetto "non solo capace di leggere e interpretare la realtà che lo circonda ma capace di riflettere, di non omologarsi, di fare proprie scelte, di esercitare il pensiero divergente" (Nesti 2012, p. 64).

Questa connessione tra gioco e narrazione consente di avanzare ipotesi circa la realizzazione di un percorso di educazione alla lettura che, sfruttando la duttilità e le potenzialità del gioco e della narrazione, può essere trasposto, con i dovuti adattamenti, in qualsiasi contesto educativo, sia esso formale o informale, da parte di tutte le agenzie educative e formative (Federighi 1996, Cambi 2007, Cambi 2012).

Tale percorso di educazione alla lettura attraverso il gioco presuppone alla propria base quello che Gianfranco Staccioli definisce un "atteggiamento ludico" (2008, p. 21), atteggiamento che nasce dalla "fiducia 'pedagogica' nel valore del gioco" affiancata, naturalmente, dalla fiducia 'pedagogica' nel valore della lettura.

## 2. Lettura ad alta voce e lettura autonoma: un legame imprescindibile

Uno degli strumenti più efficaci a disposizione dell'adulto che desidera percorrere questo genere di cammino educativo è la lettura ad alta voce, che si configura come una delle più importanti e versatili modalità con cui è possibile interagire con i bambini: la narrazione, infatti, prima ancora di declinarsi nella sua impostazione testuale, nasce come racconto.

Sotto questo aspetto il racconto e la lettura ad alta voce, pur ricollegandosi a due attività distinte e aventi caratteristiche ben definite, non si pongono tuttavia in antitesi l'una con l'altra, ma possono coesistere nella prospettiva di un'offerta ricca e diversificata di incontri con la narrazione e con la lingua orale e scritta. Racconto e lettura ad alta voce, sicuramente, "creano un contesto diverso in cui si situa l'esperienza del bambino: più vicina alla fruizione teatrale in un caso, più squisitamente narrativa nell'altro" (Cardarello 2004, p. 111). Inoltre, mentre nel racconto l'adulto è colui che dà forma alla storia e utilizza, generalmente, un linguaggio più semplice, quotidiano e di agile comprensibilità, nella lettura ad alta voce l'adulto è una sorta di mediatore del testo scritto che presenta una complessità dal punto di vista semantico e sintattico, una ricchezza e precisione di lessico e una sinteticità maggiori, tali da porre, talvolta, qualche problema di comprensione da parte dei bambini.

La specificità della lettura ad alta voce è quella di facilitare l'incontro con il libro e favorire nei piccoli ascoltatori lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti di questo particolare *medium*, premessa fondamentale al fine di facilitare

tare l'insorgere di quella relazione di necessità tra bambino e libro alla quale si è precedentemente accennato.

La peculiarità della lettura ad alta voce risiede nella potenzialità di creare un rapporto tra adulto e bambino, o gruppo di bambini, che si dimostra continuativo, un momento privilegiato di relazione e di comunicazione capace di costruire "un rapporto intenso, affettuoso, di complicità e di intesa, è un momento di grande curvatura sulle esigenze dei bambini" (Cardarello 2004, p. 13). La lettura ad alta voce, se proposta già in età precoce e con continuità è capace di influenzare "la crescita del bambino sul piano cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale" (Freschi 2008, p. 41): potenziando lo sviluppo linguistico; arricchendo il vocabolario; sollecitando l'abitudine all'ascolto, la concentrazione e la capacità di attenzione; stimola inoltre la fantasia e la capacità di creare immagini mentali e permette al bambino di dare un senso, attraverso l'identificazione con i personaggi delle storie narrate, alle proprie esperienze quotidiane e ai propri sentimenti.

