



Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected?

Crossmedia narratives and the effects on child literacy

Alla metamorfosi del libro corrisponde una metamorfosi del giovane lettore *always connected*?

Le narrazioni crossmediali e gli effetti nella *literacy* infantile

Alessandro Barca

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

alessandro.barca@uniba.it

<https://orcid.org/0000-0002-9796-6746>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The profound transformations of today's complex society have brought about a series of changes that modify our social, economic and cultural conditions. The sudden technological transformations and digital devices have led to a sort of metamorphosis of the old and dear paper book, producing a wide and heterogeneous variety of textual forms impossible to consider uniformly, especially if we intend to study the opportunities of these texts in favouring the learning, reading skills and the pleasure of reading; they certainly had repercussions on childhood literacy. Cross-media narratives now represent a no longer irrelevant part of texts aimed at younger readers, even if the way in which they modify the experience of reading compared to a traditional book and the cognitive dimension linked to reading, still remain largely unexplored. Although, therefore, the research on digital textualities and their effects is still in *statu nascendi*, we cannot fail to consider their potential and pedagogical-didactic value. The purpose of this contribution is to reflect on what strategies can be implemented, at school and in any other context, in the tiring process of building the small reader, a native digital always connected.

Le profonde trasformazioni dell'odierna società complessa hanno portato una serie di cambiamenti che modificano le nostre condizioni sociali, economiche e culturali. Le repentine trasformazioni tecnologiche e dei dispositivi digitali hanno portato ad una sorta di metamorfosi del vecchio e caro libro cartaceo, producendo un'ampia ed eterogenea varietà di forme testuali impossibili da considerare uniformemente, soprattutto se si intendono studiare le opportunità di questi testi nel favorire l'apprendimento, le competenze di lettura e il piacere di leggere; di per certo hanno avuto delle ricadute sulla *literacy* infantile. Le narrazioni crossmediali rappresentano ormai una parte non più irrilevante dei testi rivolti ai lettori più giovani, anche se il modo in cui essi modificano l'esperienza della lettura rispetto a un libro tradizionale e la dimensione cognitiva legata al leggere, rimangono ancora in gran parte inesplorati. Sebbene, pertanto, la ricerca sulle testualità digitali e sui loro effetti sia ancora in *statu nascendi*, non possiamo non considerarne il potenziale e la valenza pedagogico-didattica. Scopo di questo contributo, è riflettere su quali strategie si possono realizzare, a scuola e in ogni altro contesto, nel faticoso processo di costruzione del piccolo lettore, nativo digitale *always connected*.

KEYWORDS

Child Literacy, Crossmedia Narratives, Digital natives
Literacy Infantile, Narrazioni crossmediali, Nativi digitali

Citation: Barca, A. (2023). Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected? Crossmedia narratives and the effects on child literacy. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 97-103. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_13

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_13

Received: September 15, 2022 • **Accepted:** April 8, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Le profonde trasformazioni scientifiche e tecnologiche, la globalizzazione, le complesse esigenze dell'odierna società liquida (Bauman, 2011) e i conseguenti nessi strutturali tra cultura informatizzata, dinamiche pedagogiche e processi didattici ed educativi, hanno permesso il profilarsi di un polisemico concetto di educazione che cessa di essere una sorta di iniziazione, vista come acquisizione definitiva di valori, obiettivi, per delinearli, invece, come arte, scienza, tecnica, in continuo divenire, che si sforza di tradurre i bisogni e le tendenze delle nuove generazioni per porsi al servizio dell'intera civiltà. (Bauman, 2011).

È evidente che siamo di fronte ad una serie di cambiamenti che modificano le nostre condizioni sociali, economiche, politiche e, soprattutto, culturali della società; come sostiene Bottino (2015), essi sono: la globalizzazione, il crescere dei flussi migratori, le trasformazioni delle strutture familiari e dei comportamenti sociali, sono solo alcuni dei fattori che pongono nuove sfide e necessità (Collins & Halverson, 2010, pp. 18 – 27).

Questi radicali cambiamenti ci permettono di dire, con assoluta certezza, che siamo in una nuova società che ha trasformato il modo in cui conosciamo, comunichiamo, apprendiamo e ci evolviamo (Bauman, 2005).

Anche i metodi di apprendimento, di studio e di lettura così come le pratiche di scrittura sono cambiati e non da quelli di Franti, di De Amicis o da quelli di Don Milani; non occorre più sfogliare voluminose enciclopedie da sottolineare con matita o colori, basta digitare tre o quattro parole su un motore di ricerca oppure selezionare con il mouse e salvare le informazioni che ci occorrono. Tutto è a portata di un click: ciò che ieri sembrava impossibile, utopico oggi è realtà.

