



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea in Filologia,  
Linguistica e Letteratura italiana

Tesi di Laurea

**La lettura nei bambini  
e negli adolescenti**  
Una prospettiva scolastica

**Relatore**

Prof. Alberto Zava

**Correlatori**

Prof. Valerio Vianello

Prof. ssa Alessandra Trevisan

**Laureanda**

Lucrezia Migo

854998

**Anno Accademico**

**2022/2023**

## INDICE

### **CAPITOLO PRIMO**

#### **STORIA DELLA LETTURA: DALLA NASCITA DEL LINGUAGGIO UMANO ALLE RISORSE DIGITALI** 4

- I. 1 Aspetti anatomici dello sviluppo del linguaggio umano 4
- I. 2 Aspetti sociali nella nascita del linguaggio umano 12
- I. 3 Dall'oralità alla scrittura 18
- I. 4 La lettura nel mondo occidentale 21
  - I. 4. 1 Antica Grecia e Antica Roma 21
  - I. 4. 2 Medioevo 24
  - I. 4. 3 Rinascimento e Seicento 28
  - I. 4. 4 Settecento e Ottocento 32
  - I. 4. 5 Tra XIX e XX secolo 36

### **CAPITOLO SECONDO**

#### **IL RAPPORTO TRA TESTO E LETTORE** 45

- II. 1 Le teorie della ricezione 45
- II. 2 Come imparano a leggere i bambini e il rapporto tra lettura e bambino 59
  - II. 2. 1 Lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione nel bambino 59
  - II. 2. 2 Una predisposizione alla narrazione 63
  - II. 2. 3 La fiaba: un efficace strumento di apprendimento sociale 66
  - II. 2. 4 Il bambino e il libro 70

### **CAPITOLO TERZO**

#### **LA LETTURA NELLE SCUOLE** 76

- III. 1 La realtà scolastica: un'analisi 76
  - III. 1. 1 Come iniziare 76
  - III. 1. 2 Indicazioni nazionali e Linee guida 79
  - III. 1. 3 La comunità classe: la lettura in aula 82

III. 2 Ripensare la lettura per i giovani nel mondo post-moderno e digitale	91
III. 2. 1 Un'esplosione di informazioni	91
III. 2. 2 Il fascino della ripetizione: bambini e adolescenti nell'era della serialità	93
III. 2. 3 Gli interessi artistici delle nuove generazioni	96
III. 2. 4 La <i>fanfiction</i> : un fenomeno letterario che riunisce le nuove generazioni	101
<b>CAPITOLO QUARTO</b>	
<b>NEUROATIPICITÀ E LETTURA</b>	<b>107</b>
IV. 1 Diversi funzionamenti: neurodiversità, neurodivergenze e neuroatipicità	107
IV. 2 Oltre il paradigma classico della lettura e della comunicazione nei bambini e negli adolescenti autistici	110
IV. 2. 1 Due disturbi del neurosviluppo che riguardano la lettura: dislessia e iperlessia	110
IV. 2. 2 L'esperienza narrativa nei bambini e negli adolescenti autistici	113
IV. 2. 3 Sistemi di lettura e comunicazione per bambini e adolescenti autistici	118
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>126</b>
BIBLIOGRAFIA GENERALE	127
BIBLIOGRAFIA CRITICA SULLA LETTURA	136
OPERE LETTERARIE PRESE IN ESAME	138

## CAPITOLO PRIMO

# STORIA DELLA LETTURA: DALLA NASCITA DEL LINGUAGGIO UMANO ALLE RISORSE DIGITALI

### I.1 Aspetti anatomici dello sviluppo del linguaggio umano

I bambini e le bambine, a partire dai sei mesi d'età circa, cominciano il processo di vocalizzazione chiamato "lallazione": esso si basa sulla ripetizione di sillabe cantilenate, che possono ricordare il suono delle parole. Lo scopo della lallazione non è di provare a pronunciare le parole sentite dalle altre persone, bensì di provare a comunicare ed esercitare la propria voce. Gli antichi "ominini"<sup>1</sup> quando si separarono dalla linea evolutiva degli "ominidi"<sup>2</sup> presentavano, rispetto a questi ultimi, un maggior numero di vocalizzazioni, proprio per via di una differente conformazione anatomica del cranio. Un elemento importante che ha permesso lo sviluppo articolato del sistema vocalico nella specie *Homo* è il collegamento tra laringe e faringe: i primati non umani hanno la laringe collegata direttamente alla cavità orale; negli umani invece questo collegamento viene mediato dalla faringe, oltre al fatto che questi ultimi hanno anche la laringe

---

1 Esseri umani odierni e tutte le specie estinte che sono appartenute alla stessa linea evolutiva a seguito della separazione dalle grandi scimmie avvenuta fra i sette e sei milioni di anni fa in Africa. La caratteristica che differenzia questa categoria dalle altre scimmie è il bipedismo, ossia la capacità di camminare eretti sulle zampe posteriori (in piedi); sono conosciute venti specie estinte e quelle viventi sono l'essere umano, lo scimpanzé e il bonobo (INES ADORNETTI, *Il linguaggio: origine ed evoluzione*, Roma, Carocci editore, 2016, p. 32).

2 Super-famiglia di scimmie distaccatasi dalle altre scimmie circa venti milioni di anni fa, comparse queste ultime invece circa cinquanta milioni di anni fa, che comprende esseri umani, gorilla, gibboni, oranghi e scimpanzé (SVERKER JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, trad. it di Alessandro Storti, Milano, Adriano Salari Editore s.u.r.l., 2021; Stockholm 2019, p. 99).

posizionata più in basso nella cavità orale. È indubbia poi la centralità della posizione eretta in questi cambiamenti strutturali, poiché il diverso posizionamento e l'estensione della colonna vertebrale ebbero come conseguenza una cavità orale più corta e più larga, una mandibola più piccola e leggera, un tratto vocale più lungo, una laringe più bassa e una cavità faringea più ampia e posta ad angolo retto rispetto allo scimpanzé, arricchendo così la rosa dei suoni vocalici.<sup>3</sup> La postura eretta comportò anche la possibilità di liberare gli arti superiori (o mani) dalla costrizione di tenerli a terra per spostarsi e ne derivò che potessero essere usati per gesticolare e comunicare in modo più articolato;<sup>4</sup> il neuroscienziato Vilayanur S. Ramachandran ritiene che le vocalizzazioni e la gesticolazione si attivino automaticamente assieme e sarebbe il movimento delle mani che attiverrebbe e favorirebbe l'oralità, come se i suoni fossero una specie di 'accessorio' dei gesti.<sup>5</sup> L'oralità sarebbe nata quindi come uno strumento in più per rendere la comunicazione più funzionale in vari contesti e per avere le mani libere di svolgere altre attività;<sup>6</sup> in altre parole, gestualità e oralità non erano ben distinte l'una dall'altra, anzi erano fortemente vincolate, facendo sì che gli esseri umani comunicassero in tutti i modi possibili, proprio perché la comunicazione, l'aiuto e lo scambio reciproci sono alla base del comportamento umano. L'opportunità di creare suoni più articolati permise agli "ominini" di intrattenere scambi comunicativi più ricchi e perciò relazioni più complesse tra gruppi umani maggiormente numerosi. L'"osso ioide" sembra aver avuto anch'esso un ruolo importante, dato che un suo maggior sviluppo comportò la perdita delle "sacche d'aria"<sup>7</sup> presenti invece nelle scimmie che, nonostante consentano di emettere suoni molto forti, non permetterebbero suoni articolati e impedirebbero una maggiore estensione del tratto vocale, infatti gli esseri umani hanno bisogno

---

3 I. ADORNETTI, *Il linguaggio: origine ed evoluzione*, cit., pp. 34-39. Come approfondimento si consiglia FRANCESCA GIUSTI, ANGELO TARTABINI, *Origine e evoluzione del linguaggio. Scimpanzé, ominidi e uomini moderni*, Napoli, Liguori Editore S.r.l., 2006, p. 21.

4 Ivi, p. 20.

5 Ivi, p. 79.

6 S. JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, cit., p. 248.

7 Ampie cavità che si gonfiano e che sono collocate sopra le corde vocali in tutte le grandi scimmie (ivi, p. 40).

di pronunciare velocemente lunghe serie di fonemi distinti e le “sacche d’aria” costringerebbero le persone a parlare più lentamente, scandendo i suoni precisamente; nei resti di *Australopithecus* sono state rilevate queste sacche, mentre in quelli di *Homo erectus* no. La fessura dell’“osso ioide” più larga, attraverso la quale passa il fascio di nervi che regolano la respirazione, rende più preciso e coordinato il respiro; nei resti ossei di *Homo neanderthalensis* questa apertura è grande come quella degli esseri umani attuali, mentre nei resti di *Homo erectus* è più stretta<sup>8</sup>. L’orecchio umano inoltre è in grado di sentire toni molto acuti, associabili non a suoni utilizzati in natura dagli animali, ma più associati ai suoni fonetici. Un altro elemento è l’analisi del canale delle vertebre toraciche, contenente i nervi che gestiscono il diaframma e la loro presenza è ciò che controlla i muscoli che regolano la pressione dei polmoni nelle attività vocali e nel canto. Un adeguato tratto vocale dal punto di vista anatomico però non bastava, serviva anche la capacità di gestire i movimenti fini e veloci della lingua: per esempio negli esseri umani moderni il canale dell’“ipoglosso”<sup>9</sup>, che si ritiene eserciti un forte controllo sui movimenti della lingua, è più largo che nei gorilla e negli scimpanzé.

Lo sviluppo delle dimensioni del cervello affrontò due fasi: la prima avvenne due milioni di anni fa, durante la quale il volume raddoppiò (paragonabile a quello di un bambino di due o tre anni attuale); la seconda avvenne circa cinquecentomila anni fa, raggiungendo le dimensioni di quello di una persona adulta. Il cervello odierno poi è più arrotondato, sviluppato verticalmente e schiacciato ai lati e meno piatto di quello degli “ominini” del lontano passato; la tendenza poi all’asimmetria cerebrale sembrerebbe legata allo sviluppo non solo del linguaggio, ma del pensiero complesso.<sup>10</sup> La dimensione del cervello non è l’unica caratteristica di questo organo che predispone gli esseri umani al linguaggio, quanto piuttosto i collegamenti cerebrali e

---

8 S. JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, cit., p. 239.

9 Si tratta del XII paio di nervi cranici ed è il nervo adibito al controllo e al movimento della lingua (I. ADORNETTI, *Il linguaggio: origine ed evoluzione*, cit., p. 43).

10 S. JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, cit., pp. 192, 194-195.

neuronal; negli esseri umani, rispetto alle scimmie, la connessione fra l'area di Wernicke e l'area di Broca<sup>11</sup> chiamata "fascicolo arcuato" è più sviluppata e le persone che presentano danni a questo fascio di assoni<sup>12</sup> hanno disturbi del linguaggio.<sup>13</sup> Gli studi sulle dimensioni del cranio inoltre dimostrano l'aumento del volume cerebrale, dell'encefalo, cioè la corteccia cerebrale, comportando un certo incremento delle capacità cognitive umane, ma questo non basterebbe a giustificare la nascita del linguaggio umano, oltre al fatto che un cervello più grande non è automaticamente motivo di maggiori capacità cognitive. Esisterebbe in natura una proporzione tra le dimensioni del corpo e quelle del cervello e, all'aumentare del volume cerebrale, aumenterebbe la capacità di veicolare informazioni, ma le connessioni neurali tenderebbero a diminuire e a rallentare, frammentando quindi le funzioni cognitive. Fu invece lo sviluppo e il cambiamento di varie parti anatomiche a creare le condizioni favorevoli per il linguaggio umano: ossa, muscoli e ghiandole innescarono processi biofisici indispensabili per questa capacità umana.<sup>14</sup>

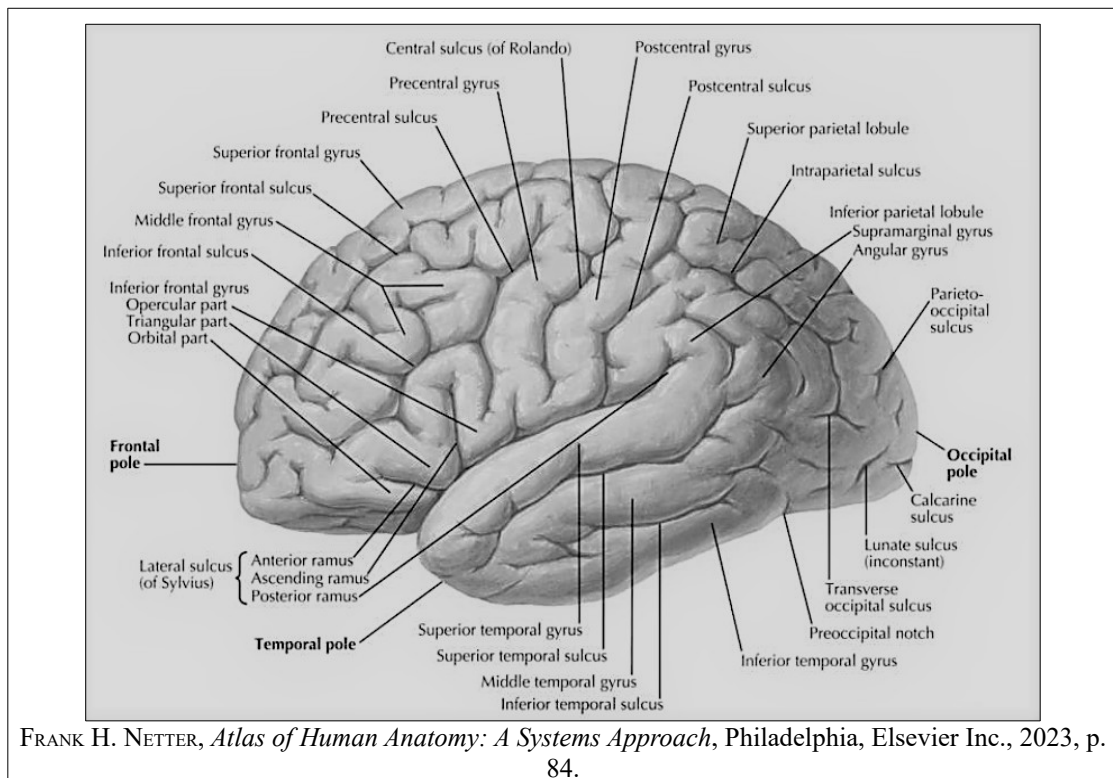
---

11 Area del cervello collocata nella regione anteriore dell'emisfero sinistro, fra l'occhio e l'orecchio, mentre l'area di Wernicke è all'altezza dell'orecchio, dietro all'area di Broca (ivi, p. 186).

12 Prolungamento principale della cellula nervosa (detto anche neurite o cilindrasse), che conduce gli impulsi nervosi in direzione centrifuga, cioè dal corpo cellulare alla periferia ([https://www.treccani.it/enciclopedia/assone\\_\(Dizionario-di-Medicina\)/#:~:text=Prolungamento principale della cellula nervosa,qualche micrometro a 1 m.; data di ultima consultazione 31/03/2023](https://www.treccani.it/enciclopedia/assone_(Dizionario-di-Medicina)/#:~:text=Prolungamento principale della cellula nervosa,qualche micrometro a 1 m.; data di ultima consultazione 31/03/2023)).

13 S. JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, cit., pp. 196-197.

14 TERRENCE W. DEACON, *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, trad. it. di Silvio Ferraresi, Roma, Giovanni Fioriti Editore s.r.l., 2001 (New York 1997), pp. 141-142-143-144-145.



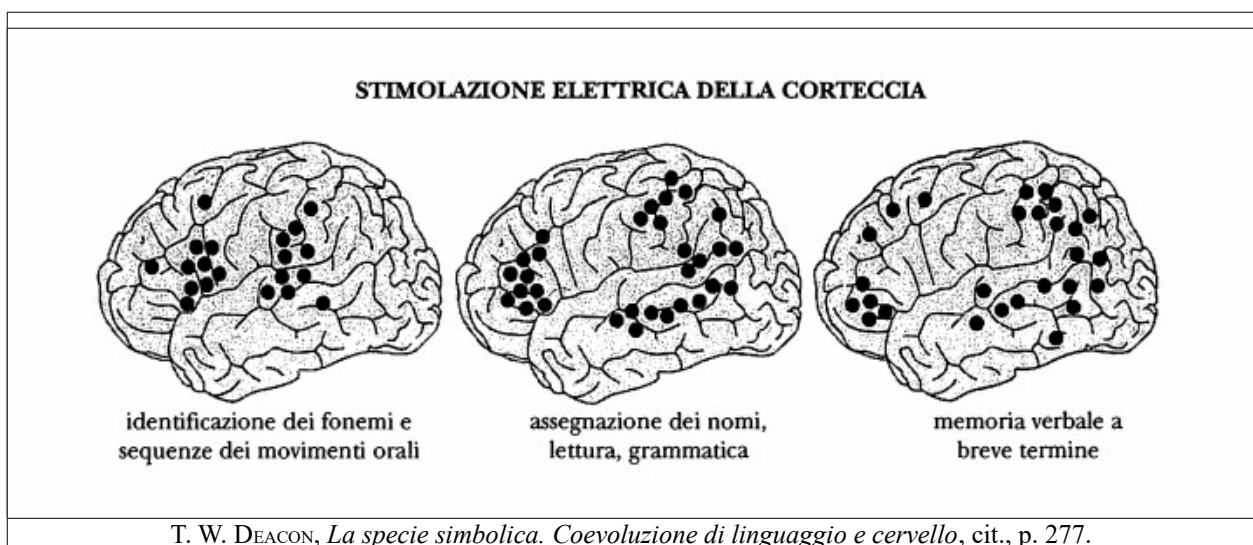
La “corteccia pre-frontale”<sup>15</sup> per esempio è coinvolta nella costruzione dell’architettura di memoria distribuita alla base del riferimento simbolico e non nell’archiviazione o nel recupero in memoria dei simboli: più semplicemente, significa usare simboli già conosciuti per evocare o creare nuovi simboli. La frase «il gatto che il topo uccise» da un punto di vista simbolico, o meglio semantico, è perfettamente riconoscibile, ma richiede una riflessione ulteriore a causa della sintassi poco comune e questo è possibile grazie alla corteccia prefrontale; essa permette non solo di riconoscere quanto già conosciuto, bensì di poterne capire il significato tramite infinite combinazioni sintattiche.<sup>16</sup> Una corteccia prefrontale tipica permetterebbe di non doversi affidare al solo apprendimento mnemonico, ma di riconoscere essenzialmente i *pattern*, gli schemi fissi. La padronanza del linguaggio non è legata a una singola area specifica del cervello poiché, come si vedrà successivamente, varie aree del cervello hanno compiti diversi che

<sup>15</sup> Sostanza grigia che forma lo strato superiore degli emisferi cerebrali.

<sup>16</sup> Ivi, pp. 252-253.



combinati assieme permettono un uso del linguaggio coerente; non basta una singola area del cervello per gestire il linguaggio, come non basta un danno a una singola area cerebrale che concorre alla creazione del linguaggio per impedire che esso si sviluppi. Le aree del cervello e sembrerebbe anche del cervelletto adibite al linguaggio hanno scopi diversi e infatti esistono *deficit* del linguaggio che coinvolgono vari aspetti di esso: alcuni riguardano la comprensione semantica e sintattica, ma non quella lessicale, oppure alcuni sono relativi al sistema uditivo e locutorio, altri nella pragmatica, proprio perché il linguaggio umano è sfaccettato e multifunzionale.<sup>17</sup> Le regioni dell'emisfero sinistro legate all'area motoria e uditiva gestiscono la capacità di identificare i fonemi e i movimenti della bocca; le aree più esterne coinvolgono la denominazione di oggetti familiari, valutazioni grammaticali e la conservazione e il richiamo di parole conosciute.<sup>18</sup>



Le funzioni del linguaggio si estendono nelle zone principali della neocorteccia: area temporale (uditiva), area parietale (tattile) e la corteccia frontale (attenzione, memoria di lavoro, pianificazione) dell'emisfero sinistro; infine le aree prefrontali sono coinvolte nei compiti di

<sup>17</sup> Ivi, pp. 268-269.

<sup>18</sup> Ivi, p. 277.

percezione verbale.<sup>19</sup> Il riferimento simbolico è ciò che probabilmente comportò una certa tendenza umana all'apprendimento; nel processo di sviluppo della corteccia prefrontale l'uso di simboli deve essere stato il primo tipo di esercizio mentale precedente al linguaggio. È possibile che a livello genetico siano stati interiorizzati addirittura dei sistemi di distinzione fonemica;<sup>20</sup> ma l'evoluzione non può incorporare una categoria simbolica innata. L'espansione del cervello durante l'evoluzione umana e in particolare l'espansione della corteccia prefrontale non sono state la causa del linguaggio umano, ma una conseguenza. È plausibile e non del tutto insensato che già *Australopithecus*, che aveva un sistema cerebrale simile a quello degli attuali scimpanzé, fosse in grado di ragionare attraverso simboli, come in parte appunto riescono a fare gli scimpanzé. Una certa selezione naturale che favorì la "pre-frontalizzazione", combinata con questo sistema di simboli, avrebbe permesso di aumentare il bagaglio simbolico e quindi creare una specie di 'istinto' per il linguaggio nella specie *Homo*.<sup>21</sup> Gli studi sulle dimensioni del cranio indagano se alcune aree del cervello, come quella di Broca, fossero già presenti negli "ominini" del passato, sono relativi poiché si tratta di capire in che modo i cervelli fossero interconnessi internamente: non è la dimensione del cervello che conta, quanto piuttosto il suo rapporto con la corteccia cerebrale. È abbastanza logico tuttavia che, all'aumentare del volume del cranio e quindi del cervello, corrispondesse anche un aumento della quantità di corteccia cerebrale in proporzione maggiore rispetto al volume cerebrale. L'evoluzione umana è stata caratterizzata specialmente da cambiamenti comportamentali rispetto a quelli genetici e morfologici, e i primi apportano dei cambiamenti a livello biologico molto più rapidamente dei secondi.<sup>22</sup> L'accrescimento della corteccia prefrontale comportò una propensione all'imitazione vocale, l'analisi automatica rapida dei fonemi, la specializzazione laterale, il controllo motorio del

---

19 Ivi, p. 278.

20 Ivi, pp. 323-324.

21 Ivi, p. 327.

22 Ivi, p. 332.

respiro e del suono e perciò l'abbassamento della laringe, tutti cambiamenti che permisero lo sviluppo del linguaggio umano.<sup>23</sup>

Un altro elemento è la longevità, poiché serve comunque tempo a un organismo per poter sviluppare capacità complesse come il linguaggio umano e non solo in termini di epoche evolutive: non è un caso che i neonati umani richiedano di essere accuditi per molti anni prima di essere totalmente sviluppati fisicamente e intellettivamente. L'accudimento e il reciproco aiuto negli esseri umani cominciano già fin dal momento del parto, durante il quale più individui si apprestano ad aiutare la madre a partorire perché, a differenza degli scimpanzé, da un punto di vista anatomico le femmine umane sono quasi completamente impossibilitate a partorire da sole, non senza rischiare la propria vita e quella del neonato: solo un fortissimo senso di aiuto reciproco può aver posto le basi per lo sviluppo di un sistema tanto complesso come quello del linguaggio umano.

Riuscire però a datare precisamente la nascita del linguaggio umano non è ancora possibile, poiché lo studio dei resti umani trovati dei vari “ominini” non permette di rilevare tutti gli aspetti anatomici chiave utili allo studio dello sviluppo del linguaggio: non ci si può basare solo su ricostruzioni ossee, servirebbero anche tutti quegli elementi neurologici e muscolari che ovviamente non esistono più nei resti ritrovati.

Mettendo insieme tutti questi elementi e confrontando i resti di diversi tipi di “ominini”, possono essere fatte delle stime: la comparsa dei primi *Homo* risale a circa due milioni e mezzo di anni fa, però riusciamo a riscontare elementi rilevanti a partire da due milioni di anni fa e per poter raggiungere i livelli più simili agli attuali bisognerà aspettare gli ultimi centocinquanta/centomila anni o addirittura trentacinquemila anni fa, nell'indice di circa cinque-seimila generazioni.<sup>24</sup>

---

23 Ivi, p. 340.

24 ROBERT C. BERWICK, NOAM CHOMSKY, *Perché solo noi. Linguaggio ed evoluzione*, trad. it di Armando De Palma, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2016 (Boston 2016), p. 146.

## **I.2 Aspetti sociali della nascita del linguaggio umano**

La componente biologica è essenziale per lo sviluppo del linguaggio negli esseri umani, ma senza la realtà sociale di condivisione comunicativa il linguaggio stesso non riuscirebbe a svilupparsi. L'atto della comunicazione, che si basa su un codice, ossia un sistema di regole fonetiche, grammaticali, lessicali, semantiche e morfo-sintattiche presente in ogni lingua, per poter funzionare presuppone che tale codice sia condiviso tra chi comunica e chi riceve il messaggio; ma la comunicazione necessita anche di capire intenzioni, aspettative e contesto di tale comunicazione: la pragmatica.<sup>25</sup> Ad esempio un genitore che, coccolando amorevolmente il proprio figlio neonato, usi l'espressione "Ti mangerei tutto!", non intende mettere in atto una pratica cannibale, ma sta solo rivolgendo al figlio una frase affettuosa che sottolinea la tenerezza e la dolcezza del neonato: le persone comprenderanno le reali intenzioni di tale espressione, attraverso il tono di voce, le espressioni facciali e la gestualità di chi dice la frase, senza tenere conto del senso letterale. La pragmatica riguarda anche espressioni comunicative che coinvolgono aspetti culturali e sociali, come per esempio i modi di dire, i quali richiedono la condivisione di conoscenze specifiche affinché possano essere efficaci, perché in questo caso il messaggio metaforico non è immediato.<sup>26</sup> Le credenze, le intenzioni e le convinzioni altrui infine stabiliscono un altro livello di complessità comunicativa, poiché ciò che può essere appropriato in un contesto, potrebbe non esserlo in un altro o l'interlocutore potrebbe non cogliere il senso o lo scopo di quanto detto: i bambini troppo piccoli non capiscono l'ironia e il sarcasmo; una battuta potrebbe non far ridere se risulta offensiva per l'altra persona, anche se sono presenti tutti quei segnali fisici elencati prima che trasmettono l'intenzione della frase.

Il sistema linguistico umano non si basa solo sulla parte tecnica del linguaggio, serve

---

<sup>25</sup> Parte della semiotica che studia i segni in relazione ai loro utenti, al contesto e al comportamento segnico e linguistico attraverso cui si realizza il processo di significazione, considerando inoltre il rapporto con le convenzioni sociali e culturali, le intenzioni e le credenze delle persone coinvolte nella comunicazione. (<https://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica>; data di ultima consultazione 19/05/2023).

<sup>26</sup> Ad esempio l'espressione "Fare l'avvocato del diavolo" deve essere contestualizzata storicamente per essere compresa altrimenti, basandosi sul significato letterale, il senso verrebbe stravolto.

bensi un contesto sociale in cui venga attuato il processo comunicativo, per avere una comprensione e una comunicazione a tuttotondo: bisogna far capire ed essere in grado di capire l'intento e quale sia il risultato finale desiderato. La ToM o *Theory of Mind*<sup>27</sup> sarebbe fondamentale nella comunicazione umana, dato che immaginare quale possa essere lo stato mentale della persona che sta comunicando con qualcuno o che ascolta ciò che l'altro sta comunicando, permette di avere una conversazione funzionante. La ToM inoltre sarebbe in grado di stabilire un contatto comunicativo in contesti non verbali, semplicemente osservando le azioni e il linguaggio non verbale delle altre persone, per esempio gli sguardi d'intesa che due persone si scambiano durante una conversazione perché condividono un'opinione rispetto a una terza persona coinvolta; la ToM non riguarda solo le comunicazioni definibili private, ma tutta la comunicazione verbale e non verbale presente in una società, cioè le credenze comuni, la morale, le consuetudini e i valori che vengono assimilati fin da bambini grazie a essa, perciò la ToM sarebbe l'"empatia cognitiva".<sup>28</sup> L'ipotesi dei neuroni a specchio, per esempio prevede che essi siano fondamentali nel rendere gli esseri umani capaci di percepire e imitare i movimenti muscolari altrui, però questo non implica automaticamente che siano vitali per lo sviluppo del linguaggio umano, probabilmente sono solo funzionali ad esso.<sup>29</sup> Gli esseri umani quando comunicano, a differenza anche delle grandi scimmie, non solo vogliono veicolare un'informazione, ma vogliono che ci sia un contatto sociale ed emotivo (anche se non ci sono ancora prove sufficienti per dimostrare che le grandi scimmie non siano totalmente in grado di attuare una strategia simile). Illustrate brevemente le dinamiche emotive e sociali del linguaggio umano odierno, serve ora una parentesi riguardante le dinamiche sociali che favorirono lo

---

27 Letteralmente in italiano Teoria della Mente, proposta nel 1978 da David Premack e Guy Woodruff, sarebbe la capacità di attribuire stati mentali (credenze, intenzioni, desideri, emozioni, conoscenze) a se stessi e alle altre persone e l'abilità di comprendere che esse hanno stati mentali diversi dai propri (ivi, p. 83).

28 Capacità di comprendere la prospettiva e lo stato mentale di un'altra persona; da non confondere con l'empatia affettiva o emotiva, ossia la capacità di rispondere con un'emozione adeguata agli stati mentali di altre persone (ivi, p. 86).

29 S. JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, cit., p. 200.

sviluppo del linguaggio umano con la comparsa della specie *Homo*. La natura sociale degli esseri umani deve essere stata determinante per lo sviluppo del linguaggio e del pensiero complesso, dato che l'essere umano ha tendenzialmente uno stile di vita basato sul reciproco aiuto e sulla fiducia nel prossimo e per permettere questo scambio di aiuti una chiara ed efficace comunicazione è di vitale importanza. Gli scimpanzé ad esempio, per quanto apparentemente assomigliano agli esseri umani, hanno però uno stile di vita essenzialmente egoistico, basato sulla difesa del proprio gruppo e del proprio territorio, diffidando dai gruppi esterni al proprio e la mancanza di cooperazione sia dentro il gruppo, sia con i gruppi esterni, dimostra i limiti comunicativi ed emotivi di questi animali.<sup>30</sup> La capacità di astrazione è ciò che fa del linguaggio umano un sistema di comunicazione estremamente complesso perché, per quanto gli scimpanzé siano in grado di formulare alcuni concetti astratti, il limite principale della loro comunicazione è quello di essere confinata in un rapporto diadico, cioè senza mai riferirsi a terze parti, non coinvolgendo ciò che non è tangibile nel momento in cui si comunica. L'ampliamento del repertorio simbolico avrebbe comportato di conseguenza l'ampliamento del repertorio linguistico, più precisamente lessicale, infatti per quanto si riesca a insegnare agli scimpanzé un repertorio simbolico di circa un centinaio di elementi, la grammatica è assente; nel caso per esempio di bambini privati della possibilità di imparare una lingua perché isolati dal resto del mondo, è ancora possibile insegnare loro il lessico, mentre la grammatica è compromessa per sempre.<sup>31</sup> Il proto-linguaggio avrebbe avuto quindi basi di tipo fonologico e semantico e solo successivamente si sarebbe manifestata la grammatica, nonché la coerenza sintattica. Una società umana basata sempre più su concetti e riti simbolici e astratti comportò quindi la necessità di una comunicazione più profonda e perciò di un linguaggio sempre più articolato: la complessità sociale sarebbe precedente alla complessità del linguaggio e non viceversa. Uno sviluppo

---

30 Ivi, pp. 211-212-213-214.

31 F. GIUSTI, A. TARTABINI, *Origine e evoluzione del linguaggio. Scimpanzé, ominidi e uomini moderni*, cit., p. 124.

linguistico maturo sarebbe avvenuto circa 35.000 anni fa, ossia quando si suppone siano nate le prime istituzioni sociali, religiose, politiche e cerimoniali.

Il linguista Noam Chomsky ritiene che prima ancora della comparsa del linguaggio fosse necessario per gli esseri umani riuscire ad avere una forma di pensiero astratto molto elaborato e solo nel corso del tempo si sarebbe instaurato nel cervello umano un ‘gene’ del linguaggio, cioè la Grammatica Universale che fornisce le regole per formare un numero teoricamente infinito di proposizioni, anche non di senso compiuto e con un reale significato, ma grammaticalmente coerenti; parallelamente però serve lo scambio reciproco continuo con le altre persone come fonte di apprendimento: l’ipotesi di Chomsky non sarebbe del tutto corretta, perché il mondo esterno è comunque implicato nello sviluppo del linguaggio, dato che i bambini stessi imparano a parlare grazie alla comunicazione con gli adulti.<sup>32</sup>

Un altro fattore fondamentale fu l’adattamento ad habitat diversi: incisivo fu lo spostamento dall’habitat forestale all’habitat della savana, caratterizzato da stagioni secche che rendevano più difficoltoso il procacciamento del cibo; due novità però furono, proprio a causa delle condizioni stagionali incerte, l’introduzione della carne in maniera più consistente nella dieta degli *Homo* e lo spostamento attraverso il territorio alla ricerca di risorse per sopravvivere. La stessa tecnica dello *scavenging*, cioè il consumo di carne di carcasse già morte, comportò un cambiamento evolutivo: usare strumenti di pietra diversi a seconda del loro scopo (alcuni servivano per staccare la carne dalle ossa, altri per spaccarle) aumentò le capacità intellettive umane. La capacità di costruire strumenti come *chopper* e amigdale<sup>33</sup> aumentò la coordinazione occhio-mano e di conseguenza i movimenti fini (tra i quali rientra anche la capacità di articolare

---

32 Ivi, pp. 243- 244-245-246.

33 Utensili più o meno sagomati ed elaborati ricavati da sassi, di selce solitamente, che venivano scheggiati per ottenere la forma desiderata. L’uso più comune era per estrarre il midollo osseo o staccare la carne degli animali dalla pelle. La loro esistenza è datata a partire da due milioni di anni fa circa (<https://www.treccani.it/vocabolario/chopper/> <https://www.treccani.it/vocabolario/amigdala/>; data di ultima consultazione 08/02/2023).

le parole).<sup>34</sup> È stato dimostrato che l'uso del linguaggio articolato e la capacità di maneggiare gli oggetti sono entrambe attività gestite sotto lo stesso controllo corticale, precisamente del lobo frontale dell'emisfero sinistro.<sup>35</sup> La corteccia prefrontale, come già accennato, ha svolto e svolge un compito essenziale nello sviluppo del pensiero astratto e del linguaggio umano. I primi sistemi simbolici erano probabilmente fragili modi di comunicare basati su repertori stereotipati simili a quelli delle scimmie. Essendo un sistema di comunicazione molto difficile e che, da un punto di vista evolucionistico comporta un grande dispendio di energie, era necessario che a lungo termine comportasse un vantaggio selettivo. I gruppi umani che si basano sull'aiuto reciproco e sull'altruismo devono essere in grado di selezionare gli individui utili al gruppo e che non comportino situazioni sfavorevoli a esso; anche l'equilibrio sessuale e l'esclusività sessuale servono a mantenere la pace nei gruppi che hanno bisogno di collaborare moltissimo per sopravvivere e che si basano su un'organizzazione sociale complessa.<sup>36</sup> Il problema della scoperta simbolica è spostare l'attenzione dal concreto all'astratto, ossia da legami indicali separati tra segni e oggetti a un insieme organizzato di relazioni tra segni; associare delle emozioni a un gesto concreto lo trasforma in un rituale e i rituali hanno la capacità di innestarsi nella memoria collettiva e creare così legami sociali.<sup>37</sup> La comunicazione umana quindi prevede che tra i vari individui verranno stipulati dei patti simbolici e che la comunicazione stessa sarà caratterizzata da bugie pensate per mantenere l'ordine prestabilito.

Il periodo delle migrazioni dall'Africa verso l'Asia dei grandi carnivori, cioè circa 2 milioni di anni fa, può aver portato *Homo erectus*<sup>38</sup> a seguirli alla ricerca di prede; forse l'aumento esponenziale di consumo di carne da parte di *Homo erectus* rese la sua dieta iperproteica, portando a un aumento delle dimensioni del cervello. I motivi della scelta di una dieta

---

34 S. JOHANSSON, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, cit., p. 107.

35 F. GIUSTI, A. TARTABINI, *Origine e evoluzione del linguaggio. Scimpanzé, ominidi e uomini moderni*, cit., p. 74.

36 T. W. DEACON *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, cit., pp. 384-385-386-387.

37 Ivi, p. 388-389.

38 Specie ominide vissuta circa due milioni di anni fa ed estintasi circa centoventimila anni fa (<https://www.treccani.it/enciclopedia/ominidi#:~:text=Homo erectus; data di ultima consultazione 07/02/2023>).



onnivora negli esseri umani non sono ancora molto chiari: probabilmente una combinazione di carestie date dalla mancanza di approvvigionamento di frutta e altri vegetali e la necessità di nutrire le femmine che badavano a neonati particolarmente dipendenti da esse per molto tempo, portò al bisogno di integrare la carne nella dieta dell'*Homo*, come avviene saltuariamente nelle scimmie.<sup>39</sup> Il sistema stesso della caccia di gruppo era motivo di coesione e di comunicazione reciproca. I bisogni comunicativi divennero più complessi anche a causa del modello sociale adottato dall'*Homo*: sembrerebbe che il modello prevalente fosse quello esogamico femminile,<sup>40</sup> quindi ci sarebbe stato un incrocio tra gruppi diversi, rendendo così la comunicazione articolata e intensa sempre più necessaria per rafforzare dei rapporti non basati su legami di parentela, al fine di incentivare la cooperazione nel gruppo (si ricordi che gli scimpanzé non stringono legami con gruppi esterni, raramente vengono accettate femmine di gruppi esterni e hanno un comportamento di tipo paranoico verso gli altri). Il linguaggio umano sempre più articolato permise non solo di trasmettere e tramandare informazioni utili alla sopravvivenza e alla continuazione della specie, ma anche di stabilire e costruire una realtà sociale complessa che necessitava di regole e credenze comuni per poter funzionare in modo duraturo; per ottenere strutture di questo tipo serviva una capacità di pensiero in grado di elaborare concetti astratti da accompagnare al pensiero più razionale e il linguaggio stesso avrebbe concorso a questa evoluzione mentale. È stata ipotizzata una forma di proto-linguaggio antecedente al linguaggio: l'uso prolungato e ripetuto attraverso i millenni avrebbe permesso al proto-linguaggio di arricchirsi (fonologicamente, morfologicamente, sintatticamente e semanticamente) e diventare così il linguaggio vero e proprio. Restano ancora aperte molte ipotesi, alcune riguardanti mutazioni genetiche che permisero lo sviluppo del linguaggio, come la proteina FOXP2.<sup>41</sup>

---

39 F. GIUSTI, A. TARTABINI, *Origine e evoluzione del linguaggio. Scimpanzé, ominidi e uomini moderni*, cit., p. 99.

40 Allontanamento della femmina dal gruppo di origine una volta matura ([https://www.treccani.it/enciclopedia/esogamia\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/esogamia_(Enciclopedia-Italiana)/); data di ultima consultazione 07/02/2023).