Purtroppo questo spazio privilegiato si trova spesso limitato ad un periodo piuttosto ristretto della vita di un bambino, tanto che Daniel Pennac, nel suo fortunato libro *Come un romanzo*, invita gli adulti ad assumersi la responsabilità del disinteresse dei giovani verso la lettura, poiché quando i bambini raggiungono l'autonomia di lettura, questa viene vista come una sostituzione della lettura ad alta voce, piuttosto che come una valida aggiunta, e genitori e insegnanti smettono di leggere per i bambini. Per questo motivo lo scrittore francese invita gli adulti a rinnovare l'impegno della lettura ad alta voce gratuita e disinteressata non solo con i bambini piccoli, ma anche con i ragazzi e i giovani della scuola secondaria, ricordando altresì che "un romanzo deve essere letto come un romanzo: placare *prima di tutto* la nostra sete di racconto" (Pennac 1993, p. 94) e che quindi deve dare ai bambini e ai ragazzi la possibilità di soddisfare nel piacere dell'ascolto il loro bisogno umano di storie e di narrazioni. È proprio la lettura ad alta voce, infatti, a conferire alla lettura quella "valenza affettiva forte e indelebile che contribuisce in modo determinante a creare un ambiente favorevole allo sviluppo del piacere di leggere" (Valentino Merletti 2000, p. 13), condizione necessaria, ormai evidente, per formare lettori appassionati. Come si è visto, il piacere della lettura può essere costruito anche attraverso il piacere del gioco e ciò consente di sfruttare quest'ultimo come "un'importante risorsa educativa e metodologica" (Nesti 2012, p. 132) da affiancare allo strumento privilegiato della lettura ad alta voce all'interno di percorsi di educazione alla lettura. Occorre tuttavia non perdere di vista il proprio obiettivo e perciò è sempre bene che l'attività ludiforme sia il più possibile simile all'attività ludica vera e propria "così da non ridurre il gioco a semplice mezzo o strumento" (Valentino Merletti 2000, p. 117) al servizio dell'azione educativa, ma piuttosto a un modo di vivere la realtà che dia la possibilità a bambini e ragazzi di crescere giocando e, al contempo, di crescere leggendo.

### 3. Lettura e digitale: un legame inevitabile

Le osservazioni di Pennac riguardo al rapporto dei giovani con i libri, purtroppo, per quanto intelligenti e sotto certi aspetti atemporali, non potevano tener conto, nel momento nel quale venivano poste, dell'enorme rivoluzione che sarebbe avvenuta di lì a venti anni.

L'avvento dell'era digitale ha profondamente rivoluzionato la nostra esistenza andando ad impattarvi in quasi tutti gli ambiti: dal modo di lavorare, al modo di relazionarsi, dall'aspetto sociale, all'aspetto educativo, senza contare che il proli-

ferare di dispositivi come tablet e smartphone ha imposto le piattaforme digitali come ambito ludico per eccellenza (non solamente per i più piccoli).

L'intera società ha vissuto e sta vivendo tuttora repentini e profondi cambiamenti, in particolare riguardo al modo in cui si elaborano e si trasmettono il sapere, le idee e le informazioni. Questa serie di cambiamenti rappresenta quella che Raffaele Simone definisce la "Terza Fase della storia del modo in cui si formano le conoscenze della specie umana e si alimenta il suo sapere" (2012, p. 21). Secondo l'autore, alla Prima Fase coincide con l'invenzione della scrittura, che ha permesso di fissare su un supporto stabile le informazioni mediante l'uso di segni convenzionali, liberando la memoria individuale e collettiva dallo sforzo di fissare nella mente un'enorme quantità di dati, è seguita una Seconda Fase caratterizzata, venti secoli dopo, dall'invenzione della stampa, che ha permesso a un pubblico vastissimo un reale accesso al libro, trasformatosi pian piano in un bene a basso prezzo e quasi popolare. Mentre le prime due fasi, seppure molto diverse tra di loro, sono state accomunate dal primato del libro come depositario del sapere e della conoscenza, la Terza Fase, iniziata con l'avvento dell'informatica e della telematica, si è imposta con l'affermazione della rete, generando un significativo cambiamento nella produzione, diffusione e conservazione del sapere e delle conoscenze, affidati sempre più ai nuovi media e sempre meno al libro. Ciò non vuol dire che il libro debba necessariamente venir soppiantato dalle nuove forme di trasmissione del sapere, anzi, esso mantiene il primato di oggetto culturale per eccellenza e detta ancora le regole su come il sapere viene trasmesso ed organizzato; come afferma Gino Roncaglia "il mondo in cui viviamo è, per molti versi, un prodotto della cultura del libro. Il nostro vivere sociale è basato non solo sulla scrittura, ma sulla scrittura organizzata in libri" (2010, p. VIII). Ciononostante, i cambiamenti che i nuovi media hanno prodotto nella società stanno modificando in modo così significativo il rapporto uomo-libro che viene da chiedersi quale ruolo la lettura possa e debba avere oggi (ma soprattutto nel futuro) nella vita delle persone, in particolar modo nelle generazioni dei cosiddetti nativi digitali.