Sicuramente l'utopia è una componente indispensabile della condizione umana, e non solo, anche della formazione: non a caso, difatti, ha attraversato tutta la nostra storia. Uomini e donne non possono vivere senza ideali, senza progetti o obiettivi (Bloch, 1993). Ma in questa società occidentale, accanto alle innovazioni tecnologiche, alle idee e ai progetti, si vive, anche a causa dei repentini cambiamenti, una forte e sentita crisi dei sistemi educativi e formativi con conseguenti ricadute ancora da ben delineare.

Ogni volta che si verificano cambiamenti è scontato pensare che questi producano incertezze, le quali, a loro volta, generano insicurezze; un antico proverbio cinese recita "quando soffia il vento del cambiamento, c'è chi costruisce un riparo e c'è chi invece un mulino a vento" ma noi come educatori abbiamo il dovere morale e civico di aiutare le nuove generazioni a creare mulini a vento, poiché i cambiamenti spesso ci permettono di acquisire nuove opportunità; opportunità per il progresso, per migliorare la società in generale e la qualità della vita in particolare (Nirchi & Capogna, 2016).

Come afferma lo stesso Calvani, la storia dell'uomo può essere rappresentata come un processo di evoluzione protesica; per sopperire alle sue carenze, l'uomo ha, infatti, predisposto strumenti atti a potenziare la sua capacità di controllare e modificare l'ambiente circostante (Calvani, 2007). Ha creato, così,

degli amplificatori culturali, così come li chiama Bruner (1992), sia sul piano motorio ma anche sensoriale, comunicativo, cognitivo e culturale.

Dall'inizio del nuovo millennio, questa straordinaria proliferazione protesica ha coinvolto sempre più la dimensione comunicativa e conoscitiva: si assiste, infatti, ad una esplosione inarrestabile di dispositivi, talvolta minuscoli, che si insinuano nella vita quotidiana di ognuno, a prescindere dall'età, modificando comportamenti, relazioni e modalità apprenditive (Calvani et al, 2021; cfr. anche Rivoltella & Rossi, 2019).

Lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione stanno, infatti, mutando in modo sempre più rapido e incisivo la società; cambiano gli strumenti, le strutture economiche e produttive, il modo di apprendere e di conseguenza anche l'intera società e le forme in cui essa si esprime (Calvani et al, 2021).

Cambiano le modalità con cui leggiamo, apprendiamo, comunichiamo, ci rapportiamo; attraverso il web ad esempio, vi è l'immediatezza, tutto è a portata di un click, siamo connessi e iperconnessi con il mondo interagendo in ogni istante, venendo a conoscenza in tempo reale di ciò che accade; lo stesso fare ricerca non è più sfogliare voluminose enciclopedie e pesanti antologie ma è solo digitare due o tre parole su un motore di ricerca accorciando i tempi e moltiplicando le fonti (Laneve, 2010, p. 9).

L'innovazione tecnologica, in qualche modo, ha facilitato non poco la transazione dalla "società dell'informazione", caratterizzata da un'informazione di massa e fondata sulla distribuzione di dati predefiniti e standardizzati, ad una "società della conoscenza o knowledge society", con la partecipazione cognitiva di ogni individuo ed in cui l'accesso è permesso dal patrimonio di conoscenze e competenze posseduto. La tecnologia in tal modo viene utilizzata (o dovrebbe esserlo) per progettare, distribuire, selezionare, supportare e diffondere la conoscenza "plasmando" le informazioni in base alle esigenze e alle conoscenze dell'utente.

Da un lato, quindi, c'è la necessità di far fronte ai nuovi bisogni educativi, sviluppando competenze che permettano di affrontare, con strumenti adeguati, una realtà profondamente cambiata, dall'altro, c'è anche la necessità di superare difficoltà che, seppur tradizionalmente presenti nei nostri sistemi educativi, hanno bisogno di essere affrontate con nuovi strumenti e strategie (Bottino, 2015).

L'odierna società, poliedrica, globalizzata, liquida, è attraversata, pertanto, da dinamiche che determinano l'esigenza di nuovi modelli per lo sviluppo e configurano il sapere come una risorsa sempre più strategica per il progresso sociale e per la qualità della vita; la cultura e, nello specifico, la scuola, l'università sono chiamate ad una variegata articolazione di interventi, nel tentativo di conciliare il bisogno di una cultura consolidata nel tempo, con le nuove tecnologie e la necessità di preparare il futuro dell'uomo, del cittadino e dell'intera umanità.

2. L'evoluzione dei formati di testo: dai racconti orali ai libri crossmediali

Fino al momento in cui si diffuse la scrittura, quale nuova modalità comunicativa, le civiltà si basarono su una divulgazione unicamente orale; per generazioni si sono narrati, infatti, miti, fiabe, favole e racconti, che, in seguito, sono diventati i classici della Letteratura per l'Infanzia.