41 Identificata nel 1998, è una proteina codificata dal gene FOXP2 e sembra essere legata allo sviluppo della parola e del linguaggio umano. È attiva nel cervello e in altri tessuti prima e dopo la nascita e molti studi hanno dimostrato che è importante per lo sviluppo delle cellule nervose e per la trasmissione tra di loro; inoltre è coinvolta nella

### I.3 Dall'oralità alla scrittura

L'arco temporale che separa l'inizio del linguaggio umano dalla nascita della scrittura parrebbe molto lungo però, se paragonato al tempo intercorso tra l'inizio della specie *Homo* e la nascita del linguaggio, i tempi si riducono e le capacità intellettive umane crebbero esponenzialmente. Le prime testimonianze della scrittura fanno risalire la sua comparsa a circa cinquemila anni fa; popolazioni inizialmente nomadi si convertirono progressivamente alla vita stanziale, creando comunità umane stabili in un luogo, le quali ebbero la necessità di concordare un sistema di regole duraturo, che potesse essere tramandato di generazione in generazione per mantenere la stabilità creatasi: la scrittura fu vitale per creare organizzazioni sociali di questa portata, creando testimonianze concrete e trasmissibili nel tempo e nello spazio, decodificabili da chi appartenesse a quella realtà sociale, linguistica e culturale. La scrittura nacque per motivi pratici e ben presto chi ebbe tale abilità rientrò in un'élite aristocratica: a Babilonia solo in pochi avevano la possibilità di studiare scrittura, matematica, storia e religione e di poter diventare scribi con incarichi ufficiali e burocratici. Il territorio della Mesopotamia fu anche la culla della prima biblioteca della storia, ossia la biblioteca di Assurbanipal a Ninive,<sup>42</sup> databile intorno al VII secolo a.C.; ancora più antichi sarebbero gli archivi Bogazkoy,<sup>43</sup> rinvenuti nella città ittita di Hattusas, nell'attuale Turchia e databili intorno al II millennio a.C. È stato dimostrato che oralità

---

plasticità delle sinapsi, quindi indispensabile per l'apprendimento e la memoria ( SIMON E. FISHER, MARGARET FOX, ERIC D. GREEN, SHIRLEY HODGSON, JANE A. HURST, CURTIS D. JAMISON, STEPHEN JEREMIAH, CECILIA S. L. LAI, ELAINE R. LEVY, ANTHONY P. MONACO, SUSAN POVEY, FARANEH VARGHA-KHADEM, *The SPCHI Region on Human 7q31: Genomic Characterization of the Critical Interval and Localization of Translocations Associated with Speech and Language Disorder*, in «*Am J Hum Genet*», n. 67, 2000, pp. 357-368 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1287211/>; data di ultima consultazione 15/02/2023).

42 Città dell'Assiria e dell'impero assiro, di origine preistorica. Il re assiro Salmanassar I probabilmente fece di Ninive la capitale dell'Assiria; essa restò tale fino alla caduta dell'impero assiro. Il re Assurbanipal, tra il 669-626 a.C., vi costruì nuovi edifici e fu il fondatore della famosa biblioteca di tavolette in caratteri cuneiformi. La banca dati della collezione del British Museum conta 30.943 tavolette dell'intera biblioteca di Ninive ed il Consiglio direttivo del museo propone di pubblicare un catalogo aggiornato come parte del Progetto della Biblioteca di Assurbanipal ([https://www.treccani.it/enciclopedia/ninive\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/#:~:text=La città restò capitale fino,dei Medi alleati coi Babilonesi](https://www.treccani.it/enciclopedia/ninive_(Enciclopedia-Italiana)/#:~:text=La città restò capitale fino,dei Medi alleati coi Babilonesi) [https://web.archive.org/web/20111117202505/http://www.britishmuseum.org/research/research\\_projects/ashurbanipal\\_library\\_phase\\_1.aspx](https://web.archive.org/web/20111117202505/http://www.britishmuseum.org/research/research_projects/ashurbanipal_library_phase_1.aspx); data di ultima consultazione 08/02/2023).

43 L'assirologo H. Winckler nel 1907 nella città di Khattushash rinvenne un gran numero di tavolette d'argilla dell'archivio reale, con iscrizioni in caratteri cuneiformi in lingua ittita (<https://www.treccani.it/enciclopedia/bogazkoy/>; data di ultima consultazione 08/02/2023).

e scrittura non sono automaticamente dipendenti e la scrittura non è un sottosistema dell'oralità, può essere definita semmai un metodo alternativo per comunicare (come il linguaggio gestuale); saper parlare non comporta automaticamente saper leggere e scrivere.

Una differenza importante è il fatto che scrittura e lettura non sono meccanismi innati e automatici, bensì richiedono un percorso d'istruzione per poter essere acquisiti. L'apprendimento di forme è ciò che permette di sviluppare la capacità di leggere e scrivere: grazie alla plasticità della corteccia temporale inferiore si possono imparare nuove forme e riconoscere quelle già conosciute; ovviamente c'è differenza tra riconoscere la forma che rappresenta un oggetto concreto e le lettere che compongono una parola. Si ipotizza che il "riciclaggio neuronale"<sup>44</sup> sia ciò che permette la lettura e la scrittura, memorizzando e riconoscendo le lettere e le loro combinazioni, esattamente come avviene con il riconoscimento di oggetti concreti. Le innovazioni linguistiche e culturali crescono e si modificano costantemente e velocemente, e non sarebbero state possibili evoluzioni biologiche altrettanto veloci e costanti che giustificano la possibilità di leggere e scrivere. I sistemi di scrittura si sono formati assecondando la conformazione del cervello e la sua rete neuronale, non c'è stata perciò una condizione biologica che si è modificata affinché la scrittura divenisse possibile. Non tutte le informazioni a cui viene esposto il cervello vengono poi conservate: ci sarebbero informazioni più forti culturalmente e che sarebbero differenti per ogni cultura.

Un passaggio ulteriore che richiese più tempo fu leggere silenziosamente: lo psicologo Julian Jaynes<sup>45</sup> ritiene che si tratti di una capacità acquisita dagli esseri umani in tempi molto recenti e sarebbe ancora in via di sviluppo e leggere silenziosamente crea "allucinazioni

---

44 Neuroni che normalmente erano adibiti alla rielaborazione degli stimoli visivi, sarebbero poi diventati capaci di riconoscere anche le lettere memorizzate e quindi avrebbero reso possibile la lettura e la scrittura. L'ipotesi è che dal punto di vista dell'evoluzione non si sarebbe ancora sviluppato un sistema totalmente indipendente adibito alla lettura e alla scrittura, in quanto le tempistiche sarebbero state troppo brevi in passato e tutt'ora troppo recenti per implicare un mutamento neurologico di questa portata (STANISLAS DAHAENE, *I neuroni della lettura*, trad. it. di Corrado Sinigaglia, Azzate, Raffaello Cortina Editore, 2009, Paris 2007, p. 167).

45 ALBERTO MANGUEL, *Una storia della lettura*, trad. it. di Gianni Guadalupi, Milano, Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2009 (London 1997), p. 51.

auricolari”. Esistono due tipi di *priming*<sup>46</sup> che permettono di ricreare in testa il suono di una parola: uno ortografico e uno fonologico e il primo ha la priorità sul secondo, ossia il cervello impiega meno tempo a riconoscere le lettere rispetto a calcolarne la pronuncia; segue poi una conversione dei grafemi in fonemi. È dimostrato inoltre che esistono due procedimenti di lettura attuati dal cervello, in base al fatto se debba confrontarsi con parole conosciute o con parole nuove: nel primo caso, vengono riconosciute inizialmente le lettere e poi i suoni, nel secondo caso vi è la necessità di comprendere e provare i suoni prima di capire le lettere e quindi la parola affrontate. Il cervello stesso sarebbe perciò responsabile di conferire un’organizzazione al testo scritto, tramite un continuo processo di decodificazione; non va dimenticata poi l’importanza del contesto nel quale le parole sono inserite, perché il cervello tenderebbe sempre a intuire la parola e poi leggerla completamente, avvalendosi del suo bagaglio informativo. La nascita della scrittura è strettamente legata alla nascita delle prime rappresentazioni pittoriche; spesso non si trattava di raffigurazioni particolarmente dettagliate ed elaborate, poiché anche un semplice contorno bastava a evocare il significato di ciò che si voleva comunicare. Vi erano poi rappresentazioni astratte che non possono essere associabili a disegni e perciò il simbolismo avrebbe origini molto antiche (circa trentamila anni fa); i primi sistemi utili per i calcoli matematici sarebbero nati nell’8000 a.C. circa in Mesopotamia e si trattava inizialmente perlopiù di forme geometriche. La stilizzazione dei pittogrammi fu la chiave per riuscire a ottenere una scrittura più rapida alla portata di tutti, riconoscibile e non soggettiva, a differenza di un disegno che poteva essere personalizzato (per esempio i Sumeri con i loro caratteri cuneiformi<sup>47</sup>); a Babilonia si passò da un inventario di duemila pittogrammi, tanti quanti erano gli oggetti da

---

46 Effetto psicologico per il quale l’esposizione a uno stimolo influenza la risposta a stimoli successivi, senza che vi sia una qualche intenzionalità conscia (DOLORE ALBARRACIN, QIJIA CHEN, JUSTIN HEPLER, MAXWELL McADAMS, EVAN WEINGARTEN, JESSICA YI, *From Primed Concepts to Action: A Meta-Analysis of the Behavioral Effects of Incidentally-Presented Words*, in «*Psychol Bull.*» n. 142, 2016, pp. 472-497 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5783538/>; data di ultima consultazione 08/02/2023).

47 Scrittura basata sulla combinazione infinita di tacche a forma di cuneo che stilizzano il pittogramma d’origine (<https://www.treccani.it/enciclopedia/cuneiforme/>; data ultima consultazione 08/02/2023).

nominare, a una nuova tecnica di scrittura. La stilizzazione permise l'espressione di concetti astratti: finché si trattava di oggetti concreti la loro raffigurazione non poneva particolari problemi, ma quando si presentò la necessità di esprimere contenuti astratti la scrittura vera e propria fu basilare. La seconda invenzione che facilitò ulteriormente la composizione scritta fu l'alfabeto; l'idea alla base fu quella di liberarsi dai vincoli posti dalla scrittura ideografica tramite l'uso di una notazione astratta delle radici e dei suoni linguistici: l'infinita combinazione di pochi segni e suoni consentì di produrre infinite parole. Le lingue semitiche (arabo ed ebraico) furono le prime a utilizzare questo tipo di notazione attorno al 1700 a.C., stilizzando ancora di più i caratteri (ricavandone la forma dal significato di parole di uso comune) e facendo sì che i simboli fossero solo connotati a un suono e non a un significato; seguì poi la classificazione delle vocali (precedentemente indistinguibili dalle consonanti) a opera dei Fenici e perfezionata poi dai Greci intorno al VIII a.C. (creatori dell'alfabeto moderno).

## **I.4 La lettura nel mondo occidentale**

### **I.4.1 Antica Grecia e Antica Roma**

La nascita della scrittura e della lettura non corrispose automaticamente a una loro diffusione su larga scala e società come quelle dell'Antica Grecia erano ancora permeate di tradizione orale. Si trattava di una pratica riservata a poche persone e la maggior parte di esse si dedicava alla lettura ad alta voce: la voce fungeva da strumento grazie al quale la sequenza grafica poteva assumere senso. Vi è la possibilità che già a partire dal V secolo a.C. alcune persone fossero in grado di leggere in silenzio, nonostante la mancanza di segni di separazione tra le parole; ovviamente si trattava di persone molto abili e molto allenate nella lettura e che avevano la possibilità di consultare un gran numero di testi; la lettura silenziosa permetteva di comprendere il senso di ciò che veniva letto immediatamente senza la mediazione della voce,

che viene invece interiorizzata. Un considerevole numero di libri era presente ad Atene già dal V secolo a.C., ma la lettura individuale fu più frequente a partire dal IV secolo a.C. e i libri continuavano a essere un semplice supporto per la memoria. La biblioteca di Alessandria d'Egitto,<sup>48</sup> creata alla fine del IV secolo a.C. circa, è stata probabilmente la più famosa e fornita biblioteca dell'antichità; un bibliotecario che si chiamava Callimaco di Cirene fu l'artefice del sistema di catalogazione della biblioteca di Alessandria: un sistema basato su una suddivisione in tavole o *pinakoi*, assegnandole a otto diverse classi tematiche, in sintonia con la visione del mondo universalmente riconosciuta all'epoca.<sup>49</sup>

La civiltà romana ebbe inizialmente come platea di lettori schiavi e sacerdoti, che assolvevano questo compito per scopi pratici; in epoca repubblicana la lettura e la scrittura divennero di competenza di un gruppo ristretto di persone colte che ricoprivano incarichi importanti, ovvero il gruppo sacerdotale e quello gentilizio.<sup>50</sup> Il periodo imperiale fu protagonista di un aumento dell'alfabetismo e si verificò una capillare diffusione della lettura, favorita dalla creazione di biblioteche pubbliche: furono proprio le ville appartenenti a personalità di alto rilievo sociale a ospitare le prime biblioteche romane pubbliche (ovviamente per un pubblico ristretto), dove i momenti di lettura erano accompagnati da momenti di chiacchiere con gli amici. L'utilità di queste biblioteche era data dal fatto di poter consultare un numero di testi molto più ampio di quello che un singolo individuo avrebbe potuto possedere: consultare opere difficili da reperire, studiarle e poi ragionare su di esse insieme agli altri fruitori della biblioteca.<sup>51</sup> Il modo più comune di leggere era a voce alta (anche se sicuramente vi era l'usanza di leggere a mente) e per riuscire era necessario padroneggiare la propria oralità efficacemente, affinché il risultato

---

48 Alessandria d'Egitto fu fondata da Alessandro Magno nel 331 a.C.; fu sempre caratterizzata da un'intensa multiculturalità anche dopo la morte di Alessandro. Si dice che la sua biblioteca contenesse circa cinquecentomila rotoli (A. MANGUEL, *Una storia della lettura*, cit., pp. 163-165).

49 Ivi, p. 165.

50 GUGLIELMO CAVALLO, *Tra volumen e codex. La lettura nel mondo romano*, in *Storia della lettura nel mondo occidentale*, trad. it. di Marilena Maniaci, a cura di Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2009, p. 43.

51 Ivi, pp. 39-45.

finale fosse comprensibile (spesso la lettura era svolta lentamente); lo studio e la lettura in ambito scolastico poi erano principalmente di tipo enciclopedico e mnemonico. L'epoca imperiale fu inoltre il periodo in cui comparvero nuovi gruppi di lettori, che comprendevano anche le lettrici; si trattava di una vera e propria letteratura di consumo e di intrattenimento che poteva essere letta da persone con un livello di istruzione medio-basso. La lettura a voce alta era, al di fuori dall'ambito educativo, un'attività ricreativa e di intrattenimento pubblico, specie nella realtà teatrale. Un'altra rivoluzione fu il mutamento del supporto di lettura, come esattamente avviene oggi nel mondo del digitale, poiché al cambiare dell'oggetto fisico che permette di leggere, nascono nuove possibilità di lettura mai considerate prima; già dal II sec. d.C. il *volumen*<sup>52</sup> cominciò a essere sempre meno usato e a essere sostituito dal *codex*,<sup>53</sup> più economico dal punto di vista manifatturiero e le prime comunità cristiane, formate da persone appartenenti a classi sociali diverse, comprese quelle medio-basse, trovarono nel *codex* una soluzione adatta alla comunicazione del messaggio cristiano; un altro aspetto era la praticità del *codex* rispetto al *volumen*, poiché era possibile riunire su un unico supporto un'intera opera, mentre con il *volumen* permaneva la disorganicità dell'opera, suddivisa in più rotoli separati. Usare supporti di lettura più pratici permise ai lettori di consultare un testo in maniera più confortevole e di dedicarsi alla lettura con più piacere. Vi fu poi un reale cambiamento nel modo di leggere a causa della struttura del testo: il testo non era più diviso in colonne e questo permetteva di leggere con maggiore riflessione, rendendo il senso più chiaro, grazie poi anche alla re-introduzione degli interpunti. La punteggiatura, già usata sporadicamente in passato per esempio da Demostene e da Cicerone come una sorta di proto-punteggiatura, a partire dal V-VI secolo d.C. cominciò a comparire frequentemente nei testi e si dimostrò di grande aiuto nella pratica della lettura

---

52 Forma di libro usata nell'antichità, costituito da sezioni regolari, di diverso materiale, unite in modo da formare una lunga striscia avvolta intorno a un cilindro. Il testo era riportato all'interno del rotolo avvolto ed era diviso in colonne (LUISA MIGLIO, *Il libro manoscritto*, in *Breve storia della scrittura e del libro*, a cura di Fabio M. Bertolo, Paolo Cherubini, Giorgio Inglese, Luisa Miglio, Roma, Carocci editore, 2017, p. 9).

53 Forma di libro successiva al *volumen*, costituita da fascicoli, cioè fogli piegati a metà, di materiali diversi, racchiusi in una copertina rigida (ivi, p. 15).

silenziosa.

Il dibattito sulla lettura iniziò fin dall'antichità, attraverso varie teorie, a partire dalla riflessione sull'occhio e sulle sue funzioni; Epicuro teorizzò che gli atomi di ciò che viene visto dall'occhio gli entrassero dentro; Euclide invece che fosse l'occhio a colpire ciò che vedeva con una sorta di raggio visivo; poco tempo prima Aristotele riteneva che l'occhio avesse un'attività passiva rispetto a ciò che vedeva; Galeno più tardi propose che uno spirito visivo guidasse l'occhio umano, rendendo così l'osservatore parte attiva del processo visivo. Agostino in *Le Confessioni* racconta di Ambrogio che si dedicava alla lettura silenziosa ed è la prima testimonianza oggettiva nel mondo occidentale di qualcuno che legge silenziosamente e assiduamente,<sup>54</sup> mentre Agostino inconsapevolmente testimonia la consuetudine di leggere silenziosamente qualche parola o riga di sfuggita. La parola scritta perciò, a parte qualche eccezione, continuò per molto tempo a essere considerata come un dialogo da mettere in atto ad alta voce, in modo che il lettore stesso potesse compiacersi del suono delle parole, attribuendo loro significato concreto.

#### **I.4.2 Medioevo**

La realtà culturale dell'Alto Medioevo era ancora strettamente e ovviamente legata a quella dell'Impero Romano, ma la dottrina cristiana condizionava enormemente questa realtà, facendo propri i metodi d'insegnamento del mondo romano, al fine di studiare le Sacre Scritture. La lettura cominciò a non essere più appannaggio esclusivo di una certa classe sociale privilegiata, bensì divenne un modo per incrementare l'adesione al messaggio cristiano e quindi i fedeli venivano incentivati a leggere le Scritture. Il contesto cristiano esortava alla condivisione di valori e alla partecipazione attiva da parte di tutta la comunità, come la lettura ad alta voce

---

<sup>54</sup> MARTYN LYONS, *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, trad. it. di Guido Lagomarsino, Milano, Editrice Bibliografica, 2019 (London 2010), p. 36.



durante le funzioni religiose; furono proprio i monasteri le nuove sedi dell'arte della lettura, trasformandola da attività ricreativa in mestiere con lo scopo di acquisire saggezza. La lettura ad alta voce rimase fino al VI secolo il metodo più comune di leggere; successivamente quella silenziosa fu più frequente: le motivazioni furono varie, come semplicemente non disturbare le altre persone durante lo studio oppure perché si riteneva che la lettura silenziosa garantisse un miglior apprendimento dei concetti e un minore sforzo fisico. Isidoro di Siviglia nel VII secolo spiega i pregi della lettura silenziosa, come il fatto che sia meno stancante e che permetta di riflettere meglio su ciò che viene letto,<sup>55</sup> Benedetto da Norcia era convinto che la lettura dovesse essere una parte fondamentale della vita monastica. Era frequente che i regnanti dell'Alto Medioevo, come Teodorico e Carlo Magno, fossero analfabeti nonostante oralmente parlassero più di una lingua, sicché cultura e alfabetizzazione non erano per forza legate l'una all'altra. La punteggiatura con il passare del tempo divenne sempre più necessaria in vista di una maggiore diffusione della pratica di lettura silenziosa: dal IX secolo era ormai prassi comune negli *scriptoria* monastici dedicarsi alla copiatura e allo studio silenziosamente; nacque anche una tecnica di comunicazione silenziosa dentro a questi spazi, basata su una sorta di lingua dei segni molto elementare. Vi erano opinioni differenti sul fatto se le lettere fossero simboli portatori di suono o no e perciò se la lettura fosse meglio a voce alta; vi era poi la necessità di utilizzare manuali e glosse che aiutassero nel compito della lettura e della comprensione del testo; l'uniformità della grafia e dei caratteri e la spaziatura tra le parole furono altri motivi che comportarono l'aumento del numero dei lettori, grazie al lavoro dei copisti irlandesi e anglosassoni per i quali il latino era una seconda lingua, il che portò a una semplificazione dei testi per i lettori locali. L'interpretazione delle Sacre Scritture rese l'atto della lettura più complesso, creando una sorta di dialogo tra lettore e testo, come sosteneva Gregorio Magno;<sup>56</sup> la

---

55 MALCOM PARKES, *Leggere, scrivere, interpretare il testo: pratiche monastiche nell'Alto Medioevo*, in *Storia della lettura nel mondo occidentale*, cit., p. 74.

56 Il lettore affronta la Bibbia come se stesse avendo una conversazione e riesce a comprendere i pensieri che dietro

possibilità di comprendere il messaggio veicolato dai testi sacri tramite il loro studio, espanse ulteriormente la platea di lettori: di conseguenza cominciò un processo di semplificazione dei testi e spesso le traduzioni dal latino erano in volgare, una lingua più vicina alle persone comuni. I lettori medievali non potendo usufruire quando volevano dei testi delle biblioteche, dovevano attuare strategie atte a conservare nella propria memoria il maggior numero possibile di informazioni relative ai libri letti, quindi simboli, citazioni, collegamenti con le vicende narrate; questo comportava una lettura molto attenta e profonda, spesso meditativa. La lettura, una volta uscita dal contesto prettamente monasteriale, divenne un atto regolato dettagliatamente, insegnato prima nelle scuole e in seguito nelle università: la lettura non fu più lenta e ponderata, perché serviva la capacità da parte del lettore di individuare velocemente le informazioni utili nel testo, così si dimostrarono necessarie novità come i paragrafi, i titoli dei capitoli e tutto ciò che permettesse di non dover consultare il testo per intero. Il metodo di studio della Scolastica universitaria consisteva nel leggere i testi, spiegarli e commentarli in gruppo, attraverso la *concordia discordantium* in modo da proporre continui ragionamenti che nascevano da opinioni diverse, pur non rinunciando alla lettura privata. Un altro motivo che portò a velocizzare la lettura fu l'aumento della produzione libraria a cominciare dal XII secolo e per facilitare la lettura di questi numerosi testi ne furono ideati altri contenenti riassunti e glosse, proprio perché i testi cominciarono a presentare termini sempre più tecnici e difficili e non sorprende che fosse ancora messa in pratica la memorizzazione di opere, tutti elementi che facilitarono ulteriormente la lettura. Leggere non fu più poi un'attività fine a se stessa, poiché lo scopo dello studio dei testi era quello di creare un lettore con un ricco bagaglio culturale utile alla sua formazione pedagogica e accademica; i florilegi<sup>57</sup> e i compendi aiutavano i lettori nella conoscenza di numerosi libri che erano impossibilitati per vari motivi a leggere e tali opere erano necessarie per

---

l'apparenza (ivi, p. 85).

<sup>57</sup> Scelta di opere o di brani di opere di uno o più scrittori, raccolta in volume; anche raccolta di preghiere e pratiche di devozione (<https://www.treccani.it/vocabolario/florilegio/>; data di ultima consultazione 08/02/2023).

poter formulare tesi, ragionamenti e dibattiti. Aumentò il numero di letture, abbandonando il metodo di lettura precedente che consisteva nel leggere un numero ristretto di testi più volte fino a memorizzarli: veniva richiesto di avere una formazione più ampia, ma meno rigida e vincolata. La lettura divenne un'attività più semplificata e spesso purtroppo con risultati scarsi e poveri, oltre a poter essere influenzata dagli stessi autori dei riassunti e dei compendi, i quali potevano decidere arbitrariamente quali informazioni dell'opera originale riportare e quali omettere o modificare; presto non furono più utilizzati come strumenti di supporto, bensì divennero essi stessi i testi da leggere. La lettura silenziosa si era diffusa sempre più a partire dal X secolo e si trattava di un processo di meditazione individuale, proprio perché obbligava il lettore al silenzio durante il suo svolgimento; leggere in solitudine permise di ampliare la scelta dei testi e temi da analizzare, comportando una maggiore libertà di pensiero e ragionamento. L'oralità cominciò poi a diventare sempre meno preponderante, per esempio divenne più comune la pratica da parte degli autori di scrivere le proprie opere autonomamente invece di ricorrere alla dettatura ad alta voce. L'evoluzione della grafia comportò una maggiore fluidità nella lettura, come quando venne introdotta la corsiva gotica,<sup>58</sup> un tipo di scrittura più leggibile e di facile stesura. La lettura nelle università cambiò visto che rispetto ai monaci dell'Alto Medioevo, i quali senza l'ausilio di un libro di testo scritto personale ascoltavano la lettura ad alta voce del testo da parte di uno di loro, gli studenti universitari avevano i loro volumi sui quali seguivano la lettura ad alta voce dell'insegnante. La lettura silenziosa individuale infine comportò maggiore libertà nel leggere, anche testi proibiti o a contenuto erotico, permettendo al lettore una visione culturale molto estesa e ricca: anche gli aristocratici poterono iniziare a formulare proprie idee e giudizi intellettuali, precedentemente esclusività degli appartenenti al clero e degli studenti universitari,<sup>59</sup>

---

58 Tipo di scrittura la cui forme delle lettere non cambiava rispetto alla carolina, ma era diversa la maniera di esecuzione a causa dell'adozione di una penna tagliata obliquamente, producendo un chiaroscuro evidente; successivamente mutò in molte varianti, tra le quali la corsiva, diretta antenata dell'attuale corsivo (PAOLO CHERUBINI, *La scrittura latina*, in *Breve storia della scrittura e del libro*, cit., p. 69).

59 PAUL SAENGER, *Leggere nel tardo Medioevo*, in *Storia della lettura nel mondo occidentale*, cit., p. 151.

grazie inoltre alla presenza sempre maggiore di testi in lingua volgare e all'aumento del mercato librario. Non va poi dimenticato il ruolo didattico che ebbero le raffigurazioni cristiane nelle chiese (mosaici, affreschi, alto e basso-rilievi, vetrate) attraverso tutto il Medioevo, il Rinascimento e oltre: si trattava a tutti gli effetti di una forma di lettura appositamente pensata per i fedeli non alfabetizzati e questo tipo di raffigurazioni vennero poi riportate anche in bibbie illustrate.

### **I.4.3 Rinascimento e Seicento**

La letteratura di svago cominciò a essere disponibile a partire dal XV secolo e si trattava di testi stampati in piccoli formati, per renderli pratici e di facile fruizione e spesso illustrati, ma continuarono a rimanere in uso anche i formati grandi per le opere di studio e di ricerca. Aldo Manuzio<sup>60</sup> agli inizi del Cinquecento fece pubblicare una collana di libri tascabili in formato ottavo, collaborando con l'incisore Francesco Griffo:<sup>61</sup> i libri erano stampati con un nuovo carattere, il corsivo, che risultò più facile da leggere e più sobrio graficamente. Erano ovviamente testi molto più economici e pratici dei manoscritti, permettendo una maggiore diffusione di opere prima inaccessibili alla maggior parte delle persone. La produzione di libri divenne sempre più industrializzata, seguendo le regole del mercato e i librai pubblicizzavano la loro merce; agli inizi del XVI secolo perdurava ancora però la pratica da parte dei tipografi di personalizzare i libri dei lettori colti, per esempio tramite la rilegatura in modo da rendere l'oggetto-libro non solo un semplice testo da leggere, bensì un oggetto di interesse estetico. L'avvento dell'Umanesimo portò a una riscoperta di elementi, autori e valori classici, nonché del latino, che influenzarono l'aspetto pedagogico della lettura, ossia la formazione morale dello

---

60 Umanista italiano, che aveva insegnato latino e greco a personaggi come Pico della Mirandola. Manuzio, che aveva trovato difficile insegnare senza edizioni scolastiche dei classici in un formato pratico, decise di sfruttare l'invenzione di Gutenberg per produrre libri di testo in formati più piccoli. Iniziò il suo progetto editoriale nel 1494, pubblicando i classici, ma anche dizionari e grammatiche (A. MANGUEL, *Una storia della lettura*, cit., p. 123).

61 Incisore bolognese, che aveva anche inciso il primo carattere tondo in cui le maiuscole erano più basse delle lettere ascendenti, per dare maggiore armonia alle righe (ivi, p. 124).

studente-lettore, le cui lezioni si basavano su un'analisi minuziosa dei testi fatta dal maestro; gli autori del passato erano ammirati, ma anche criticati e lo scopo degli intellettuali umanisti fu quello di adattare questi autori ai temi del tempo e alla visione cristiana del mondo, cercando quindi di andare oltre la riflessione prettamente pagana del passato. Il sistema di lettura umanistico si basava su un insieme di regole con lo scopo di analizzare attentamente il testo, accompagnando la scrittura alla lettura e frequentemente venivano scritti molti commenti e note ai margini delle pagine; spesso la trascrizione completa era il solo modo per poter ulteriormente leggere un testo dopo averlo consultato e la memoria era considerata un'ottima qualità e sintomo di acculturazione. I lettori umanisti avevano libri secondo categorie specifiche ed erano anche le più importanti: libri religiosi, come la Bibbia, i testi devozionali e le opere di Agostino; i testi classici di Cicerone, Seneca, Virgilio e Ovidio; i libri professionali di medicina e legge; infine la letteratura più recente in lingua volgare di Petrarca, Boccaccio e Machiavelli e altri.<sup>62</sup> L'invenzione dei caratteri mobili contribuì allo sviluppo della Riforma protestante, nonché a un nuovo concetto di lettura popolare: le idee veicolate dalla Riforma poterono spostarsi facilmente e velocemente in Europa tramite opuscoli informativi e propagandistici, stampati in gran numero attraverso la xilografia a basso costo,<sup>63</sup> contribuendo allo sviluppo economico di diverse realtà, come quella di Wittenberg. Seguì poi la trascrizione della Bibbia in lingua tedesca (il Nuovo Testamento nel 1522, il Vecchio Testamento dodici anni dopo, a causa della traduzione dall'ebraico),<sup>64</sup> evento che permise l'affermarsi nel territorio tedesco di una lingua unitaria e volgare, abbandonando il latino e rendendo perciò più semplice la lettura anche nelle classi sociali popolari. La Riforma incoraggiava molto la libera lettura e l'interpretazione personale delle Sacre Scritture da parte dei fedeli; la Riforma calvinista diede un ruolo importante al catechismo, un altro metodo atto a veicolare le idee della Riforma: per questa attività vennero

---

62 M. LYONS, *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, cit., pp. 108-109.

63 Ivi, p. 84.

64 Ivi, p. 78.

creati dei testi appositi che vennero stampati in gran numero. La catechesi si basava molto sull'oralità, perciò tornò in uso la pratica dell'apprendimento mnemonico, utilizzando il testo scritto come elemento di supporto alla memoria, dato che il pubblico a cui era rivolto il libro stampato era poco alfabetizzato; la predica liturgica divenne lo strumento fondamentale della catechesi. Il risultato fu un tipo di lettura molto inquadrata, ma allo stesso tempo incoraggiata. La realtà della Controriforma contemporaneamente funzionava in modo diverso, poiché la lettura continuava a rimanere un privilegio di persone considerate più sagge ed era ancora più regolamentata. Lo scopo era quello di avere un clero formato e preparato, in grado di muoversi attraverso le varie questioni morali e religiose; la lettura solitaria da parte dei fedeli doveva essere scoraggiata, al fine di favorire una visione comunitaria e gerarchica della religiosità, altrimenti l'autorità della Chiesa sarebbe crollata: questo tipo di organizzazione aveva lo scopo di insegnare gradualmente le Scritture ai fedeli, i quali dovevano nutrire per esse sentimenti puri e onesti, e non dovevano essere spinti dalla curiosità o dalla volontà di criticarle e tutto ciò era possibile grazie alle figure clericali, le uniche persone autorizzate a leggere e interpretare le Scritture, ognuna con il proprio ruolo e con le proprie responsabilità. Le conferenze ecclesiastiche, che cominciarono dalla seconda metà del XVII secolo, avevano l'obiettivo di istruire il clero delle parrocchie, incentivando l'attività intellettuale, tramite manuali teologici, testi spirituali, sermonari e direttive per i confessori e questo portò all'aumento delle biblioteche private dei chierici. Il catechismo, che iniziava fin dall'infanzia, assolveva al compito di educare e, in un certo senso, alfabetizzare i fedeli: il libretto di catechismo aveva una tavola alfabetica che aiutava nell'apprendimento di parole basilari, oltre poi al classico apprendimento mnemonico. Un'ulteriore reazione della Chiesa cattolica fu l'ideazione dell'Indice dei libri proibiti,<sup>65</sup> ma i lettori stessi si dimostrarono molto agguerriti contro di esso mettendone in dubbio

---

65 Scritti condannati dalla Chiesa cattolica in quanto contrari alla fede o alla morale. Fu papa Paolo IV a far pubblicare *Index librorum prohibitorum* redatto dall'autorità centrale. Papa Pio IV, dopo il Concilio di Trento, ne pubblicò uno nuovo, un po' meno severo (1564). Papa Pio V in seguito istituì la Congregazione dell'Indice, che ne

l'autorità.

La lettura però non si limitava a quella religiosa, bensì già dal Rinascimento, con la già citata stampa a caratteri mobili, si era diffusa la letteratura di svago; durante il Cinquecento i romanzi di cavalleria, i libri devozionali e le vite dei santi erano testi famosi anche tra le classi popolari. La riduzione dei costi del libro stampato fu fondamentale per la diffusione anche di testi poco conosciuti precedentemente dai ceti più bassi. La lettura ad alta voce era ancora molto diffusa e non si focalizzava solo sui poemi epici e la poesia italianizzante, poiché anche la commedia umanistica e i romanzi cavallereschi venivano letti ad alta voce: la lettura orale era di grande aiuto per le persone poco o per nulla alfabetizzate, perché permetteva loro un primo approccio all'opera letta da qualcun altro; inoltre le librerie resero sempre più reperibili e a buon mercato testi considerati precedentemente per classi colte. La lettura silenziosa poi continuava a diventare un fenomeno sempre più presente, soprattutto grazie alla narrativa, tacciata di pregiudicare il pensiero del lettore, rischiando di confondere ciò che era reale con l'illusione. I resoconti dei tribunali dell'Inquisizione si sono dimostrati di grande aiuto nel riuscire a ricostruire le pratiche di lettura da parte delle classi popolari: spesso si trattava appunto di letture proibite ed era per questo che venivano intercettati questi lettori. Gli stampatori nel Seicento realizzarono anche edizioni rivolte al pubblico popolare poco alfabetizzato, come ballate, versioni semplificate di alcuni classici e almanacchi; inoltre fino a fine secolo i manoscritti erano ancora presenti e convivevano con i testi a stampa. La lettura in questo secolo continuava a fungere da collante e da supporto nelle conversazioni di gruppo: la presenza di altre persone durante la lettura non era percepita come elemento di disturbo, anzi la loro presenza incoraggiava la condivisione del testo. L'alfabetizzazione delle classi popolari avveniva specialmente in ambito religioso e il cosiddetto "gusto popolare" in realtà era stato condiviso tra le classi sociali,

---

curò più di quaranta edizioni ([https://www.treccani.it/enciclopedia/indice-dei-libri-proibiti\\_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/indice-dei-libri-proibiti_(Dizionario-di-Storia)/); data di ultima consultazione 13/02/2023).

anche quelle più prestigiose, per lungo tempo; però a partire dal XVI secolo il divario tra classi sociali si fece sempre più marcato in tutti gli ambiti della vita quotidiana, così pure nella lettura: vennero identificati alcuni temi e alcuni generi più raffinati di altri, distanziandosi da quelli più popolari. Si sviluppò il filone di storie popolari chiamate nell'Ottocento fiabe, che erano fin dal Medioevo indirizzate a un pubblico adulto, come quelle di Charles Perrault.<sup>66</sup> Le persone al di fuori della nobiltà e del clero che erano maggiormente alfabetizzate spesso ricoprivano incarichi pubblici; gli appartenenti alla classe più popolare più alfabetizzati erano i commercianti e i negozianti: per molto tempo non fu necessario un percorso di scolarizzazione per imparare a leggere e scrivere ed erano le attività lavorative stesse che esigevano questo tipo di apprendimento.