Nell'odierno momento storico di passaggio da una cultura essenzialmente scritta ad una cultura sempre più dominata dalle immagini e da enormi flussi di informazioni digitali, i neuroscienziati sostengono tuttavia con forza la necessità di non rinunciare a una funzione essenziale propria della lingua scritta poiché "biologicamente e intellettualmente, la lettura permette alla specie di oltrepassare l'informazione data per produrre pensieri innumerevoli, bellissimi e meravigliosi" (Wolf 2007, pp. 9-10). In questo momento, contraddistinto dalla transizione dal cervello che legge a un cervello che riceve *input* in maniera sempre più dinamica e complessa, è di estrema importanza sapere quanto la lettura contribuisca "alla nostra capacità di pensare, sentire, conoscere e capire gli altri esseri umani" (Ivi, p. 9). Se è vero, come abbiamo visto, che "non siamo nati per leggere" (Ivi, p. 17), in quanto la lettura non è un'attività geneticamente programmata, ossia "non si basa in modo diretto su nessun programma genetico trasmesso da una generazione alla successiva" (Ibidem), è altrettanto vero che un cervello che legge è straordinariamente fecondo:

il cervello che legge fluidamente e capendo è sul punto di ricevere il dono più importante del cervello maturo che legge: il tempo. Con i suoi processi di decodifica ormai quasi automatici, il giovane cervello caratterizzato da lettura fluida impara a integrare più nozioni ed esperienze metaforiche, inferenziali, analogiche e affettive. [...] Per la prima volta durante lo sviluppo della lettura, il cervello è veloce a sufficienza per pensare ed emozionarsi diver-

samente. Il dono del tempo è la base fisiologica della nostra capacità di concepire 'infiniti pensieri sommamente mirabili'. Niente è più importante nell'atto del leggere (Wolf 2007, p. 158).

Se dunque, come afferma Giovanni Solimine, "la pratica della lettura condiziona il livello delle competenze cognitive e linguistiche" (2010, p. 79) allora è necessario non perdere il contatto con questa e con l'educazione alla lettura. Questo legame va protetto e mantenuto non tanto in un'ottica semplicistica di improduttiva difesa degli *'old media'* contro i *'new media'*, quanto piuttosto nella prospettiva di una vera e propria "dieta mediatica" (Ivi, pp. 88-94), ossia nella proposta alle nuove generazioni di un'offerta ricca e assortita dei vari media, in modo da poter suscitare curiosità e interesse per molteplici forme di comunicazione.

Infatti, "il vero nemico – non solo per la lettura, ma per la cultura e la crescita della personalità, per la consapevolezza con cui un cittadino si muove all'interno della società contemporanea – non è da individuare in un mezzo piuttosto che in un altro, ma nella povertà della 'dieta' e quindi nel numero ridotto di mezzi di comunicazione e di informazione" (Ivi, p. 122). Internet e le nuove piattaforme digitali, così come è stato precedentemente per il mezzo televisivo o la radio, non sono pericolosi nemici della lettura, e, più in generale, della crescita di una persona e dell'acquisizione di capacità critiche, a meno che essi non rappresentino l'unico sguardo attraverso il quale si osserva il mondo. Queste forme comunicative, proprio per loro natura, non sono escludenti; non si tratta di scegliere fra il libro o l'ebook, tra il quotidiano o la sua controparte digitale online, quanto piuttosto di educare i giovani (e forse occorrerebbe, più che da loro, partire dagli educatori, che spesso necessitano a loro volta di una formazione in tal senso) ad aprirsi alle possibilità, a valutare le alternative, a scegliere un mezzo piuttosto che l'altro in virtù delle sue caratteristiche specifiche e di ciò che è capace di dare a chi vi si rapporta.

La sfida di un'educazione alla lettura autentica ed efficace nell'era digitale deve essere, quindi, quella di "formare atteggiamenti, abitudini, comportamenti e competenze tipici dei lettori appassionati, abituali, critici" (Blezza Picherle 2013, p. 87), in modo da poter formare lettori esperti e autonomi, che sono stati capaci, al contempo, di consolidare le proprie competenze digitali nell'ambito di un percorso educativo e formativo di più ampio respiro in una prospettiva di *"multiliteracy"* (Rivoltella 2012, p. 136).