Sicuramente le storie raccontate dai nostri avi non sono altro che «un ponte trasmissivo di valori e scrigno di memorie passate» (Todaro, 2020, p. 99), resistono al passare del tempo e sono necessari alle nuove generazioni perché portano con sé emozioni, tradizioni, valori. Oggi più che mai con la sempre maggiore presenza del Web ci chiediamo se le nuove tecnologie, offrendo innumerevoli soluzioni per raccontare storie in maniera veloce, efficace e interessante, indubbiamente d'impatto, riusciranno a comunicare ugualmente certi dati "senza tempo". Assistiamo, infatti, alla sempre più massiccia diffusione in rete della editoria digitale e ci interroghiamo sugli effetti che le narrazioni digitali, crossmediali e transmediali hanno sulla *literacy* infantile e se alla metamorfosi del libro corrisponda una metamorfosi del giovane lettore *always connected*.

Accostare il testo narrativo per l'infanzia ai *new media* digitali significa mettere a fuoco un campo per molti versi ancora inesplorato; intersecare ed intrecciare la Letteratura per l'Infanzia con "il mondo di meraviglie di bit e silicio" del digitale, come si legge nel testo di Bolter (2002) è un filone di ricerca non tanto *in statu nascendi* quanto ancora *in fieri*, certamente da approfondire anche per capirne gli effetti prodotti e sicuramente non semplice come apparentemente può sembrare. Tale focalizzazione è resa ardua soprattutto dalla complessità che di per sé caratterizza il "sottobosco" letterario dei libri per i bambini e i ragazzi ma anche dalla natura eterogenea e plurale della Letteratura per l'Infanzia, riconducibile innanzitutto al duplice registro, narrativo e al contempo formativo.

Computer, smartphone, Tablet e con essi videogiochi, videolibri, app; la tecnologia ha ormai incontrato anche l'universo infantile, diventandovi parte integrante. Dal gioco, alla scuola, alla lettura, un tempo indissolubilmente legati ai media tradizionali come i giocattoli, i quaderni e la lavagna di ardesia e lo stesso libro "di carta", la stessa quotidianità del bambino è stata contaminata dal multimediale. Fiabe e storie sono diventate interattive e 'videogiocabili', trasmigrando dalle pagine dell'albo illustrato a quelle degli e-book e delle app. Una sorta di ibridazione resa possibile dalla natura stessa dell'albo, testo multimediale per eccellenza, che grazie alla sua interdipendenza e interconnessione tra immagini e parole, dà vita alla costruzione di un testo estremamente complesso, dove il segno grafico e quello iconico concorrono alla determinazione del significato conferendo, inoltre, senso alla propria esperienza della realtà.

La prima fase di sviluppo dell'editoria digitale è avvenuta intorno agli anni Novanta. anche se l'origine dei libri digitali viene fatta risalire agli anni Settanta quando Michael Hart avviò il *Project Gutenberg*, con l'obiettivo di riprodurre in formato elettronico i testi stampati, in modo da diffonderli e renderli facilmente

disponibili e accessibili a tutti; i primi e-book, pertanto, nascono dall'intento di «democratizzazione» della cultura (Vitali, 2004). Il primo romanzo in formato elettronico dal titolo *Afternoon, a Story* di Joyce fu prodotto nel 1987; un romanzo dalla struttura dinamica e non lineare che presentava link ipertestuali che rimandavano ad altre parti del testo con risorse esterne (Joyce, 1993).

Non possiamo non citare gli audiolibri che presentano anch'essi una dimensione multimediale dove una voce narrante legge testi accompagnandosi, talvolta anche a suoni o musiche; questa tipologia testuale, poco diffusa in Italia se non come ausilio compensativo per le persone con difficoltà di lettura, dovrebbe essere maggiormente valorizzata in quanto contribuisce a favorire il processo di comprensione del testo (Giuliani, 2013, pp. 99 – 103).

Un'altra tipologia testuale che prevede la narrazione audio sono le storie su CD-ROM che possono essere ascoltate nei pc dotati di casse acustiche o negli stereo. Alcune ricerche condotte su questa tipologia testuale (Leu & Hillinger, 1994; DeJean, Miller & Olson, 1997) ne hanno evidenziato il valore, soprattutto in ambito scolastico, in termini di comprensione del testo, acquisizione del vocabolario e capacità di pronunciare correttamente le parole. Con lo sviluppo e la diffusione dei dispositivi *e-reader*, come ad esempio i Kindle o i Sony Reader, per citarne alcuni, si sono, invece, diffusi quelli che oggi vengono definiti e-book.

In Italia, si comincia a parlare di produzione italiana di e-book o libro digitale, nella Fiera del libro di Torino del 2001, dove si dibatte sulla possibilità che in futuro il libro stampato possa essere sostituito, del tutto o in parte, dal formato elettronico da leggere su dispositivi mobili. Solo nel 2012 però è possibile avere una prima definizione di e-book. Nella sezione *Lessico del XXI secolo* della Treccani si legge, tra le altre cose, che

[l']e-book [è un] libro in formato digitale consultabile principalmente mediante lettori dedicati, oltre che per il tramite di computer o di altri dispositivi elettronici. I contenuti, testo e immagini, in molti casi rappresentano la versione digitale di un libro cartaceo, in altri non hanno equivalente stampato in quanto multimediale (Treccani, 2012).