#### **1.4.4 Settecento e Ottocento**

Il Settecento, come in parte il Seicento, fu un secolo di grande incremento della platea di lettori in tutta Europa, a partire dal fatto che la popolazione di diversi stati aumentò esponenzialmente, specie la classe borghese che racchiudeva diverse persone, nonché lavoratori e intellettuali. Le biblioteche private crebbero e spesso servivano per mettere in risalto la condizione sociale della famiglia; dal Settecento divenne anche pratica comune ad esempio leggere stando a letto. La borghesia era caratterizzata da idee e valori nuovi come i concetti di tolleranza e uguaglianza; questa nuova visione del mondo che si riflesse anche sulla produzione di informazioni e di testi scritti: la lettura e la letteratura dovevano essere rivoluzionate e controllate e il testo scritto avrebbe assolto il compito di diffondere le nuove idee. L'aumento del numero dei lettori non fu dovuto al fatto che anche le classi più povere cominciarono a leggere, ma perché grazie alla presenza della borghesia la classe elitaria aumentò numericamente; la

---

<sup>66</sup> Amministratore borghese che lavorava nell'ufficio di Colbert durante il regno di Luigi XIV. Rimase vedovo nel 1678 e decise di scrivere delle storie per i suoi figli come strumento pedagogico (M. LYONS, *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, cit., p. 138).



lettura ad alta voce era ancora il metodo più usato dagli appartenenti alle classi meno colte, come ad esempio quella del *pater familias* dei testi religiosi davanti a tutti i componenti del gruppo familiare. La lettura elitaria invece affrontò un nuovo stile di lettura, ovvero una lettura enciclopedica ed estensiva, che non si limitasse a ricavare solo le informazioni essenziali dal testo. Le nuove proposte letterarie, specie la letteratura di svago, conquistarono un vasto pubblico comprese le donne; la lettura religiosa in ambito non clericale divenne sempre meno frequente: quella religiosa venne quasi sostituita da quella emotiva. Essa portò le persone a isolarsi, preferendo un approccio con il libro più individuale e intimo; chi leggeva tendeva a rispecchiarsi nei personaggi dell'opera ed entra in empatia con loro, grazie a romanzi come *I dolori del giovane Werther* (1774) di Johann Goethe oppure *Pamela, o la virtù ricompensata* (1740) di Samuel Richardson. Il testo iniziò ad avere uno scopo pedagogico, in modo da ispirare principi sociali e di condivisione culturale, oltre ad aiutare il lettore a riflettere sul proprio stato d'animo. Un pubblico di lettori vasto e vario con preferenze di lettura diverse fu per il mercato libraio l'occasione di creare nuovi prodotti editoriali, di vario genere e qualità; aumentarono i titoli e il numero di copie e i formati dei libri divennero più piccoli e pratici. Le biblioteche pubbliche vennero in aiuto all'esigenza di testi per la numerosa classe borghese; a partire dal XVIII secolo nacquero le biblioteche circolanti a scopo commerciale e le società di lettura; queste ultime spesso erano discriminatorie nei confronti di certe categorie come studenti, garzoni di bottega e donne, poiché puntavano all'esclusivismo sociale. Le biblioteche circolanti perciò si rivelarono utili per quella fascia di popolazione che veniva esclusa dai circoli culturali: essere esclusi da queste società di lettura portò anche a un aumento della lettura individuale. Un altro elemento che si aggiunse a questa equazione letteraria fu l'acquisto di quotidiani e periodici: le persone non necessitarono più di riunirsi in circoli culturali per tenersi aggiornate sulle questioni sociali e politiche, dato che il reperimento di queste informazioni avveniva tramite la lettura

individuale dei giornali, tant'è che dalla seconda metà del XVIII secolo comparvero anche le biblioteche di lettura, dove era possibile leggere libri e periodici messi a disposizione liberamente; la lettura continuava così il suo processo evolutivo, diventando sempre più personale e soggettiva. Il periodo dell'*ancien régime* fu caratterizzato da un sistema di censura non dissimile da quello messo in atto dall'Inquisizione cattolica, ma le idee dell'Illuminismo non poterono essere tenute sotto controllo e la censura non riuscì a impedire la pubblicazione di testi di natura rivoluzionaria. Il XIX secolo fu un periodo promettente per l'alfabetizzazione in Europa: i programmi di istruzione primaria vennero estesi a molte fasce della popolazione meno abbiente e vennero ridotte le ore di lavoro giornaliero e ciò fece sì che molte più persone avessero tempo libero e gli strumenti per dedicarsi alla lettura, specie quella di romanzi economici e, senza dimenticare, quella di testi di natura socialista. Le lettrici crebbero anch'esse di numero, poiché l'analfabetismo diminuì anche tra le donne (ovviamente delle classi sociali più agiate): furono proprio loro le maggiori fruitrici di romanzi popolari economici, oltre ad altri generi di testo, come i libri di cucina, in continuità con una visione della donna relegata al solo ambiente domestico. Le riviste poi di stampo femminista si affermarono già alla fine della prima metà dell'Ottocento; ma già dalla fine del Settecento erano diffuse le riviste di moda e costume. Il romanzo però era capace di innescare l'immaginazione e le emozioni di persone che spesso erano escluse dai dibattiti sociali e culturali, come le donne, e che vedevano nella lettura un mezzo per poter evitare l'esclusione sociale di tipo intellettuale; spesso le donne si scambiavano i libri, creando una sorta di rete di condivisione di idee parallela a quella ufficiale di competenza degli uomini. Una peculiarità della lettura femminile era la lettura silenziosa, contrapposta a quella ad alta voce degli uomini, che realizzavano l'atto della lettura in modo conviviale: esse dovevano mantenere in un certo senso clandestina la loro pratica di lettura. Il pubblico più giovane fu un nuovo protagonista della storia della lettura: grazie all'espansione della possibilità

dell'istruzione primaria, aumentò di conseguenza il numero di potenziali lettori e il mercato librario incrementò le proprie vendite. Il numero di testi scolastici non fu subito consistente: i bambini difatti seguivano all'inizio un rigido percorso che metteva al primo posto la grafia e la memorizzazione di brani letti dall'insegnante, spesso affrontati insieme tramite cartelloni esposti in classe, imparando a leggere senza il supporto di libri. L'industria della letteratura per bambini inizialmente non teneva in considerazione il gusto e le esigenze reali dei bambini, bensì era strutturata per trasmettere un codice morale convenzionale; le *fairy tales*, cioè i primi veri romanzi appositamente creati per incantare e rapire l'attenzione e alimentare l'immaginazione dei bambini, nacquero dalla tradizione orale di storie e racconti della cultura folkloristica. Le fiabe e le favole dei fratelli Grimm, la cui prima edizione uscì nel 1812, furono le protagoniste della prima stagione letteraria dedicata all'infanzia: spesso lo scopo morale di questi racconti era di addolcire il rapporto genitori-figli. La lettura nelle classi sociali operaie divenne più assidua dal momento in cui vennero diminuite le ore di lavoro; i datori di lavoro capirono di poter controllare meglio la classe operaia proprio grazie alla lettura, a volte istituendo biblioteche popolari nelle fabbriche, proponendo letture di natura morale, in modo da attenuare le tensioni e i movimenti sociali rivoluzionari, distogliendo il pensiero da altri testi che incoraggiavano idee socialiste. Gli operai però si dimostrarono contrari a questa volontà di pilotare i loro intenti di lettura verso certi generi letterari, perciò non solo continuarono a leggere testi sovversivi, ma si dilettarono anche nella scrittura, riportando i loro vissuti personali e le loro battaglie sociali:<sup>67</sup> la lettura era vista come uno strumento utile a migliorare se stessi.

La possibilità di leggere nonostante i progressi del XIX secolo era ancora ostacolata non solo dalla scarsa alfabetizzazione, che a volte non era così incisiva malgrado gli intenti autodidatti degli operai, ma spesso si imponevano ostacoli di natura tecnica, come la scarsità di

---

<sup>67</sup> Thomas Cooper per esempio era un calzolaio, cartista e pubblico conferenziere, scrisse un'autobiografia, nella quale descrisse tutti i suoi sforzi per imparare a leggere sempre meglio (MARTYN LYONS, *I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, in *Storia della lettura nel mondo occidentale*, cit., p. 400).

illuminazione nelle case della classe proletaria o a causa dei ritmi di lavoro industriale: erano gli artigiani la classe operaia che si dedicavano di più alla lettura, rispetto a chi lavorava nelle fabbriche. Leggere da autodidatta richiedeva tempo e concentrazione, il che era praticamente impossibile per chi svolgeva lunghi turni di lavoro alienante. L'oralità continuava a essere una pratica comune nelle campagne ed era ancora legata soprattutto alla religiosità, ma era anche presente nel retaggio alto-borghese, ambiente che non risparmiò critiche alla lettura individuale e silenziosa, che portava alla dissoluzione dei valori tradizionali.

#### **1.4.5 Tra XIX e XX secolo**

La lettura in epoca contemporanea non poté non tenere conto dei cambiamenti economici, sociali e culturali derivanti dalla Rivoluzione industriale. Non si trattò solo di cambiamenti inerenti il diverso metodo di produzione del libro stesso: l'affermarsi della coscienza di classe e dei diritti dell'uomo, del bambino, della donna, dei lavoratori e delle minoranze espanse ancora di più la platea di lettori e lettrici. L'interesse per le teorie educative moderne si era già manifestato nel Settecento durante l'Illuminismo e con Rousseau era nata un'idea di pedagogia non molto lontana da quella contemporanea. L'educazione programmata in una società industrializzata fu concepita dalla borghesia come una strategia efficace per poter gestire meglio le masse, sempre più consapevoli dei propri diritti e sempre più desiderose di conquistarli; una società educata e organizzata era più efficiente economicamente e culturalmente. L'avvento della psicoanalisi inoltre portò la società a porsi domande su quell'aspetto della vita umana non tangibile, ma che non avesse a che fare con la religione: l'inconscio. Chiedersi che cosa spingesse ciascuna persona a fare certe scelte nella vita piuttosto di altre e che cosa determinasse la sua personalità, aumentò ancora di più l'interesse per l'autodeterminazione delle persone. Le riforme scolastiche e l'obbligatorietà degli studi si svilupparono anche sulla scia di queste

consapevolezze sociali: politica e scuola erano fortemente intrecciate tra loro e determinate scelte riformistiche erano la conseguenza della corrente politica al potere, dato che le correnti stesse erano una novità del mondo contemporaneo. Una componente ancora indispensabile per la strutturazione di un metodo pedagogico era la filosofia, ma vi fu anche il desiderio che tutto ciò fosse validato tramite conferme scientifiche: la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la biologia e la statistica erano necessarie all'elaborazione dei metodi educativi; per esempio, la pedagogia divenne presto una disciplina ideologica nel periodo dell'avvento del socialismo e del Positivismo.

Lo sviluppo delle società comportò un aumento dell'importanza e del ruolo dell'istruzione formale; prima della Rivoluzione industriale i bambini lavoravano nei campi, ma il lavoro agricolo permetteva loro di non dover essere costantemente impegnati tutto l'anno: nei periodi invernali il lavoro nei campi si fermava e così i giovani avevano la possibilità di recarsi più assiduamente a scuola. Il lavoro in fabbrica cambiò questa sorta di equilibrio consolidato da secoli, confinando bambini e ragazzi nelle fabbriche a qualunque ora e in qualsiasi periodo dell'anno, rivelando tutte le criticità del progresso industriale incontrollato; non va trascurata poi la componente igienico-sanitaria, poiché radunare tanti giovani in un'unica aula significava aumentare consistentemente le possibilità di contagio di malattie. Il tasso di scolarizzazione e alfabetizzazione era aumentato nell'Ottocento ma vi fu comunque un aumento dell'abbandono scolastico, dovuto ai turni di lavoro nelle fabbriche. Furono proprio le realtà urbane quelle che soffrirono maggiormente la mancanza di giovani nelle scuole; nonostante alcune iniziative di 'scuole' nelle fabbriche, i lunghi turni di lavoro impedivano una reale costanza nello studio.<sup>68</sup> I paesi europei più istruiti come Belgio, Francia, Germania e Svizzera furono però anche tra i

---

<sup>68</sup> Le Scuole di fabbrica esistevano nelle fabbriche di Entwistles di Ancoats a Manchester sin dal 1786 e in quelle di Clark in Furness almeno sin dal 1788. Il *Factory Act* del 1802 in Inghilterra rese obbligatoria ai proprietari dei lanifici e dei cotonifici l'istituzione di scuole nelle fabbriche, ma la legge non fu mai applicata rigorosamente (CARLO M. CIPOLLA, *Istruzione e sviluppo*, trad. it. di Franca Zennato, Bologna, Società editrice il Mulino, 2002; Harmondsworth 1969, p. 79).

primi a industrializzarsi: l'inizio di nuovi modi di produzione richiese una classe di lavoratori aperta mentalmente e favorevole a nuove idee, quindi una futura classe operaia istruita; perciò dalla seconda metà dell'Ottocento, dopo qualche incertezza iniziale, la Rivoluzione portò a un aumento dell'alfabetizzazione, eccezione fatta per l'Inghilterra. La novità che differenziò l'Ottocento dai secoli precedenti fu un aumento della popolazione capace non solo di leggere, ma anche di scrivere; un esempio fu il diario personale, che testimonia soprattutto le attività scritte di una categoria tenuta a lungo lontana dalla scrittura, ossia le donne. Il diario privato funse tra l'altro da strumento di formazione dell'identità personale e aiutò le donne nello sviluppo della loro individualità. Un altro tipo di scrittura popolare fu la corrispondenza, che non aveva la funzione di comunicare solo tra due persone, bensì spesso le lettere erano indirizzate a un intero gruppo familiare da un'altra famiglia; vi era poi la corrispondenza formale, di natura economica o burocratica.

L'inizio del Novecento non fu un momento particolarmente favorevole per la crescita esponenziale della lettura nelle masse e l'evento che più rallentò questo sviluppo fu la Prima guerra mondiale: il commercio di libri riprese molto lentamente dopo il conflitto che lo aveva momentaneamente limitato. Non fu solo a causa di motivi economici e umani, ma fu anche dovuto all'introduzione di nuovi strumenti d'intrattenimento, come la radio e il cinema e i già presenti giornali e riviste. I testi stessi non erano più poi così diversi tra loro, i caratteri utilizzati vennero sempre più uniformati e standardizzati e l'editoria puntò specialmente sull'aspetto della copertina, usando colori accattivanti, come nel caso dei formati tascabili di alta qualità della «*Penguin Books*», dato che lo scopo era quello di attirare l'attenzione del cliente il più velocemente possibile: il contenuto del libro poteva non contare poi così tanto, ma era suo aspetto esteriore il catalizzatore dell'interesse del lettore. Un secondo conflitto mondiale influenzò gli interessi di lettura delle persone: gli anni delle dittature occidentali furono

caratterizzati ovviamente da un profondo controllo sui contenuti presenti nei testi, limitando i gusti dei lettori e delle lettrici, rallentando e ostacolando nuovamente il processo collettivo della lettura. Nonostante l'enorme disponibilità di libri, sia nelle librerie sia nelle biblioteche, la lettura dovette fare i conti con una realtà tutta nuova: un pubblico molto più ampio però contemporaneamente assorbito dalle attività lavorative e familiari come avveniva per la maggior parte delle persone del passato, tranne per pochi soggetti che potevano dedicare tutto il loro tempo e tutta la loro attenzione alla lettura e allo studio, dato che spesso entrambi erano una vera occupazione per queste persone (si pensi alla vita nei monasteri). Un'idea che può portare a conclusioni sbagliate è che a un aumento dell'alfabetizzazione e dell'istruzione corrisponda un aumento del numero di lettrici e lettori, mentre essa richiede un allenamento costante e un contesto culturale che stimoli lo scambio reciproco di informazioni, oltre al fatto che i metodi di valutazione di alfabetizzazione non sono universali e variano per molti Stati.<sup>69</sup> L'aumento di questa platea purtroppo è stato assoggettato da una tendenza alla conformità sociale di un grande numero di persone, molto di più che nel passato; le ore di lavoro nella società consumistica del secondo dopoguerra sono diminuite, ma lo stile di vita e le priorità umane sono cambiate e un buon livello di istruzione e un minimo bagaglio culturale non sembrano più così fondamentali rispetto alla necessità di nuove attività ricreative fuori dall'orario di lavoro. La vita frenetica post-industrializzazione forse ha creato le condizioni per una lettura poco costante e frammentaria e, fino a che tutte le persone non avranno le stesse possibilità economico-sociali, ossia una condizione di vita che consenta uno studio più riflessivo e ponderato grazie alla

---

69 I dati recenti sull'alfabetizzazione si basano spesso su una singola domanda inclusa nei censimenti della popolazione nazionale o nelle indagini sulle famiglie presentate agli intervistati al di sopra di una certa età, in cui le capacità di alfabetizzazione sono auto-dichiarate. La domanda è spesso formulata come "Sai leggere e scrivere?". Queste autovalutazioni delle abilità di alfabetizzazione hanno diverse limitazioni, come domande troppo generali e soggettive e a volte rivolte a un solo membro della famiglia che risponde a nome di tutti gli altri componenti del nucleo familiare; inoltre alfabetizzazione e istruzione non sempre coincidono (ESTEBAN ORTIZ-OSPINA, MAX ROSER, *Literacy*, in «*Our World in Data*», 2016 Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina (2016) - "Literacy". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/literacy>' [Online Resource]; data di ultima consultazione 17/02/2023).

disponibilità di tempo da dedicarvi, questo cambiamento non potrà avvenire: la lettura è ancora un privilegio di poche persone. Un altro elemento da considerare in questa complicata dinamica è che l'alfabetizzazione estesa alla maggior parte della popolazione mondiale e gli strumenti digitali e sostituiti della scrittura a mano si sono sviluppati pressoché contemporaneamente: forse è solo un'idea utopistica pensare che i livelli di lettura siano più o meno costanti e omogenei nella popolazione mondiale e in qualsiasi classe sociale o forse bisogna cambiare completamente i parametri di misurazione usati fino a oggi.<sup>70</sup> Aver dato più o meno a tutte le persone il diritto e il dovere di provvedere alla propria istruzione ha comportato anche una certa de-responsabilizzazione delle istituzioni: l'istruzione non è più solo basata sull'acquisizione del sapere se non per pochi, ma deve formare le persone in modo uniforme per prepararle al mondo del lavoro, un mondo sempre più iper-specializzato, che tende a mantenere le persone chiuse nel proprio ambito di studi e lavoro, inibendo la curiosità umana verso letture 'aliene': il sapere ora è finalizzato solo al funzionamento della società capitalista. La scelta libraria è diventata molto più libera e flessibile e sono nati i club del libro, dove le persone si riuniscono per leggere insieme il libro scelto e successivamente lo commentarlo, scambiandosi idee e pareri. Scrittura e lettura non stavano scomparendo nel XX secolo, ma stavano mutando forma e ruolo nella società: l'apprendimento non era più una prerogativa solamente dei libri e della scrittura, infatti la trasmissione di informazioni grazie ai *mass media*, il cinema, la musica e l'arte alla portata di tutti erano diventati i nuovi strumenti della cultura di massa. I cambiamenti cominciati a partire dalla seconda metà del XX secolo sono correlati a un nuovo paradigma filosofico: la condizione post-moderna, che pone le basi per un nuovo tipo di rapporto fra la conoscenza e chi ne fruisce, un rapporto molto più simile a quello tra produttori e consumatori.<sup>71</sup>

---

70 L'intera riflessione sulla questione della lettura potrebbe essere semplicemente condizionata da una visione reazionaria del mondo.

71 JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione postmoderna*, trad. it. di Carlo Formenti, Milano, Giannacomo Feltrinelli Editore Milano, 2022 (Paris 1979), pp. 12-13.



Un cambiamento degli strumenti di scrittura che era già avvenuto nell'Ottocento era stata la macchina per scrivere, che aveva permesso un tipo di scrittura totalmente diverso non solo dal punto di vista pratico, bensì aveva comportato un cambiamento delle funzioni esecutive da parte del cervello: essa fu solo l'inizio di quel processo di mutamento che avrebbe raggiunto i livelli attuali grazie ai dispositivi digitali. Maryanne Wolf, direttrice del Center for Reading and Language Research of Tuft University of Boston, ritiene che le nuove tecnologie digitali siano in grado di riconfigurare il cervello, esattamente come accadde nel passaggio dall'oralità alla lettura e alla scrittura e dalla lettura a voce alta a quella silenziosa, grazie alla plasticità del cervello e al già citato "riciclaggio neuronale". I ritmi accelerati della società industrializzata e mediatica perciò, come detto precedentemente, si ripercuotono anche sui processi di lettura e scrittura. Gli stessi schemi di funzionamento sociale stanno mutando a causa dei *social network*, i quali aggregano le persone tramite una specie di "tribalismo tecnologico": l'interazione su Internet sviluppa un senso di appartenenza e di collettività che conferisce sicurezza negli utenti e li incentiva a stare insieme. La necessità di socialità che tipicamente si era sempre verificata di persona, ora viene manifestata virtualmente e lo stesso vale per la ricerca di informazioni e letture.<sup>72</sup> La maggior parte di questi contenuti viene recuperata in rete e non recandosi nei luoghi fisici, come librerie, archivi e biblioteche; d'altro canto sono proprio questo tipo di istituzioni che aggiornano le loro risorse cartacee, trasformandole in documenti digitali. I cambiamenti appena descritti però vanno contestualizzati, soprattutto serve una distinzione tra quei cervelli nati prima della rivoluzione digitale e quelli nati completamente immersi in questo mondo. È importante capire se effettivamente le nuove generazioni stiano andando verso un impoverimento culturale o semplicemente potrebbe essere solo una delle varie fasi di cambiamento sperimentate dal cervello umano nel corso della storia (e della preistoria). La

---

<sup>72</sup> JOHN PICCHIONE, *La scrittura, il cervello, e l'era digitale*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2017, pp. 43-48.

lettura digitale sembrerebbe incrementare lo *skimming* (leggere superficialmente), lo *skipping* (saltare parti di testo) e il *browsing* (leggere velocemente);<sup>73</sup> la tendenza è quindi di spostarsi rapidamente a zig zag tra le righe del testo, individuando le parole-chiave che permettono di comprendere il contesto generale. Il rischio parrebbe essere di non allenare sufficientemente la “memoria di lavoro”,<sup>74</sup> affidandosi troppo agli strumenti digitali, i quali solleverebbero le persone da quei compiti di competenza della memoria di lavoro; ma è importante sottolineare che essa non è un parametro universale di misurazione della capacità mnemoniche di una persona e la scrittura stessa dovrebbe tenerne conto vista la complessità di certe costruzioni grammaticali, al fine di rendere i testi più leggibili e assimilabili da parte del lettore, perché la memoria di lavoro permette di conservare quel piccolo numero di informazioni istantanee che servono per comprendere nell'immediato il senso di un concetto o di una frase o anche il semplice riconoscimento di lettere e parole. La memoria di lavoro al fine di ottenere l'effetto desiderato, cioè la comprensione di quanto letto, deve avvalersi poi della memoria semantica: essa è a sua volta suddivisa in “memoria dichiarativa”, che consente di recuperare i contenuti nozionistici, e in “memoria procedurale”, che consente di recuperare i contenuti relativi a procedure da svolgere meccanicamente.<sup>75</sup> La corretta collaborazione tra queste due memorie permette di comprendere il significato di un testo, attingendo dai ricordi le informazioni utili a capirlo, altrimenti si sarebbe solo in grado di riconoscere i grafemi e i loro fonemi corrispondenti. Delegare perciò a un supporto indiretto come la tastiera il compito di scrivere ha cambiato il modo di leggere e di apprendere i contenuti; la familiarità del lettore con i dispositivi

73 MARYANNE WOLF, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, trad. it. di Patrizia Villani, Milano, Vita e Pensiero, 2018, (New York 2018), pp. 75-76.

74 La conservazione di una piccola quantità di informazioni in una forma facilmente accessibile; essa facilita la pianificazione, la comprensione, il ragionamento e la risoluzione dei problemi. È l'opposto della “memoria semantica” (o “a lungo termine”), cioè la grande quantità di informazioni salvate nella propria vita. Un esempio pratico è quello di associare la memoria a breve termine alla RAM di un computer, mentre quella a lungo termine all'*hard disk* (NELSON COWAN, *Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education*, in «*Educ Psychol Rev.*», n. 26, 2014, pp. 197-223 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4207727/>; data di ultima consultazione 15/02/2023).

75 M.WOLF, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, trad. it. di Stefano Galli, Milano, Vita e Pensiero, 2009 (New York 2007), p. 162.

digitali è un altro elemento che può influire sulle modalità di lettura e scrittura<sup>76</sup> e sarebbe inoltre il caso di sottolineare che spesso gli studi si basano su un paradigma di lettore universale, senza considerare persone con funzionamenti diversi dalla maggioranza. Le tastiere per scrivere non hanno solo rivoluzionato la scrittura in sé, ma l'intero mercato librario, senza contare la loro applicazione in altri ambiti lavorativi oltre a quello della scrittura artistica: la grafia dattilografata è esente da interpretazioni sbagliate e fraintendimenti e questo vantaggio si aggiunse a quello che era già avvenuto secoli prima con la stampa a caratteri mobili, facilitando la lettura dei testi, poiché era l'autore stesso a essere responsabile di quanto scritto, diminuendo i possibili errori che nascevano in tipografia da un'errata comprensione della grafia di chi scriveva. La macchina per scrivere in realtà nacque dall'esigenza di permettere alle persone cieche e a quelle sordomute di avere a disposizione un metodo pratico per poter scrivere e comunicare e quindi non è un caso che i dispositivi digitali oggi siano risorse preziose per chi ha un funzionamento diverso: Pellegrino Turri nel 1808 aveva ideato una sorta di macchina per scrivere per la donna amata cieca e nel 1870 il pastore protestante Rasmus Malling-Hansen aveva inventato un altro oggetto simile per i sordomuti che frequentavano il Royal Institute di Copenaghen che egli dirigeva; due anni dopo fu creata negli Stati Uniti la Remington dall'editore di quotidiani Christopher Scholes, insieme a Samuel Soule e Carlos Glidden.<sup>77</sup> La velocità di stesura di testi fu esponenziale, dato che una macchina permetteva di scrivere 150 parole al minuto, senza contare le copie carbone; Scholes fu poi anche l'ideatore della tastiera QWERTY. Lo sviluppo dei primi sistemi computerizzati comportò un ulteriore vantaggio, perché queste nuove 'macchine per scrivere' potevano addirittura archiviare informazioni e perciò i libri, le biblioteche e gli archivi stessi

---

76 TING-WEN CHAN, GUANG CHEN, WEI CHENG, RONGHUAI HUANG, XIAOXIA ZHENG, *A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter?*, in «*Journal of Computers in Education*», n. 1, 2014, pp. 213-225 Chen, G., Cheng, W., Chang, TW. et al. A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter?. *J. Comput. Educ.* 1, 213–225 (2014) (data di ultima consultazione 21/02/2023).

77 EWAN CLAYTON, *Il filo d'oro. Storia della scrittura*, trad. it. di Benedetta Antonielli d'Oulx, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2019, (London 2013), pp. 284-285.

stavano diventando realtà obsolete; non solo, con l'avvento di Internet tutto ciò poteva essere scambiato e condiviso con le altre persone in tutto il mondo. La realtà digitale paradossalmente isolava e allo stesso tempo collegava le persone: ma in realtà stava nascendo un nuovo metodo di comunicazione tra gli esseri umani.

## CAPITOLO SECONDO

### IL RAPPORTO TRA TESTO E LETTORE

#### II.1 Le teorie della ricezione

La questione del rapporto che intercorre tra lettore e testo nacque già nel Medioevo; Tommaso d'Aquino sosteneva che tutte le facoltà cognitive, corporee o spirituali appartenessero al singolo soggetto e alla sua personalità, perciò qualsiasi nozione che viene acquisita è influenzata dalle condizioni personali del soggetto.<sup>78</sup> La lettura individuale sarebbe quindi l'atto più importante, che permette una completa realizzazione del testo come esperienza estetica;<sup>79</sup> inoltre solo quando l'opera viene letta essa si realizzerebbe totalmente. Un'altra domanda riguarda il fatto se un'opera, rifacendosi alla visione scolastica, è soggetta all'interpretazione personale, dovrebbe essere analizzata anche come fenomeno sociale. Indagare due sfere così distanti l'una dall'altra richiede approcci diversi, nonché fare ricorso a discipline diverse: il pubblico ricettore richiede un approccio storico e sociologico, mentre il soggetto che legge un approccio fenomenologico ed ermeneutico.<sup>80</sup> Il primo verrà tenuto brevemente in considerazione, mentre il secondo verrà approfondito maggiormente, poiché sarà il rapporto tra il testo e il

---

78 LORENZO SPEZIA, *Il ruolo del soggetto nella gnoseologia di Tommaso d'Aquino*, in «*Angelicum*», n.3/4, 2012, pp.771-780  
<https://shibbolethsp.jstor.org/start?entityID=https%3A%2F%2Fidp.unive.it%2Fidp%2Fshibboleth&dest=https://www.jstor.org/stable/44618440&site=jstor>; data di ultima consultazione 26/02/2023).

79 ALBERTO CADIOLI, *La ricezione*, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 1998, p. 6.

80 Ivi, p. 10.

singolo lettore l'argomento d'indagine del capitolo.

Vittorio Spinazzola ritiene che l'attività della lettura sia condizionata dalla quantità e dalla qualità dei beni librari in circolo e che l'oggetto testuale è in grado di costruire una rete aperta di relazioni psicologiche tra il soggetto che lo ha creato e la moltitudine di soggettività che lo leggono; il lavoro dello scrittore è definito, analizzabile e interpretabile, mentre l'attività del lettore non è qualcosa di fisso e misurabile.<sup>81</sup> La lettura permette di ampliare la possibilità di soddisfare i piaceri mentali delle persone dato che essa porta all'immaginazione, silenziando le frustrazioni della vita reale, facendo evadere le persone da se stesse e ritrovando la propria personalità; i desideri di ciascuno sono influenzati da diversi fattori, quali il ceto, la classe sociale, il livello d'istruzione e il gruppo di appartenenza. Spinazzola nomina anche il sogno ad occhi aperti come risposta a qualsiasi episodio della quotidianità, specie quelli banali e chi poi ha la capacità di trasformare questi sogni in qualcosa da condividere con il resto del mondo allora passa da un piano individuale a uno sociale.<sup>82</sup> Leggere un testo permette alle persone di ricreare dentro di sé le emozioni di chi lo ha scritto e la lettura avviene seguendo le intenzioni di chi scrive, rivelandosi come un'azione pigra, però non passiva, perché il lettore fa comunque uno sforzo per mantenere la propria immaginazione autonoma rispetto a quella dell'autore, cercando di attingere da essa durante la lettura. Spinazzola infine suggeriva che l'atto di leggere fosse la realizzazione operativa dei canoni di gusto stabiliti dai gruppi di lettori che si riconoscono in una cultura comune; inoltre più una civiltà letteraria diventa articolata, più vi sarà una molteplicità di canoni che interagiscono e che lottano per affermarsi l'uno sull'altro.<sup>83</sup> L'incremento delle dinamiche della letterarietà ha comportato un numero sempre maggiore di persone di vari ceti sociali, categorie e classi, che portano con loro interessi, attitudini e criteri d'apprezzamento

---

81 VITTORIO SPINAZZOLA, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, Firenze, goWare, 2018, p. 68.

82 Ivi, p. 74.

83 *Ibidem*.

diversi.<sup>84</sup>

Robert Escarpit riteneva che il pubblico previsto dall'autore influenzasse talmente la scrittura da creare esso stesso l'opera che sarebbe stata poi letta.<sup>85</sup> Escarpit era interessato a indagare come la società fosse passata dalla saggezza individuale alla saggezza collettiva; gli studi sulla letteratura non avevano ancora tenuto conto sufficientemente del fenomeno della società di massa e necessitavano di un approccio sociologico: il testo non è solo un oggetto, ma uno strumento di scambio culturale; serve uno studio dei dati oggettivi in modo sistematico dell'evento letterario; esattamente come il testo non è un semplice oggetto, contemporaneamente lo scrittore non è un semplice produttore di parole.<sup>86</sup> Secondo Escarpit l'editoria trasporta un fatto individuale nella vita collettiva, creando una relazione tra l'individuo e la collettività stessa. L'editore immagina un possibile pubblico e sceglie nella massa degli scritti che gli vengono sottoposti quelli che sono più adatti a venir consumati da quel pubblico e questo ha un carattere duplice e contraddittorio: da una parte un giudizio di fatto su ciò che il possibile pubblico desidera e acquisterà; dall'altra parte un giudizio di valore su quello che deve essere il gusto del pubblico, a seconda del sistema estetico-morale del gruppo sociale considerato. La selezione editoriale quindi prevede un pubblico teorico e un campionario di scrittori e questi creano un circolo chiuso concatenato.<sup>87</sup>

Secondo le teorie della ricezione lo studio del testo stesso è necessario per comprendere in che modo il lettore vi interagisca; il testo presenta dei segnali, come proposto da Weinrich e poi anche da Jauss, che hanno lo scopo di renderlo leggibile e interpretabile da parte di chi legge.<sup>88</sup> Il lettore non è quindi un componente passivo del processo di creazione di un'opera

---

84 Ivi, p. 136.

85 FEDERICO BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia Editrice Scandicci, 1996, pp. 102-103.

86 ROBERT ESCARPIT, *Sociologia della letteratura*, trad. it. di Riccardo D'Anna, Roma, Tascabili Economici Newton, 1994 (Paris 1992), pp. 15-16-17 e 25.

87 Ivi, pp. 49-50-51.

88 A. CADIOLI, *La ricezione*, cit., p 22.

letteraria: testo e lettore non sono immutabili e cambiano reciprocamente, in modo simbiotico e istantaneo; a ogni nuova lettura del testo corrisponderebbe una nuova versione di esso. Il lettore, negli approcci di tipo retorico o semiotico, diventa il culmine del processo di creazione del testo letterario, facendo convergere l'oggetto-testo e il soggetto-lettore.<sup>89</sup> L'atto della lettura perciò realizza il testo, estraendolo dalla sua mera forma fisica; un testo quindi avrebbe tante interpretazioni tante quante sono le persone che lo leggono e, in ogni caso, neanche questo basterebbe, poiché le varie letture del singolo lettore dello stesso testo sarebbero diverse fra loro;<sup>90</sup> infine come sosteneva Jean Paul Sartre ciò che viene letto non è semplicemente un'esperienza momentanea, perché il lettore conserva l'esperienza letteraria che diventa parte della sua memoria:<sup>91</sup> si tratta di un esercizio intellettuale e d'immaginazione che il lettore deve attuare per collaborare con l'autore.

Il paradigma del rapporto testo-lettore per Maurice Blanchot non era lo stesso di Sartre, in quanto Blanchot riteneva che il lettore non aggiungesse niente di nuovo al testo, ma semplicemente lo 'liberasse' dalla sua forma fisica, rendendolo indipendente sia dall'autore che dal lettore stesso;<sup>92</sup> per Poulet invece addirittura il lettore si sottometterebbe al testo, conferendogli non solo la libertà, ma alienandosi e mettendo il testo sopra a tutto.<sup>93</sup>

Roman Ingarden precisa che l'opera letteraria non può coincidere con l'esperienza soggettiva di ogni lettore, giacché tale situazione comporterebbe tante versioni di un'opera letteraria tanti quanti sono i suoi lettori; bisogna quindi separare l'opera dalla sua esperienza, dato che essa è il frutto del lavoro dell'autore e risponde alle sue volontà, e non è un'esperienza psicologica e soggettiva del lettore, bensì un'esperienza trascendentale, assolvendo il compito di riempire quegli spazi di indeterminazione lasciati dall'autore tramite il proprio vissuto e la

---

89 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., p. 55.