Questo processo, tuttavia, si pone come una difficilissima sfida agli educatori anche perché "il problema numero uno della buona formazione delle giovani generazioni è la qualità della cultura degli adulti" (De Mauro 2010, p. 37). Sta a questi ultimi educare i giovani alla lettura che, intesa come pratica culturale, risulta ancora piuttosto carente in Italia. Le basi sociali della lettura nel nostro paese sono decisamente ristrette e le statistiche registrano una percentuale di lettori che rimane ben al di sotto della metà della popolazione complessiva.

**FIGURA 6. PERSONE DI 6 ANNI E PIÙ CHE HANNO LETTO ALMENO UN LIBRO PER MOTIVI NON STRETTAMENTE SCOLASTICI O PROFESSIONALI NEI 12 MESI PRECEDENTI L'INTERVISTA**

Anni 2000-2020, valori percentuali

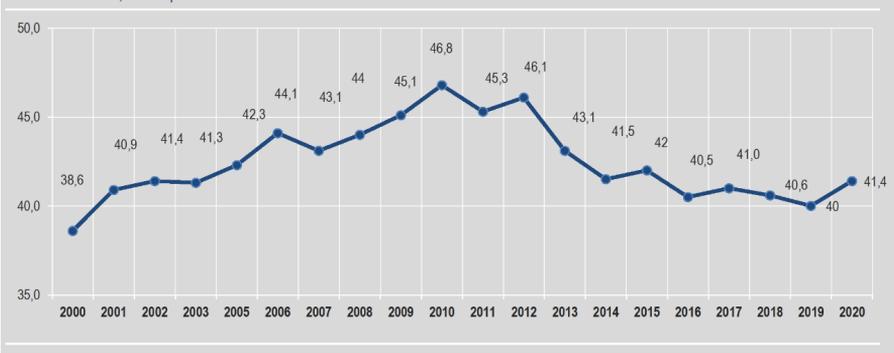


Fig. 1 Tabella prelevata dal report Istat: *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2020*

Da notare tuttavia il dato positivo e in controtendenza che vede addirittura un aumento di massima delle percentuali di libri letti; aumento che ha addirittura subito un discreto boom negli anni mediamente successivi alla diffusione di smartphone, tablet ed e-book reader.

Si tratta tuttavia di un dato generico che rischia di essere riduttivo se non addirittura fuorviante dal momento che in Italia la figura del “lettore *made-in-Istat*” (Ferrieri 2011, p. 75), ossia del lettore così come è prefigurato dall’intero apparato statistico, è colui che nel tempo libero legge almeno (e purtroppo, talvolta, solamente) un libro all’anno e non, come sembrerebbe scontato, la persona che si circonda di libri, che frequenta librerie e biblioteche e che ha un rapporto consolidato con la lettura. Rimanendo sui dati che, come abbiamo visto, non possono essere presi come mero valore numerico ma necessitano di un’attenta analisi e di una adeguata interpretazione, quasi stupirebbe notare che la quota maggiore sia rappresentata da un 59,6% di giovani tra gli 11 e i 14 anni. Tale dato, che di per sé potrebbe apparire rincuorante, risulta invece allarmante ad un occhio attento che dovesse confrontarlo con le vecchie statistiche: negli ultimi dieci anni i lettori in questa fascia di età sono scesi di quasi sette punti percentuale, dimostrando un allontanamento inesorabile dal medium scritto. La platea più ampia dei fruitori è rappresentata tuttavia dalle ragazze che, confermando il divario sempre costante lettrice-lettore, raggiunge il 60% del totale nelle giovani ragazze che vanno dagli 11 ai 24 anni di età (Bologna, Caramis 2022, pp. 5-11).