Sargeant (2015) puntualizza che la mancanza di chiarezza che ha circondato il termine e-book con tutte le sue eccezioni e metamorfosi, ha sicuramente reso più difficoltosa la comprensione dei modi in cui la digitalizzazione ha modificato il testo cartaceo nel corso degli ultimi anni anche se la definizione è tuttora *in progress*.

In un'indagine ISTAT (2015) emerge che la produzione di libri digitali riguarda prevalentemente testi per adulti e solo poco più del 5% è riservato ai libri per ragazzi anche se tale *gap* è stato registrato anche in ambito internazionale forse perché, come scrivono Yokota e Teale,

questa tipologia di testi non ha particolarmente interessato il mondo della letteratura per bambini della scuola primaria mentre gli e-book e le app che incorporano testo, illu-

strazioni e caratteristiche interattive e che sono diretti a un pubblico di bambini - spesso pensati come equivalenti dei libri illustrati - sono diventati protagonisti (Yokota & Teale, 2014, p. 577).

Da ciò emerge una sorta di ulteriore evoluzione dell'e-book che diventa così interattivo. Questi e-book che vengono anche definiti «artefatti interattivi» (Wikert, 2012) o «artefatti multimediali» (Gasparini, 2014) hanno l'intento di sviluppare la capacità di imparare con le tecnologie e non solo grazie ad esse (Jonassen, 1999), divenendo un valido supporto al processo cognitivo e metacognitivo dei lettori. Tali e-book con le loro caratteristiche innovative, potrebbero essere considerati sul piano didattico utili a valorizzare l'apprendimento per scoperta e contribuire, inoltre, a favorire un apprendimento significativo (Ausubel, 1988). Questa nuova tipologia testuale, sicuramente più accattivante, per alcuni studiosi del settore, non può essere passivamente accettata solo in quanto 'attraente' anche perché dalle riflessioni degli esperti emerge spesso una carenza nella qualità della narrazione, nella scelta delle illustrazioni e nella progettazione dell'interazione che, invece di migliorare la qualità globale dell'esperienza di lettura, tende spesso ad essere una fonte di possibile distrazione (Morini, 2017, p. 39); necessaria, pertanto, è un'analisi approfondita delle caratteristiche degli e-book interattivi, multimediali e multimodali con l'obiettivo di approfondire se e in che modo possono essere introdotti nel contesto scolastico migliorando così la qualità della didattica ai fini dell'apprendimento.

Serafini (2012) esperto di Letteratura per l'Infanzia e *Literacy Education*, rileva, invece, come la lettura multimodale può far vivere ai giovani lettori, nativi digitali, un'esperienza che gli permette di generare significati dal testo, attraverso percorsi alternativi che non partono dalla lettura del libro. Da ciò scaturisce che uno degli aspetti più innovativi degli e-book interattivi è quello di predisporre le migliori condizioni per fare immergere il giovane lettore, l'alunno, lo studente, in un'attività che oltre ad assorbirlo ad attrarlo, lo chiama a prestare maggiore attenzione al processo che lo induce a produrre significati e che potrà contribuire a sviluppare una capacità di lettura matura e consapevole.

Altri autori (Marsh, 2004; Sun & Flores, 2012; Schugar et al., 2013) insistono anche sui benefici che l'utilizzo consapevole di e-book interattivi possono avere sull'incremento della motivazione alla lettura, riconoscendo che i testi con immagini in movimento, suoni, ecc., possono aumentare la motivazione e incentivare nella lettura anche dei relativi testi cartacei.

Tra le narrazioni multimodali si annovera, infine, secondo Jenkins (2007), anche quella crossmediale, definita da De Haas «come quella narrazione in cui la linea narrativa dirige il ricevente da un medium al successivo» (Dena, 2007). Per esplicitare meglio è utile ricordare che «la narrazione crossmediale è quella in cui il dipanarsi del racconto avviene attraverso molteplici canali distributivi, per creare un'unica, ma modulare, integrata ed avvolgente, esperienza di intrattenimento nella quale, almeno idealmente, ognuno dei media coinvolti fornisce il suo specifico e distinto contributo all'avanzamento della storia» (Pe-

peroni, 2009, p. 41); è un nuovo modo di raccontare, fondato su idee e storie capaci di segnare spazi di affinità determinanti tra i diversi mezzi di comunicazione, insomma è, come afferma Giovagnoli (2009) «la chiave di volta degli archi narrativi integrati del III millennio». Tali narrazioni digitali, sembrano condensare al loro interno l'intero ventaglio espressivo: dalle forme scritte della letteratura ai segni iconici, dalle musiche alle immagini cinetiche e alla voce narrante, appartenenti ad altri generi come il fumetto, gli albi illustrati, il cinema, in una sintassi narrativa che si sviluppa in maniera inedita, complessa, semioticamente densa.