90 Ivi, pp. 56-57.

91 Ivi, p. 60.

92 Ivi, p. 63.

93 Ivi, p. 66.



propria memoria ed egli è quindi uno ‘strumento’ del testo.<sup>94</sup> Ingarden formulò il “concetto di indeterminazione”: esistono oggetti reali che sono universalmente determinati e devono essere compresi, e oggetti ideali che sono autonomi e devono essere costituiti; l’opera d’arte è diversa da entrambi i tipi in quanto essa non è né universalmente determinata né autonoma, ma intenzionale. L’oggetto letterario intenzionale manca di una totale determinatezza dato che le frasi del testo funzionano come linee guida, cioè l’oggettività rappresentata del testo, ed è necessario riempire tutte le indeterminatezze.<sup>95</sup> Il valore estetico e le qualità metafisiche mantengono l’asimmetria fra testo e lettore, come un codice che garantisce la concretizzazione adeguata.<sup>96</sup>

Wolfgang Iser rispetto a Ingarden vede nel rapporto tra testo e lettore due parti attive, facendo sì che il testo sia una guida e il lettore un produttore di significato;<sup>97</sup> secondo Iser i critici letterari non avevano mai tenuto in considerazione il fatto che il testo potesse acquisire significato solo una volta letto. Esisterebbero due poli dell’opera letteraria: quello artistico che è il testo scritto dall’autore, quello estetico che si realizza con la lettura da parte del lettore.<sup>98</sup> La lettura è la condizione preliminare indispensabile per qualunque processo di interpretazione letteraria; nella lettura di un’opera letteraria è centrale l’interazione tra le sue strutture e i suoi destinatari. Aggiunge inoltre che per quanto un testo sia un oggetto fisico, esso non è vincolato come gli altri oggetti reali, in quanto è il suo contenuto a poter sperimentare un’infinità di realizzazioni. I testi letterari non possono avere la determinatezza completa degli oggetti reali ed è l’elemento di indeterminatezza che consente al testo di ‘comunicare’ con il lettore, ossia lo induce a partecipare sia alla produzione che alla comprensione delle intenzioni dell’opera.<sup>99</sup> Iser

---

94 Ivi, pp. 68-69-70.

95 WOLFGANG ISER, *L’atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, trad. it. di Rodolfo Granafei, Bologna, Il Mulino, 1987 (Baltimore 1978), p. 250.

96 Ivi, p. 255.

97 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., p. 76.

98 W. ISER, *L’atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, cit., pp. 55-56.

99 Ivi, p. 60.

sosteneva che testo e lettore si attivassero reciprocamente e vista la natura fisica e relativamente rigida del testo-oggetto sarebbe compito del lettore rivelare tutte le sue potenzialità grazie alla propria esperienza di vita<sup>100</sup> e nelle opere letterarie il messaggio è trasmesso in due sensi.<sup>101</sup> Il concetto di *Gestalt*<sup>102</sup> poi è fondamentale nel lavoro di Iser, perché il testo, da sequenza di segni linguistici, si trasforma in un mondo dall'aspetto consistente che ha lo scopo di aprire al lettore le porte del mondo dell'illusione, poiché tutti gli elementi del testo messi insieme sono più di una semplice somma di segni linguistici.<sup>103</sup> Iser propone l'esistenza di due categorie di lettore: la prima è quella del lettore reale, conoscibile attraverso le sue reazioni documentate; la seconda è quella del lettore ipotetico, sul quale qualsiasi realizzazione del testo può essere proiettata. L'istanza del lettore ipotetico può essere ulteriormente suddivisa in lettore ideale e lettore contemporaneo: la prima non esiste oggettivamente, invece la seconda esiste sicuramente, però è difficile da generalizzare.<sup>104</sup> Il lettore reale è oggetto di studio soprattutto da parte degli studiosi della storia della ricezione, ossia quando l'interesse è rivolto al modo in cui un'opera letteraria è stata accolta da un certo pubblico. Lo studio del ruolo che l'autore voleva far assumere al lettore invece contempla gli altri tre tipi di lettore contemporaneo, uno storico e reale che può essere analizzato tramite i documenti esistenti, e altri due ipotetici. Il primo di quelli ipotetici è il lettore ideale, che dovrebbe avere un codice identico a quello dell'autore e dovrebbe anche essere in grado di attualizzare il significato potenziale dell'opera voluto dall'autore. Vi sono poi diversi

---

100 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., pp. 78-79.

101 *Ibidem*.

102 Corrente di studi psicologici sviluppatasi a partire dal 1912; la *Gestalt* è un'organizzazione o configurazione percettiva che non corrisponde alla somma dei singoli elementi; si può percepire il movimento sia quando un corpo si muove effettivamente nello spazio da un punto all'altro, sia quando due corpi sono immobili, ma si instaura tra loro una configurazione percettiva adeguata. Il concetto di *Gestalt* comporta che non si tratti più di partire dai singoli stimoli e dati sensoriali corrispondenti, per comporre mediante essi la percezione che le persone hanno del mondo, poiché i singoli dati sensoriali come tali sono un'astrazione e non un'entità, ma piuttosto di partire da una concreta situazione percettiva globale. Gli elementi non sono posti assieme come fondamenti di una somma pura e in condizioni che comportano delle combinazioni estrinseche, bensì sono determinati come parti per le condizioni intrinseche delle loro totalità e devono essere compresi come parti relative a tali totalità; le *Gestalten* non sono quindi somme di contenuti aggregati costruiti soggettivamente (LUCIANO MECACCI, *Storia della psicologia. Dal Novecento a oggi*, Bari, Gius. Laterza e Figli Spa, 2019, pp. 30, 47 e 49).

103 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., 82.

104 W. ISER, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, cit., p. 64.

termini usati per indicare il secondo tipo di lettore ipotetico: c'è il super-lettore di Michael Riffaterre, che corrisponde a un gruppo di informanti che stabiliscono un fatto stilistico, facendo sì che lo stile venga oggettivato; il lettore informato di Stanley Fish, capace non solo in maniera competente di leggere il testo, ma di valutare le proprie reazioni durante la lettura di esso; infine il lettore supposto di Erwin Wolff, ovvero l'idea di lettore che l'autore ha in mente, incarnando i concetti e le convenzioni del pubblico contemporaneo e il desiderio dell'autore di collegarsi a questi concetti.<sup>105</sup> Iser infine propone il concetto di lettore implicito: quando le istruzioni procurate stimolano immagini mentali che animano ciò che è linguisticamente implicato anche se non detto, poiché durante il processo di lettura nasce una sequenza di immagini mentali, così il punto di vista del lettore e il luogo d'incontro delle prospettive diventano interrelati durante l'attività di rappresentazione, attirando il lettore nel mondo del testo.<sup>106</sup>

Hans Robert Jauss fonda invece la propria teoria della ricezione partendo da una premessa di tipo ermeneutico: la lettura equivale a uno strumento per l'interpretazione, a un mezzo per collegare l'opera e l'interprete; inoltre le vere potenzialità del testo non si manifestano semplicemente tramite la sua realizzazione e la sua lettura da parte del suo primo pubblico, bensì tramite le sue interpretazioni successive attraverso il tempo ed è così che l'ermeneutica ha lo scopo di unire il passato con il presente creando un vero dialogo con il testo, quindi non solo ciò che il testo trasmette al lettore, ma cosa il lettore stesso comunichi al testo.<sup>107</sup> Il triangolo formato da autore, opera e pubblico è caratterizzato dal fatto che il terzo elemento non costituisce soltanto la parte passiva, ma è anche un'energia formatrice di storia; senza il ruolo attivo del destinatario, la vita storica dell'opera letteraria non esisterebbe. L'opera assolvendo il suo compito di mediazione, diviene il mutevole orizzonte d'esperienza di una continuità, trasformando l'assimilazione in comprensione e la ricezione passiva in attiva. Jauss inoltre

---

105 Ivi, pp. 66-67-68-69-70-71-72-73.

106 Ivi, p.76.

107 Ivi, pp. 84-85.

riteneva che la letteratura, avendo una sua storicità e un suo carattere comunicativo, avesse un rapporto dialogico e al tempo stesso processuale tra opera, pubblico e nuova opera, colto sia nella relazione tra comunicazione e destinatario sia nelle relazioni tra domanda e risposta e tra problema e soluzione. Il rapporto tra letteratura e lettore ha implicazioni sia estetiche sia storiche: nel primo caso l'assimilazione di un'opera comporta un collaudo del suo valore estetico nel confronto con le opere lette in precedenza; nel secondo caso la comprensione del primo lettore può essere continuata e arricchita di generazione in generazione in una serie di atti ricettivi, dimostrandosi decisiva per il significato storico di un'opera, aumentandone il valore estetico. Si tratta della continua mediazione fra arte passata e arte contemporanea, fra la sua validità tradizionale della letteratura e la sua messa alla prova nel futuro.<sup>108</sup> La storia della letteratura è un processo di ricezione e produzione estetica che si compie nell'attualizzazione di testi letterari da parte di un lettore che li assimila, un critico che riflette su di essi e uno scrittore che diviene a sua volta produttore. Jauss fa del concetto di orizzonte d'attesa il caposaldo della sua teoria della ricezione letteraria: tale orizzonte permette di determinare il carattere artistico dell'opera stessa, in base al modo e al grado della sua efficacia su un pubblico dato; la distanza estetica è la differenza fra l'orizzonte d'attesa e l'apparire di una nuova opera la cui ricezione può avere come conseguenza un mutamento d'orizzonte, tramite la negazione di esperienze familiari o la presa di coscienza di esperienze che diventano espressione per la prima volta; il modo in cui un'opera letteraria nel momento storico del suo apparire soddisfa, supera, delude o confuta le aspettative del suo primo pubblico, fornisce un criterio evidente per la determinazione del suo valore estetico.<sup>109</sup> La ricezione interpretativa di un testo presuppone il contesto di esperienza della percezione estetica, ossia che la domanda sul carattere soggettivo dell'interpretazione e del gusto di diversi lettori o classi di lettori potrà essere posta in modo

---

108 HANS ROBERT JAUSS, *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2016 (Frankfurt 1970), pp. 189-190.

109 Ivi, p. 197.

sensato solo quando sarà stato chiarito quale orizzonte trans-soggettivo del comprendere condizioni l'efficacia del testo, come le opere che evocano l'orizzonte d'attesa del loro lettore.<sup>110</sup> Jauss infine precisa che la ricostruzione dell'orizzonte d'attesa nel quale un'opera è stata creata e recepita in passato rende possibile porre le domande alle quali il testo rispondeva e capire come il lettore di allora può aver considerato e compreso l'opera stessa.<sup>111</sup> La relazione tra letteratura e pubblico non finisce nel fatto che ogni opera ha il suo pubblico specifico, storicamente e sociologicamente definito, bensì ci sono opere che al momento della loro pubblicazione non sono ancora riferibili a un pubblico specifico, ma rompono l'orizzonte familiare delle aspettative letterarie, facendo sì che il loro pubblico necessiti di essere educato poco per volta.<sup>112</sup>

Umberto Eco descriveva il testo letterario come una manifestazione linguistica che rappresenta una catena di artefici espressivi che devono essere attualizzati dal destinatario (o meglio dal lettore); il testo quindi è incompleto per due motivi: il primo perché un'espressione linguistica finché non viene decodificata resta semplicemente una produzione grammaticale, priva di comprensione semantica e pragmatica; il secondo è dovuto alla necessità da parte del lettore di riempire le indeterminanze che incontra grazie alla propria conoscenza interiore.<sup>113</sup> I codici del destinatario inoltre possono differire da quelli dell'emittente e così anche le competenze; non basta la competenza linguistica bensì serve anche una competenza circostanziale, capace di scovare nel testo più significati, più nozioni e più messaggi impliciti.<sup>114</sup> Eco poi introdusse il concetto di Lettore Modello: appurato che un autore non può prevedere tutti i possibili lettori del suo testo e le loro competenze, può però scrivere un testo indicato o indirizzato a un certo pubblico abbastanza preciso, in base ai contenuti e ai temi trattati nell'opera. Può capitare a volte che un autore non sia consapevole del fatto che un proprio testo,

---

110 Ivi, pp. 195-196.

111 Ivi, p. 202.

112 Ivi, p. 200.

113 UMBERTO ECO, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 2010, pp. 56 e 58.

114 Ivi, p. 59.

pensato per un certo pubblico, finisce poi per essere letto da un altro tipo di lettori e di dimostrarsi egualmente adeguato e appropriato.<sup>115</sup> Un testo è un artificio sintattico-semantico-pragmatico la cui interpretazione prevista fa parte del proprio progetto generativo; la narrativa artificiale poi non rispetta molte delle condizioni pragmatiche a cui è sottomessa la narrativa naturale, dato che l'autore non ha lo scopo di raccontare la verità e di convincere il lettore che ciò che scrive sia vero, cioè reale.<sup>116</sup> Bisogna poi differenziare due tipi di interpretazione dell'enunciato linguistico: interpretazione semantica o semiosica, cioè il risultato del processo per cui il destinatario di fronte alla manifestazione lineare del testo la riempie di significato, e interpretazione critica o semiotica, ossia quando si cerca di spiegare per quali ragioni strutturali il testo possa produrre interpretazioni semantiche; il che comporta la definizione di due tipi di lettore modello, ovvero lettore modello ingenuo (semantico) e lettore modello critico.<sup>117</sup> Il lettore ha l'iniziativa di pensare a una congettura sull'intenzione dell'opera; potranno essere ideate più congetture, ma alla fine dovrà esserci coerenza con il testo; il lettore potrà elaborare macroproposizioni per avanzare previsioni sul corso possibile degli eventi. Il testo è un artificio che ha lo scopo di creare il proprio lettore modello e contemporaneamente il lettore empirico è la persona che pensa una congettura sul tipo di lettore modello previsto dal testo. Il lettore empirico infine propone una congettura sulle intenzioni dell'autore modello e quest'ultimo produce un certo lettore modello: a questo punto l'intenzione dell'autore e l'intenzione dell'opera coincidono.<sup>118</sup> Eco quindi voleva indagare il ruolo del lettore e le dinamiche della cooperazione interpretativa; bisogna allora concepire il testo come un meccanismo pigro (o economico) basato sul non detto, che aspetta un lettore che lo attualizzi colmandone gli spazi bianchi.<sup>119</sup> Eco distingue poi l'uso libero di un testo utilizzato come stimolo immaginativo dall'interpretazione

---

115 Ivi, pp. 63-64.

116 Ivi, pp. 76-77.

117 U. ECO, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, La nave di Teseo, 2016, p. 40.

118 Ivi, p. 45.

119 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., p. 46.

di un testo aperto: usare liberamente un testo corrisponde alla decisione di allargare l'universo di discorso, poiché bisogna capire se quello che si vuole attuare mentre si legge sia un esercizio semiotico oppure una sua interpretazione. I testi chiusi sono concepiti per un Lettore Modello molto definito, con l'intento di dirigerne in modo repressivo la cooperazione.<sup>120</sup> Un testo considerato come tale presenta un Emittente e un Destinatario i quali hanno ruoli attanziali: in questa situazione l'autore è testualmente manifestato solo tramite uno stile riconoscibile; per quanto riguarda il Lettore Modello, si tratta di un insieme di condizioni di felicità testualmente stabilite che devono essere soddisfatte affinché un testo sia del tutto realizzato nel suo contenuto potenziale.<sup>121</sup> Il meccanismo che si mette in moto riguarda l'autore empirico come soggetto dell'enunciazione testuale, che formula un'ipotesi di Lettore Modello e disegna se stesso autore quale soggetto dell'enunciato, in modo strategico come operazione testuale; poi si ha il lettore empirico, come soggetto concreto degli atti di cooperazione, che deve disegnare un'ipotesi di Autore, traendola dai dati di strategia testuale. L'ipotesi fatta dal lettore empirico riguardo il proprio Autore Modello è più plausibile di quella formulata dall'autore empirico sul proprio Lettore Modello, perché il secondo deve postulare qualcosa che non esiste ancora al momento e realizzarlo come serie di operazioni testuali, mentre il primo deduce un'immagine tipo da qualcosa che si è verificato prima come atto enunciativo.<sup>122</sup>

Maurice Blanchot definiva la lettura come il procedimento che fa sì che il libro divenga opera al di là della persona che l'ha scritta e dell'esperienza che in essa si è espressa;<sup>123</sup> la lettura permette che l'opera divenga opera vera e propria. Per essere letta si aspetta che il lettore non sia una persona reale, cioè che abbia una sua storia, un lavoro o una religione, bensì che la persona che legge si impegni a rispettare il libro per come è; la vera lettura non deve mettere in

---

120 U. ECO, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, cit., pp. 65-66-67.

121 Ivi, pp. 67-68-69.

122 *Ibidem*.

123 MAURICE BLANCHOT, *Lo spazio letterario*, trad. it. di Fulvia Ardenghi, Milano, il Saggiatore, 2018 (Paris 1955), p. 213.

discussione il testo, ma non significa comunque sottomettersi completamente a esso. Blanchot ovviamente poneva una distinzione tra testo letterario e ciò che non lo è: il libro che è originato dall'arte quando viene letto è come se non fosse mai stato letto prima e diviene opera solo nello spazio aperto da ogni singola lettura.<sup>124</sup> Leggere va oltre la semplice comprensione, infatti si tratta di un approccio, un'accoglienza che eleva il libro a opera.<sup>125</sup> La lettura è affermazione dell'opera stessa e spesso i principali ostacoli a questa affermazione sono la personalità del lettore, la sua visione del mondo e la tendenza a rimanere legato a essa. La comunicazione del testo non consiste nel fatto che diventi comunicabile al lettore tramite la lettura, perché è essa stessa comunicazione, alternandosi continuamente tra la sua indeterminatezza e il suo negarsi al lettore e il suo bisogno di essere compresa e accolta e rivelata. Leggere non vuol dire ricavare una comunicazione dall'opera, significa far sì che essa si comunichi. Lo scrittore stesso non comprende mai appieno il significato della sua opera, per questo serve un lettore per sviscerarne il significato, per riempire il vuoto che reca con sé;<sup>126</sup> il lettore una volta divenuto uno 'specialista' può interrogare l'opera sulla sua struttura, i suoi segreti e sul suo scopo.<sup>127</sup> L'opera letteraria però non raggiunge mai una completa determinatezza e certezza, dato che è un processo in continuo divenire e che muta incessantemente.<sup>128</sup>

Stanley Fish ritiene che la letteratura non sia un oggetto da percepire, bensì un evento prodotto nella mente del lettore e ne è l'artefice. Fish vuole concentrarsi sugli effetti psicologici del testo: non è importante il significato proprio e intrinseco della parola o della proposizione, ma cosa esse siano in grado di fare. Bisogna analizzare le operazioni mentali del lettore e le risposte che si sviluppa durante la lettura; tutto ciò è possibile tramite il rallentamento della lettura, in modo tale da scavare più in profondità nella propria coscienza.<sup>129</sup> Fish al fine di evitare

---

124 Ivi, p. 214.

125 Ivi, p. 216.

126 Ivi, pp. 221-222.

127 Ivi, p. 224.

128 Ivi, p. 225.

129 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., pp. 128-129.



una sorta di anarchia interpretativa, propone il termine di lettore informato, ossia un ibrido tra un'entità astratta e una concreta, che fa tutto ciò che è in suo potere per informarsi al meglio; non ci sarebbero quindi più interpretazioni del testo, bensì diverse risposte a esso, anche se a tutti gli effetti per il lettore si tratterebbe della propria interpretazione, a causa del fatto che ogni persona è condizionata dalla propria visione del mondo: in questo caso si tratta di una comunità interpretativa, poiché le strategie interpretative verrebbero messe in atto già a priori nella fase di lettura.<sup>130</sup> Le strategie interpretative però non sono frutto della soggettività del lettore, perché di fatto è la comunità che lo influenza, la quale a sua volta subisce queste strategie, che hanno la caratteristica di abilitare e allo stesso tempo limitare le capacità delle singole coscienze. Le interpretazioni di un testo cambiano al cambiare del contesto; è come se tra i lettori appartenenti a una certa comunità interpretativa sussistesse un accordo comune, dettato dalla scuola, dalle istituzioni, dalla critica, che permette di scegliere tra le varie interpretazioni di un testo.<sup>131</sup> Le comunità interpretative non hanno maggiore stabilità dei testi stessi, giacché le strategie d'interpretazione non sono né naturali né universali ma apprese; l'abilità di interpretare è una capacità costitutiva dell'essere umano;<sup>132</sup> sono i modi di interpretare che vengono acquisiti, i quali mutano continuamente nel tempo; un autore in base alle strategie possedute dal lettore prevede e immagina una certa comunità di lettori.<sup>133</sup>

Jacques Derrida invece propose qualcosa di più estremo, ovvero la distruzione del libro come prodotto di una violenza necessaria che deve privare il testo della sua superficie; l'idea di libro è estranea al senso della scrittura, poiché essa è essenzialmente apertura e libertà. Il testo chiuso nell'oggetto libro deve essere decostruito e quindi serve un cambiamento filosofico che

---

130 Ivi, pp. 130-131.

131 Ivi, p. 133.

132 Si ricordi nel primo capitolo la questione relativa al riconoscimento dei simboli da parte degli esseri umani.

133 STANLEY FISH, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, trad. it. di Mario Barengi, Franco Brioschi, Costanzo Di Girolamo e Stefano Manferlotti, Torino, Einaudi, 1993 (Cambridge 1980), pp. 107-108.

vada oltre i paradigmi occidentali.<sup>134</sup> L'approccio decostruzionista si dimostra tendenzialmente ambiguo, dato che lo scopo è quello di mettere in dubbio la stabilità e le certezze del mondo occidentale che limitano il lettore e lo confinano nelle strutture acquisite.<sup>135</sup> Derrida riteneva che il linguaggio fosse stato fin dalla sua origine un momento o un fenomeno appartenente alla scrittura; a sua volta la scrittura va incontro a una nuova mutazione, spesso individuata nella morte del libro, o meglio, nella morte della civiltà del libro.<sup>136</sup> L'idea del libro fa riferimento a una totalità, finita o infinita, del significante e l'idea che rinviava a una totalità naturale è estranea al senso della scrittura: la distinzione tra libro e testo permette di formulare l'ipotesi che la distruzione del primo comporti mettere a nudo la superficie del secondo.<sup>137</sup> Un'altra ipotesi di Derrida è che la scienza del linguaggio dovrebbe ritrovare rapporti naturali, semplici e originali, fra la parola e la scrittura, ripristinando la sua purezza d'origine come se nel corso del tempo fosse avvenuta una corruzione che non tiene conto della natura del rapporto fra segni linguistici e segni grafici.<sup>138</sup> La scrittura infine è la dissimulazione attraverso il *logos* e il segno della naturale e immediata presenza del senso nell'anima; decostruire questa tradizione metterebbe in luce che la violenza della scrittura non può sopravvivere al linguaggio innocente e vi sarebbe una specie di violenza originaria della scrittura sul linguaggio che è esso stesso in realtà scrittura.<sup>139</sup> Il concetto di Derrida, in sintesi, è che la scrittura avrebbe, da sempre, snaturato la libertà del linguaggio, imponendogli dei limiti e per questo egli voleva decostruire il libro e della sua metaforica morte. Derrida riguardo al rapporto tra testo e autore riteneva che lo scrittore è il soggetto del libro, la sua sostanza e il suo padrone, il suo servitore e il suo tema, ma contemporaneamente il libro è il soggetto del poeta, come essere parlante e conoscente che

---

134 F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, cit., p. 141.

135 *Ibidem*.

136 JACQUES DERRIDA, *Della grammatologia*, trad. it. di Rodolfo Blazarotti, Francesca Bonicalzi, Giacomo Contri, Gianfranco Dalmaso, Angela Claudia Loaldi, Milano, Editoriale Jaca Book SpA, 1969 (Paris 1967), p. 26.

137 *Ivi*, pp. 37-38.

138 *Ivi*, pp. 58-59.

139 *Ivi*, p. 61.

scrive nel libro sul libro, in una specie di rapporto simbiotico tra i due; il libro è articolato dalla voce dello scrittore che lo plasma e lo rende soggetto in sé e per sé, diventando poesia e storia.<sup>140</sup>

Le teorie della ricezione letteraria sono molte e ognuna si basa su approcci filosofici e sociologici diversi, che mettono in evidenza i vari aspetti del fenomeno della lettura e come gli attori in gioco in questo processo interagiscano con il testo: capire il ruolo artistico del testo letterario partendo dalla sua ricezione è ciò che questo filone di studi letterari si prefigge di fare. Comprendere inoltre il potenziale della lettura e del testo a partire fin dall'infanzia è un altro obiettivo importante da raggiungere, perché il primo contatto con il mondo della lettura può condizionare il desiderio di una persona di leggere.

## **II. 2 Come imparano a leggere i bambini e il rapporto tra lettura e bambino**

### **II. 2. 1 Lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione nel bambino**

I bambini a partire dai tre mesi di vita iniziano già ad attivare le aree del cervello adibite al riconoscimento del linguaggio mentre ascoltano la voce delle persone adulte, ovvero la regione temporale superiore sinistra e la regione frontale inferiore sinistra (l'area di Broca);<sup>141</sup> dato che il bambino sarà sottoposto a una lingua madre, dai sei mesi in poi il suo cervello si adatterà al riconoscimento prima delle vocali e poi, tra i nove e i dodici mesi, delle consonanti di quella lingua, infatti fino a sei mesi i cervelli dei bambini sono predisposti per riconoscere tutti i fonemi, circa ottocento, di qualsiasi lingua.<sup>142</sup> I bambini, esattamente come compresero gli *Homo* del passato, quando superano l'anno d'età iniziano a capire che la comunicazione orale è più pratica e adattabile a vari contesti rispetto a quella gestuale, perciò il lessico comincia a formarsi tra i dodici e i diciotto mesi, superando le cinquanta parole tra i diciassette-diciotto mesi,

---

140 *Id.*, *La scrittura e la differenza*, trad. it. di Gianni Pozzi, Torino, Einaudi, 1990 (Paris 1967), p. 82.

141 S. DAHAENE, *I neuroni della lettura*, cit., p. 229.

142 CARMEN BELACCHI, *Lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione*, in *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, a cura di Simona Caravita, Luca Milani, Daniela Traficante, Bologna, Società editrice il Mulino, 2018, p. 118.

prediligendo parole che fanno riferimento a persone e oggetti concreti; in seguito tra i due e i tre anni imparano le parole-contenuto (verbi e aggettivi), in particolare quelli di natura relazionale, e le parole-funzione (articoli, preposizioni, pronomi e congiunzioni) e così la fine del secondo anno è caratterizzata dall'incremento esponenziale del lessico e la grammatica comincia a formarsi.<sup>143</sup> Il bambino poi tra i cinque e i sei anni sperimenta il passaggio dall'oralità alla scrittura e, come proposto nel modello di Uta Frith, vengono affrontate diverse fasi: la prima è la "logografica o pittorica", durante la quale sa riconoscere alcune brevi parole con un significato legato alla vita quotidiana; la seconda è l'"alfabetica", in cui apprende la relazione tra fonema e grafema; la terza è l'"ortografica", quando sa riconoscere sequenze di lettere corrispondenti a parole; la quarta e ultima è la "lessicale", durante la quale è capace di accedere direttamente al significato delle parole leggendo quelle scritte.<sup>144</sup> Inoltre quando viene introdotta la lettura in ambiente scolastico, il sistema visivo del bambino si presenta ancora molto flessibile e adatto all'acquisizione di nuovi oggetti visivi come le lettere, i numeri e le parole.<sup>145</sup> Successivamente nel corso della fase "ortografica", la lettura dei grafemi diventa sempre più scorrevole e il bambino è in grado di concatenare le lettere di una parola, smettendo quindi di pronunciarle singolarmente.<sup>146</sup> La tappa finale, più o meno all'età di sette anni, consiste nel comprendere quello che viene letto, non affrontando più il testo meccanicamente, ma riconoscendo quanti più concetti possibili, differenziando le parole dalle pseudo-parole.<sup>147</sup>

Una cosa certa e di fondamentale importanza fin dall'inizio è l'interazione con gli adulti, e non solo quella di tipo orale, poiché durante i primi due anni di vita il bambino segue lo sguardo dei genitori e ciò gli permette di acquisire precocemente il linguaggio, oltre a tutta la componente emotiva, che consente al genitore di adattare la prosodia e la comunicazione

---

143 Ivi, p. 121.

144 CHIARA DE VITA MARIA CHIARA PASSOLUNGI, DANIELA TRAFICANTE, *Linguaggio scritto, sistema del calcolo e ragionamento matematico*, in Ivi, p. 244.

145 S. DAHAENE, *I neuroni della lettura*, cit., p. 230.

146 Ivi, p. 237.

147 Ivi, p. 238.

linguistica in base alle capacità e alle necessità del bambino.<sup>148</sup> La comunicazione con le altre persone presuppone, come già accennato nel primo capitolo, la capacità di prevedere il loro comportamento basandosi sulla comprensione degli stati mentali propri e altrui; questa abilità permette di avere una comunicazione reciproca più efficace possibile, tenendo in considerazione le intenzioni, le emozioni, i desideri e le credenze dell'interlocutore. La comunicazione non è solo quella che avviene tra due o più individui, bensì anche quella tra un lettore e un testo: la Teoria della Mente è coinvolta nella comprensione dei testi, soprattutto quelli narrativi, perché quando si legge è necessario prevedere come i personaggi di una storia agiranno, tenendo conto della falsa credenza di questi e non del dato di realtà, noto soltanto al lettore; quando si legge bisogna predire le conoscenze che hanno a disposizione i personaggi della storia e attuare la “meta-rappresentazione” degli stati mentali e in questo modo si giunge a spiegazioni o previsioni più o meno accurate.<sup>149</sup> I bambini dai due anni in poi cominciano il processo mentale chiamato “gioco di finzione”, e poi dai tre anni si manifesta e si consolida verso i quattro anni la capacità di attuare il “compito di falsa credenza”.<sup>150</sup> Il bambino impara a manipolare modelli contraddittori, cioè che vanno contro la realtà oggettiva, creando realtà alternative e questi modelli richiedono un ragionamento più sofisticato rispetto al “gioco di finzione”,<sup>151</sup> che può essere considerato una Teoria della Mente primitiva. Il modo in cui le credenze sono relate alle situazioni nel mondo è ciò che differenzia il semplice “gioco di finzione” dalla ToM; finché esso si basa su regole che sono state pattuite e presentate al bambino, allora questo limite non si presenta, ma immaginare cosa l'altra persona pensi riguardo a una particolare situazione è più

148 C. BELACCHI, *Lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione*, cit., p. 120.

149 Ivi, p. 128.

150 ALAN M. LESLIE, *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottostanti alla Teoria della Mente nel bambino*, in *La Teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, trad. it. di Paola Perucchini e Luca Surian, a cura di Luigia Camaioni, Bari, Gius. Laterza & Figli, 1995, p. 102.

151 Uno dei tanti esempi di “compito di falsa credenza” consiste nel mostrare al soggetto dell'esperimento una scatola chiusa con alcune caramelle il cui contenuto è stato sostituito a insaputa del soggetto medesimo (la scatola contiene delle matite); dopo che il soggetto ha risposto alla domanda circa gli oggetti della scatola chiusa e ne ha poi constatato il reale contenuto, gli viene chiesto di prevedere che cosa un'altra persona penserà vi sia nella scatola quando le verrà presentata, ma solo dopo averle mostrato inizialmente le caramelle, cioè replicando lo stesso esperimento con questa persona (C. BELACCHI, *Lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione*, cit., p. 128).

complicato, poiché bisogna capire che cosa causi tale pensiero e manca il concetto di causa-effetto.<sup>152</sup> L'importanza pratica di rappresentare le credenze errate di un'altra persona, compreso quando il lettore si avvicina a un testo narrativo, sta nella possibilità di usare questa rappresentazione come struttura di riferimento per interpretare e anticipare le azioni di quella persona; le interpretazioni e anticipazioni devono essere vincolate al dominio di credenze dell'altra persona e tale rappresentazione deve essere fermamente stabilita.<sup>153</sup> Sembra che imparare a comprendere le credenze di altre persone e come esse reagiranno sulla base di queste e la comprensione dell'inganno, non sia semplicemente l'effetto di un aumento nelle capacità di memoria e di elaborazione centrale, si tratterebbe piuttosto di un'abilità cognitiva che permette ai bambini di realizzare false credenze e costruire enunciati veritieri o ingannevoli in relazione alle credenze delle persone.<sup>154</sup> Una teoria recente prevede che la lettura, in particolare quella di narrativa letteraria, apporti miglioramenti nei compiti della Teoria della Mente nei bambini.<sup>155</sup> Le competenze narrative poi sono legate all'uso del linguaggio mentale: i bambini capendo come funziona la mente e strutturando gli eventi narrativi, imparano a “mentalizzare” meglio e a realizzare gli stati mentali cognitivi; la comprensione dei diversi significati che gli eventi possono assumere per il narratore e per i personaggi coinvolti è legata all'acquisizione di un linguaggio mentale complesso e ciò permette al narratore di riferirsi a sentimenti, emozioni e pensieri.<sup>156</sup> La possibilità di concepire l'idea di inganno consente al bambino di affrontare un testo narrativo (letterario) in modo completo e soprattutto di instaurare con esso un vero patto

---

152 A.M. LESLIE, *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottostanti alla Teoria della Mente nel bambino*, cit., pp. 119-120-121.

153 JOSEF PERNER, HEINZ HIMMER, *Credenze su credenze: rappresentazione e funzione di vincolo delle false credenze nella comprensione dell'inganno da parte dei bambini*, in *La Teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, cit., p. 163.

154 Ivi, p. 186.

155 EMANUELE CASTANO, DAVID COMER KIDD, *Reading literary fiction improves theory of mind*, in «*Science*», n. 342, 2013, pp. 377-380 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24091705/> (data di ultima consultazione 03/05/2023).

156 BEATRICE ACCORTI GAMANNOSSI, GIULIANA PINTO, *Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school*, in «*First Language*», n. 34, 2014, pp. 262-272 [https://www.researchgate.net/publication/270571348\\_Theory\\_of\\_mind\\_and\\_language\\_of\\_mind\\_in\\_narratives\\_Developmental\\_trends\\_from\\_kindergarten\\_to\\_primary\\_school](https://www.researchgate.net/publication/270571348_Theory_of_mind_and_language_of_mind_in_narratives_Developmental_trends_from_kindergarten_to_primary_school) (data di ultima consultazione 03/05/2023).

narrativo.

## II. 2. 2 Una predisposizione alla narrazione

Jerome Seymour Bruner sosteneva che la narrazione fosse una facoltà umana innata, al punto tale che le persone la attuano senza rendersene conto continuamente come processo di costruzione della realtà, di scambio di informazioni e di comunicazione.<sup>157</sup> Gli esseri umani si sono differenziati dagli altri primati grazie all'aumentata capacità di leggere le reciproche intenzioni e gli stati mentali altrui ed è questa abilità che permette di organizzare e trasmettere l'esperienza in forma narrativa: rendere la narrativa un processo convenzionale converte l'esperienza individuale in una collettiva.<sup>158</sup> La ToM non è un meccanismo innato uguale per ogni persona, bensì è influenzata da aspetti culturali e sociali condivisi; le storie vengono tramandate da persona a persona e la loro credibilità dipende dalle circostanze in cui vengono raccontate e la condivisione di storie comuni crea una comunità d'interpretazione.<sup>159</sup> La narrativa offre un mezzo pratico e flessibile per trattare gli esiti incerti dei progetti quotidiani delle persone e le loro aspettative; è una strategia per rispondere in modo appropriato agli imprevisti, imparando dagli errori precedenti che sono presenti in storie già raccontate. Bruner riteneva che la stessa creazione del Sé fosse un'arte narrativa, poiché le persone elaborano un racconto personale per parlare agli altri di se stesse; l'incapacità di raccontare storie su se stessi renderebbe gli individui privi di identità; infine verbalizzare il proprio vissuto permette alle persone di evitare la confusione che si crea durante l'esperienza giornaliera.<sup>160</sup> Tornando brevemente agli "ominini", il già citato aumento delle dimensioni cerebrali (in particolare l'aumento della corteccia cerebrale) comportò l'evoluzione del "senso mimetico",<sup>161</sup> che rese in

---

157 JEROME SEYMOUR BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, trad. it. di Mario Carpitella, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2002, p. 9.

158 Ivi, p. 18.

159 Ivi, pp. 28-29.

160 Ivi, p. 83.

161 Per un ulteriore approfondimento si veda la teoria mimetica del desiderio concepita dal filosofo e critico

grado gli *Homo* di rappresentare o imitare eventi avvenuti in un altro momento rispetto al presente.<sup>162</sup> Il neuroantropologo Merlin Donald specifica che la mimetica è differente dall'imitazione e dalla mimica perché si basa sull'invenzione di rappresentazioni intenzionali, incorporando diverse modalità, come il tono di voce, le espressioni facciali, il movimento degli occhi, la gestualità e la postura;<sup>163</sup> un esempio di mimetica primordiale è il ritmo, una combinazione di strategie vocali e visuo-motorie, motivo per cui le prime forme d'arte narrativa riguardano la musica, il ballo, il canto e la poesia.<sup>164</sup> I bambini usano il loro repertorio espressivo in molti modi, manipolando, mimando e recitando vari scenari immaginari a seconda del contesto. Gli esseri umani poi secondo Bruner hanno due tipi di pensiero, quello paradigmatico e quello narrativo: il primo si basa su sequenze di ragionamenti logici ed è associabile all'atto dell'argomentazione e necessita perciò di essere coerente e non contraddittorio per funzionare; il secondo serve per costruire storie e organizzare sequenze di eventi e quindi la narrazione non è semplice linguaggio, ma una forma di pensiero molto complessa. Entrambi i pensieri hanno bisogno di essere credibili ma in modo diverso: quello paradigmatico richiede che siano credibili le informazioni relative a un dato argomento; quello narrativo deve esserlo per motivi legati al senso del racconto. Lo psicologo Daniel D. Hutto ipotizza secondo la NPH (*Narrative Practice Hypothesis*) che la ToM sia un'abilità innata, ma deve essere esercitata e stimolata continuamente con la pratica della narrazione; raccontare una storia con dei personaggi permette al bambino di esercitarsi con l'immaginazione degli stati mentali altrui (pensieri, desideri, aspirazioni, idee e credenze).<sup>165</sup> Gli studi sulla NPH hanno dimostrato che il costante allenamento

letterario René Girard, che consiste nell'idea che gli esseri umani imitino dei modelli portatori di significato e valore simbolico, con lo scopo di unificare i membri di una comunità umana e creare all'occorrenza un "capro espiatorio" comune da combattere, per ripristinare l'ordine sociale e portare conforto psicologico (RENÉ GIRARD, *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo. Ricerche con Jean-Michel Oughourlian e Guy Lefort*, trad. it. di Rolando Damiani, Milano, Adelphi edizioni, 1996 (Paris 1978), p. 9.

