

L'importanza della lettura profonda

MARYANNE WOLF

Eliot-Pearson Department of Child Study
and Human Development - Center for Reading
and Language Research
Tufts University, Medford (MA)
maryanne.wolf@tufts.edu

MIRIT BARZILLAI

Center for the Study of Learning Disabilities
University of Haifa
mirit.moffie@gmail.com

Che cosa servirà alla prossima generazione per leggere in modo riflessivo, sia su carta che online?

DOI: 10.3302/2421-3810-201502-034-1

Delle tre vite di cui parlava Aristotele, la vita dell'azione, la vita della contemplazione e la vita del piacere, ne abbiamo due, l'azione e il piacere, ma ci manca l'altra, la contemplazione. Cosa che – a mio parere – spiega perché la nostra è una città violenta.

JOHN S. DUNNE¹

Una cultura può essere giudicata, secondo Aristotele, in base a come persegue tre vite: la vita dell'attività e della produttività, la vita del piacere, e la vita della contemplazione. Poiché la nostra società si muove inesorabilmente da una cultura basata sulla stampa a una digitale, è importante indagare in che modo tale transizione influenza queste tre vite.

Colui che apprende in ambiente digitale sembra particolarmente adatto per una vita di attività e una vita di piacere. L'enfasi dei media digitali su una gestione efficiente e su larga scala dell'informazione, su un multitasking flessibile, su modi di comunicazione rapidi e interattivi e su forme di intrattenimento digitale apparentemente inesauribili incoraggia tali vite. Tuttavia, questa enfasi può risultare meno adatta per quei processi cognitivi, più lenti e che necessitano di più tempo, che sono essenziali per la vita contemplativa

e rappresentano il cuore di ciò che chiamiamo *lettura profonda*.

Con *lettura profonda* intendiamo quella gamma di processi sofisticati che conducono alla comprensione e che includono il ragionamento inferenziale e deduttivo, le abilità analogiche, l'analisi critica, la riflessione e il discernimento. Il lettore esperto ha bisogno di millisecondi per eseguire questi processi; un cervello giovane ha bisogno di anni per svilupparli. Entrambe queste dimensioni cruciali del tempo sono potenzialmente messe a rischio dall'enfasi pervasiva che la cultura digitale pone sull'immediatezza, sul carico informativo e su un approccio cognitivo – orientato dai nuovi media – che sposa la rapidità e può scoraggiare la riflessione sia nel leggere sia nel pensare.

Questa prospettiva presenta un nodo gordiano di vantaggi cognitivi e sfide per le generazioni presenti e future, che – se non affrontato – può intaccare il ruolo già in declino della contemplazione nella nostra società. Inoltre, queste importanti caratteristiche della cultura digitale possono cambiare radicalmente il modo in cui impariamo a leggere e ad acquisire informazioni. E possono certamente cambiare il nostro modo di pensare.

Originariamente pubblicato col titolo *The Importance of Deep Reading. What will it take for the next generation to read thoughtfully—both in print and online?*, «Educational Leadership», 66 (2009), n. 6, p. 32-37. Traduzione di Anna Galluzzi.

Per tutti i siti web l'ultima consultazione è stata effettuata l'8 ottobre 2015.

¹ JOHN S. DUNNE, *Love's Mind: An Essay on Contemplative Life*, Notre Dame (IN), University of Notre Dame Press, 1993.

C'è una qualche ironia della storia in tutto ciò. Gli antichi greci sollevarono preoccupazioni simili durante un cambiamento storico correlato, ossia la transizione dalla cultura orale a quella scritta. Come riportato da Platone, Socrate mise in guardia la sua società contro l'apprendimento della lettura. Egli credeva che la capacità di leggere e scrivere potesse alterare il tipo di memoria e i processi dimostrativi necessari ai giovani per approfondire e assimilare la conoscenza. Era preoccupato che l'apparente stabilità della scrittura avrebbe illuso i giovani facendo loro pensare di aver imparato la "verità", quando avevano appena iniziato a cercarla.

Le caratteristiche proprie dei nuovi media digitali produrranno problemi simili per i giovani che sono oggi in fase di apprendimento? La cultura digitale determinerà dei cambiamenti nei processi di lettura profonda che sono cognitivamente più faticosi? E questi cambiamenti potrebbero avere effetti non voluti sullo sviluppo intellettuale delle generazioni future? Possiamo farci delle opinioni su tali questioni esaminando come il cervello ha imparato a leggere.