Queste narrazioni crossmediali, che vanno mano trasformandosi in transmediali (Cortoni, 2016), rappresentano un nuovo 'territorio di confine', lo spazio entro il quale possono sposarsi la connaturata energia metamorfica dei classici della Letteratura per l'Infanzia e l'attrattività della tecnologica. L'estetica con cui la storia è presentata risulta attraente: il giovane lettore è proiettato nello spazio magico di un libro da scoprire, può letteralmente entrare nel flusso del racconto, interagire con oggetti, ambienti e personaggi, nonché sfruttare le funzionalità che permettono collegamenti fra le sue parti, pur trovandosi all'interno di una struttura testuale fondamentalmente lineare e compiuta nel senso che è possibile stabilirvi un punto di partenza specifico, un percorso privilegiato e un univoco punto d'approdo che orienta e direziona la lettura (Morini, 2017).

3. *Digital Literacy e Multiliteracy: quali effetti sui piccoli lettori*

I cambiamenti introdotti dalla rivoluzione digitale crossmediale e transmediale rendono necessario un ripensamento del modo di apprendere dei nativi digitali (Prensky, 2001) nonché l'aggiornamento dei concetti chiave che sono alla base della *Digital literacy* e della *Digital education* e che potrebbero condurre verso un suo riorientamento paradigmatico. È opportuno iniziare a riflettere sui processi pedagogici che accompagnano gli sviluppi che sono alla base della convergenza digitale e culturale, le strategie di accompagnamento formativo nonché il riconoscimento delle competenze digitali crossmediali. Tali riflessioni si fondano su un modello teorico procedurale legato alle competenze digitali, nella loro complessità, risponde agli obiettivi di Europa 2020 nonché all'Agenda digitale Europea orientata sulla individuazione di un unico framework che possa orientare le scelte politiche nazionali e internazionali.

Anche se molti studiosi non concordano su una definizione univoca di *Digital literacy* e di *Digital education*, sicuramente convergono sul loro significato profondo ossia quello di consentire lo sviluppo di competenze nozionistiche e trasversali, per vivere nell'odierna società complessa, quali ad esempio la riflessione critica, la consapevolezza fruitiva – che sono alla base di una produzione e progettazione creativa e consapevole – e ancora competenze di cittadinanza, nel senso di autoregolazione nell'uso dei media, di valutazione e capacità comunicativa efficace e contestualizzata (Cortoni, 2016, p. 267).

Nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa sulle *21st Century Skills*, su cui si basa in Italia il PNSD, sono stati individuate almeno cinque dimensioni della competenza digitale attorno a cui è stato avviato un ragionamento sull'opportunità di sviluppo e potenziamento transmediale: la prima dimensione fa riferimento all'accesso comunicativo digitale, multilinguistico e multimediale; la seconda riguarda la produzione creativo digitale; la terza si riferisce all'analisi critica multidimensionale che stimola curiosità verso la conoscenza; la quarta si occupa della consapevolezza fruitiva sui processi di domesticazione sociale e culturale, nonché la tutela della dimensione culturale e autoriale degli spazi di condivisione virtuale; la quinta ed ultima dimensione richiama la valutazione della qualità dei prodotti culturali transmediali sia in termini produttivi che distributivi, verificando poi, la validità del processo delle competenze messe in atto.

In quest'ottica è possibile quindi mutare il termine *literacy* in *Multiliteracy* (Rivoltella, 2012) prevedendo sia la capacità di leggere, comprendere e interpretare i testi di vario tipo – sonoro, scritto visivo, iconico - sia la capacità di distinguere le caratteristiche essenziali di ciascun codice espressivo all'interno di un testo multimediale. Ma per giungere ad una tale acquisizione sono necessarie una serie di conoscenze, tra cui quella fattuale, concettuale, procedurale e infine metacognitiva.

Pare scontato, soprattutto per chi non è esperto del settore, che gli alunni e gli studenti siano più abili di molti docenti nel destreggiarsi all'interno del web ma molto spesso le loro competenze si limitano semplicemente ad una sorta di "destrezza digitale" mentre ciò che è necessario è raggiungere, orientando tali competenze, la "saggezza digitale", ossia sapere utilizzare le tecnologie per accedere alla conoscenza e potenziare così le proprie capacità cognitive (Prensky, 2010, pp. 17-24).

È utile mettere in evidenza, come afferma Filograsso (2013), che la competenza digitale può essere raggiunta solo sulla base di una competenza funzionale, infatti, troppo spesso la competenza digitale è stata confusa con la capacità di utilizzare i dispositivi tecnologici e il suo sviluppo viene confuso con l'alfabetizzazione informatica.