162 J.S. BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, cit., p. 109.

163 MERLIN DONALD, *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1993, p. 169.

164 Ivi, p. 186.

165 NANDITA BABU, *Theory of Mind Understanding in Narration: A Study Among Children from Different Socioeconomic Backgrounds in India*, in «*Rendering borders obsolete: Cross-cultural and cultural psychology as*



della tecnica narrativa aumenta l'empatia cognitiva e la lettura della mente nei bambini;<sup>166</sup> non solo, le differenze socio-economiche delle famiglie influiscono sulla qualità narrativa verso i figli da parte dei genitori: più è complessa la storia, più aumenterà l'empatia cognitiva,<sup>167</sup> e ne consegue un significativo miglioramento delle capacità cognitive in generale nel bambino.<sup>168</sup> L'empatia cognitiva può essere insegnata e allenata tramite la narrazione: una buona competenza nella lettura della mente consente di immaginare e trovare soluzioni efficaci ai problemi quotidiani, accrescendo il pensiero astratto.

Bruner, riferendosi a Iser, descriveva un racconto orale o un testo come tecniche che mirano a innescare e guidare una ricerca di significato dentro una gamma di significati possibili: quindi una narrazione dovrà stimolare l'immaginazione del lettore, coinvolgendolo nella rappresentazione del senso sotto la guida del testo.<sup>169</sup> Un mondo costruito, immaginario come per esempio un romanzo o un testo di narrativa sfida la prospettiva o il punto di vista di ogni persona;<sup>170</sup> la "costitutività" del linguaggio permette di creare realtà ipotetiche, conferendo un'apparente realtà ontologica esterna ai concetti che le parole racchiudono,<sup>171</sup> mantenendo un legame indissolubile con il contesto storico-culturale, che condiziona l'attività meta-cognitiva degli esseri umani: nei bambini a partire già dai diciotto mesi si manifesta l'abilità di apportare aggiustamenti linguistici durante la comunicazione, con lo scopo di essere più chiari possibili con l'interlocutore, adattandosi alle sue esigenze.<sup>172</sup> Lev Vygotskij riteneva che il linguaggio fosse un agente che modifica il pensiero fornendogli nuovi mezzi per spiegare il mondo e a sua

---

*an interdisciplinary, multi-method endeavor: Proceedings from the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*», Delhi, University of Delhi, 2011, p. 6 [https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp\\_papers/72/](https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/72/) (data di ultima consultazione 15/05/2023).

166 *Ibidem*.

167 Ivi, p. 18.

168 L'evoluzione di ricerche riguardanti questo tema ha messo in evidenza come le abilità cognitive e il quoziente intellettivo dei bambini siano enormemente condizionate dall'ambiente e forse non esiste un ipotetico sviluppo ideale nel corso dell'infanzia.

169 J.S. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, trad. it. di Rodolfo Rini, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 1993 (Cambridge 1986), p. 32.

170 Ivi, p. 66.

171 Ivi, p. 80.

172 Ivi, p. 83.

volta il linguaggio diventa il depositario dei nuovi pensieri che si sviluppano.<sup>173</sup>

### II. 2. 3 La fiaba: un efficace strumento di apprendimento sociale

Vladimir Propp sosteneva che nella fiaba il personaggio ha il compito di recitare una certa parte, al fine di svolgere una funzione comunicativa specifica.<sup>174</sup> Le fiabe funzionano da molto tempo perché secondo Propp seguirebbero tutte lo stesso schema narrativo; si dimostrano particolarmente utili per i bambini nei processi di apprendimento di ideali e valori condivisi da una comunità. La ToM si ripresenta anche in questo caso poiché la cosa importante non è lo scopo dei personaggi, bensì i sentimenti che li portano a compiere le loro avventure:<sup>175</sup> immedesimarsi in essi è ciò che permette di formulare una coscienza sociale e culturale nel bambino, nonché anche la costruzione del proprio Sé.<sup>176</sup>

Le forme primarie naturali della percezione nel bambino si distinguono per la loro concretezza, dato che tutto ciò a cui egli fa riferimento sono oggetti reali e tangibili; ma questo non significa che una sorta di pensiero proto-astratto non sia già presente fin dall'infanzia: per esempio un bambino di cinque anni fa proprio il concetto di mano destra e mano sinistra, trattandosi di due oggetti concreti ai quali viene però associata un'identificazione astratta.<sup>177</sup> Il pensiero astratto comincia quando inizia a formarsi lo sviluppo culturale del bambino e lo stesso vale per il calcolo mentale, il cui apprendimento diventa più articolato all'aumentare delle influenze sociali; il pensiero quindi gradualmente si emancipa dalla percezione della forma, elaborando nuovi procedimenti culturali.<sup>178</sup>

---

173 Ivi, p. 175.

174 Ivi, pp. 26-27.

175 VLADIMIR PROPP, *Morfologia della fiaba. Con un intervento di Claude Lévi-Strauss e una replica dell'autore*, trad. it di Vittorio Strada, a cura di Gian Luigi Bravo, Torino, Einaudi, 1966 (Leningrad 1928), p. 87.

176 J.S. BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, cit., p. 112.

177 ALEKSANDR LURIIA, LEV VYGOTSKIJ, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, trad. it. di Ruggero Grieco, a cura di Maria Serena Veggetti, Milano, MIM Edizioni, 2020 (Moskva-Leningrad 1930), p. 191.

178 Ivi, p. 197.

L'influenza culturale perciò agisce parallelamente con lo sviluppo cognitivo del bambino; Propp, facendo riferimento a Fedor Buslaev, spiega l'origine mitica della fiaba e come essa veicolasse i miti più antichi delle popolazioni europee atti a creare un patrimonio mitologico comune, ma le recenti generazioni sono state sottoposte a diversi fenomeni storici che hanno annullato la sua funzione culturale.<sup>179</sup> La fiaba poi si differenzia dal mito per via della sua forma prosastica, che la rende più coinvolgente e facile da tramandare;<sup>180</sup> la prosa è la tecnica narrativa più naturale per i bambini, dato che risponde alle loro esigenze comunicative con il resto del mondo ma contemporaneamente, come spiegato da Kornej Čukovskij, essi sono anche propensi alla produzione di contenuti ritmati, infatti la maggior parte di loro pratica giochi basati su rime e ritmo in modo naturale, molto più degli adulti.<sup>181</sup> Un esempio pratico avviene quando i bambini che hanno da poco cominciato a parlare dicono “Notte notte” invece di “Buonanotte”;<sup>182</sup> spesso si tratta di rime senza senso e molto semplici ed è a partire dai dieci anni che essi sono in grado di usare la metrica correttamente basandosi sull'imitazione.<sup>183</sup> Čukovskij inoltre sottolinea quanto la capacità d'immaginazione e l'abilità di creare storie di fantasia siano fondamentali per gli esseri umani, al fine di trovare soluzioni concrete e formulare nuove ipotesi scientifiche anche nei campi del sapere che non concernono la letteratura: il pensiero narrativo aiuta le persone a realizzare metodi di ricerca innovativi, pensando a più scenari possibili.<sup>184</sup> Egli infine evidenzia la necessità di accompagnare il testo scritto con illustrazioni, perché esse aiutano il bambino ad attivare il pensiero per immagini e una poesia senza disegni perde più della metà della sua efficacia.<sup>185</sup> Non va dimenticata alla fine l'importanza di creare poesie prettamente musicali,

---

179 V. PROPP, *La fiaba russa*, prefazione di Gianfranco Marrone, Sesto San Giovanni, MIM Edizioni srl, 2020 (Leningrad 1984), p. 117.

180 Ivi, p. 119.

181 KORNEJ ČUKOVSKIJ, *From Two to Five*, trad. ing. di Miriam Morton, Los Angeles, University of California Press, 1968 (Leningrad 1959), p. 62.

182 Ivi, p. 63.

183 Ivi, p. 72.

184 Ivi, pp. 123-124.

185 Ivi, p. 145-146.

sempre in funzione di quella propensione innata nei bambini verso il ritmo e la melodia.<sup>186</sup>

La narrazione è un modo per comunicare, interpretare e conoscere l'esperienza umana; raccontare e leggere storie sviluppa l'abilità di sequenziare e datare gli eventi della vita quotidiana e storici; fino agli anni Ottanta del Novecento le teorie di Jean Piaget suggerivano l'idea che i bambini non avessero le capacità cognitive per capire la Storia. Il pensiero storico invece può essere costantemente allenato fin da piccoli, tramite ad esempio testi accompagnati da immagini<sup>187</sup> come suggerito da Čukovskij per le fiabe e le poesie: i disegni aiutano a delineare meglio il contesto, consentendo ai bambini di immedesimarsi in esso, accendere l'immaginazione e attivare il pensiero critico. Le figure nei testi, dopotutto, non si trovano solo nei libri per l'infanzia, bensì sono presenti quasi da sempre nel patrimonio librario umano o sono state esse stesse una forma di scrittura e comunicazione in passato, come i geroglifici o le pitture rupestri. I disegni nei libri per bambini perciò non sono solo un elemento decorativo, sono la chiave che consente l'acquisizione della struttura della storia. Ritornando al concetto di mimetica, le immagini sono ottimi sistemi per veicolare un concetto in modo efficace e duraturo, oltre ad attirare l'attenzione di chi legge e probabilmente sono tra i “*mimemi* o *memi*” più comuni di tutti: tale termine fu proposto per la prima volta da Richard Dawkins nel 1976 ne *Il gene egoista*, riferendosi a idee, comportamenti, informazioni e istruzioni che vengono trasmesse tra individui attraverso l'imitazione e che sembrerebbero tramandati da una generazione a un'altra esattamente come avviene con i geni.<sup>188</sup>

I bambini usano la narrazione per comunicare, esplorare e condividere le emozioni con gli altri; i personaggi che creano nelle storie di fantasia hanno lo scopo di trasmettere ai loro

---

186 Ivi, p. 148.

187 LAURA ARIAS-FERRER, ALEJANDRO EGEA-VIVANCOS, LINDA S. LEVSTIK, *Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative*, in *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, a cura di Juli-Anna Aerila, Kelli Jo Kerry-Moran, Gewerbestrasse, Springer Nature Switzerland AG., 2019, pp. 176-177-178.

188 RICHARD DAWKINS, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*, trad. it. di Giorgio Corte e Adriana Serra, Milano, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., 2006 (Oxford 1976), pp. 239-240.

interlocutori ciò di cui hanno bisogno e le proprie preoccupazioni.<sup>189</sup> I bambini poi secondo la *Theory of Absurd* sarebbero inclini alla ricerca dell'aspetto comico delle situazioni;<sup>190</sup> si tratterebbe di una tecnica che permette di emanciparsi e di criticare o rifiutare le imposizioni degli adulti.<sup>191</sup> Le fiabe regolano gli stati di paura e tensione che si manifestano regolarmente nella vita dei più piccoli: esse non sono semplicemente ideate per divertire, anzi propongono metafore che riguardano eventi reali, al fine di rafforzare lo spirito umano e consolare le persone nei momenti più difficili.<sup>192</sup> Le fiabe hanno quindi una funzione mimetica<sup>193</sup>, mantenendo stabili per molto tempo le società umane: la narrazione di eventi simbolici emotivamente coinvolgenti crea una visione comune che porta a una maggiore collaborazione tra i membri di un determinato gruppo.<sup>194</sup> Tutte le fiabe sono basate sulla paura verso qualcosa e l'interesse finale è di concludere felicemente il racconto, non per impartire una morale come avviene nelle favole, ma per rasserenare il lettore nei confronti del mondo e dell'ignoto.<sup>195</sup> Le fiabe ricoprono nella cultura umana un ulteriore ruolo oltre a quello mimetico, ossia un ruolo mitico: il mito segnò l'inizio di una nuova fase per l'umanità a partire approssimativamente dal Paleolitico, poiché esso si basa sull'uso della narrazione come mezzo per conferire agli eventi un significato profondo per le persone.<sup>196</sup>

La narrazione ha avuto fin dalla sua nascita un ruolo sociale, con l'obiettivo di divertire e informare contemporaneamente: comunicare e ripetere storie agli altri aiuta a riflettere meglio sullo svolgimento dei fatti narrati. I bambini a partire dai cinque anni cominciano a essere in

---

189 ELENI LOIZOU, ANITA MICHAELIDES, *Young Children's Humorous Stories: A Force for Positive Emotions*, in *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, cit., p. 77.

190 Ivi, p. 78.

191 Ivi, p. 91.

192 ROBERTO DENTI, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999, pp. 25-26.

193 Pur riferendosi ai memi, verrà d'ora in avanti usato l'aggettivo mimetico e non memetico, in quanto quest'ultimo indica la corrente di studi dei memi al momento e non la funzione degli stessi.

194 M. DONALD, *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, cit., p. 197.

195 R. DENTI, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, cit., p. 31.

196 M. DONALD, *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, cit., p. 268.

grado di realizzare meta-rappresentazioni e di pensare a desideri, intenzioni e fallimenti futuri<sup>197</sup> e solo così possono ideare racconti sensati e condivisibili, gestendo più punti di vista e credenze altrui, comprese le situazioni sociali.<sup>198</sup>

#### II. 2. 4 Il bambino e il libro

I bambini instaurano con l'oggetto-libro un rapporto particolare che spesso negli adulti si è perso. Il libro non è solo uno strumento che veicola un testo, ma per i più piccoli può essere usato per spaziare con l'immaginazione, giocando mentalmente con le immagini contenute e inventando storie parallele, inserendo la componente del gioco durante l'atto della lettura. I bambini sono abili nel trasformare anche un testo di natura divulgativa (si pensi ai libri sugli animali) in una fiaba e possono farlo in solitaria oppure condividendo quel momento con altre persone; crescendo però questo rapporto si indebolisce, per dare più spazio ai rapporti sociali e avvalendosi della propria memoria per narrare piuttosto che di un oggetto. La dimensione ludica del libro non dovrebbe svanire raggiunta l'età adulta, dovrebbe invece essere conservata al fine di aumentare il desiderio di lettura da parte dei più grandi; più il libro perde questo aspetto di sé, più diventa un oggetto qualsiasi.

Iser considerava il testo una guida per il lettore e solo quest'ultimo era produttore di significato; ricollegandosi al concetto di *Gestalt* che egli proponeva, i bambini sono molto abili nell'attuare la trasformazione del testo da una semplice sequenza di segni linguistici a un oggetto capace di aprire al lettore le porte del mondo dell'illusione, tramite un meccanismo che attiva contemporaneamente il libro e chi legge. Jauss sottolinea il ruolo attivo dei lettori verso l'opera poiché possono, attraverso varie epoche, re-interpretarla e donarle continuità storica nel tempo, collegando generazioni diverse e confermando lo scopo primordiale della narrazione per gli

---

197 BRIAN BOYD, *On The Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge, Harvard University Press, 2009, p. 145.

198 Ivi, p. 149.

esseri umani, ossia un atto di comunicazione sociale. Il bambino assolve bene anche il compito del destinatario descritto da Eco, ovvero decodificare e attualizzare la catena di artefici espressivi proposta dal testo letterario, colmandone le indeterminatezze grazie al proprio bagaglio personale e immaginifico; i più piccoli probabilmente riescono a leggere in modo più spontaneo e meno influenzato da opinioni esterne, facendo sì che l'atto interpretativo sia più intimo e soggettivo e lo stesso vale per Fish, che considera il lettore colui che può realizzare il senso del racconto stesso. Spinazzola considerava l'atto della lettura un momento di condivisione da parte del lettore del punto di vista dell'autore, attivando poi la propria immaginazione. La teoria della ricezione però che più si avvicina a ciò che viene messo in atto dal bambino è forse quella di Derrida, perché la re-interpretazione del testo che svolge il piccolo, inventando storie, usandolo come un gioco, facendo 'parlare' le illustrazioni, disegnando e scarabocchiando sulle pagine, può essere considerata un'azione di decostruzione dell'oggetto-libro, liberandolo da imposizioni sociali e culturali.

Aidan Chambers in *Siamo quello che leggiamo* (2011) mette in evidenza l'aspetto materiale e fisico del libro e come le sue qualità estetiche influiscano sulla lettura, tanto che sarà considerato un gioco durante la prima infanzia.<sup>199</sup> Le potenzialità di un testo partono perciò già dalla sua veste grafica ed essa può determinare il successo dell'opera, specie se per bambini; i libri possono essere percepiti con quasi tutti i cinque sensi e in realtà l'aspetto visivo può non essere il fattore determinante nella scelta del testo. È quindi responsabilità dell'adulto fare da guida al piccolo lettore rispettando però le sue volontà. In questo caso è utile ricordare l'opinione di Escarpit riguardo il mercato editoriale, dato che nel caso della letteratura per bambini la selezione dei testi è molto importante per poter raggiungere questo pubblico, trovando un equilibrio tra ciò che appare esteticamente accattivante e ciò che ha un contenuto di valore: i

---

199 AIDAN CHAMBERS, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, trad. it. di Giuditta De Concini, a cura di Gabriele Zucchini, Modena, Equilibri, 2011 (Gloucestershire 2011), p. 96.

bambini hanno bisogno di essere aiutati nelle scelte di lettura, trovando il giusto compromesso tra il loro gusto e quello degli adulti. È inoltre necessario che vengano consigliate più varietà di letture, in modo da offrire molteplici punti di vista, credenze e desideri.<sup>200</sup> Chambers spiega poi come il punto di vista di un autore ha doppio valore per un lettore-bambino, perché non solo crea un legame con questi, ma agisce anche sull'approccio alla lettura che avrà, divenendo il tipo di lettore che lo scrittore si aspetta.<sup>201</sup> Il giovane che legge deve sapere cogliere i *gap* narrativi proposti da chi scrive come esercizio di creazione di significato, al fine di alimentare l'immaginazione del lettore.<sup>202</sup> Le illustrazioni già nominate in precedenza non sono un espediente per semplificare la lettura, anzi sono un altro esercizio mentale che deve essere messo in atto dal bambino, che impara a leggerle e a relazionarle al contenuto letterario.<sup>203</sup>

Chambers inoltre delinea lo schema del *Reading Circle* che consiste in un circolo virtuoso che comprende una selezione di testi, l'atto della lettura e la risposta del lettore; se tutte e tre le fasi di questo cerchio si svolgono in modo efficace, la risposta del lettore sarà positiva e il circolo potrà continuare. Affinché quanto descritto funzioni si devono presentare le condizioni migliori per il lettore: la selezione di testi si basa sul fatto che chi legge abbia una consistente scelta di libri a cui attingere e che i temi trattati corrispondano a quanto egli desidera; l'atto della lettura deve svolgersi nei modi più indicati e confortevoli per il lettore, rispettando le sue esigenze e le sue volontà; infine la risposta è il risultato dei primi due passaggi del cerchio ed è questa fase che fa sì che l'opera possa accrescere il suo pubblico-lettore, poiché chi l'ha letta può decidere di dividerne il contenuto con altre persone. La progressione di questo circolo è legata a molteplici fattori esterni specie per i bambini, dato che l'influenza della società, degli adulti e degli ambienti in cui vivono sono determinanti per lo sviluppo di una giovane comunità

---

200 Ivi, p. 103.

201 Ivi, p. 120.

202 Ivi, p. 125.

203 BRUNO TOGNOLINI, RITA VALENTINO MERLETTI, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani Editore, 2006, p. 40.



di lettori, i quali devono affidarsi molto più dei grandi all'aiuto degli altri per leggere.<sup>204</sup> È ovvio che un bambino che non è circondato da una famiglia di lettori sarà difficilmente incline a leggere, o quantomeno dovrà fare uno sforzo maggiore per riuscirci. Raccontare o leggere una storia sono memi e come tali per poter essere copiati da altri, per esempio i più piccoli, prima devono essere attuati dagli adulti: i bambini e la loro empatia cognitiva (la ToM) devono essere costantemente allenati e non basta la semplice alfabetizzazione scolastica, serve bensì un legame più intimo e profondo con il libro.

Nicky Solomon in *I bambini e la lettura* (1990) consiglia ai genitori di non interrompere la lettura ad alta voce nel momento in cui i figli imparano a leggere da soli, perché si mantiene e si rafforza il legame con loro, dimostrandosi interessati alla lettura quanto lo sono questi apprendisti lettori; si possono poi leggere storie che abbiano termini anche difficili, in modo che il genitore provveda a spiegarne il significato e così facendo arricchisce il vocabolario del bambino; infine si può coinvolgerlo ulteriormente alternandosi nella lettura.<sup>205</sup> La lettura ad alta voce da parte di un adulto è un rito sociale, un atto mimetico che comporta, se eseguito efficacemente, il desiderio di imitarlo: più un'azione come leggere verrà riproposta, più le sue possibilità di sopravvivenza nella società aumenteranno.

La fantasia non va limitata e se il piccolo lettore vorrà giocare con il libro, recitare le parti dei personaggi o inventare una storia diversa prendendo spunto da quella del testo bisognerà lasciarlo libero di creare un legame personale con l'oggetto. La lettura deve suscitare curiosità e domande e l'oggetto-libro può diventare un mezzo di coesione e condivisione sociale: i bambini possono scambiarsi libri, usarli per raccontarsi storie a vicenda, mettendo in atto tutti quegli espedienti già analizzati per creare legami sociali; essi cercano di comunicare agli altri interessi, emozioni, credenze, convinzioni e aspettative. Nonostante possano essere delineate alcune fasi

---

204 A. CHAMBERS, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, cit., pp. 82-83-84-85.

205 NICKY SOLOMON, *I bambini e la lettura. Guida per genitori e insegnanti*, trad. it. di Rosanna Cofone, Roma, Armando Arnoldo s.r.l., 1997 (Cambridge 1990), pp. 50-51.

*standard* del processo di acquisizione della capacità di lettura, in realtà non esistono vere regole che obblighino un bambino a leggere in modo prestabilito; in *Come un romanzo* (1993) Daniel Pennac si prefigge di indicare soluzioni ottimali per appassionare i giovani alla lettura ed egli propone i dieci diritti del lettore al fine di permettere a ogni singola persona di leggere oppure no, di farlo secondo tempi, gusti, interessi, luoghi e modalità individuali.

Durante l'infanzia e l'adolescenza si imparano a gestire i rapporti umani e con alcune persone si creeranno legami più forti e speciali; quando qualcuno legge crea con il libro un'unione simile a quella con un amico e come tale necessita di compromessi e di un accordo affinché si abbiano esiti favorevoli. Come spiegato da Eco serve un "patto finzionale" con il testo,<sup>206</sup> tramite il quale il lettore deve fidarsi di ciò che l'autore ha scritto, senza confutarlo finché l'amicizia durerà; si accetta il fatto che quanto scritto sia vero, per quanto fantastico oppure non esatto sia quello che viene affermato,<sup>207</sup> esattamente come gli amici confidano nella sincerità e nell'appoggio reciproci. L'adulto che guida il bambino alla scoperta della lettura ha il compito di istruirlo nei confronti del testo, in modo che questi impari quando la finzione comincia e quando finisce, esattamente come lo si aiuterebbe nel gestire le prime amicizie, insegnandogli a capire fino a che punto sia bene fidarsi di qualcuno e quando invece sia opportuno porsi domande e cercare risposte. La finzione narrativa è un esercizio di vita quotidiana e il bambino attua simulazioni per prepararsi al futuro;<sup>208</sup> i bambini che si esercitano maggiormente nei compiti di finzione narrativa, attraverso l'*Action Telling Method*,<sup>209</sup> tendono ad avere più relazioni e incrementano le loro abilità sociali, diminuendo comportamenti ostili verso gli altri, come il bullismo.<sup>210</sup> Questo metodo aiuta gli adulti a insegnare ai bambini come gestire

---

206 Bisogna sottolineare che si intende la lettura di testi narrativi.

207 U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, La nave di Teseo editore, 2018, p. 72.

208 Ivi, p. 121.

209 Metodo che si basa sul presentare a un bambino situazioni sociali attraverso la narrazione di storie o con l'aiuto di immagini, descrivendo cosa farebbe in un contesto simile (JOANNA KANGAS, JYRKI REUNAMO, *Action Telling Method: From Storytelling to Crafting the Future*, in *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, cit., p. 115).

210 Ivi, p. 121.

le proprie responsabilità e aumenta la fiducia in se stessi, esprimendo idee e iniziative personali.<sup>211</sup>

Propp spiega che la fiaba ha un valore universale e serve una sensibilità poetica per capirla;<sup>212</sup> la sua valenza sociale è ciò che le ha permesso di essere tramandata per secoli o addirittura millenni e questo è esattamente quello che serve anche al mondo della lettura: Chambers ritiene che i lettori nascono da altri lettori e solo l'aiuto reciproco, la predisposizione di spazi e momenti adeguati per leggere e la condivisione possono tenere viva questa realtà, non per un semplice feticcio culturale, ma per creare gli adulti consapevoli e responsabili del futuro.

Marcel Proust in *Sulla lettura* (1905) ricorda i momenti di lettura avvenuti durante l'infanzia e l'adolescenza come una strategia di evasione dai momenti di noia o incomprensione da parte dei grandi:<sup>213</sup> la lettura, come la narrazione, è una tecnica di emancipazione e di crescita personale ed essa apre luoghi nascosti della mente che sarebbero rimasti tali senza il suo aiuto.<sup>214</sup>

---

211 Ivi, p. 115.

212 V. PROPP, *La fiaba russa*, cit., p. 3.

213 MARCEL PROUST, *Sulla lettura*, trad. it. di Paolo Serini e Mariolina Bertini, a cura di Mariolina Bertini, Milano, Pillole Bur Rizzoli, 2011 (Paris 1905), p. 21.

214 Ivi, p. 39.

## CAPITOLO TERZO

### LA LETTURA NELLE SCUOLE

#### III. 1 La realtà scolastica: un'analisi

##### III. 1. 1 Come iniziare

Pensare alla lettura nell'ambiente scolastico come a un'azione meccanica è sbagliato, perché durante le prime fasi di apprendimento i bambini hanno bisogno di essere sostenuti nella comprensione del testo. Sono utili le già più volte nominate illustrazioni, le quali svolgono un importante ruolo di sostegno nella contestualizzazione del racconto; è consigliabile poi porre domande che stimolino il dialogo e il confronto: a volte i piccoli lettori rischiano di leggere qualcosa senza capirne il significato e per questo sono molto utili degli esercizi preliminari alla lettura, in modo da guidare i bambini nella comprensione del testo.<sup>215</sup> Il metodo dell'“anticipazione globale” non deve essere considerato come un esercizio per valutare lo studente, ma serve per equipaggiarlo correttamente quando legge.<sup>216</sup> Un altro accorgimento è spiegare ai bambini quali sono molti gli scopi della lettura, perché questo permette agli studenti di prepararsi al compito richiesto: si può leggere in modo esplorativo, per capire in generale l'argomento proposto o a cosa serve quella lettura; si possono leggere istruzioni o regole;

<sup>215</sup> LILIA ANDREA TERUGGI, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci editore, 2019, p. 166.

<sup>216</sup> Ivi, p. 169.

leggendo si può ricavare un'informazione precisa o si possono ampliare le conoscenze e imparare cose nuove; infine si può leggere per puro svago e per piacere personale.<sup>217</sup> Quando il bambino sa quale tipo di lettura dovrà svolgere allora il suo compito sarà più chiaro, ma a volte viene lasciato a se stesso senza istruzioni che lo aiutino a orientarsi.

Spesso gli adulti dimenticano il valore della lettura durante i primi anni di percorso scolastico dei bambini e quanto essa comporti fatica mentale e fisica, ma ciò che a volte viene sottovalutato è il suo scopo finale: leggere non è una *performance* per ricevere un buon voto o per avere gli elogi dell'insegnante o dei genitori, si tratta di una conquista personale. Illustrare ai piccoli lettori i vantaggi e i motivi da quelli più pratici a quelli più intimi di una buona capacità di lettura, è il modo migliore per incentivarla.

Le indicazioni nazionali del MIUR per la scuola primaria (2012) raccomandano di leggere ad alta voce, curare l'espressione e la comprensione del testo. La lettura deve essere esercitata in qualsiasi occasione possibile, per esempio esponendo su cartelloni le regole della scuola, della classe e gli orari e facendoli leggere a voce alta. È centrale poi la lettura come pratica di socializzazione e di discussione tra pari e allo stesso tempo per imparare a concentrarsi e riflettere autonomamente.<sup>218</sup> Leggere è una competenza che riguarda tutte le discipline scolastiche e i docenti devono collaborare affinché i bambini sappiano come sfruttare questa abilità a seconda della materia trattata.

L'italiano viene definita una lingua "trasparente" perché la corrispondenza tra grafema e fonema coincide quasi sempre; questa caratteristica lo rende abbastanza facile da acquisire e in tempi piuttosto brevi, infatti alla fine della primaria i bambini leggono correttamente il novantacinque per cento delle parole.<sup>219</sup> L'apprendimento della lettura avviene tramite due vie:

---

217 Ivi, pp. 57, 60, 64, 67, 75.

218 Ivi, p. 135-136.

219 GUIDO AMORETTI, SERGIO MORRA, MARIA CARMEN USAI, PAOLA VITERBORI, *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*, Roma, Carocci editore, 2020, p. 223.

quella sub-lessicale, che consiste nel far coincidere al grafema un preciso fonema e questo garantisce di poter leggere anche le parole sconosciute, e quella lessicale, sintomo di un lettore esperto che consente di leggere le parole già conosciute, riconoscendo la combinazione di grafemi o fonemi,<sup>220</sup> (per esempio il periodo a cavallo tra queste due fasi si riconosce perché i bambini tentano di indovinare la parola senza leggerla completamente). Una buona capacità di lettura non coincide automaticamente con una buona comprensione del testo, poiché essa coinvolge diverse variabili a partire dalle competenze linguistiche, riguardanti la consapevolezza sintattica e il lessico. La prima è la capacità di riconoscere gli elementi della frase (sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi, preposizioni, articoli) e usarli correttamente e si tratta della competenza che si sviluppa più implicitamente, mentre il lessico è molto legato alla condizione sociale e culturale del bambino. I processi inferenziali poi riguardano la conoscenza di informazioni implicite nel testo, che concernono sia la grammatica sia capacità cognitive come la memoria di lavoro; infine le competenze meta-cognitive permettono al bambino di analizzare più approfonditamente il testo e di affrontarlo nel modo più corretto, ad esempio regolando la velocità di lettura, capire il tipo di testo letto e il suo scopo, ma richiedono tempo per essere affinate, poiché sono condizionate dalla pratica e dal contesto in cui vive il piccolo lettore.<sup>221</sup> Il riconoscimento del genere e del contenuto di quanto letto è molto soggettivo, dato che ogni bambino ha un bagaglio personale di conoscenze e di argomenti preferiti e questo aspetto può essere d'aiuto per incentivare la lettura. In conclusione un elemento che non va sottovalutato è l'ambiente in cui crescono i bambini, familiare e scolastico e le possibilità educative ed economiche che hanno a disposizione: le famiglie con maggiori risorse riescono a intervenire prima delle altre se i figli manifestano difficoltà nella lettura, garantendo loro più *chances* per il futuro.

---

220 Ivi, p. 224.

221 Ivi, pp. 231-232-233-234.

### III. 1. 2 Indicazioni nazionali e Linee guida

*Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012* nascono con lo scopo di garantire soluzioni e strategie efficaci in funzione di un sistema educativo e sociale sempre più complesso e mutevole; l'intercultura nelle scuole ha raggiunto livelli piuttosto considerevoli, perciò i parametri di valutazione di un tempo sono diventati obsoleti in contesti in cui più fattori concorrono a determinare il raggiungimento dei livelli di competenze richiesti ai bambini. Nel paragrafo *Centralità della persona* si sottolinea l'importanza di far sì che nella classe vi sia cooperazione tra gli studenti, affinché siano autonomi il più possibile nella gestione dei conflitti.<sup>222</sup> Come visto precedentemente la lettura ha un ruolo decisivo nell'apprendimento di abilità sociali e ne consegue la necessità di incentivare i bambini ad apprezzarne il valore e le potenzialità. Alla voce *Lettura* del paragrafo *Italiano* si specifica che essa è centrale in tutto il primo ciclo di istruzione e funge da momento di socializzazione e di discussione nell'apprendimento di contenuti, ma allo stesso tempo è una strategia di ricerca autonoma e individuale, al fine di sviluppare la concentrazione e la riflessione;<sup>223</sup> è interessante notare come lo scopo principale della lettura sia promuovere la coesione sociale e lo sviluppo cognitivo ed emotivo del singolo individuo.<sup>224</sup> Viene evidenziata l'importanza del processo di formazione di un gusto personale affinché il bambino sviluppi la fantasia e il piacere della ricerca di testi nuovi. Infine la scuola deve essere costantemente promotrice di questa attività, creando le condizioni migliori per l'accesso al materiale librario, tramite biblioteche scolastiche e di classe, percorsi di scoperta e di ricerca e l'interazione tra materiale cartaceo e i nuovi *media* digitali.<sup>225</sup> Alla fine della scuola primaria il bambino dovrebbe

---

222 GIANCARLO CERINI, PAOLO MAZZOLI, DAMIANO PREVITALI, MARIA ROSA SILVESTRO, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 5.

223 Ivi, p. 28.

224 La maggior parte delle famiglie ignora completamente questo aspetto e forse perché la scuola stessa non lo rende noto chiaramente.

225 G. CERINI, P. MAZZOLI, D. PREVITALI, M.R. SILVESTRO, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 29.

riuscire a leggere silenziosamente, ad alta voce in modo espressivo, saper adottare tecniche di analisi del contenuto del testo, ponendosi domande durante la lettura, sfruttare il titolo, le parole-chiave, le immagini e le didascalie per prevedere l'argomento proposto, confrontare le informazioni tra letture affini, sottolineare le parti importanti utili a una conoscenza generale, riuscire a distinguere nei testi di fantasia l'invenzione letteraria dalla realtà, comprendere il senso di semplici testi poetici e narrativi, provando a riflettere sull'intenzione comunicativa dell'autore.<sup>226</sup>

Alla fine della scuola secondaria di primo grado lo studente dovrebbe essere in grado di leggere ad alta voce rispettando pause e intonazioni, in modo da garantire a chi lo ascolta una corretta ricezione del testo, svolgere letture silenziose accompagnate da sottolineature, note a margine, qualsiasi tipo di strategia che gli permetta di cogliere obiettivi e contenuti chiaramente, sfruttare i manuali scolastici al fine di ricavare informazioni utili per lo studio delle discipline e integrarle con altre recepite da fonti terze, imparando a distinguere tra quelle affidabili e quelle meno indicate, leggere testi letterari di vario tipo come racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie, cogliendo caratteristiche, ruoli e intenzioni dei personaggi e infine proporre ipotesi interpretative, collaborando con i compagni e confrontandosi.<sup>227</sup>

Le Indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado vanno distinte per gli istituti professionali, gli istituti tecnici e i licei; nei primi due casi si fa riferimento alle Linee guida che stabiliscono gli obiettivi alla fine del percorso scolastico; l'ultimo caso invece fa riferimento alle Indicazioni nazionali per i licei. I percorsi della secondaria di secondo grado mirano all'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze e di capacità culturali, linguistiche e comunicative utili all'inserimento dello studente nella società adulta, in linea con le direttive europee che promuovono l'"apprendimento permanente"; lo studente deve sfruttare quanto

---

<sup>226</sup> Ivi, p. 32.