Il cervello "ri-cablato"

Gli esseri umani non erano nati per leggere². Erano nati per guardare, muoversi, parlare, e pensare. Man mano che l'organismo interagisce con l'ambiente, gradualmente si realizzano i programmi genetici per ciascuna di queste funzioni.

Non altrettanto accade con la lettura. Leggere è una nuova funzione cognitiva, inventata solo 5.500 anni fa, il che corrisponde a circa un minuto prima di mezzanotte sull'orologio dell'evoluzione umana. Comprendere come gli esseri umani impararono a leggere aiuta a mettere in luce una delle grandi e quasi miracolose proprietà con cui è progettato il cervello, la sua plasticità. Questa caratteristica del nostro cervello ci consente di creare circuiti e connessioni completamente nuovi all'interno delle strutture più vecchie e geneticamente programmate. Nel caso della lettura, la plasticità consente al cervello di formare nuovi collegamenti tra le strutture che presiedono alla visione, all'ascolto, alla cognizione e al linguaggio. Tale requisito progettuale si-

gnifica che è la sua stessa organizzazione che consente al cervello umano di andare al di là dei propri limiti. Questa visione ha implicazioni affascinanti per la storia e per il futuro dell'alfabetizzazione. Se il cervello non ha alcun circuito programmato per la lettura, allora circuiti per linguaggi e sistemi di scrittura differenti non si presenteranno nello stesso modo. Una crescente quantità di immagini ricavate da scansioni cerebrali relative a diverse aree linguistiche lo dimostra. I sistemi di scrittura condividono tutti determinate strutture universali, ma alcune ortografie usano regioni strutturali e modelli di attivazione differenti³.

Per esempio, il cervello di un lettore della lingua cinese richiede un'estesa attivazione delle regioni delle aree occipitali deputate alla visione, un analogo fisiologico dello "spazio" corticale necessario per acquisire migliaia di caratteri cinesi⁴. Al contrario, i cervelli che leggono alfabeti richiedono una maggiore attività di elaborazione nelle regioni temporali e parietali per adattarsi all'importanza dei suoni (fonemi) nell'alfabeto e alle regole di corrispondenza con i simboli visuali (lettere). In questo modo, i requisiti di ciascun sistema di scrittura modellano i circuiti della lettura nel cervello. Anche la quantità e la qualità delle esperienze con la lingua scritta modellano i circuiti che presiedono alla lettura. Esistono affascinanti differenze tra lettori esperti e lettori principianti, che stanno appena imparando a mettere a punto i loro circuiti della lettura. I lettori alle prime armi in lingua inglese devono imparare una grande quantità di cose – dal tutt'altro che semplice principio alfabetico, alle variegiate regole di corrispondenza suono-simbolo nell'ortografia inglese, alla decodifica di centinaia di nuove parole. Di conseguenza, all'inizio, cervelli giovani rispetto alla lettura devono attivare regioni del cervello molto più ampie di quanto non facciano i cervelli adulti. Gradualmente, man mano che il cervello esperto nella lettura si sviluppa nel tempo, il percorso originario di lettura cambia in un insieme di percorsi che sono ottimizzati per la decodifica e che a questo punto incorporano processi semantici e sintattici sempre più sofisticati⁵.

Le stesse proprietà della stampa giocano anch'esse un ruolo nel modellare il circuito della lettura. Per esempio, la stabilità e la linearità dei testi a stampa,

² MARYANNE WOLF, *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, New York, Harper Collins, 2007 [N.d.R.: traduzione italiana: *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2009].

³ DONALD J. BOLGER - CHARLES A. PERFETTI - WALTER SCHNEIDER, *Cross-Cultural Effect on the Brain Revisited: Universal Structures Plus Writing System Variation*, «Human Brain Mapping», 25 (2005), n. 1, p. 92-104, consultabile all'URL <<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Cross-cultural%20effect.pdf>>.

⁴ LI HAI TAN [et al.], *Reading Depends on Writing, in Chinese*, «PNAS», 102 (2005), n. 24, p. 8781-8785, consultabile all'URL <<http://www.pnas.org/content/102/24/8781.full.pdf>>.