Tale confusione sembra aver generato un errato stereotipo sui nativi digitali veicolando l'equivoco che i giovani conoscono tutto della rete e che siano abili esperti informatici; da recenti indagini fatte sull'uso dei nuovi media tra gli studenti provenienti delle scuole secondarie di secondo grado risulta, invece, che due studenti su tre non sanno, ad esempio, come funzioni Wikipedia. I cosiddetti nativi digitali, pertanto, devono poter avere adeguati strumenti conoscitivi e metodologici per affrontare il web e tutte le sue manifestazioni sociali e tecnologiche, ma anche per imparare a cogliere le opportunità ludico personali e professionali lavorative che le nuove tecnologie e il web mettono in campo fornendo loro, al contempo, anche tutte quelle conoscenze e competenze necessarie per fronteggiare i possibili rischi.

La fruizione sempre più diffusa, sin dall'età prescolare, delle narrazioni crossmediali, sta precocemente dotando i bambini degli strumenti cognitivi per leggere anche oltre la pagina stampata e per seguire il

flusso delle informazioni da un medium all'altro (Caso, 2013).

Jenkins (2007) evidenzia come sia necessaria la competenza per piccoli nativi digitali identificandola come la capacità di leggere, decodificare e interpretare nuovi tipi di storie, di esprimersi attraverso una molteplicità di media, scegliendo di volta in volta quello più adatto alla situazione e all'interlocutore che ci si trova di fronte e individuando gli strumenti e le tecniche utili a conferire efficacia alla propria comunicazione (Caso, 2013).

La pluralità dei media tra i quali bambini e bambine si muovono abitualmente, l'apprendere attraverso schermi, icone, suoni, giochi sta modificando anche la modalità di apprendimento che diviene sempre meno lineare e più reticolare. Questo cambiamento avuto anche notevoli effetti sulla *literacy* infantile che, come già detto, viene sempre più a configurarsi come una *multiliteracy*, una sorta di alfabetizzazione plurima che comprende oltre alle competenze tradizionali di letto-scrittura anche quelle multimediali o transmediali.

La questione sulla quale riflettere è attraverso quali strategie si può realizzare, a scuola e in ogni altro contesto, il faticoso processo di costruzione del piccolo lettore? Obbligare il nativo digitale al limitarsi al solo testo cartaceo sarebbe insufficiente per non dire deleterio: il rischio è infatti che il piccolo lettore, già assiduo frequentatore del web e delle nuove tecnologie si rifiuti, se non adeguatamente supportato, ad utilizzare solo quel canale ma al contempo, in quanto non ancora adeguatamente alfabetizzato rispetto alle tecnologie, non riesca a utilizzare e gestire, in maniera consapevole, questi mezzi con conseguenze negative come affermano alcuni studiosi, su alcune funzioni cognitive come quella creativo-rielaborativa, quella logica e quella linguistica (Montanari, 2007; Biondi, 2006; Varin, 2005).

Zipes (2008) sostiene che vi è un serio rischio di analfabetismo di ritorno che può essere causato da un uso non mediato delle nuove tecnologie: si parla di "leggere senza leggere"; un leggere, cioè, senza che si formi nella mente una reale comprensione della pagina scritta. Il "leggere senza leggere" avrebbe delle conseguenze su un duplice livello: oltre che, come si è visto, sull'acquisizione della strumentalità della letto-scrittura, su quello che ormai viene definito, con un'espressione fin troppo abusata, "piacere di leggere". Le storie smettono così di essere dei viatici, oltre che di conoscenza della realtà, di costruzione dell'identità: il piccolo lettore può costruire una personalità "a bassa definizione", cioè ricca di informazione, ma sostanzialmente incapace di utilizzare criticamente quell'informazione per leggere e interpretare la realtà e per orientarsi in essa. Cosa fare allora?

Per dirlo con le parole di Caso,

Ancorare sulle competenze dei "nativi digitali", delle competenze di *multiliteracy*, che mettano il piccolo lettore nelle condizioni di usare in maniera gradualmente sempre più critica e consapevole i mezzi che ha a disposizione, e nel contempo di estendere le esperienze di lettura e scrittura, padroneggiando i diversi codici per costruire significati; tanto per comunicare, quanto per interagire con il

proprio tempo, facendosi attivo costruttore della propria identità, e nel frattempo, diventare un lettore (Pace et al., 2016 p. 31).

4. Conclusioni

L'avvento dell'era digitale ha profondamente mutato 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.

L'odierna società complessa e multivariegata, 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.