<sup>227</sup> Ivi, pp. 34-35.



appreso nel suo percorso di studi per trovare il proprio ruolo lavorativo e sociale nella comunità. Le Indicazioni dei licei dedicano una parentesi alla lettura, che ricopre un ruolo primario nella scuola: l'alunno saprà cogliere il valore sociale e umano di questa abilità, usandola come strumento di comprensione delle altre persone e dei contesti estranei al proprio, superando la dimensione del sé e ampliando la conoscenza del mondo. Essa non deve essere compromessa attraverso analisi del testo e riflessioni prettamente metodologiche che rischierebbero di trasformarla in un'attività astratta e lontana dalla realtà dei giovani. La lettura aumenta il bagaglio di conoscenze dello studente, dandogli la possibilità di condividerle con le altre persone e viceversa, avendo così l'opportunità di creare rapporti umani non effimeri, ma costruttivi e duraturi. La lettura critica inoltre aiuta ad analizzare i testi per capire come il linguaggio riproduce e mantiene le iniquità sociali, quindi permette di promuovere quattro importanti dimensioni umane: sfatare i luoghi comuni, ascoltare più punti di vista, focalizzarsi sui problemi sociali e promuovere la giustizia sociale.<sup>228</sup>

La presenza ormai consolidata nella vita quotidiana di dispositivi digitali ha cambiato enormemente i metodi di acquisizione di informazioni, che un tempo erano esclusivamente in mano a pochi; questa svolta ha sicuramente portato a un maggiore individualismo, aumentando quindi anche la richiesta di capacità obiettive da parte delle persone, che devono essere alfabeticamente funzionali: si tratta della capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, sia in forma orale che scritta, tramite materiale visivo, sonoro e digitale attingendo da varie discipline e contesti; inoltre essa comporta l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri opportunamente e creativamente. La corretta attuazione di quanto elencato rende le persone disponibili al dialogo critico e costruttivo,

---

228 JAANA PESONEN, *Children's Stories Supporting the Development of Critical Literacy and Intercultural Understanding*, in *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, cit., p. 278.

apprezzando l'interazione con gli altri e usando il linguaggio in modo responsabile.<sup>229</sup>

### **III. 1. 3 La comunità classe: la lettura in aula**

Nella scuola primaria spesso sono presenti le biblioteche di classe, gestite dall'insegnante di italiano; solitamente viene dedicata un'ora alla settimana per questa attività, durante la quale i bambini restituiscono i libri in prestito, se ne hanno prenotati precedentemente vengono consegnati, altrimenti possono scegliere tra quelli presenti nello scaffale adibito a biblioteca e infine possono leggerli. I bambini sono in grado di parlare di libri scelti e letti, scambiandosi opinioni e consigli, portando più compagni a prenotarsi per uno stesso libro, proprio perché incuriositi dai commenti di chi lo ha già letto. È una piccola comunità di lettori esattamente come quelle descritte da Jauss, che grazie alle peculiarità di ogni alunno riesce a mantenere vivo il gusto per la lettura, esplorando generi e temi diversi liberamente; per i più piccoli la lettura è ancora una novità, un traguardo da raggiungere, un'abilità da grandi. Passando invece alla realtà della scuola secondaria di primo grado e a quella di secondo vi è di norma la scomparsa di questo sistema bibliotecario, puntando all'autonomia e all'iniziativa individuale dei ragazzi, i quali ormai considerano la capacità di leggere una cosa assodata e che non necessita più di essere conquistata, oppure incaricando l'insegnante di proporre agli studenti una lettura condivisa, che però può avere due risvolti: potrebbe piacere molto se il testo scelto riesce a coinvolgere la classe o essere considerata come l'ennesimo compito scolastico e quindi bocciata. La fortuna di una lettura condivisa è il risultato di scelte fatte dall'insegnante, che deve riuscire a trovare un compromesso tra gli argomenti trattati in classe di antologia e di letteratura e gli interessi degli studenti. L'insegnamento della letteratura italiana in origine aveva lo scopo di insegnare alla popolazione i valori e la storia del patrimonio linguistico e letterario italiano, al fine di instaurare

---

<sup>229</sup> Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. 2018/C 189/01, 22 maggio 2018.

un sentimento comune di appartenenza culturale; la realtà post-moderna però si basa su altri miti che polarizzano l'attenzione delle persone e che creano un collante sociale. Eco sottolinea che ogni modifica degli strumenti culturali mette in crisi il modello culturale stesso precedente, così come accadde con l'invenzione della scrittura, poi con l'introduzione della stampa e ora con i nuovi dispositivi digitali.<sup>230</sup> La cultura dei *mass media* ha sostituito quella storicistica legata alla condivisione di ideali, concetti morali e spirituali comuni nati nel corso della storia; il post-modernismo tende a non porre confini precisi tra passato e presente e gli appartenenti a una società devono trovare sistemi di unione alternativi, e questo vale anche per la ricerca di nuovi modelli etico-pedagogici.<sup>231</sup> La cultura di massa deve essere integrata nei programmi scolastici, non ignorata od osteggiata, perché essa è parte del tessuto sociale, lo influenza e lo modifica; è difficile coinvolgere i giovani nel mondo della letteratura italiana non a causa dei suoi contenuti, ma perché le sue connessioni con il mondo odierno non vengono evidenziate abbastanza. Gli autori di riferimento della lingua italiana spesso vengono idealizzati solo per motivi di appartenenza nazionale, invece di proporli in chiave contemporanea; l'epoca dei *media* e della globalizzazione ha dato inizio a un percorso umano nuovo che permette a un grandissimo numero di persone di decidere i propri gusti artistici e le proprie strategie educative grazie alla vasta scelta disponibile e alla semplicità con cui si possono ricavare informazioni, ma servono abilità intellettuali e un senso critico adeguati per gestire questa portata di contenuti.

È importante capire in che modo l'insegnamento della letteratura italiana possa promuovere l'interesse degli studenti per la lettura: le altre discipline tendono ad avere un inquadramento più concreto, soprattutto secondo i parametri di vita ed economici attuali, mentre la letteratura perde lentamente la sua dimensione umanistica di un tempo. La sua sopravvivenza è legata alla sua utilità in un mondo che cambia velocemente e costantemente, difficilmente

---

230 U. Eco, *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 2011, p. 45.

231 Ivi, p. 46.

ancorato a pilastri culturali condivisi. Romano Luperini mette in evidenza il fatto che gli ideali patriottici non sono più proponibili e che lo studio della letteratura deve rinnovarsi, scoprendo la sua nuova funzione contemporanea.<sup>232</sup> La tendenza a mettere al centro il testo piuttosto che l'atto della lettura ha comportato una certa passività da parte del lettore, il che è controproducente quando si tratta di giovani studenti che vogliono esprimersi e condividere la loro opinione. Luperini consiglia l'approccio interdisciplinare che ha come scopo di migliorare la qualità dei contenuti di letteratura italiana, integrandoli con conoscenze affini, in modo da rendere il contesto più chiaro e contemporaneamente più approfondito.<sup>233</sup> Le UdA introdotte dalla Riforma Moratti nel 2003 per esempio sono adatte alla modalità interdisciplinare, ma serve una progettazione accurata, in modo che le discipline umanistiche comunichino tra loro e con le altre materie per poter spiegare la complessità del mondo, evitando di dividere il sapere in settori troppo confinati. La comunità classe deve essere coinvolta nella scelta di letture condivise e l'insegnante deve indagare i suoi gusti e interessi; molte volte il docente non è aggiornato sulle tendenze dei giovani. L'approccio ermeneutico permette agli studenti di dare un senso al testo e di conseguenza alle esperienze della vita,<sup>234</sup> ricordando sempre l'importanza del pensiero narrativo nello sviluppo dell'empatia cognitiva adibita alla formazione di abilità sociali. Luperini inoltre descrive la classe come comunità ermeneutica poiché i suoi componenti condividono un sapere e un comune orizzonte di valori, che però vengono messi in discussione durante l'atto ermeneutico, perché ognuno avrà la propria interpretazione; in questo modo si crea una pluralità di significati grazie al contributo di tutti.<sup>235</sup> Insegnare ai giovani che la verità è relativa e che alla sua costruzione concorrono più elementi, serve a far sì che il loro pensiero non sia approssimativo e ideologico, rendendoli aperti al dialogo e all'ascolto reciproco. Il docente di

---

232 ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Piero Manni s.r.l., 2013, p. 44.

233 Ivi, pp. 62-63.

234 Ivi, p. 80.

235 Ivi, p. 93.

italiano dovrebbe essere un intellettuale capace di istruire la classe culturalmente e di fornire gli strumenti utili alla formulazione di un'interpretazione sensata e ragionata, dato che ignorare completamente il contenuto storico e i significati letterari di un testo impedisce la comunicazione con l'opera stessa, perciò lo studente deve avere una competenza minima per affrontare la letteratura.<sup>236</sup> L'insegnante intellettuale deve essere una persona non solo colta, ma soprattutto curiosa perché è proprio quest'ultima qualità che garantisce una ricerca continua di informazioni e risposte in grado di arricchire umanamente sia l'alunno sia il docente, mettendo in dubbio le sue convinzioni e aprendosi alla novità. I giovani poi hanno bisogno di capire per quale motivo studino le discipline scolastiche, specie quelle umanistico-artistiche che sembrano sempre meno attinenti al mondo del lavoro settoriale contemporaneo; insegnare loro che la realtà umana è basata specialmente su processi mentali, emotivi e non economicamente quantificabili è la chiave per renderli meno superficiali e più rispettosi di se stessi e del prossimo.

La cultura post-moderna è caratterizzata dalla massificazione, dalla spettacolarizzazione della vita, dall'estetica della merce e dal cambiamento continuo e irrefrenabile dell'idea di tempo e spazio. Partendo dall'ultimo concetto, si pone il primo problema delle nuove generazioni con la letteratura, ovvero l'arco di tempo che intercorre tra un'opera e il presente crea anche una distanza intellettuale da essa, specie in un'epoca in cui i cambiamenti e le innovazioni sono così rapidi che tendono a eliminare la distinzione tra passato e presente.<sup>237</sup> Chiedere a persone nate nell'era di Internet, che veicola informazioni e contenuti istantaneamente, di appassionarsi a lunghe opere letterarie che trattano temi lontani nel tempo e nello spazio e che spesso non rispecchiano la realtà esistenziale dei lettori non è sufficiente; il testo non deve essere rapportato alla vita delle persone, serve per comunicare con l'ignoto. Domandare agli studenti quali siano i loro gusti e interessi non vuol dire accontentarli o vizziarli, significa conferire all'atto della lettura

---

236 Ivi, p. 97.

237 Ivi, p. 116.

una dimensione reale e che lo metta al centro di tutto, sacrificando un po' la forma letteraria per un obiettivo socialmente più importante.

Trovare il modo per polarizzare i giovani su un certo contenuto letterario non è semplice in un mondo 'bombardato' dai memi; Susan Blackmore in *La macchina dei memi* (1999) ritiene che essi esistano da sempre, ma con l'avvento dei mezzi di comunicazione di massa la loro diffusione è cresciuta esponenzialmente e questo ha determinato un aumento del carico di informazioni da processare ogni giorno, sia per i sistemi informatici sia per gli esseri umani, e perciò anche un aumento dei "replicatori memetici".<sup>238</sup> Carmela Lombardi spiega che l'accessibilità ai mezzi per la produzione e la ricezione dell'informazione e l'assenza di livelli gerarchici sono condizioni che hanno modificato i modelli di lettura, ma soprattutto i sistemi di selezione e diffusione di testi;<sup>239</sup> questi mezzi non vanno ignorati, bisogna piuttosto sfruttare le loro potenzialità per creare un ponte tra gli studenti e il mondo della lettura. Individuare i temi da trattare aiuta a riordinare le idee e a stabilire quali concetti saranno trasmessi: le opere letterarie e i loro contenuti sono a loro volta dei memi e per essere replicati con successo devono avere strategie di sopravvivenza adeguate. Un meme durerà finché risulterà utile o fino al momento in cui non verrà sostituito da uno più funzionale e questo vale anche per la letteratura, poiché quando un genere o un tema non saranno più apprezzati o considerati importanti dalla società non avranno più risalto; ovviamente però possono ritornare ciclicamente e questo avviene grazie al potere dei replicatori memetici: essi rispondono ai desideri e alle necessità di una certa società, in un dato periodo e luogo, perché di fatto «sono diventati gli strumenti di cui ci serviamo per pensare»<sup>240</sup> e per comunicare. Il post-modernismo è contraddistinto dalla continua auto-replicazione di fenomeni comunicativi senza mai andare incontro al proprio esaurimento per

---

238 SUSAN BLACKMORE, *La macchina dei memi*, trad. it. di Isabella Blum, Torino, Blu Edizioni, 2002 (Oxford 1999), pp. 312, 315-316.

239 CARMELA LOMBARDI, *Lettura e letteratura. Quaranta anni di teoria*, Napoli, Liguori Editore, 2004, p. 17.

240 S. BLACKMORE, *La macchina dei memi*, cit., p. 47.

lasciare spazio ad altro, anzi come sostiene Peppino Ortoleva «nel mondo contemporaneo la comunicazione non basta mai»<sup>241</sup> poiché il processo mediatico si moltiplica in modo costante. Le opere letterarie passate o addirittura antiche devono lottare per farsi strada in una realtà basata su contenuti effimeri che nascono e muoiono nell'arco di una giornata. Alcuni casi però durano nel tempo per via dell'abbondanza di memi altamente funzionanti che presentano. Un esempio è *La Divina Commedia* di Dante Alighieri, che riesce ad affermarsi ancora nella cultura post-moderna non solo perché viene insegnata a scuola e per il suo valore linguistico, ma per via degli archetipi junghiani<sup>242</sup> che propone; si tratta di un viaggio di riscoperta della propria fede cristiana nell'aldilà ma in chiave mitologica, coinvolgendo personalità dell'epoca e del passato, come una specie di *crossover* estremo che unisce persone divise nel tempo e nello spazio; tutti elementi che incantano e fanno esplodere l'immaginazione del lettore che si pone domande sul senso della vita, della morte, su realtà metafisiche insondabili, cercando di dare risposte a quesiti ancestrali: quest'opera trasforma l'inimmaginabile in qualcosa di umanamente comprensibile. A tal proposito Northrop Frye descrive il mito come una narrazione che crea un universo immaginario nel quale gli dei sono i protagonisti, ma viene considerato anche l'essere umano con i suoi limiti, il suo destino, le sue speranze e i suoi desideri.<sup>243</sup> Un altro aspetto positivo de *La Divina Commedia* è la sua continuità narrativa che permette agli studenti di affrontare chiaramente la successione dei fatti narrati e allo stesso tempo di esercitarsi nell'analisi del testo.<sup>244</sup>

Il successo della lettura in classe è quindi il risultato di scelte strategiche proposte dal docente, che deve trovare il giusto equilibrio tra la programmazione scolastica e la sensibilità degli alunni. L'approccio meta-cognitivo alla lettura aiuta a individuare, confrontare e valutare le

---

241 PEPPINO ORTOLEVA, *Il secolo dei media. Riti, abitudini, mitologie*, Milano, il Saggiatore, 2008, p. 44.

242 Secondo lo psichiatra Carl G. Jung immagine primordiale contenuta nell'inconscio collettivo, che riunisce le esperienze della specie umana, costituendo gli elementi simbolici delle favole, delle leggende e dei sogni (<https://www.treccani.it/vocabolario/archetipo/>; data di ultima consultazione 02/06/2023).

243 NORTHROP FRYE, *Fables of Identity. Studies in Poetic Mythology*, New York, Harcourt, Brace & World, Inc., 1963, p. 38.

244 EMANUELE ZINATO, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Bari-Roma, Gius. Laterza & Figli, 2022, p. 60.

proprie difficoltà mentre si legge e lo scopo è quello di evitare una lettura superficiale, preferendo una lettura critica e riflessiva, confrontandosi tra compagni e mettendo perciò al centro dei processi l'alunno-lettore, rendendolo consapevole della varietà di scopi, modi e strategie con cui affrontare un testo. L'insegnante deve presentare queste tecniche in modo esplicito, usando strumenti come il *feedback* degli allievi, al fine di coinvolgerli ulteriormente; bisogna creare infine spazi per il confronto e sfruttare la dimensione cooperativa per la riflessione, promuovendo l'interazione con i propri pari. L'idea che ognuno ha di lettura poi è strettamente legata al proprio contesto di vita: il livello di scolarizzazione della famiglia, la presenza di libri in casa, l'età in cui si è cominciato a frequentare libri e biblioteche, gli atteggiamenti e le convinzioni su che cosa implichi leggere. Nella scelta dei testi e nello svolgimento delle attività vanno tenute in considerazione la componente affettivo-motivazionale, le preferenze e gli stili di apprendimento sia collettivi che individuali.<sup>245</sup> Serve inoltre una costante collaborazione con le famiglie come suggerito dalle Indicazioni nazionali, affinché la lettura venga promossa anche a casa, uscendo dall'ottica dei compiti scolastici, ma come un'attività che fa normalmente parte della vita quotidiana. Roberto Carnero ne *Il bel viaggio* (2020) consiglia di trattare la questione lettura non come un compito, ma come un argomento di confronto, chiedendo agli alunni la loro opinione su di essa, se la ritengono utile, interessante o niente di tutto ciò;<sup>246</sup> in seguito, in base ai commenti riportati, si procede con la selezione concordata di testi che possono essere ritenuti interessanti per gli studenti. Gli alunni della scuola primaria spesso dispongono di una loro biblioteca di classe ma purtroppo gli spazi scolastici possono non essere a misura di bambino e i libri vengono tenuti chiusi nell'armadio o riposti in scaffali troppo alti, impedendo loro di consultarli liberamente, tranne nei momenti in cui i testi

---

245 MARIA PIA PIERI, GRAZIELLA POZZO, *Educare alla lettura. Processi, strategie, pratiche in L1 e L2/LS*, Roma, Carocci editore, 2008, pp. 36-37-38-39.

246 ROBERTO CARNERO, *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*, Milano-Firenze, Giunti Editore S.p.A./Bompiani, 2020, p. 299.



vengono disposti sui banchi per l'appuntamento settimanale dell'ora di lettura; i bambini dovrebbero invece avere la possibilità di guardare, toccare e sfogliare i libri durante qualsiasi momento utile della settimana, in modo da incuriosirli e dare loro il tempo per scegliere bene la lettura desiderata. Inoltre molte volte in queste librerie i testi non sono disposti secondo un ordine preciso, anzi sono proprio collocati alla rinfusa: insegnare agli alunni un sistema di catalogazione fa sempre parte della cultura del libro cartaceo e li educa al rispetto e alla gestione del materiale scolastico. Gli studenti della secondaria dovrebbero avere biblioteche di classe, perché nonostante la presenza di quella scolastica o di quella comunale avere libri a portata di mano è diverso rispetto a recarsi in un luogo apposito per un prestito. L'atto della lettura non può essere limitato ai testi stabiliti nel programma disciplinare e i giovani vanno aiutati nella scoperta personale dell'universo letterario: Roberto Denti mette in guardia dalle statistiche puramente matematiche che non considerano l'aspetto qualitativo dei testi letti, perché per quanto sia importante leggere vi è comunque la necessità che le persone crescano come lettori,<sup>247</sup> evitando di adagiarsi su generi e storie che seguono sempre lo stesso andamento narrativo, con trame e conclusioni scontate. Un lettore competente è capace di correre dei rischi letterari, provando a confrontarsi con temi nuovi e affrontando l'ignoto; è una persona che non vuole adagiarsi su un certo tipo di romanzo, ma vuole ritrovarsi in situazioni scomode, che mettano in dubbio tutte le sue certezze, perché sa che la verità è relativa e che il mondo non è uguale per tutti; un bravo lettore accetta l'imprevisto poiché di fatto è l'unica cosa certa nella vita. L'attuale periodo storico è permeato di questi aspetti caotici e le nuove generazioni devono essere ancora più preparate di quelle passate nei confronti del futuro e solo l'accettazione della diversità può contribuire positivamente a una società più consapevole e responsabile.

La scrittura creativa nella scuola, soprattutto quella secondaria, sembra sia stata messa in

---

247 DOMENICO & RICCARDO PONTEGOBBI, *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile*, a cura di Domenico e Riccardo Pontegobbi, Campi Bisenzio (FI), Idest s.r.l., 2005, p. 12.

secondo piano o quasi abbandonata, e questo è paradossale se si pensa al fatto che viene richiesto agli studenti di leggere, studiare e analizzare autori che hanno potuto esprimere le proprie tendenze creative liberamente, dedicandosi all'arte della letteratura e venendo poi considerati esempi di prestigio per un'intera società. Lo scritto argomentativo è probabilmente il più esercitato a scuola e per quanto sia ovviamente utile nella formazione del pensiero critico, non è sicuramente un buon esercizio di creatività, perché segue regole precise di stesura che lasciano poco spazio all'immaginazione. La scrittura libera non è infantile o più semplice, ma può rivelarsi più piacevole perché è liberatoria e permette allo studente di non sentirsi un semplice numero che fa parte di un sistema. Questo scrittura attiva il pensiero narrativo sviluppando trame, intrecci, situazioni e personaggi fittizi e quindi coinvolgendo le aree del cervello adibite al funzionamento dell'empatia cognitiva, che è innata e funziona similmente nella maggior parte delle persone, ma serve un allenamento costante per conservarla. La scrittura coinvolge diversi domini di competenza, come le abilità grafo-motorie, linguistico-fonologiche e i processi costruttivi e ideativi;<sup>248</sup> dato che viene richiesto ai giovani di leggere di più e in particolar modo più narrativa, allo stesso modo bisogna dare loro la possibilità di scrivere di più e soprattutto testi narrativi. Secondo i modelli socio-costruttivisti, analizzando la relazione tra autore e destinatario del testo, produrre un testo non è solo un'attività individuale, ma in primo luogo un'attività situata in un contesto sociale che ne influenza le modalità e le finalità; scrivere è un'attività comunicativa perché di norma chi scrive si rivolge a un lettore.<sup>249</sup> La scrittura è anche un processo di crescita personale, infatti vengono delineati due approcci alla scrittura: il primo è definito *knowledge telling*, ossia raccontare le proprie conoscenze ed è un modo di scrivere che non tiene conto del destinatario e delle sue esigenze, inoltre il testo non è ben pianificato e organizzato; vi è poi il *knowledge transforming*, ovvero trasformare la conoscenza ed è la tecnica

---

248 G. AMORETTI, S. MORRA, M.C. USAI, P. VITERBORI, *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*, cit., p. 243.

249 Ivi, p. 253.

degli scrittori esperti che rielaborano le proprie conoscenze e le adattano per il fine comunicativo e per chi leggerà quanto scritto.<sup>250</sup> È importante incoraggiare gli studenti in questo tipo di attività anche a casa, puntando su proposte autonome di lettura e scrittura, cercando di premiare l'iniziativa e attuando sistemi di gratificazione.<sup>251</sup>

### **III. 2 Ripensare la lettura per i giovani nel mondo post-moderno e digitale**

#### **III. 2. 1 Un'esplosione di informazioni**

La cultura occidentale contemporanea vive il problema della legittimazione del sapere, dato che la grande narrazione ha perso credibilità e questo declino narrativo può essere visto come l'effetto dell'economia capitalista liberale che valorizza il godimento individuale dei beni e dei servizi.<sup>252</sup> Il mondo sta inoltre vivendo un processo di delegittimazione mosso dall'esigenza di legittimazione:<sup>253</sup> la società attuale ha perso fiducia in chi detiene il sapere perché il pensiero positivista ha deluso le aspettative del XX secolo, mettendo in luce il fatto che la scienza non può trovare soluzioni a tutto e i fatti del secondo dopoguerra hanno portato alla mancanza di rappresentazione sociale da parte delle istituzioni. Le persone invece hanno trovato nuovi miti a cui aggrapparsi, come per esempio i personaggi pubblici e famosi che mostrano tramite i *social media* le loro vite in modo spettacolarizzato, i loro seguaci vi assistono e come sosteneva Guy Debord si impone la società dello spettacolo, nella quale qualsiasi aspetto della quotidianità diventa materiale mediatico da visualizzare, condividere e apprezzare. I dispositivi digitali che danno accesso ai *social* assorbono l'energia e l'attenzione delle persone e spesso diventa difficile estraniarsi da queste dinamiche, basti pensare all'uso che le istituzioni pubbliche fanno dei *social* anche quando si tratta di comunicazioni ufficiali e molte volte non vi è nemmeno la certezza che

---

250 Ivi, p. 254.

251 Il condizionamento operante ideato da Burrhus Skinner prevede che se mediante un'azione si ottiene una ricompensa, allora ci sono molte probabilità che tale comportamento venga ripetuto.

252 J.F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, cit., p.69.

253 Ivi, p. 70.

siano pubblicate dagli *account* veri. La popolazione in teoria dovrebbe avere capacità alfabetico-funzionali avanzate, ma nella pratica i riscontri sono altri: l'antropologo Thomas Hylland Eriksen ritiene che ci siano troppe informazioni in circolazione e anche negli ambiti di ricerca è diffuso il fenomeno di grandi quantità di articoli scientifici che non sono mai stati citati o perfino letti.<sup>254</sup> La distribuzione sempre più in crescita di informazioni a una velocità anch'essa crescente rende più difficile creare narrazioni, riordinare il sapere e la conoscenza in modo chiaro e contestualizzato;<sup>255</sup> ne consegue un'incapacità umana di gestire tutti questi contenuti, diminuendo e contemporaneamente attivando i meccanismi di attenzione in modo irregolare. Il matematico e pedagogista Seymour Papert descrive questo tipo di attenzione diffusa soprattutto fra i giovani nati nell'era del digitale come una "mente da cavalletta", poiché si tratta di una maniera spasmodica di saltare da un contenuto all'altro alla ricerca continua di novità.<sup>256</sup> Lo psicologo Daniel Levitin definisce il pensiero *multitasking* un circolo vizioso dipendente da dopamina, che ricompensa il cervello per la perdita di concentrazione, portandolo alla ricerca di stimoli esterni e questo avviene più facilmente nei bambini perché la corteccia prefrontale manca ancora di quell'allenamento necessario a ritardare la ricompensa, intesa come gratificazione a livello ormonale e fisiologico per il cervello,<sup>257</sup> infatti si tratta del meccanismo di stimolo-rinforzo di Skinner; lo stesso problema anche se in misura minore vale per gli adolescenti e gli adulti, dato che il livello di quantità di informazioni giornaliere è molto alto per chiunque.

Trovare un modo per mettere in pausa le menti dei giovani e anche quelle degli adulti al fine di incanalare la loro attenzione su un'attività come la lettura che richiede concentrazione e meditazione è una sfida, ma includendo gli aspetti del mondo digitale forse si può giungere a un compromesso. Luperini ritiene che le nuove generazioni si ispirino specialmente al cinema, alla

---

254 ZYGMUNT BAUMAN, *Le sfide dell'istruzione nella modernità liquida*, trad. it. di Sara Pittarello, Padova, Padova University Press, 2011, p. 14.

255 Ivi, p. 15.

256 M. WOLF, *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, cit., p. 104.

257 Ivi, pp. 104-105.

televisione e ai *media*, essendo i nuovi mezzi di diffusione di ciò che è frutto dell'immaginazione: per millenni le arti figurative, musicali e la scrittura sono state i supporti della creatività artistica, meravigliando e istruendo le persone, ma le nuove forme d'arte e di comunicazione sono in grado di veicolare più elementi sensoriali contemporaneamente, creando contenuti che cercano di imitare sempre più quello che un essere umano percepisce con i propri sensi e diffondendo così più memi possibili. Dal XVIII secolo in poi il progresso tecnologico e scientifico è cresciuto rapidamente ed è accelerato sempre più, facendo sì che l'intera umanità vivesse una sopraffazione cognitiva e mentale senza precedenti: il cervello umano ha impiegato decine di migliaia di anni per convertire parti del cervello adibite ad altro per leggere e pretendere che esso si adatti così rapidamente ai cambiamenti che subisce oggi o che continui a funzionare come ha fatto finora è irrealistico. Eriksen in *Tyranny of the Moment* (2001) definisce l'attuale epoca storica il "periodo della velocità", che ha portato a due condizioni: semplificare una procedura permette di ottenere risultati più rapidamente, però comporta anche una perdita di precisione e accuratezza.<sup>258</sup> Rallentare il tempo in un mondo e in un universo in accelerazione è il modo per recuperare la dimensione più profonda della lettura.

### **III. 2. 2 Il fascino della ripetizione: bambini e adolescenti nell'era della serialità digitale**

Una caratteristica comune a molti contenuti artistici e mediatici attuali è la serialità e non a caso vista la compulsione nella fruizione di informazioni che i cervelli odierni sperimentano. Questo tipo di continuità narrativa a livello letterario nacque nel XIX secolo e può essere considerata la scrittura creativa figlia della Rivoluzione industriale e delle sue innovazioni e dell'aumento dell'alfabetizzazione. L'opera seriale è post-modernismo in tutte le sue forme perché il suo scopo è di essere potenzialmente infinita ed è in grado di auto-rigenerarsi

---

258 THOMAS HYLLAND ERIKSEN, *Tyranny of the Moment. Fast and Slow Time in the Information Age*, London, Pluto Press, 2001, pp. 60, 64.

costantemente (o finché l'autore o l'editore lo vorranno). La produzione industriale in serie creò i presupposti affinché l'editoria potesse fare un altro salto di produzione dopo l'invenzione dei caratteri mobili, iniziando ad accontentare le logiche del mercato liberista e così la scrittura stessa divenne seriale per poter essere competitiva economicamente. La lettura non solo era maggiormente disponibile, bensì le persone potevano goderne a oltranza. L'editoria seriale ha il potere di creare aspettative nel pubblico, che sarà d'accordo di aspettare un certo periodo di tempo per ricevere altro materiale di lettura: i periodici e i quotidiani ne sono un esempio, dato che chi legge sa quale livello di pazienza dovrà avere mentre attende la nuova pubblicazione. Il lettore quindi ritarda la gratificazione ma è consapevole del fatto che oltre quella tempistica non sarà disposto o farà fatica ad aspettare. Il cervello umano necessita della produzione di dopamina affinché un individuo si senta bene quando fa ciò che gli serve per sopravvivere, infatti questa sostanza influenza diversi funzionamenti neurologici, che vanno dal buon umore fino alla memoria di lavoro, all'attenzione e all'apprendimento. Gli stimoli che creano motivazione e ricompensa aumentano la produzione di questo ormone e neuro-trasmittitore, attivando così il meccanismo di stimolo-risposta che porta le persone a ripetere un'azione per trarne un certo risultato.<sup>259</sup> Probabilmente con la produzione industriale si verificarono le condizioni per cui un sistema capace di offrire tanto e nell'immediato andò incontro a quella naturale tendenza umana di volersi sentire bene tramite la ricerca continua di soddisfazione. La lettura di libri, compresi quelli seriali, è meno praticata oggi perché è stata sostituita prima dai contenuti mediatici seriali e ora da quelli digitali, i quali funzionano sempre secondo lo stesso schema ripetitivo, ma sono fruibili più velocemente e facilmente: ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo è un meccanismo evolutivo.

È necessario capire come sfruttare il sistema della serialità per incentivare la lettura tra i

---

<sup>259</sup> La dopamina è un neurotrasmettitore monoaminico prodotto nel cervello. Agisce come un messaggero chimico che fa comunicare le cellule nervose con il resto del corpo; è anche un ormone (<https://my.clevelandclinic.org/health/articles/22581-dopamine>; data di ultima consultazione 01/06/2023).

più giovani. Quando si tratta di lettura, specie tra gli studenti, la prima cosa da abolire è la tendenza alla *performance*, che attualmente indica un risultato conseguito in modo ammirevole e considerevole seguendo una linea di condotta rigida e che punta al successo, ossia niente di più lontano dalla realtà odierna fatta di continue incertezze. Lo storico Mauro Boarelli sostiene che se una società presenta ancora disuguaglianze sociali il concetto di merito non ha senso e serve solo per perpetrare la gerarchizzazione e l'ingiustizia, attuando le logiche di mercato nei settori sociali.<sup>260</sup> Rallentare il tempo dei giovani lettori impone di dover rallentare il tempo dell'intero sistema scolastico e di conseguenza quello di tutta la società. Gli studenti devono vivere la lettura come un momento di tranquillità libero dalle valutazioni e dai giudizi di merito; la scuola propone ancora una concezione del sapere datata e non adeguata all'accelerazione che il mondo sta subendo e contemporaneamente richiede alle nuove generazioni di avere un pensiero *multitasking* e flessibile, confondendo la qualità con l'efficienza e le aspirazioni personali con la competizione.<sup>261</sup> L'insegnamento della letteratura italiana è profondamente legato alle vicende politiche dell'Unità d'Italia, ai moti risorgimentali e all'assetto sociale ed economico dell'epoca, caratterizzato dall'avvento di una nuova classe dirigenziale borghese che vedeva nella scuola un mezzo per modellare la società e la nascita di una programmazione prescrittiva svolgeva un controllo intellettuale sulle neo-masse alfabetizzate. Lo studio scolastico di questa disciplina nacque come atto politico e oggi ha perso quella funzione che per tanto tempo le aveva dato risalto. Si tratta perciò di capire quale sia effettivamente l'attuale scopo della letteratura italiana; il critico letterario Emanuele Zinato suggerisce due motivi: il primo guarda alla forma letteraria come elemento importante con il quale confrontarsi nel corso della propria crescita individuale; il secondo considera l'aspetto pratico del suo insegnamento. La differenza fra i due motivi è data dal tipo di paradigma che si vuole assumere corretto: studiare per un desiderio di accrescimento

---

260 MAURO BOARELLI, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2019, p. 80.

261 Ivi, p. 34.

culturale personale oppure per un futuro lavorativo.<sup>262</sup> La scuola contemporanea cerca di stabilire un equilibrio tra questi due aspetti, fra erudizione e professionalizzazione, e lo studio della letteratura italiana deve trovare il proprio ruolo.

### III. 2. 3 Gli interessi artistici delle nuove generazioni

Un aspetto positivo delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida è che i docenti non devono seguire troppo rigidamente i programmi scolastici, anche se nel caso della letteratura italiana il sistema cronologico-storicistico non può essere stravolto; quindi pur rimanendo sempre sullo stesso piano temporale, si possono introdurre contenuti paralleli presenti in altre realtà letterarie fuori dall'Italia. Dato che al momento non è possibile cambiare completamente l'assetto di questo insegnamento, la soluzione più sensata da attuare è dedicare più tempo alla lettura libera, focalizzandosi sugli interessi degli studenti.

Esistono molti fenomeni letterari attuali che hanno saputo rapire l'attenzione delle nuove generazioni; un esempio noto sono i libri riguardanti il personaggio Harry Potter creato da J.K. Rowling che deve la sua fortuna a molti fattori, primo fra tutti la realizzazione della serie cinematografica quasi in concomitanza con l'uscita dei testi, seguita dal *merchandising* che consente la sua sopravvivenza anche dopo la conclusione dei libri e dei film. Da un punto di vista letterario questa serie piace ai giovani perché l'autrice è riuscita a mescolare più generi (non è solo un *fantasy*, poiché ci sono dei misteri da risolvere come in un giallo, con degli accenni di *horror*, adattando tutto ciò a un romanzo di formazione) al fine di creare un intero mondo con molti personaggi che permettono al lettore di spaziare con l'immaginazione: egli può inventare nella propria mente storie che riguardano i personaggi minori, dei quali però viene sempre fornita una descrizione fisica e psicologica precisa, riempiendo i *gap* narrativi e continuando le vicende potenzialmente all'infinito. Cominciare con uno di questi libri è un buon

---

262 E. ZINATO, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 23.



inizio per poi introdurre i giovani lettori ad altri romanzi di formazione, come per esempio *Cuore* (1886) di Edmondo De Amicis. Per quanto riguarda gli studenti più grandi della secondaria di secondo grado, un esempio letterario che sicuramente si presenta accattivante, visto l'uso dello *slang* giovanile, ma che può essere sfruttato per renderli consapevoli di alcune problematiche che li riguardano direttamente, è *Arancia meccanica* (1962) di Anthony Burgess; come per la serie di Harry Potter anche questo romanzo non solo ha un adattamento cinematografico, ma si tratta inoltre di un film di grande rilevanza artistica; i componenti della banda di Alex e di quelle rivali hanno tutti dei nomignoli di strada e questo dettaglio può essere collegato ai nomi dei bravi al servizio di Don Rodrigo ne *I promessi sposi* (1840-1842) di Alessandro Manzoni, insieme anche al parallelismo tra i bravi e i druggi.

Ogni evoluzione ha dei ritmi da rispettare e un lettore esperto diventa tale con piccoli progressi costanti e quotidiani e non nell'immediato, altrimenti il rischio è di criticare l'accelerazione della società, ma allo stesso tempo pretendere dagli studenti altrettanta rapidità. Nel caso di una lettura collettiva bisogna contestualizzare un testo prima di leggerlo, cercandone uno che abbia quanti più collegamenti possibili con l'attualità dei giovani, verificando anche insieme agli studenti se esiste un film, telefilm, brano musicale o videogioco che riguardi quell'opera; in questa fase non servono contenuti di alto spessore culturale, perché lo scopo è di insegnare al lettore come muovere i primi passi nella ricerca autonoma di un libro. Una volta svolta questa ricerca si possono stabilire dei dibattiti conclusivi sul testo corredati dal materiale mediatico raccolto all'inizio: in questo modo si attiva il processo di gratificazione finale e si prova a ritardarla per un tempo limite pattuito con la classe, esattamente come quando si attende la nuova puntata del proprio *show* televisivo preferito. Se si riesce a correlare l'esperienza della lettura a qualcosa di piacevole secondo i canoni delle nuove generazioni, ci sono buone probabilità che gli studenti desiderino rifare questa esperienza. Tale sistema richiede molta

curiosità da parte dell'insegnante, poiché deve interessarsi alle dinamiche giovanili e alle loro esperienze, in modo da conquistare la loro attenzione, proponendo per primo questi argomenti di conversazione. È importante capire dove e come si informino, se i contenuti che cercano siano sbagliati oppure no e se possano essere motivo di discussione e confronto; l'insegnante deve essere un intellettuale che ammette di non poter essere preparato su qualsiasi argomento, ma ha l'abilità di attuare un sistema per cercare le informazioni che gli servono e l'onestà di dire se non ci è riuscito da solo, chiedendo agli studenti stessi di aiutarlo, perché il docente è una figura autorevole e non autoritaria. La biblioteca di classe deve essere il risultato di una collaborazione tra insegnanti e studenti, poiché la sua varietà testuale è determinata dall'apporto di contenuti, temi e generi rappresentativi di tutti i suoi componenti. Ipotizzando di avere un *budget* per la biblioteca ogni anno si può stilare una lista dei titoli da procurare dopo aver chiesto a docenti e alunni di svolgere ricerche individuali di testi che potrebbero interessare loro, magari segnalando titoli già letti e che piacerebbero al resto della classe. A questi libri, che possono spaziare dalla narrativa, alla saggistica, alla divulgazione scientifica, si aggiungeranno i classici della letteratura, affinché si possa avere il maggior numero di libri a disposizione. Ultimi elementi da non dimenticare sono lo spazio di raccolta di questi libri, dato che dovranno essere facilmente consultabili e riordinati secondo un preciso sistema e l'ambiente di lettura che deve essere accogliente e permettere agli alunni di sentirsi a proprio agio, perché la lettura libera è un'attività che richiede una connessione individuale con il lettore e difficilmente questo può avvenire finché ogni persona non viene messa nella condizione più adatta per farlo, perciò si possono progettare aule di lettura oppure trovare un modo per adeguare l'aula dedicata alle lezioni curricolari, al fine di evitare che gli studenti debbano passare l'ora di lettura esattamente come le altre ore di lezione.