Purtroppo, lo stereotipo secondo il quale l’italiano medio è tutto fuorché un lettore abituale trova una triste conferma nel fatto che nell’anno 2020 (peraltro in piena pandemia) solamente il 44,6% dei lettori ha dichiarato di aver letto al massimo tre libri nell’anno precedente e di questi vi è unicamente un 15% che rientra nella categoria dei “lettori forti” che hanno letto almeno un libro al mese. Particolarmente interessanti, al fine della riflessione che stiamo effettuando, sono i dati relativi ai mezzi di fruizione delle opere letterarie: si osserva che quasi tre lettori su quattro (73,6%) hanno letto solo libri cartacei, che il 9,4% solo e-book o libri in formato elettronico mentre lo 0,3% ha unicamente ascoltato audiolibri. Questo dato, unito al fatto che solamente il 16,6% dei lettori ha usufruito di molteplici tipologie di supporto, testimonia come la maggior parte dei “lettori forti” si affidi prevalentemente al supporto cartaceo (*Ibidem*).

Le rilevazioni Istat (2022), pur con i loro limiti e criticità, offrono un interessante

punto di vista non solamente su quella che è la situazione culturale italiana in relazione alla lettura, ma anche sulla diffusione e persistenza dei prodotti editoriali “tradizionali” rispetto all’avvento delle alternative digitali.

Come rilevato, la categoria dei cosiddetti ‘lettori’ è composta da una moltitudine variegata di individui che solamente in alcuni casi incarnano quell’ideale auspicato da Blezza Picherle (2013). Risulta tuttavia rincuorante notare come il diffondersi dei dispositivi quali tablet e smartphone e delle piattaforme ludiche raggiungibili tramite questi (che hanno indubbiamente contribuito al diffondersi di un approccio al gioco sempre più immediato e, purtroppo, spesso semplificato, ma questo è un argomento che richiederebbe una trattazione dedicata) non abbia fagocitato schiere di giovani lettori, come si sarebbe potuto inizialmente pesare, ma anzi, questi ultimi non solamente si sono mantenuti più o meno costanti nell’arco degli ultimi dieci anni presi in analisi, ma sono addirittura aumentati nel periodo iniziale di diffusione delle piattaforme elettroniche, complice probabilmente, ma qui siamo nel campo delle ipotesi, la diffusione delle nuove tecnologie relative agli e-book reader, che hanno contribuito a modificare radicalmente il modo di fruire l’opera letteraria.

## Conclusioni

Che l’uomo viva di narrazione e attraverso questa riesca a dare un senso alla propria esistenza raccontandone la storia a sé stesso o al prossimo è un dato assodato: l’uomo tramanda la storia e le sue storie ai discendenti nel tentativo di perpetrare qualcosa di sé, nell’espressione di una necessità che è quella di comunicare, oltre che il proprio vissuto, anche le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie idee, i propri sogni. La trasmissione del pensiero umano si è reiterata attraverso i secoli grazie anche a una narrazione orale che è proseguita parallela alla scrittura, ma principalmente grazie a quest’ultima, che per millenni (e in particolar modo negli ultimi secoli) è assurta a forma di trasmissione del pensiero per eccellenza. All’alba del terzo millennio si impone la sfida di mantenere e valorizzare questo mezzo di comunicazione ritagliandogli il giusto spazio fra le nuove forme di trasmissione del pensiero, una sfida che potrà esser accolta appieno solamente qualora le agenzie educative sappiano riconoscere il valore della lettura e del gioco nella vita dei bambini e dei ragazzi del XXI secolo. È possibile, come abbiamo visto, promuovere una cultura della lettura e del gioco anche nell’era digitale, un’era nella quale i bambini non nascono lettori critici e autonomi così come non nascono esperti digitali, ma tali possono diventare se hanno la possibilità di crescere immersi in una ‘dieta mediatica’ ricca e assortita dove *media* tradizionali e nuovi *media* coesistono e offrono molteplici sguardi attraverso cui le nuove generazioni possono osservare e conoscere il mondo.

Quale sarà effettivamente in futuro il rapporto che gli adulti di domani avranno con l’oggetto libro non è facile da ipotizzare: sicuramente i bambini di oggi, anche molto piccoli, entrano in contatto con molteplici tipologie di libri e differenti forme di lettura e, se accompagnati e motivati, possono arrivare a scoprire che leggere, e leggere bene, permette al cervello di avere più tempo per pensare e per pensare meglio. A questo proposito risulta indispensabile l’apporto degli adulti educatori che deve favorire l’incontro dei bambini con la lettura anche attraverso il piacere dell’ascolto, perché è principalmente attraverso questo piacere provato e reiterato e da una scelta libera fondata sul desiderio che può nascere la passione per la lettura.