Nonostante in questo particolare momento storico, si sia operata una sorta di migrazione da una cultura essenzialmente scritta, basata su libri, quotidiani, riviste, enciclopedie, rigorosamente in cartaceo, ad una cultura sempre più dominata dalle immagini, dai libri digitali interattivi e crossmediali e dalla miriade di informazioni che continuamente provengono dal web e che ci connettono con il mondo in un secondo, i neuroscienziati sostengono, comunque, la necessità di non rinunciare ad una funzione essenziale, propria della lingua scritta, poiché «la lettura permette alla specie di oltrepassare l'informazione data per produrre pensieri innumerevoli, bellissimi e meravigliosi» (Wolf, 2007, pp. 9 – 10). Nell'obbligata transizione dal cervello che legge a un cervello che riceve input in maniera sempre più dinamica e complessa, è di estrema importanza sapere e comprendere quanto la lettura contribuisca «alla nostra capacità di pensare, sentire, conoscere e capire gli altri esseri umani» (Wolf, 2007, p. 9). Se è vero, come afferma Wolf, che «non siamo nati per leggere» (Wolf, 2007, p. 17), in quanto la lettura non è un'attività geneticamente programmata, è altrettanto vero che un cervello che legge è straordinariamente fecondo poiché impara ad integrare più nozioni ed esperienze metaforiche, inferenziali, analogiche e affettive (Wolf, 2007, p. 158).

Il legame con il vecchio, caro e polveroso libro cartaceo va protetto e mantenuto non tanto in un'ottica di semplicistica ed inutile difesa degli *'old media'*, quanto piuttosto nella prospettiva di una vera e propria offerta ricca e assortita dei vari media, in modo da poter suscitare curiosità e interesse per le molteplici forme di comunicazione ai nostri piccoli lettori in erba.

È innegabile che per i giovani lettori, oramai definiti nativi digitali (Prensky, 2001), i nuovi media attraggono più della lettura di un buon vecchio libro in quanto, come abbiamo visto, il sistema dei media attraverso immagini, suoni, app, risulta più attraente, divertente, coinvolgente, interattivo e non accademico. Non di rado oggi si vedono giovani per strada, in bici, nei bus, o nei parchi con le cuffiette che ascoltano un audiolibro; molto spesso anche noi adulti preferiamo ascoltarlo mentre siamo in macchina in coda negli orari di punta. Così come è utile ricordare, ad esempio, l'importanza dei libri crossmediali o multisensoriali per tutti quegli alunni/studenti che hanno talune difficoltà nel leggere e comprendere testi mono-mediali a causa di deficit sensoriali o disturbi specifici dell'apprendimento. Tutto ciò non è assolutamente da

demonizzare come non è da denigrare lo strumento che ci permette di leggere con una modalità diversa.

Mentre l'apprendimento monomediale opera principalmente per astrazione, l'apprendimento multimediale opera per immersione (coinvolgendo più di un senso: la vista, l'udito, il tatto); ne consegue allora l'esigenza, per una società che effettivamente voglia formare il futuro cittadino digitalmente competente e di ripensare alla scuola, alla propria identità, ridefinendo gli ambiti di sapere e il rapporto con i giovani educandi. Una corretta applicazione della multimedialità ha bisogno di una scuola che sviluppi contenuti all'interno di una tematica comune, che offra occasioni di rielaborazione delle conoscenze, che incentivi capacità strumentali, procedurali e critiche, senza però abbandonare o relegare ai margini ciò che di buono esiste.

Sicuramente decidere quale supporto utilizzare per leggere un buon libro è un po' come scegliere con quale mezzo partire per un viaggio: posso decidere di raggiungere la metà con la macchina, con il treno, oppure con una bici, l'importante è però avere una bussola o una mappa che ci aiutino a scegliere la strada più giusta.

Urge, pertanto, che innovazione pedagogica e innovazione tecnologica debbano procedere all'unisono, non in modo disgiunto, cercando di co-evolvere per essere davvero i portatori di cambiamento; allo stesso tempo, incalza la necessità di accrescere la capacità dei nuovi nativi digitali di gestire attivamente i repentini cambiamenti, di essere resilienti, inclusivi, competenti, esercitando per dirla con Postman (2019), una funzione termostatica, cioè, essere in grado di rispondere alle esigenze di continuità nel mutamento con l'intento di migliorare la vita sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi: Guida psicologica per gli insegnanti* (8th ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2005). *Intervista sull'educazione* (Alba Purcheddu Ed.). Roma: Anicia.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Biondi G. (2006). [Relazione]. *Seminario internazionale di studio "Pediatri e psicologi su ragazzi e TV, Provincia di Roma, Sala della Pace, Roma 13 gennaio 2006*. Roma: Comitato di applicazione del codice di autoregolamentazione "Tv e minori".
- Bloch, E. (1993). *Lo spirito dell'utopia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bolter, J. D. (2002). *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bottino, R. (2015). Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche. In V. Campione (Ed.), *La Didattica nell'era digitale* (pp. 23 – 38). Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Menichetti L. (2021). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Caso, R. (2013). Dal libro di carta alla app: le nuove frontiere della narrazione in età prescolare, *MeTis*, 3(1). Retrieved December 30, 2023, from <http://www.metisjournal.it/metis/anno-iii-numero-1-giugno-2013-formare-tra-scienza>