I giovani lettori, grazie a un insegnante capace di cogliere le diversità generazionali,

possono scoprire che dal loro videogioco preferito è stato realizzato un film o un fumetto o un romanzo, oppure il contrario; la cultura pop e il mondo dei *media* degli ultimi cinquant'anni non possono essere ignorati, anzi probabilmente saranno proprio il punto di partenza di queste ore dedicate alla lettura. Il sociologo Marshall McLuhan riteneva che «il mezzo fosse il messaggio» ed è il rapporto che le persone stabiliscono con un mezzo di comunicazione che permette di esprimere o recepire un contenuto,<sup>263</sup> inoltre gli esseri umani mutano antropologicamente a seconda del contesto mediatico di riferimento.<sup>264</sup> Il lavoro di McLuhan indagava i *media* non in base alle informazioni che veicolano, ma come essi siano organizzati, cioè il *medium*, poiché le caratteristiche intrinseche di questo mezzo suscitano nell'utente una reazione e un comportamento specifico:<sup>265</sup> l'obiettivo è di trasferire o trasformare l'interesse dei giovani per i dispositivi digitali verso i libri. Per incanalare l'attenzione dei ragazzi da dispositivi che richiedono la partecipazione attiva di più sistemi sensoriali, come lo *smartphone* o il *computer*, a quelli che si basano soprattutto su alti livelli di concentrazione come i testi scritti, vuol dire rendere accattivanti questi ultimi e per farlo bisogna ricreare le dinamiche di intrattenimento che essi attuano con i dispositivi digitali. Per esempio gli adolescenti sono molto interessati al fenomeno degli *YouTuber*, cioè utenti della piattaforma *YouTube* che caricano contenuti creati da loro su tale sito; si potrebbe proporre agli studenti di registrare le fasi di lettura del libro collettivo, filmando ogni componente della classe mentre legge qualche pagina; gli alunni poi potranno essere incaricati di editare tutte le *clip* in un unico video, lavorare sull'aspetto grafico e sonoro, in modo da creare un contenuto digitale da poter riguardare poi in futuro; la stessa cosa può essere realizzata anche con un *podcast*: il fulcro di questo lavoro è di creare un sistema di gratificazione personale. Se applicato anche a testi di letteratura italiana, può rivelarsi utile per

---

263 DANIELE SILVI, *Letteratura transmediale. Teoria e pratica della cultura digitale*, Roma, Bordeaux edizioni, 2018, p. 17.

264 Ivi, p. 20.

265 Ivi, p. 22.

gli studenti stessi a fini di studio. Le attività ovviamente cambieranno in base all'età e al livello della classe, ma il meccanismo sarà sempre lo stesso; nonostante tutto ciò possa sembrare molto laborioso per incentivare i giovani a leggere in realtà può dimostrarsi divertente per tutta la classe, coinvolgente perché anche l'insegnante può imparare cose nuove e necessario per salvare la lettura. Il docente valuterà quanto nella propria classe ci sia mancanza di interesse per la lettura e sulla base di queste informazioni deciderà che interventi attuare e quanto urgentemente; tale sistema presuppone di essere avviato almeno dall'inizio del triennio per la secondaria di secondo grado e per tutti e tre gli anni per quella di primo grado; la situazione è più propositiva nella primaria per via dei motivi già accennati. Certamente resta poi la parentesi famiglie, come sottolineato da Roberto Denti e Eros Mari non è semplice incentivare la lettura tra i giovani quando gli adulti stessi non sono interessati alla questione o sono rassegnati all'idea che i giovani non leggano:<sup>266</sup> spesso i ragazzi non ricevono stimoli dall'ambiente che li circonda proprio perché vivono in case praticamente prive di libri. Maryanne Wolf ritiene che coinvolgere i figli in conversazioni che riguardino le loro esperienze è fondamentale e un contesto familiare quasi privo di comunicazione e di ascolto attivo comporterà, con maggiore probabilità, una minore empatia verso le altre persone e verso i problemi degli altri; per esempio la mancanza di comunicazione tra genitori e figli può essere stimolata grazie anche alla condivisione di momenti di lettura insieme o scambiandosi opinioni su un libro.<sup>267</sup> Sia a casa che a scuola bisognerebbe permettere allo studente di esprimere opinioni, preoccupazioni o dubbi, in questo modo si possono alleviare gli stati d'ansia che molte volte portano proprio a un aumento dell'uso di dispositivi e contenuti digitali.<sup>268</sup>

Roberto Denti tra i diversi motivi che possono spingere un bambino o un adolescente a

---

266 D. & R. PONTEGOBBI, *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile*, cit., pp. 14,16.

267 A. CHAMBERS, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, trad. it. di Gabriella Zucchini, Modena, EquiLibri, 2015 (Gloucestershire 2011), p. 88.

268 ANNA LEMBKE, *Dopamine Nation. Finding Balance in the Age of Indulgence*, New York, Penguin Random House, 2021, p. 76.

leggere indica i termini “immaginare”, dato che la lettura di un testo di narrativa favorisce la capacità di creare personaggi, fatti e avvenimenti irreali ma non impossibili per la mente umana, e “fantasticare”, poiché è possibile fare quello che si vuole di ciò che è stato letto plasmandolo, cambiandolo e reinventandolo all’infinito.<sup>269</sup> Soffermandosi proprio su quest’ultimo concetto, a partire dal XX secolo si manifestò più frequentemente un fenomeno già esistente, al quale poi se ne accompagnò un altro: la *fanfiction* e la *fandom*. Il primo termine riguarda le produzioni narrative scritte dai fan di un’opera o di un autore appartenenti al mondo letterario, cinematografico, televisivo o di qualsiasi altra natura, prendendo spunto da racconti o personaggi del lavoro originale, creando nuove storie.<sup>270</sup> Il secondo indica la comunità di *fan* di un’opera o di autore che si riunisce in vari modi per condividere opinioni e suggerimenti su tali contenuti.<sup>271</sup> Questo fenomeno è probabilmente una delle maggiori manifestazioni del post-modernismo nel mondo della letteratura perché quando un lettore acquisisce gli stessi diritti dell’autore significa che la *fandom* ha preso il controllo dell’opera e può deciderne le sorti: si tratta di un atto di ribellione e autodeterminazione che va contro la volontà e l’autorità dello scrittore. La produzione narrativa dei *fan* diviene più importante dell’opera originale, al fine di permettere alla comunità di appassionati di assicurarsi un’esistenza permanente.<sup>272</sup> la creazione artistica crea un senso di comunità che va al di là di motivi patriottici, religiosi, linguistici o culturali, mettendo in crisi i sistemi di appartenenza finora conosciuti.

### III. 2. 4 La *fanfiction*: un fenomeno letterario che riunisce le nuove generazioni

A partire dagli anni Sessanta del Novecento le *fandom* cominciarono a mutare e i loro componenti non erano più solo di genere maschile, poiché lo sviluppo tecnologico e mediatico

---

269 R. DENTI, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l’interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, cit., pp. 90-91.

270 STEFANO CALABRESE, VALENTINA CONTI, *Che cos’è una fanfiction*, Roma, Carocci editore, 2019, p. 4.

271 Ivi, p. 18.

272 *Ibidem*.

permise anche al mondo femminile di entrare a farne parte, fino ad avere alla fine di quel decennio più persone di genere femminile nella *fandom* di *Star Trek*. Esse perciò si dimostrarono presto un mezzo per chi ancora nel mondo non veniva rappresentato adeguatamente di poter dare voce alle proprie idee e desideri. Oggi per esempio il sito *Fanfiction.net* permette a persone che abbiano almeno tredici anni di partecipare all'universo delle *fanfiction*, pubblicando le loro creazioni, che possono essere racconti, disegni o brevi animazioni, in modo da ricreare situazioni fittizie che rappresentino la visione di diverse comunità che vengono ignorate o osteggiate dal *mainstream*.<sup>273</sup> Vista l'età media di circa quindici anni degli iscritti al sito su un totale di quattordici milioni di iscritti da tutto il mondo, si può affermare che al momento la *fandom* sia una realtà rappresentativa dei gusti dei giovani, il che è incoraggiante perché evidentemente le nuove generazioni non sono indifferenti al mondo della letteratura. Le *fanfiction* disponibili su Internet vengono solitamente indicizzate a seconda dei generi letterari o in base all'opera ufficiale a cui si ispirano, quindi si può contare su un sistema di catalogazione che permette di accedere alle letture come in una biblioteca e spesso le storie hanno una suddivisione a seconda dell'età consigliata del lettore. Le *fandom* raggruppano persone che non si accontentano della narrazione ufficiale, che riesce ad accontentare questi lettori fino a un certo punto; il pubblico sembra non riuscire a limitarsi ai fatti raccontati, bensì vuole nuovi stimoli e nuovi contenuti per essere soddisfatto. I dispositivi digitali e la rete hanno fatto sì che questo fenomeno potesse crescere sempre di più, rendendo più veloce la condivisione di storie tra i membri delle comunità e aumentando la richiesta di novità: nasce il termine *prosumer*, ossia il lettore che partecipa attivamente al processo creativo della *fanfiction* insieme all'autore, diventando coautore e rendendo i confini del diritto d'autore poco chiari.<sup>274</sup> A questo punto il lettore vuole affermare la propria centralità nella comunicazione estetica, in modo da trasformare i processi di ricezione in

---

273 Per approfondire si riporta il link del sito *Fanfiction.net* <https://www.fanfiction.net/signup.php> (data di ultima consultazione 03/06/2023).

274 S. CALABRESE, V. CONTI, *Che cos'è una fanfiction*, cit., p. 35.

esperienza partecipativa:<sup>275</sup> è l'individualismo figlio del post-modernismo che stravolge le teorie ricettive, usando l'autore come semplice strumento o fonte d'ispirazione per raccontare la propria storia. Un altro elemento tipico della cultura artistica contemporanea e che appartiene alle *fanfiction* è la citazione, che a volte evolve nell'auto-citazione, presente inoltre in molti contenuti cinematografici e musicali (si pensi alla musica *rap*, che basa la maggior parte delle rime su citazioni artistiche altrui di qualsiasi tipo); le citazioni sono spesso accompagnate da immagini con uno specifico significato ossia i famosi memi presenti sui *social network* e ormai hanno assunto un ruolo importante nella comunicazione contemporanea, diventando più frequenti dei modi di dire, specie tra gli adolescenti. Le *fandom* attuano al massimo e oltre l'idea di Eco per cui il lettore ha il compito di riempire le indeterminatezze del testo, poiché chi legge diventa un autore: «il fan rivendica il diritto all'autodeterminazione [...] esercita una produttività al tempo stesso semiotica, sociale ed enunciazionale».<sup>276</sup> McLuhan riteneva che ogni nuovo mezzo di comunicazione ha sempre dato inizio a un nuovo tipo di narrazione, quindi la scrittura creativa digitale vale come qualsiasi altra forma narrativa. Gli adolescenti potrebbero essere non interessati alla letteratura proposta a scuola, ma al contempo hanno un loro universo artistico a cui fare riferimento. Un'altra piattaforma che permette di pubblicare *fanfiction* è *Wattpad*, con quaranta milioni di utenti con una percentuale dell'ottanta per cento di età compresa tra i tredici e diciotto anni e l'ottantacinque per cento del suo traffico avviene tramite *smartphone*, e gli utenti non solo leggono ma scrivono anche con questo dispositivo.<sup>277</sup> Un aspetto interessante è che queste *cyber-community* svolgono un ruolo di rinforzo dell'autostima degli utenti, che possono contare su un ambiente collaborativo che dà fiducia agli scrittori di queste piattaforme.<sup>278</sup> Grazie ai *media* digitali nasce una nuova forma di narrazione cioè la *fiction*

---

275 Ivi, p. 36.

276 Ivi, p. 38.

277 Ivi, p. 47.

278 Ivi, p. 49.

“immersiva”: il testo racconta eventi in un mondo simulato e in cui è la persona che scrive che governa un personaggio o si identifica in lui, come avviene con i videogiochi;<sup>279</sup> questo tipo di storie hanno lo scopo di coinvolgere emotivamente il destinatario e farlo empatizzare il più possibile con l'emittente. Il trasporto emotivo allontana il lettore dalla realtà, facendolo viaggiare verso luoghi e tempi immaginari, escludendo il mondo reale e i dispositivi digitali riescono a rapire completamente l'attenzione delle persone. I giovani scrittori e lettori di *fanfiction* in realtà non sembrano interessati alle trame delle storie, quanto piuttosto al punto di vista dei personaggi, i loro stili cognitivi e le loro reazioni emotive, attuando quindi le classiche funzioni della narrazione.<sup>280</sup> Leggere, scrivere, spostare gli eventi narrati avanti e indietro nel tempo sono modi di interagire socialmente; identificandosi con il personaggio finzionale il lettore aumenta le proprie capacità di lettura della mente. La natura intertestuale dei dispositivi digitali favorisce il coinvolgimento dell'individuo, che può interagire con il contenuto in modo interattivo: la grande diffusione di questo tipo di *device* permette a un numero enorme di persone di ritagliarsi un ruolo nel mondo letterario e non più come pubblico di un autore-idolo da rispettare e venerare nell'attesa di un nuovo racconto, poiché i lettori possono fare ciò che vogliono dell'opera originale, come ad esempio cambiare finali o fatti indesiderati o continuare loro la narrazione, senza arrendersi a un destino già prestabilito (la stessa cosa per esempio avviene nei contesti delle comunità di programmatori digitali che realizzano *patch* scaricabili da tutti atte a sistemare i *bug*, cioè gli errori presenti nei videogiochi o aggiungendo elementi e personaggi alla versione ufficiale). I giovani lettori e scrittori devono confrontarsi con la doppia dimensione delle *fandom*: da un lato il mondo digitale che dalla fine del Novecento e gli inizi del XXI secolo si basa principalmente sull'utilizzo di dispositivi personali miniaturizzati e portatili che portano le persone a vivere la realtà in modo individuale e isolandosi; dall'altro lato l'universo della

---

279 Ivi, p. 74.

280 Ivi, p. 82.



*community* che ha come obiettivo la coesione sociale e il supporto creativo tra gli utenti. Si tratta perciò di un ottimo esercizio per imparare a gestire i rapporti umani, trovando un equilibrio tra la propria interiorità e quella degli altri individui.

Il testo, l'autore e il lettore non sembrano essere più gli oggetti di studio della ricezione letteraria, bensì è il processo di interazione tra questi tre elementi che determina l'atto estetico;<sup>281</sup> entrando nell'universo delle *fandom* il rapporto tra chi legge e il testo non segue più gli schemi noti e il valore estetico di una storia può essere giudicato solo in relazione al proprio lettore: l'opera letteraria diviene così utile tanto quanto un qualsiasi altro oggetto di cui necessita una persona. È il singolo individuo che dà valore alla creazione artistica,<sup>282</sup> in base a quanto quest'ultima lo rappresenti e risponda alle sue esigenze. Molti giovani lettori perciò non riescono a considerare i classici del passato appropriati per i loro desideri e i loro sentimenti ed è per questo che creano comunità alternative che vanno contro il pensiero comune dettato dall'autorità che vuole decidere cosa sia meglio per loro; gli studi sulle *fandom* mettono in luce il fatto che non esista un valore estetico universale del testo.<sup>283</sup> Le opere letterarie del passato non mancano di elementi fantastici e mitici che possono piacere agli studenti della scuola italiana, ma forse è l'organizzazione dei programmi scolastici stessi che rende questi argomenti poco interessanti, perché l'arte non può essere troppo vincolata ad analisi tecniche e formali, mettendo in secondo piano la sua dimensione emotiva.

La realtà delle *fandom* ha dato voce a tante categorie sociali che difficilmente vengono considerate nel discorso comune: prime fra tutte le persone di genere femminile,<sup>284</sup> i giovani, le persone che appartengono a gruppi umani discriminati come la gente di colore<sup>285</sup> o disabile o con

---

281 CORNEL SANDVOSS, *The Death of the Reader? Literary Theory and the Study of Texts in Popular Culture*, in *The Fan Fiction Studies Reader* a cura di Kristina Busse, Karen Hellekson, Iowa City, University of Iowa Press, 2014, p. 70.

282 Ivi, p. 73.

283 *Ibidem*.

284 KRISTINA BUSSE, *Framing Fan Fiction. Literary and Social Practices in Fan Fiction Communities*, Iowa City, University of Iowa Press, 2017, p. 60.

285 HENRY JENKINS, *Textual Poachers. Television Fans & Participatory Culture*, London, Taylor & Francis e-Library,

un orientamento sessuale che differisce dalle convenzioni sociali;<sup>286</sup> le *fanfiction* spesso sono scritte con lo scopo di dare spazio nel mondo letterario e non solo a questi gruppi. L'affluenza molto alta di alcune di queste categorie evidenzia come esse non si sentano ancora incluse del tutto nella società. Le *fandom* hanno espanso il pubblico di lettori che si riconoscono in certe comunità per motivi intrinseci della singola persona che non sono legati a fattori esterni come invece lo sono la nazionalità, la lingua, il lavoro o la religione. Si tratta inoltre di comunità che aiutano e supportano adolescenti di tutto il mondo che vivono situazioni complicate, dando loro la possibilità di esprimersi e di raccontare il proprio punto di vista e la propria visione del mondo; la lettura e la scrittura sono esperienze sia individuali che sociali e non esiste un solo modo di sperimentarle poiché ogni cervello umano è diverso dall'altro.

---

2005, p. 277.

286 Ivi, p. 214.

## CAPITOLO QUARTO

### NEUROATIPICITÀ E LETTURA

#### IV. 1 Diversi funzionamenti: neurodiversità, neurodivergenze e neuroatipicità

La sociologa Judy Singer nel 1999 usò per la prima volta in un testo accademico il termine “neurodiversità” prendendo spunto dalle comunità autistiche che sostenevano l’idea che lo Spettro autistico non fosse un disturbo del neurosviluppo, bensì una delle possibili variabili della mente umana, in sintonia con i movimenti per l’orgoglio gay e quelli delle disabilità. Singer ritiene che come la biodiversità sia fondamentale per la sopravvivenza delle specie viventi, lo stesso vale per la neurodiversità umana, ossia il fatto che ogni cervello umano funzioni diversamente da un altro e questo permette di avere più modi di percepire e processare la realtà, contribuendo a un’infinità di soluzioni diverse ai problemi e portando così continuo progresso nella specie umana.<sup>287</sup> Singer sostiene che come l’epoca post-moderna ha visto tutte le certezze precedenti sgretolarsi, così il paradigma della neurodiversità mette in dubbio l’idea che gli esseri umani condividano tutti lo stesso modo di affrontare il mondo. Secondo il post-modernismo il concetto di Sé fa riferimento a un’unità con una percezione parziale e contraddittoria dei fatti, strategicamente utile agli interessi del singolo individuo; quindi non esiste una visione perfettamente obiettiva della realtà, poiché chiunque ha i propri limiti e *bias* e

---

287 JUDY SINGER, *NeuroDiversity. The Birth of an Idea*, Lexington, Judy Singer, 2017, p. 14.

lo stesso vale per l'arte, che non può essere ritenuta uguale per ogni persona.<sup>288</sup> Neurodiversità è un termine socio-politico che non fa riferimento a una condizione del neurosviluppo in particolare, ma serve per attribuire valore all'esperienza di vita unica e non ripetibile di chiunque.

Il termine “neurodivergente” non è presente in ambito clinico e accademico, si tratta invece di una definizione usata dai movimenti per i diritti delle persone con un neurofunzionamento che differisce da quello neurotipico; quest'ultimo concetto indica le persone che seguono le tappe dello sviluppo cognitivo da bambini secondo i tempi e i modi descritti dalla comunità accademica o che durante la loro vita non sperimentano disturbi a livello neurologico, ma si tratta sempre di una parola introdotta dagli ambienti neurodivergenti con intenti ironici verso la maggior parte della popolazione che si ritiene normale secondo i canoni stabiliti dalle società.<sup>289</sup> Il termine “neuroatipico” è un sinonimo di neurodivergente e nasce dagli ambienti autistici, ma oggi queste stesse comunità preferiscono la seconda definizione, in quanto ritenuta meno patologica e con lo scopo di ribadire l'inesistenza di un funzionamento normale o tipico nella popolazione umana, poiché gli studi svolti sullo sviluppo dei bambini sarebbero fallaci e non terrebbero in considerazione tutte le variabili economiche, sociali, culturali ed emotive dell'ambiente di crescita di una persona. L'obiettivo di questi movimenti non è di discostarsi dalla realtà degli individui disabili o di negare le loro necessità, bensì di sottolineare come sia la società con i suoi *standard* e le sue regole a disabilitare le persone con corpi e funzionamenti che divergono da quella che viene considerata la norma, esattamente come avviene per esempio con le donne, le persone di colore, quelle LGBTQIA+ e molte altre ancora.<sup>290</sup> Il modello medico tende a vedere nelle disabilità solo i lati negativi e non i punti di forza, suggerendo che si tratti di

---

288 Ivi, p. 29.

289 STEVE SILBERMAN, *NeuroTribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, trad. it. di Chiara Mangione, Milano, Edizioni LSWR, 2016 (New York 2015), p. 477.

290 Ivi, p. 29.

un modello di vita non desiderabile, interpellando raramente le persone disabili in prima persona e focalizzandosi piuttosto sul vissuto di chi le circonda e se ne prende cura;<sup>291</sup> questo sistema in realtà è controproducente anche per gli individui considerati sani, poiché il livello di legittimità alla sofferenza sarà sempre più alto e orientato verso le condizioni fisiche più gravi e visibili, negando di fatto l'esistenza del dolore anche in chi non corrisponde a certi *standard* medici. In una società ideale dovrebbe esserci supporto per chiunque e in modo proporzionato al livello di disagio, ma non negandolo a prescindere, proprio come chi vive una situazione di disabilità non sperimenta solo momenti negativi.

Nel corso degli anni la comunità ha incluso sempre più categorie oltre all'autismo come la dislessia, l'ADHD, la disortografia, la disgrafia, la discalculia, la sindrome di Tourette e i disturbi da tic, comprese le malattie mentali e i disturbi di personalità, e le condizioni degenerative come le malattie di Parkinson e di Alzheimer, quest'ultima spesso definita nel *mainstream* come una condizione che annulla l'esistenza di una persona. La realtà delle *fandom* fu per le persone autistiche uno dei primi luoghi in cui potersi sentire accolte e valorizzate, condividendo passioni e interessi comuni considerati inutili o noiosi dalla società. L'inventore Hugo Gernsbacher nato nel 1884 era un appassionato di sistemi elettrici ed elettronici fin da bambino, ma si era sempre sentito un *outsider*. Nel 1908 pubblicò la rivista «*Modern Electrics*» con lo scopo di informare le persone sul mondo dell'elettronica e della tecnologia, in modo da creare una consapevolezza scientifica nella popolazione. Nel 1910 la rivista prese una nuova direzione e ispirandosi a H.G. Wells e Jules Verne decise di pubblicare racconti che fondevano scienza sperimentale e fantascienza speculativa. La rivista fu promotrice di una comunità che condivideva interessi e gusti e anche una certa visione del mondo; a metà degli anni Venti nacque «*Amazing Stories*», la prima *fandom* in senso contemporaneo: i lettori scrivevano a Gernsbacher che poi pubblicava le lettere dei *fan* nelle quali venivano suggerite storie e idee per la rivista.

---

291 J. SINGER, *NeuroDiversity. The Birth of an Idea*, cit., p. 8.

Mentre la società creava nuovi culti legati alla musica rock, allo spettacolo e allo sport, gli appassionati di fantascienza si dedicavano a un'attività più solitaria come la lettura.<sup>292</sup> Si trattava di una comunità composta da persone con peculiarità che le rendevano vittime di facili discriminazioni data la presenza di sordi, diagnosi di ritardo mentale da bambini, disabili fisici; Gernsbacher stesso oggi si suppone fosse nello spettro autistico, così come il suo amico Nikola Tesla, al quale era stato diagnosticato un disturbo particolare da bambino, probabilmente una serie di comorbilità che andavano dall'epilessia all'autismo e forse fino allo spettro della schizotipia. I progressi tecnologici permisero a questi gruppi di connettersi sempre più facilmente e maggiormente, evidenziando come anche loro fossero interessati alla vita sociale, solo in un modo diverso rispetto al resto della società; inoltre pur interessandosi di scienza e tecnologia, era propensi alla lettura e alla scrittura narrative.

## **IV. 2 Oltre il paradigma classico della lettura e della comunicazione nei bambini e negli adolescenti autistici**

### **IV. 2. 1 Due disturbi del neurosviluppo che riguardano la lettura: dislessia e iperlessia**

Quando si fa riferimento a disturbi del neurosviluppo che riguardano la lettura la prima condizione che viene in mente è la dislessia. Secondo il *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (DSM V) la dislessia è un disturbo dell'apprendimento delle capacità di decodifica in lettura senza la presenza di altri disturbi che potrebbero giustificare le difficoltà del bambino (cioè mancanza di disabilità intellettive); per “decodifica” si intende la trasformazione dei grafemi in fonemi e non la comprensione del testo.<sup>293</sup> Vuol dire che i bambini dislessici la maggior parte delle volte hanno solo problemi a leggere ad alta voce, a differenza invece

---

292 S. SILBERMAN, *NeuroTribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, cit., pp. 247, 252-253, 256-257-258.

293 DAVIDE CREPALDI, *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, Roma, Carocci editore, 2020, pp. 87-88.

dell'alexia pura;<sup>294</sup> inoltre è dimostrato che la dislessia non si presenta nello stesso modo in tutte le lingue, poiché nei paesi dove si parlano lingue opache come l'inglese, che spesso non ha corrispondenza tra grafema e fonema, i bambini dislessici hanno più probabilità di avere difficoltà rispetto ai parlanti di altre lingue. Perciò la dislessia è presente uniformemente in tutto il mondo ed è proporzionata alla difficoltà media generale di lettura di una data lingua (il *bias* fa sembrare che ci siano luoghi dove il numero di persone dislessiche sia maggiore senza tenere in considerazione che tutti i parlanti di un certo idioma hanno difficoltà a leggerlo).<sup>295</sup> Gli errori di decodifica possono presentarsi in più modi: può esserci una difficoltà nell'abbinare un fonema a un grafema, oppure riuscire a riconoscere il fonema singolo ma non essere capaci di concatenare tutti i suoni insieme, o infine non cogliere le variazioni fonologiche sottili.<sup>296</sup> La dislessia quindi è un problema soprattutto nell'ambiente scolastico, dato che i primi esercizi di lettura si basano proprio sulla capacità di accostare a un grafema un fonema ben preciso e poi riuscire a legare insieme tutti questi suoni per essere sciolti quando si legge, ma tutto ciò non implica automaticamente difficoltà di tipo culturale o di comprensione sociale (possono presentarsi in caso di bullismo nei confronti di un bambino che sembra non saper leggere).

Possono esserci problemi con la lettura anche quando si manifesta anticipatamente: i bambini con iperlessia sanno decodificare i grafemi e associarli ai relativi fonemi molto precocemente, senza ricevere alcun tipo di insegnamento formale o scolastico, ma manca la capacità di comprendere la maggior parte delle parole lette. Probabilmente questi bambini hanno abilità visuo-spaziali superiori alla norma che permettono di processare le lettere stampate come se visualizzassero dei *pattern*.<sup>297</sup> Inoltre tendono a leggere ogni volta che ne hanno occasione,

---

294 Condizione che presenta linguaggio orale e scrittura intatti, riconoscimento visivo di oggetti, volti, disegni e cifre, riconoscimento tattile o gestuale delle lettere normale, ma che è caratterizzata da "cecità verbale pura", ovvero incapacità di leggere i testi scritti (S. DAHAENE, *I neuroni della lettura*, cit., p. 67).

295 Ivi, p. 282.

296 D. CREPALDI, *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, cit., p. 93.

297 P.G. AARON, *Dislexia and Hyperlexia. Diagnosis and Management of Developmental Reading Disabilities*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1994, p. 129.

senza però fare distinzione tra le parole e le non-parole, pur pronunciandole perfettamente; fanno eccezione i termini usati di frequente e che si riferiscono a oggetti concreti. L'iperlessia e l'autismo sono strettamente correlati, in quanto risulta che essa sia presente nell'84 per cento dei casi di bambini nello spettro autistico (non è automatico che avvenga il contrario quando si ricerca la percentuale di casi di iperlessia nella popolazione non autistica).<sup>298</sup> Le persone autistiche hanno capacità elevate nel processare simultaneamente grandi quantità di informazioni visive, soprattutto nel riconoscimento di *pattern*. I bambini autistici solitamente riportano livelli bassi di comprensione durante la lettura, ma quelli che presentano anche iperlessia hanno ancora più difficoltà.<sup>299</sup> Tuttavia questa condizione sembra molto più di un'inversione degli *step* di sviluppo, bensì si tratterebbe di un differente processo di acquisizione linguistica.<sup>300</sup> Infine l'iperlessia si manifesta come un intenso interesse per tutti i tipi di materiale stampato: come avviene con l'ecolalia per i bambini autistici (ripetizione involontaria di parole o frasi udite al momento o in differita), scoprendo che si tratta di un meccanismo adattivo nella comunicazione, l'iperlessia potrebbe avere la stessa funzione per la lettura e la scrittura (esiste anche l'ipergrafia); in più gli interessi assorbenti tipicamente presenti della condizione autistica fungerebbero da risorsa di informazioni al fine di acquisire nuovi significati utili alla comprensione del testo.<sup>301</sup> Non rispettare questo funzionamento sarebbe controproducente per i bambini autistici e iperlessici, proprio come se si imponesse questa procedura a quelli che non lo sono.

---

298 BAUDOUIN FORGEOT D'ARC, PATRICIA JELENICA, LAURENT MOTTTRON, ALEXIA OSTROLENKA, FABIENNE SAMSONA, *Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome*, in «*Neuroscience and Biobehavioral Reviews*», n.79, 2017, pp. 134-149 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976341630639X?via%3Dihub> (data di ultima consultazione 05/06/2023).

299 Ivi, p. 143.

300 Ivi, p. 144.

301 Ivi, p. 146.



#### IV. 2. 2 L'esperienza narrativa nei bambini e negli adolescenti autistici

Secondo il DSM V il disturbo dello spettro dell'autismo è composto da *deficit* persistenti della comunicazione sociale e dell'interazione sociale in molteplici contesti, come manifestato dai seguenti fattori, presenti attualmente o nel passato: problemi di reciprocità socio-emotiva, *deficit* nei comportamenti comunicativi non verbali, difficoltà nello sviluppo, nella gestione e nella comprensione delle relazioni. L'autismo quindi è prima di tutto una disabilità sociale secondo questi criteri;<sup>302</sup> lo psicologo Simon Baron-Cohen studia da anni la condizione dello spettro autistico e fu lui a ipotizzare che le persone autistiche non fossero in grado di sperimentare l'empatia cognitiva, cioè la lettura della mente altrui (ToM), dato che secondo le sue ricerche i bambini autistici fallivano quasi sempre il compito di falsa credenza. Queste persone perciò trovano il comportamento altrui confuso e non prevedibile e sembrano poco interessate ad attirare l'attenzione degli altri così da stabilire un contatto sociale; i bambini autistici quando leggono un libro o guardano un film sono molto bravi nel notare i dettagli fisici o i cambiamenti che avvengono da una scena all'altra, ma falliscono nel comprendere le motivazioni, emozioni e informazioni che i personaggi manifestano in modo implicito.<sup>303</sup> D'altro canto l'empatia emotiva o affettiva è intatta nelle persone autistiche, anzi spesso è superiore alla media e perciò questi individui trovano le relazioni sociali difficili da gestire a causa delle emozioni che gli altri manifestano poiché possono sopraffare chi è autistico. Nel corso degli anni è stata formulata una nuova teoria che mette in dubbio quanto proposto da Baron-Cohen: lo psicologo Damian Milton sostiene che vi sia un problema di doppia empatia tra autistici e non-autistici, ossia che l'incomprensione a livello di empatia cognitiva sia reciproca, perché anche chi non è nello spettro dell'autismo mostra serie difficoltà nel comprendere il punto di vista di

---

302 RAFFAELLA VOL, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*, trad. it. di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini, a cura di Raffaella Vol, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014 (Arlington 2013), p. 57.

303 SIMON BARON-COHEN, *Autism and Asperger Syndrome*, Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 57, 59.

queste persone. Quindi per Milton in realtà i bambini autistici falliscono i test di lettura della mente solo a causa del fatto che questi ultimi sono pensati per persone non-autistiche;<sup>304</sup> inoltre sembra che ci sia maggiore comprensione mentale tra le persone che hanno lo stesso tipo di neurosviluppo. Come avviene con l'iperlessia, questi bambini hanno abilità di empatia cognitiva ma si manifestano in modo diverso. Infine il test di falsa credenza è stato criticato perché considerato troppo complicato anche per i soggetti adulti non autistici.

I tratti autistici sono tratti umani, quindi si riscontrano in tutta la popolazione mondiale, ma nel momento in cui superano una certa soglia di frequenza e intensità, allora una persona rientra nello spettro dell'autismo. Ogni persona attua nella propria vita meccanismi di *coping*<sup>305</sup> di vario genere e così anche quelle autistiche, ma a volte è difficile distinguere queste strategie da quelle che fungono da sistemi alternativi di sviluppo e dai tratti dei bambini nello spettro dell'autismo. Capire nell'ambiente scolastico tali peculiarità è importante al fine di rispettare i processi evolutivi che differiscono dalla norma o tipicità.

Comprendere come le persone autistiche sperimentino l'esperienza della lettura da un punto di vista clinico è difficile, perché la ricerca scientifica è poco interessata a indagare come vivano gli individui nello spettro ed è più focalizzata sui trattamenti medici. In questo caso sono di aiuto le testimonianze dei membri delle *fandom* che raccontano come la lettura e la scrittura di storie riguardanti i loro generi e i loro personaggi preferiti siano di conforto, poiché un interesse assorbente diventa motivo di condivisione sociale con le altre persone.<sup>306</sup> Rileggere le stesse storie o riguardare i soliti film sono meccanismi di apprendimento per una persona autistica, in modo da studiare il linguaggio verbale e non per poter rispondere alle richieste del mondo

---

304 ALLISON MOORE, "Even though I'm on the spectrum, I'm still capable of falling in love". *A Bourdieusian analysis of representations of autism and sexuality on Love on the Spectrum*, in *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies*, a cura di Damian Milton, Sara Ryan, New York, Routledge, 2023, p. 209.

305 Strategie adattive usate consapevolmente per rispondere a una situazione problematica e alle emozioni spiacevoli. Possono essere sia individuali che sociali, sia cognitive che comportamentali (<https://my.clevelandclinic.org/health/articles/6392-stress-coping-with-lifes-stressors>; data di ultima consultazione 06/06/2023).

306 S. SILBERMAN, *NeuroTribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, cit., p. 261.

esterno, oltre a essere un sistema di *stimming* molto soddisfacente per un individuo autistico.<sup>307</sup> Baron-Cohen, ritraendo alcune sue idee, ha riconosciuto il valore umano delle persone autistiche, ipotizzando che possano essere coinvolte in importanti progressi del genere umano nel passato e tutt'oggi; egli ritiene che gli autistici siano molto più predisposti al “meccanismo di sistematizzazione”<sup>308</sup> che non riguarda solo procedure tecnologiche o scientifiche, bensì anche l'arte e di conseguenza la letteratura. Baron-Cohen pensa che l'intelligenza umana sia una combinazione di pensiero simbolico, molto legato alla sfera dell'empatia, e “meccanismo di sistematizzazione”, cruciale per le capacità inventive;<sup>309</sup> sarebbe sbagliato perciò credere che i manufatti artistici siano solamente frutto delle emozioni umane e i sistemi di empatia diversi da quello tipico sono capaci di comprendere e creare contenuti di questo tipo. L'esperta e studiosa di autismo Olga Bogdashina evidenzia il fatto che la creatività nelle persone autistiche non è scarsa o compromessa, semplicemente si manifesta diversamente poiché vi è difficoltà nell'ideare storie con eventi puramente immaginari, ma non quelle basate sul mondo concreto; questo non significa che non possano immaginare interi sistemi e contesti da zero, solo che devono essere legati alla realtà.<sup>310</sup> Nonostante quanto sostenuto da alcuni studi, altre ricerche invece sottolineano la presenza di un forte pensiero creativo nelle persone autistiche e la loro immaginazione è meno vincolata alle norme sociali. Gli adolescenti autistici mostrano grande interesse per la *science-fiction*, il *fantasy*, i videogiochi e i giochi di ruolo; un aspetto dell'autismo poco indagato è il sogno ad occhi aperti immersivo (a volte definito disadattivo), che consiste nell'immaginare possibili situazioni di vita al fine di alleggerire la tensione che

---

307 Comportamenti ripetitivi di qualsiasi tipo che hanno lo scopo di auto-stimolare il soggetto (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*, cit., p. 58).