Quella del rapporto tra il bambino e la lettura è una storia fatta di possibilità e

di incontri, offerti o mancati, con il libro e con il piacere di leggere; una storia che può (e dovrebbe) iniziare quando il bambino è molto piccolo perché molteplici e differenti sono le forme di lettura possibili cui il bambino può accedere nel corso del suo sviluppo.

Il fine ultimo di ogni intervento di educazione alla lettura non può che essere quello di formare lettori liberi, autonomi, appassionati e critici, riscoprendo il valore della presenza e della cura nei confronti del bambino, una “cura narrativa” (Campagnaro, Dallari 2013, p. 36) che gli consenta d’innamorarsi del mezzo per poterne sfruttare tutte le potenzialità e divenire, in futuro, un adulto migliore. L’alternativa fra *media* non spaventa certamente il bambino, che vi trova una pletera di possibilità, né dovrebbe spaventare l’educatore, l’adulto, che è tenuto a impegnarsi a trovare, talvolta con estrema difficoltà, un equilibrio fra questi modi di comunicare e di ricevere *input*. Occorre ricordarsi che la lettura è gioco al pari di altre attività ludiche, e di questo bisogna riappropriarsi, con un approccio educativo e formativo; laddove troppo spesso forme ludiformi di intrattenimento elettronico sono state utilizzate come riempitivo per ‘impegnare’ i bambini, piuttosto che per intrattenerli in maniera intelligente e produttiva. Il ruolo degli adulti educatori oggi è quello di riconoscere il valore intrinseco del gioco, riscoprirlo ed accoglierlo, impegnandosi nuovamente nella missione di accudimento e di cura del bambino che deve potersi trovare inserito all’interno di una cultura del gioco che sia in grado di assicurare ai bambini il diritto ad un gioco di qualità, pedagogicamente pensato e fruito con spazi e tempi adeguati.

Va proposta una didattica offerta dall’adulto educatore con un serio atteggiamento ludico nella consapevolezza che “il giocare non è un semplice star dentro il gioco, ma un modo, assolutamente peculiare di *entrare* e *uscire*: dalla realtà e quindi dal gioco stesso, nel gioco e quindi nella realtà stessa [...] quando il gioco finisce, con questo non si esaurisce la possibilità di giocare che, anzi, viene così esercitata e costruita” (Rovatti, Zoletto 2005, pp. 27-28).

In fin dei conti “la vita non è un gioco, ma possiamo *imparare a giocare la vita*, a giuocarla e ogni volta a metterla in gioco” (*Ibidem*).

## Riferimenti bibliografici

- Bellatalla, L., Bettini, D. (2010), *Leggere all’infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: Franco Angeli.
- Blezza Picherle, S. (2013), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bologna, E., Caramis, A. (2022). *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2020*. Roma. Statistiche Report Istat.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caillouis, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- Cambi, F. (2007). Homo ludens: gioco e realtà. In F. Cambi, G. Staccioli (Eds.) *Il gioco in Occidente. Storie, teorie e pratiche*, Roma: Armando.
- Cambi, F. (2012). Le contraddizioni dell’infanzia nel mondo moderno. In M. Corsi, Ulivieri S. (Eds.) *Progetto generazioni. Bambini e Anziani due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Parma: Edizioni Junior.
- De Mauro, T. (2010), *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Federighi, P. (1996), *Le condizioni del leggere*, Milano: Editrice Bibliografica.

- Ferrieri, L. (2011). *La lettura spiegata a chi non legge*. Milano: Bibliografica.
- Freschi, E. (2008). *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0 a 6 anni*. Tirrenia: Del Cerro.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Nesti, R. (2012). *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Nobile, A. (2010) Raccontare e leggere in famiglia e a scuola. In F. Bacchetti (Ed.), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione* (pp. 89-104). Napoli: Liguori.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella, P. C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Roma-Bari: Laterza.
- Rovatti, P.A., Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Solimine, G. (2010). *L'Italia che legge*. Roma-Bari: Laterza.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Valentino Merletti, R. (2000). *Leggere ad alta voce*, Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti, R. (2010). Il ruolo della lettura ad alta voce nell'infanzia e nell'adolescenza. In F. Bacchetti (Ed.), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione* (pp. 105-114). Napoli: Liguori.
- Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia di scienza e del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.