- tecnica-tecnologia-temi/99-saggi/493-dal-libro-di-carta-alla-app-le-nuove-frontiere-della-narrazione-in-eta-pre-scolare.html
- Caso, R. (2016). Libri non solo di carta: Le nuove frontiere della narrazione in età scolare. In R. Pace, R., G. R. Mangione, & P. Limone (Eds.), *Dimensione didattica, Tecnologica e organizzativa: La costruzione del processo di innovazione a scuola* (pp. 28 – 39). Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 30, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/202>
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18 – 27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Cortoni, I. (2016). La prospettiva transmediale della digital education. In S. Nirchi, & S. Capogna (Eds.), *Tra educazione e società nell'era delle ICT: Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.
- De Jean, J., Miller, L., & Olson J. (1997). CD-ROM talking books: what do they promise?. *Education and Information Technologies*, 2(2), 121–130. <https://doi.org/10.1023/A:1018696726539>
- Dena, C. (2004). Current State of Cross Media Storytelling: Preliminary Observations for Future Design [presentation]. *European Information Systems Technologies Event, the Hague, Netherlands, 15 Nov, 2004*. Retrieved September 30, 2022, from https://www.christydena.com/Docs/DENA_CrossMediaObservations_ppt.pdf
- Filigrasso, I. (2013). La Letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale tra opportunità e criticità. In F. Bacchetti (Ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.
- Gasparini L., (2014). *Artefatti di lettura: Testualità, transtualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria* [Master's thesis]. Politecnico di Milano. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/94042>
- Giuliani, A. (2013). Lettura e ascolto condiviso nella scuola primaria: l'audiolibro. *Libri e riviste d'Italia*, 9(1 – 2), 99 – 103. Retrieved September 30, 2022, from https://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-13-104-013_1802_1.pdf
- Istat, Istituto Nazionale di Statistica (2015). *La produzione e la lettura dei libri in Italia*. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.istat.it/it/archivio/145294>
- Jenkins, J. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Joyce, M. (1993). Afternoon, a Story. *Leonardo*, 26(1), 79 – 80. Retrieved September 30, 2022, from <https://muse.jhu.edu/article/606917>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215 – 239). University Park: Pennsylvania State University. <http://hdl.handle.net/10810/22988>
- Laneve, C. (2010). *Modelli tecnologici e processi formativi: Ricerche e proposte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Leu, D. J., & Hillinger, M. (1994). Reading comprehension in hypermedia: supporting changes to children's conceptions of a scientific principle. *National Reading Conference, San Diego*.
- Marsh, J., (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51–56. <https://doi.org/10.1177/1476718X0421003>
- Montanari, S. (2007). *Riflessioni sullo schermo: Prospettiva di tutela dei minori nell'era digitale*. Roma: Aracne. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.leononline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1882>
- Morini, A. L. (2017). *Leggere in digitale: Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Nirchi, S., & Capogna, S. (2016). *Tra educazione e società nell'era delle ICT: Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.
- Peperoni, C. (2009). *Narrazione crossmediale 1.0*. Roma: Aracne.
- Prensky M., (2010), *Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. TD-tecnologie didattiche*, 50, 17 – 24. Retrieved September 30, 2022, from <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/277/210/>
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1 – 6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Postman, N., (2019). *Ecologia dei media: La scuola come contropotere*. Roma: Armando.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Rivoltella, P. C. (2012). Scrivere digitale: Verso un nuovo alfabetismo. *Quaderni di Didattica della scrittura*, 17, 25–37. Retrieved September 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/10807/28936>
- Sargeant, B., (2015). What is an Ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education*, 46(4), 454–466. <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5>
- Schugar, H. R., Smith, C. A., & Schugar, J. T. (2013). Teaching with interactive picture e-books in grades K-6. *The Reading Teacher*, 66(8), 616 – 624. <https://doi.org/10.1002/trtr.1168>
- Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research in the Schools*, 19(1), 26–32. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.learntechlib.org/p/91510/>
- Sun J., Flores J., & Tanguma, J. (2012). E-text books and students' learning experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(1), 63 – 77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00329.x>
- Todaro, L. (Ed.). (2020). *Libri per l'infanzia. Lettura e processi formativi: Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*. Roma: Anicia.
- Treccani. (2012). E-book. *Lessico del XXI Secolo*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.treccani.it/enciclopedia/e-book_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/
- Varin, D. (2005). *Ecologia dello sviluppo e individualità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vitali, S. (2004). *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*. Milano: Mondadori.
- Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital word: Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, 67(8), 577 – 585. <https://doi.org/10.1002/trtr.1262>
- Wikert, J. (2012). HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps [blog post]. In *O'Reilly Tools of Change for Publishing*. O'Reilly Media Inc. Retrieved September 30, 2022. From <http://toc.oreilly.com/2012/09/html5-epub-3-and-ebooks-vs-web-apps.html>
- Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro: Storia di scienza e del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero. Retrieved December 30, 2023, from http://www.tecalibri.info/W-WOLF-MY_proust.htm
- Zipes, J. (2008). Misreading children, leggere e fraintendere (C. Poesio tr.). *Liber*, 80, 17–25. Retrieved September 30, 2022, from https://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=20767.html&Itemid=230