308 Abilità nell'individuare e studiare sistemi osservando oggetti e situazioni, in modo da trarne qualcosa di nuovo, ossia un'invenzione; sarebbe una naturale propensione alla curiosità (SIMON BARON-COHEN, *I geni della creatività. Come l'autismo guida l'invenzione umana*, trad. it. di Gianbruno Guerrierio, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021; London 2020, p. 24).

309 Ivi, pp. 180-181.

310 OLGA BOGDASHINA, *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2005, pp. 112-113.

queste causano nella realtà; sognare ad occhi aperti offre uno spazio sicuro e prevedibile nel quale sperimentare le emozioni, le regole sociali le identità altrui e nel contempo allenare la creatività; il quarantadue per cento delle persone con una diagnosi di autismo manifestano frequentemente il sogno ad occhi aperti immersivo o disadattivo, confermando il fatto che esse abbiano un'intensa capacità narrativa. Ricordando quanto sostenuto da Bruner e vista anche l'opinione di Baron-Cohen riguardo al "meccanismo di sistematizzazione", la creazione di storie risponde alla tendenza umana di ordinare gli eventi secondo principi di causa-effetto e quindi necessita di strutturazione e sistematicità; i racconti si basano su *pattern* che li rendono psicologicamente sensati e a differenza del comune sogno ad occhi aperti quelli disadattivi seguirebbero le classiche dinamiche di una narrazione, quindi hanno personaggi e trame costruiti tramite la fusione di elementi finzionali e reali e incorporano temi comuni come l'eroismo, manifestando perciò interesse per i classici memi umani ma in chiave personale e individuale. Infine questa pratica sarebbe anche implicata nello sviluppo dell'auto-consapevolezza nelle persone autistiche.<sup>311</sup>

Quanto analizzato finora conferma che i bambini e gli adolescenti nello spettro autistico, a dispetto dei luoghi comuni su questa condizione, sono interessati alla lettura, specie se contribuisce all'acquisizione di nuove informazioni sul proprio interesse assorbente, e alla narrativa per diversi scopi, che spaziano dalla fissazione per trame e personaggi ripetitivi che fungono da *stimming*, a meccanismi per gestire le emozioni, fino a divenire un sistema per creare relazioni sociali e sentimentali e proprio per questi motivi possono concentrarsi maggiormente sulla lettura rispetto alle non-autistiche.

Ralph Savarese è un professore di letteratura inglese che da anni collabora con la

---

311 INGE-MARIE EIGSTI, ELI SOMER, MELINA JAY WEST, *Immersive and Maladaptive Daydreaming and Divergent Thinking in Autism Spectrum Disorders*, in «*Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice*», n. 1, 2022, pp. 1-27 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02762366221129819> (data di ultima consultazione 08/06/2023).

comunità autistica; nell'opera *See It Feelingly: Classic Novels, Autistic Readers, and the Schooling of a No-Good English Professor* (2018) Savarese ha raccolto produzioni poetiche e in prosa scritte da persone autistiche, al fine di sfatare i tanti miti che riguardano questa condizione. Savarese ritiene che gli autistici, sperimentando la sinestesia a livello fisico, siano capaci di creare metafore letterarie molto profonde e complesse, per esempio si pensi a *Voyelles* (1871-1883) di Arthur Rimbaud;<sup>312</sup> le persone nello spettro autistico spesso sperimentano stati d'ansia, di solitudine e dissociativi più frequentemente di quelle non-autistiche, e questo fa sì che vivano situazioni mentali difficili, ma grazie alla scrittura creativa possono trovare una soluzione a questi problemi, dando voce alle loro emozioni e alcuni casi riguardano proprio gli autistici non-verbali. Jamie, uno dei ragazzi coinvolti nel lavoro di Savarese sostiene che «Books are patterning on thoughts»<sup>313</sup> e perciò può combinare il suo interesse per i *pattern* con la scrittura che gli permette di esprimere i suoi pensieri. Ogni esperienza di lettura è personale, ma quando viene sperimentata dalle persone autistiche essa è condizionata da una differente percezione della realtà a livello sensoriale e le parole possono risvegliare i sensi umani in modo diverso rispetto a chi non è autistico. A questo si aggiungono anche fenomeni come il già citato sogno ad occhi aperti immersivo o disadattivo che può rendere tale esperienza molto peculiare oppure quando la lettura diventa un meccanismo di *stimming*. Inoltre la narrativa è per le persone autistiche uno dei tanti strumenti utili per affinare le competenze sociali, forse molto più di quanto lo facciano i non-autistici. Si deduce che probabilmente si tratta di un'esperienza vissuta differentemente e per motivi non sempre simili. Alcuni soggetti nello spettro autistico sostengono che le rime e il ritmo delle poesie stimolino il loro sistema vestibolare<sup>314</sup> e questo li fa stare bene psicologicamente,

---

312 Lo psichiatra Michael Fitzgerald del Trinity Collge di Dublino ha realizzato uno studio speculativo sulla psicopatologia di Arthur Rimbaud, ipotizzando che potesse essere autistico. Per un approfondimento si veda MICHAEL FITZGERALD, *Arthur Rimbaud – Genius, Psychopathology and the Spectrum*, Dublin, Trinity College, 2021.

313 Espressione che non ha un adeguato corrispettivo in italiano; egli ritiene che le storie siano raccolte di pensieri organizzati secondo precise strutture che si ripetono come dei *pattern* (RALPH JAMES SAVARESE, *See It Feelingly: Classic Novels, Autistic Readers, and the Schooling of a No-Good English Professor*, Durham, Duke University Press, 2018, p. 73).

314 La stessa cosa avviene quando le persone autistiche ascoltano musica a volume alto oppure dondolandosi.

placando la loro ansia.<sup>315</sup> Savarese riporta un'intervista a Temple Grandin, un'autistica esperta in comportamento animale e progettazioni zootecniche che da tempo si impegna nella divulgazione in prima persona di questa condizione del neurosviluppo; egli le pone la domanda su cosa sia la letteratura e Grandin risponde che è un modo di esprimere situazioni complicate in maniera comprensibile, come quello che lei definisce nell'*Inferno* di Dante un paradosso (affrontando perciò il testo in modo quasi scientifico) che serve per spiegare perché l'ultimo cerchio dell'inferno sia ghiacciato: più Satana sbatte le ali per cercare di scappare, più queste generano un vento freddo che lo blocca congelandolo.<sup>316</sup> Grandin sostiene di provare empatia sensoriale, ossia riesce a entrare in contatto emotivamente con le altre persone sentendo su di sé le sensazioni fisiche che queste possono provare in determinate situazioni.<sup>317</sup> Infine è oggetto di studio la tendenza autistica di personificare gli oggetti, ovvero attribuire qualità tipiche di esseri animati o personalità a oggetti inanimati; per gli scrittori autistici un semplice oggetto, la sua *texture*, il suo colore possono essere fonte di emozioni e perciò possono trovare ispirazione anche in contesti inimmaginabili per altre persone.<sup>318</sup>

#### **IV. 2. 3 Sistemi di lettura e comunicazione per bambini e adolescenti autistici verbali e non-verbali**

Le indicazioni suggerite da Čukovskij riguardanti l'importanza delle immagini nei testi per l'infanzia sono ancora più vitali quando l'attenzione è rivolta a studenti nello spettro autistico. Molte persone autistiche hanno un pensiero per immagini e perciò gestiscono le

---

Inoltre il sistema vestibolare ha un ruolo determinante nella percezione del ritmo musicale (XIAOQING GAO, LAURENCE R. HARRIS, KAREN LEHTOVAARA, JING-JIANG LEI, LAUREL J. TRAINOR, *The primal role of the vestibular system in determining musical rhythm*, in «*Cortex*», n. 45, 2009, pp. 35-43 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19054504/>; data di ultima consultazione 08/06/2023).

315 RALPH JAMES SAVARESE, *See It Feelingly: Classic Novels, Autistic Readers, and the Schooling of a No-Good English Professor*, cit., p. 81.

316 Ivi, p. 167.

317 Ivi, p. 171.

318 Ivi, p. 115.

informazioni nella loro mente convertendole in pensieri visivi, che possono essere esaminati, organizzati e conservati proprio come avviene con il pensiero per parole. Merlin Donald spiega che un pensiero senza linguaggio non implica un funzionamento meno sofisticato, ad esempio per secoli le persone mute hanno trovato metodi alternativi per comunicare;<sup>319</sup> un pensatore visivo verbale deve tradurre tutti i contenuti linguistici che apprende in immagini e viceversa deve trasformare tutti i suoi pensieri-immagine in parole, così come sostenuto da Temple Grandin:<sup>320</sup> è in grado di pensare i suoi progetti come oggetti tridimensionali completi di ogni particolare che può manipolare e modificare nella sua mente e poi trasferire su carta. Al momento si stima che tra il quaranta e il cinquanta per cento dei bambini autistici sia minimamente verbale o non-verbale<sup>321</sup> e per molto tempo si riteneva che questi soggetti avessero gravi disabilità cognitive e intellettive;<sup>322</sup> ci sono molte condizioni che portano a questa complicazione, come problemi motori che impediscono i movimenti fini responsabili dell'articolazione delle parole, oppure motivi di stress e ansia o possono avere problemi di elaborazione sensoriale che non permettono di capire il linguaggio in generale.<sup>323</sup> I metodi comunicativi con questi bambini e adolescenti sono molti e conoscerli è importante per tutti i docenti, specie quello di italiano e letteratura; la Legge 4 agosto 1977, n. 517, articolo 7 introduce l'insegnante di sostegno in classe, che venne poi ulteriormente regolamentato con la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, il quale ha lo scopo di instaurare un lavoro d'*equipe* con il resto del corpo docente, in modo da creare consapevolezza in tutta la classe delle necessità e delle capacità degli studenti che sono affidati a questa figura. La CAA ("Comunicazione Aumentativa e Alternativa") è l'insieme di tutte le strategie comunicative che non comportano l'uso del linguaggio orale, quindi la lingua dei segni, la scrittura Braille e altri metodi basati ad esempio

---

319 O. BOGDASHINA, *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome*, cit., p. 30.

320 Ivi, p. 106.

321 Ivi, p. 171.

322 Ivi, p. 173.

323 Ivi, p. 172.

sulla combinazione di immagini e parole minime.

È necessario soffermarsi su come il linguaggio e la comunicazione funzionino diversamente per i bambini autistici, poiché si basano su meccanismi come l'ecolalia, l'inversione del pronome, l'interpretazione letterale, i neologismi, le ripetizioni, poco controllo della prosodia, il linguaggio metaforico<sup>324</sup> e il discorso autistico (considerato esageratamente formale e pedante sia nel lessico che nella grammatica, chiamato anche discorso ampolloso, si sviluppa spesso tramite lunghi monologhi ricchi di descrizioni dettagliate).<sup>325</sup> Questi studenti perciò presentano comportamenti che possono essere non compresi dagli insegnanti, perché potrebbero non avere consapevolezza di queste strategie comunicative diverse dalla tipicità, soprattutto nel caso di autistici non-verbali, i quali a volte sperimentano alcuni di questi meccanismi, specie l'ecolalia vocalica. Inoltre va ricordato che le persone autistiche verbali hanno difficoltà con gli aspetti del linguaggio non-verbale e la pragmatica, nonostante parlino in modo fluente e grammaticalmente corretto.<sup>326</sup> L'ecolalia molto sofisticata, usata specialmente dagli autistici che non hanno compromissioni intellettive e cognitive, è difficile da notare e non va confusa con il normale adeguamento comportamentale e linguistico che tutti gli individui praticano a seconda del contesto, poiché si tratta di un'imitazione che la persona autistica attua per camuffarsi socialmente (chiamata appunto *masking* o *camouflage*) ed è il risultato di un'intensa attività di osservazione e studio della personalità e dei manierismi di altri soggetti, compresi anche i personaggi di libri o film.<sup>327</sup>

---

324 Le persone autistiche hanno difficoltà nell'uso dei modi di dire e nel comprendere le metafore altrui, ma questo non comporta che non siano capaci di crearne loro, ricordando sempre quanto queste espressioni linguistiche siano legate al contesto sociale e culturale. Possono risultare incomprensibili per qualcun altro poiché sono costruite sulla base del vissuto del singolo individuo autistico o interpretabili solo da un gruppo ristretto; è una disabilità sociale perché di fatto non considera le convenzioni degli altri e perciò l'universo dei memi maggiormente condivisi dalla società.

325 O. BOGDASHINA, *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome*, cit., p. 174.

326 Ivi, p. 189.

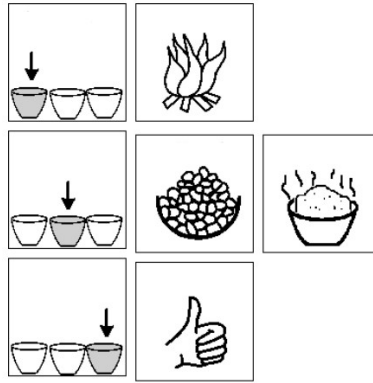
327 Ivi, p. 195.





La CAA permette a bambini e adolescenti autistici non-verbali di esprimersi, rispettando il diritto di ogni persona di poter comunicare necessità, idee, problemi ed emozioni. Negli ultimi anni i progressi in questo campo sono stati molti, tant'è che oggi la CAA non serve solo per rivolgersi agli altri ma anche per leggere, infatti i bambini autistici non-verbali che presentano difficoltà nell'elaborazione sensoriale o che hanno compromissioni intellettive e che perciò non sono in grado di elaborare frasi troppo articolate, possono leggere tanti classici della letteratura per l'infanzia in questa modalità. La CAA proposta di seguito, come già accennato, è una combinazione di immagini e parole abbinate in modo logico così da creare la successione di eventi di una storia.

Bisogna specificare che questi libri presentano due tipi di immagini: quelle relative al sistema simbolico *standard* che viene insegnato al bambino come una forma di linguaggio con regole e schemi narrativi che danno senso al testo, e le illustrazioni che funzionano come in qualsiasi altro libro per bambini. È un sistema molto utile perché permette al bambino di costruire un vocabolario di base e nel frattempo di assecondare le sue esigenze di elaborazione cognitiva. Le tessere descrittive sono studiate per essere molto comprensibili anche senza parole.



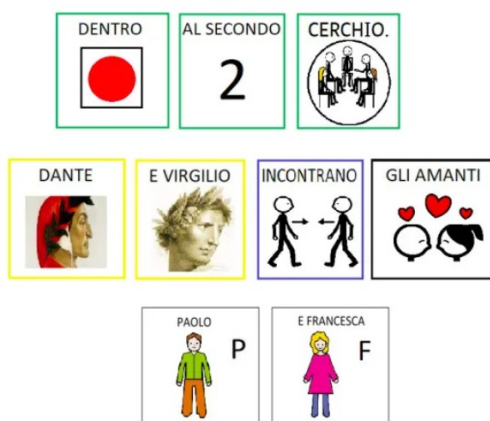
Questo dà al bambino la possibilità di non distrarsi o di non spendere troppe energie per leggere i termini, al fine di seguire la storia in modo più rilassato anche nei momenti della lezione in cui l'attenzione comincia a diminuire a causa della stanchezza. Affinché l'alunno lavori attivamente con questo sistema bisogna che gli insegnanti lo assistano entro certi limiti, in modo da non pregiudicare l'acquisizione di autonomia nella comunicazione e nella lettura; compito di chi assiste lo studente nella lettura è di invitarlo a leggere mantenendolo concentrato e di porgli poi domande su quanto letto, così da verificare che abbia capito il contenuto (questo è possibile se il bambino sa usare il sistema di scrittura in CAA per rispondere).<sup>328</sup> A seconda del grado di verbalizzazione l'alunno può anche provare a pronunciare le parole mentre legge. La CAA è uno strumento che aiuta a promuovere l'inclusione sociale e ha migliorare le abilità cognitive dello studente autistico; inoltre è dimostrato che un uso tempestivo della CAA in soggetti non-verbali può aumentare significativamente le possibilità di sviluppo del linguaggio orale,<sup>329</sup> mentre nel passato si consigliava di non incoraggiare tale pratica perché avrebbe reso il bambino meno propenso a parlare. Effetti benefici si riscontrano nell'utilizzo della CAA in adolescenti e adulti autistici che non hanno mai provato questo sistema durante l'infanzia.<sup>330</sup> La CAA ovviamente non è stata ideata per soddisfare qualsiasi argomento scolastico in modo

328 DAVID R. BEUKELMAN, JANICE C. LIGHT, *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 2020, pp. 59-60.

329 Ivi, p. 309.

330 Ivi, p. 310.

esaustivo, ma per fornire più strumenti possibili a quegli studenti che altrimenti sarebbero completamente isolati, sia socialmente sia educativamente. La didattica inclusiva deve valorizzare le diversità degli alunni, sostenendoli e incoraggiando il lavoro con gli altri; recentemente è stata evidenziata una problematica che non riguarda solo gli studenti con DSA ma anche gli altri, ossia le difficoltà dei libri di testo stessi: i manuali di studio sono scritti da autori che hanno competenze cognitive e linguistiche differenti da quelle di chi li legge; i libri risultano spesso difficili da comprendere per via del lessico, delle costruzioni sintattiche e dell'articolazione dei contenuti. I manuali di studio possono essere addirittura tra le cause di dispersione scolastica, poiché richiedono un alto grado di astrazione e presentano molti concetti sintetizzati e un'eccessiva concentrazione di informazioni e risultano lontani dall'essere uno strumento da far usare autonomamente allo studente.<sup>331</sup>



*L'Inferno di Dante. Ediz. CAA (2021)* è il risultato della collaborazione di alcuni ragazzi autistici dell'associazione *La matita parlante*, una delle prime redazioni in Italia che si impegnano a scrivere, impaginare e illustrare libri in CAA.

La CAA ha potuto svilupparsi anche grazie al supporto dato dai *device* digitali (*tablet* e *smartphone*) che consentono alle persone autistiche non-verbali di avere sempre con sé un

<sup>331</sup> ALFONSINA STAFFOLLANI, CRISTIANO TERMINE, LUCIANA VENTRIGLIA, *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*, Roma, Carocci editore, 2020, pp. 28-29.

dispositivo che permetta loro di comunicare con gli altri facilmente. Internet offre molte possibilità che si aggiungono al sistema classico della CAA, per esempio i *software* di sintesi vocale che leggono le pagine web e il materiale scritto digitale in generale, oppure l'incremento delle *e-mail* rispetto alle chiamate vocali;<sup>332</sup> molti studenti non-verbali usano *tablet* appositi per leggere e scrivere in CAA, disponendo di programmi di sintesi vocale. È necessario che la società e l'ambiente scolastico ascoltino il vissuto delle persone autistiche, in modo da comprendere le loro esigenze ma anche i loro pensieri, desideri e aspirazioni, senza bloccarsi davanti alla loro diagnosi. Gli insegnanti dovrebbero conoscere le caratteristiche del linguaggio autistico e come esso differisca dalla norma, al fine di non incorrere in fraintendimenti; se lo studente autistico ha uno stile di scrittura eccessivamente articolato, il docente di italiano e letteratura può provare a concordare soluzioni pratiche, come rileggere insieme quanto scritto e valutare frasi più sintetiche ma efficaci. Un'altra incomprensione che può generarsi è pensare che il discorso ampolloso sia una strategia per evitare di rispondere a domande di cui non si conosce la risposta: è importante ricordare la natura ossessivo-compulsiva della condizione dello spettro autistico e la ripetizione di frasi e concetti fa parte di questo funzionamento.<sup>333</sup> Bisognerà poi tenere in considerazione gli alti livelli d'ansia che sperimentano i bambini e gli adolescenti autistici, che in questo periodo storico possono diventare ancora più persistenti: si tratta di persone che si affidano molto alla *routine* e alla sicurezza data dalla prevedibilità delle situazioni e un mondo che cambia continuamente e rapidamente non favorisce la risoluzione di queste necessità. La popolazione autistica in realtà è una grande risorsa per tutte le persone, poiché i bisogni di chi vi appartiene possono evidenziare le fragilità di tutta la società contemporanea che vive seguendo ritmi sempre più accelerati che creano insicurezza e instabilità, togliendo all'atto della lettura la sua dimensione di riflessione interiore che non può essere condizionata da

---

332 MARTINE SMITH, *Literacy and Augmentative and Alternative Communication*, London, Elsevier Academic Press, 2005, p. 240.

333 RAFFAELLA VOL, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*, cit., p. 58.

dinamiche performative.

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA GENERALE

**P.G. AARON**, *Dislexia and Hyperlexia. Diagnosis and Management of Developmental Reading Disabilities*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1994.

**BEATRICE ACCORTI GAMANNOSSI, PINTO GIULIANA**, *Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school*, in «*First Language*», n. 34, 2014, pp. 262-272.

<https://www.researchgate.net/publication/>

[270571348\\_Theory\\_of\\_mind\\_and\\_language\\_of\\_mind\\_in\\_narratives\\_Developmental\\_trends\\_from\\_kindergarten\\_to\\_primary\\_school](https://www.researchgate.net/publication/270571348_Theory_of_mind_and_language_of_mind_in_narratives_Developmental_trends_from_kindergarten_to_primary_school)

**INES ADORNETTI**, *Il linguaggio: origine ed evoluzione*, Roma, Carocci editore, 2016.

**JULI-ANNA AERILA, KELLI JO KERRY-MORAN**, *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, Gewerbestrasse, Springer Nature Switzerland AG., 2019.

**DOLORE ALBARRACIN, QIJIA CHEN, JUSTIN HEPLER, MAXWELL MCADAMS, EVAN WEINGARTEN, JESSICA YI**, *From Primed Concepts to Action: A Meta-Analysis of the Behavioral Effects of Incidentally-Presented Words*, in «*Psychol Bull.*». n. 142, 2016, pp. 472-497.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5783538/>

**GUIDO AMORETTI, SERGIO MORRA, MARIA CARMEN USAI, PAOLA VITERBORI**, *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*, Roma, Carocci editore, 2020.

**NANDITA BABU**, *Theory of Mind Understanding in Narration: A Study Among Children from Different Socioeconomic Backgrounds in India*, in «*Rendering borders obsolete: Cross-cultural and cultural psychology as an interdisciplinary, multi-method endeavor: Proceedings from the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*»,

Delhi, University of Delhi, 2011.

[https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp\\_papers/72/](https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/72/)

**SIMON BARON-COHEN**, *Autism and Asperger Syndrome*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

**Id.**, *I geni della creatività. Come l'autismo guida l'invenzione umana*, trad. it. di Gianbruno Guerrierio, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021 (London 2020).

**ZYGMUNT BAUMAN**, *Le sfide dell'istruzione nella modernità liquida*, trad. it. di Sara Pittarello, Padova, Padova University Press, 2011.

**FABIO M. BERTOLO, PAOLO CHERUBINI, GIORGIO INGLESE, LUISA MIGLIO**, *Breve storia della scrittura e del libro*, a cura di, Roma, Carocci editore, 2017.

**ROBERT C. BERWICK, NOAM CHOMSKY**, *Perché solo noi. Linguaggio ed evoluzione*, trad. it. di Armando De Palma, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2016 (Boston 2016).

**DAVID R. BEUKELMAN, JANICE C. LIGHT**, *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 2020.

**SUSAN BLACKMORE**, *La macchina dei memi*, trad. it. di Isabella Blum, Torino, Blu Edizioni, 2002 (Oxford 1999).

**MAURO BOARELLI**, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2019.

**OLGA BOGDASHINA**, *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2005.

**BRIAN BOYD**, *On The Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge, Harvard University Press, 2009.



**JEROME SEYMOUR BRUNER**, *La mente a più dimensioni*, trad. it. di Rodolfo Rini, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 1986.

**Id.**, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, trad. it. di Mario Carpitella, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2002.

**KRISTINA BUSSE**, **KAREN HELLEKSON**, *The Fan Fiction Studies Reader*, Iowa City, University of Iowa Press, 2014.

**KRISTINA BUSSE**, *Framing Fan Fiction. Literary and Social Practices in Fan Fiction Communities*, Iowa City, University of Iowa Press, 2017.

**STEFANO CALABRESE**, **VALENTINA CONTI**, *Che cos'è una fanfiction*, Roma, Carocci editore, 2019.

**CAMAIONI LUIGIA**, *La Teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, trad. it. di Paola Perucchini e Luca Surian, Bari, Gius. Laterza & Figli, 1995.

**SIMONA CARAVITA**, **LUCA MILANI**, **DANIELA TRAFICANTE**, *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2018.

**ROBERTO CARNERO**, *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*, Milano-Firenze, Giunti Editore S.p.A./Bompiani, 2020.

**EMANUELE CASTANO**, **DAVID COMER KIDD**, *Reading literary fiction improves theory of mind*, in «*Science*», n. 342, 2013, pp. 377-380.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24091705/>

**GUGLIELMO CAVALLO**, **ROGER CHARTIER**, *Storia della lettura nel mondo occidentale*, trad. it. di Marilena Maniaci, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2009.

**AIDAN CHAMBERS**, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, trad. it. di Giuditta De Concini, a cura di Gabriele Zucchini, Modena, Equilibri, 2011 (Gloucestershire

2011).

**Id.**, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, trad. it. di Gabriela Zucchini, Modena, EquiLibri, 2015 (Gloucestershire 2011).

**TING-WEN CHAN, GUANG CHEN, WEI CHENG, RONGHUAI HUANG, XIAOXIA ZHENG**, *A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter?*, in «*Journal of Computers in Education*», n. 1, 2014, pp. 213-225.

Chen, G., Cheng, W., Chang, TW. et al. A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter?. *J. Comput. Educ.* 1, 213–225 (2014)

**GIANCARLO CERINI, PAOLO MAZZOLI, DAMINAO PREVITALI, MARIA ROSA SILVESTRO**, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

**CARLO M. CIPOLLA**, *Istruzione e sviluppo*, trad. it. di Franca Zennato, Bologna, Società editrice il Mulino, 2002 (Harmondsworth 1969).

**EWAN CLAYTON**, *Il filo d'oro. Storia della scrittura*, trad. it. di Benedetta Antonielli d'Oulx, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2019 (London 2013).

**NELSON COWAN**, *Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education*, in «*Educ Psychol Rev.*», n. 26, 2014, pp. 197-223.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4207727/>

**DAVIDE CREPALDI**, *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, Roma, Carocci editore, 2020.

**KORNEJ ČUKOVSKIJ**, *From Two to Five*, trad. ing. di Miriam Morton, Los Angeles, University of California Press, 1968 (Leningrad 1959).

**STANISLAS DAHAENE**, *I neuroni della lettura*, trad. it. di Corrado Sinigaglia, Azzate, Raffaello

Cortina Editore, 2009, Paris 2007.

**RICHARD DAWKINS**, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*, trad. it. di Giorgio Corte e Adriana Serra, Milano, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., 2006 (Oxford 1976).

**TERRENCE W. DEACON**, *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, trad. it. di Silvio Ferraresi, Roma, Giovanni Fioriti Editore s.r.l., 2001 (New York 1997).

**ROBERTO DENTI**, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999.

**MERLIN DONALD**, *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1993.

**UMBERTO ECO**, *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 2011.

**INGE-MARIE EIGSTI, ELI SOMER, MELINA WEST JAY**, *Immersive and Maladaptive Daydreaming and Divergent Thinking in Autism Spectrum Disorders*, in «*Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice*», n. 1, 2022, pp. 134-149.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02762366221129819>

**THOMAS HYLLAND ERIKSEN**, *Tyranny of the Moment. Fast and Slow Time in the Information Age*, London, Pluto Press, 2001.

**SIMON E. FISHER, MARGARET FOX, ERIC D. GREEN, SHIRLEY HODGSON, JANE A. HURST, CURTIS D. JAMISON, STEPHEN JEREMIAH, CECILIA S.L. LAI, ELAINE R. LEVY, ANTHONY P. MONACO, SUSAN POVEY, FARANEH VARGHA-KHADEM**, *The SPCH1 Region on Human 7q31: Genomic Characterization of the Critical Interval and Localization of Translocations Associated with Speech and Language Disorder*, in «*Am J Hum Genet*», n. 67, 2000, pp. 357-368.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1287211/>

**MICHAEL FITZGERALD**, *Arthur Rimbaud – Genius, Psychopathology and the Spectrum*, Dublin, Trinity College, 2021.

**BAUDOIN FORGEOT D'ARC, PATRICIA JELENICA, LAURENT MOTTRON, ALEXIA OSTROLENKA, FABIENNE SAMSONA**, *Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome*, in «*Neuroscience and Biobehavioral Reviews*», n.79, 2017, pp. 134-149.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976341630639X?via%3Dihub>

**NORTHROP FRYE**, *Fables of Identity. Studies in Poetic Mythology*, New York, Harcourt, Brace & World, Inc., 1963.

**XIAOQING GAO, LAURENCE R. HARRIS, KAREN LEHTOVAARA, JING-JIANG LEI, LAUREL J. TRAINOR**, *The primal role of the vestibular system in determining musical rhythm*, in «*Cortex*», n. 45, 2009, pp. 35-43.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19054504/>

**RENÉ GIRARD**, *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo. Ricerche con Jean-Michel Oughourlian e Guy Lefort*, trad. it. di Rolando Damiani, Milano, Adelphi edizioni, 1996 (Paris 1978).

**FRANCESCA GIUSTI, ANGELO TARTABINI**, *Origine e evoluzione del linguaggio. Scimpanzé, ominidi e uomini moderni*, Napoli, Liguori Editore S.r.l., 2006.

**HENRY JENKINS**, *Textual Poachers. Television Fans & Participatory Culture*, London, Taylor & Francis e-Library, 2005.

**SVERKER JOHANSSON**, *L'alba del linguaggio. Come e perché i Sapiens hanno iniziato a parlare*, trad. it di Alessandro Storti, Milano, Adriano Salari Editore s.u.r.l., 2021; Stockholm 2019.

**ANNA LEMBKE**, *Dopamine Nation. Finding Balance in the Age of Indulgence*, New York, Penguin Random House, 2021.

**ROMANO LUPERINI**, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Piero Manni s.r.l., 2013.

**ALEKSANDR LURIJA, LEV VYGOTSKIJ**, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, trad. it. di Ruggero Grieco, a cura di Maria Serena Veggetti, Milano, MIM Edizioni, 2020 (Moskva-Leningrad 1930).

**MARTYN LYONS**, *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, trad. it. di Guido Lagomarsino, Milano, Editrice Bibliografica, 2019 (London 2010).

**JEAN-FRANÇOIS LYOTARD**, *La condizione postmoderna*, trad. it. di Carlo Formenti, Milano, Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano, 2022 (Paris 1979).

**ALBERTO MANGUEL**, *Una storia della lettura*, trad. it. di Gianni Guadalupi, Milano, Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2009 (London 1997).

**LUCIANO MECACCI**, *Storia della psicologia. Dal Novecento a oggi*, Bari, Gius. Laterza e Figli Spa, 2019.

**DAMIAN MILTON, SARA RYAN**, *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies*, New York, Routledge, 2023.

**FRANK H. NETTER**, *Atlas of Human Anatomy: A Systems Approach*, Philadelphia, Elsevier Inc., 2023.

**ESTEBAN ORTIZ-OSPINA, MAX ROSER**, *Literacy*, in «*Our World in Data*», 2016.

Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina (2016) - "Literacy". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/literacy>' [Online Resource]

**PEPPINO ORTOLEVA**, *Il secolo dei media. Riti, abitudini, mitologie*, Milano, il Saggiatore, 2008.

**JOHN PICCHIONE**, *La scrittura, il cervello, e l'era digitale*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2017.

**MARIA PIA PIERI, GRAZIELLA POZZO**, *Educare alla lettura. Processi, strategie, pratiche in L1 e L2/LS*, Roma, Carocci editore, 2008.

**DOMENICO & RICCARDO PONTEGOBBI**, *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile*, Campi Bisenzio (FI), Idest s.r.l., 2005.

**VLADIMIR PROPP**, *Morfologia della fiaba. Con un intervento di Claude Lévi-Strauss e una replica dell'autore*, trad. it di Vittorio Strada, a cura di Gian Luigi Bravo, Torino, Einaudi, 1966 (Leningrad 1928).

**Id.**, *La fiaba russa*, prefazione di Gianfranco Marrone, Sesto San Giovanni, MIM Edizioni srl, 2020 (Leningrad 1984).

**RALPH JAMES SAVARESE**, *See It Feelingly: Classic Novels, Autistic Readers, and the Schooling of a No-Good English Professor*, Durham, Duke University Press, 2018.

**STEVE SILBERMAN**, *NeuroTribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, trad. it. di Chiara Mangione, Milano, Edizioni LSWR, 2016 (New York 2015).

**DANIELE SILVI**, *Letteratura transmediale. Teoria e pratica della cultura digitale*, Roma, Bordeaux edizioni, 2018.

**JUDY SINGER**, *NeuroDiversity. The Birth of an Idea*, Lexington, Judy Singer, 2017.

**MARTINE SMITH**, *Literacy and Augmentative and Alternative Communication*, London, Elsevier Academic Press, 2005.

**NICKY SOLOMON**, *I bambini e la lettura. Guida per genitori e insegnanti*, trad. it. di Rosanna Cofone, Roma, Armando Arnaldo s.r.l., 1997 (Cambridge 1990).

**LORENZO SPEZIA**, *Il ruolo del soggetto nella gnoseologia di Tommaso d'Aquino*, in «*Angelicum*», n.3/4, 2012, pp.771-780.

<https://shibbolethsp.jstor.org/start?entityID=https%3A%2F%2Fidp.unive.it%2Fidp%2Fshibboleth&dest=https://www.jstor.org/stable/44618440&site=jstor>

**ALFONSINA STAFFOLLANI, CRISTIANO TERMINE, LUCIANA VENTRIGLIA**, *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*, Roma, Carocci editore, 2020.

**LILIA ANDREA TERUGGI**, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci editore, 2019.

**BRUNO TOGNOLINI, RITA VALENTINO MERLETTI**, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani Editore, 2006.

**RAFFAELLA VOL**, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*, trad. it. di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini, a cura di Raffaella Vol, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014 (Arlington 2013).

**MARYANNE WOLF**, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, trad. it. di Stefano Galli, Milano, Vita e Pensiero, 2009 (New York 2007).

**Id.**, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, trad. it. di Patrizia Villani, Milano, Vita e Pensiero, 2018, (New York 2018).

**EMANUELE ZINATO**, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Bari-Roma, Gius. Laterza & Figli, 2022.

*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. 2018/C 189/01, 22 maggio 2018.

## BIBLIOGRAFIA CRITICA SULLA LETTURA

**FEDERICO BERTONI**, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia Editrice Scandicci, 1996.

**MAURICE BLANCHOT**, *Lo spazio letterario*, trad. it. di Fulvia Ardenghi, Milano, il Saggiatore, 2018 (Paris 1955).

**ALBERTO CADIOLI**, *La ricezione*, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 1998.

**JACQUES DERRIDA**, *Della grammatologia*, trad. it. di Rodolfo Blazarotti, Francesca Bonicalzi, Giacomo Contri, Gianfranco Dalmaso, Angela Claudia Loaldi, Milano, Editoriale Jaca Book SpA, 1969 (Paris 1967).

**Id.**, *La scrittura e la differenza*, trad. it. di Gianni Pozzi, Torino, Einaudi, 1990 (Paris 1967).

**U. Eco**, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 2010.

**Id.**, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, La nave di Teseo, 2016.

**Id.**, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, La nave di Teseo editore, 2018.

**ROBERT ESCARPIT**, *Sociologia della letteratura*, trad. it. di Riccardo D'Anna, Roma, Tascabili Economici Newton, 1994 (Paris 1992).

**STANLEY FISH**, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, trad. it. di Mario Barenghi, Franco Brioschi, Costanzo Di Girolamo e Stefano Manferlotti, Torino, Einaudi, 1993 (Cambridge 1980).



**WOLFGANG ISER**, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, trad. it. di Rodolfo Granafei, Bologna, Il Mulino, 1987 (Baltimore 1978).

**HANS ROBERT JAUSS**, *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2016 (Frankfurt 1970).

**CARMELA LOMBARDI**, *Lettura e letteratura. Quaranta anni di teoria*, Napoli, Liguori Editore, 2004.

**VITTORIO SPINAZZOLA**, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, Firenze, goWare, 2018.

## OPERE LETTERARIE PRESE IN ESAME

**DANTE ALIGHIERI**, *La Divina Commedia*, Milano, Oscar Mondadori, 2016.

**Id.**, *L'Inferno di Dante. Ediz. CAA*, Piacenza, Papero Editore, 2021.

**ANTHONY BURGESS**, *Arancia meccanica*, trad. it. di Marco Rossari, Torino, Einaudi, 2022 (London 1962).

**EDMONDO DE AMICIS**, *Cuore*, Milano, Giunti, 2017.

**JOHANN WOLFGANG GOETHE**, *I dolori del giovane Werther*, trad. it. di Enrico Ganni, Torino, Einaudi, 2021.

**ALESSANDRO MANZONI**, *I promessi sposi*, Milano, Bur Rizzoli, 2021.

**DANIEL PENNAC**, *Come un romanzo*, trad. it. di Yasmina Melaouah, Milano, Feltrinelli, 2013 (Paris 1992).

**MARCEL PROUST**, *Sulla lettura*, trad. it. di Paolo Serini e Mariolina Bertini, a cura di Mariolina Bertini, Milano, Pillole Bur Rizzoli, 2011 (Paris 1905).

**SAMUEL RICHARDSON**, *Pamela*, trad. it. di Vittoria Ottolenghi, Milano, Garzanti, 2005.

**J. K. ROWLING**, *Harry Potter: la serie completa*, a cura di Stefano Bertezzaghi, Milano, Salani, 2020 (London 1997-2007).