⁵ REBECCA SANDAK [et al.], *The Neurobiological Basis of Skilled and Impaired Reading: Recent Findings and New Directions*, «Scientific Studies of Reading», 8 (2004), n. 3, p. 273-292, consultabile all'URL <<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1344.pdf>>.

così come gli strati di pensiero e composizione che essi rappresentano, chiamano in causa la completa attenzione del lettore allo scopo di comprendere i pensieri espressi sulla pagina. Perciò, diventare fluidi nei processi di decodifica consente ai lettori di dedicare il tempo e l'attenzione necessari a elaborare le idee, le informazioni, la storia, gli argomenti e gli assunti intellettuali proposti. Certamente, tale comprensione non è scontata, né si sviluppa da un giorno all'altro sotto forma di istruzioni che facilitino la conoscenza. Ben poco viene fornito al lettore al di fuori del testo. Per questa ragione, i lettori si devono impegnare in una attiva costruzione di senso, nella quale essi sono alle prese col testo e applicano la loro conoscenza pregressa mentre si interrogano, analizzano e indagano. In questo processo, essi imparano a costruire la conoscenza e ad andare al di là del sapere dell'autore per costruirsi le proprie opinioni.

Quest'ultima capacità, cui facciamo riferimento come il principio di Proust⁶, richiede una grande quantità di attenzione, sforzo, motivazione, immaginazione attiva e tempo: tempo per il lettore e tempo per il cervello, poche centinaia di millisecondi per essere precisi. Raffigurati nelle immagini delle scansioni cerebrali raccolte dalla ricerca sul processo di comprensione, questi millisecondi implicati nella lettura profonda richiedono una attivazione estesa di entrambi gli emisferi⁷. Nel tempo in cui il lettore esperto ha compreso un testo a un livello profondo, tutti e quattro i lobi ed entrambi gli emisferi del cervello hanno contribuito significativamente a questo atto straordinario, un riflesso neurale dei numerosi processi coinvolti. Ciò che leggiamo e quanto profondamente leggiamo modellano sia il cervello sia colui che pensa.

Fisiologicamente e intellettualmente, gli esseri umani vengono profondamente trasformati dalla crescente ricchezza delle reti neuronali che aggiungiamo attraverso le nostre letture nel tempo. Ciò detto, il cervello esperto nella lettura non è un esito scontato. Qualunque circuito della lettura può realizzarsi, incluso quello che utilizza solo parte del suo potenziale.

Il lettore distratto

Con il testo digitale, il potenziale per la creatività, l'apprendimento e la scoperta che stimolano il pensiero profondo è immenso. Per esempio, l'interesse in un'opera di Shakespeare può spingere a un processo di scoperta che mette il lettore in relazione non solo con il testo dell'opera e con i vari strumenti di supporto alla sua comprensione, ma anche con le informazioni storiche rilevanti, i video dello spettacolo teatrale, i gruppi di discussione, gli articoli di famosi critici letterari e le interpretazioni artistiche, che possono stimolare una riflessione più profonda.

Tuttavia, questo grande dono di un'informazione facilmente accessibile, prontamente disponibile e ricca potrebbe formare un discente più passivo e, come direbbe Socrate, ancora più facile da illudere. Sebbene ciò possa accadere con qualunque medium, la lettura online – con il suo profluvio, senza filtri e senza revisione, di qualunque contenuto, sempre disponibile e capace di distrarre l'attenzione – ne costituisce la massima espressione.

Poiché il medium di per se stesso offre ben poco in termini di confini chiari, standard e organizzazione, la capacità di discernere queste caratteristiche è una competenza necessaria per il lettore online, in particolare la capacità di leggere criticamente tenendo conto della qualità del testo e dell'affidabilità delle fonti online. Come osserva Nick Carr nel suo articolo *Is Google Making Us Stupid?*⁸, l'ordine di priorità delle fonti è spesso stabilito sulla base del numero delle visite piuttosto che della qualità dell'informazione o del fatto che l'informazione provenga da una fonte validata.

Ebbene, sfruttare la ricchezza di un'informazione che è sempre a portata di click richiede l'uso di competenze manageriali, organizzative, critiche e di auto-valutazione per navigare e dare senso all'informazione. Perciò, anche se questo ambiente iperconnesso offre apparentemente opportunità infinite di migliorare la comprensione mediante il facile accesso alle informazioni, come il vocabolario o la conoscenza del contesto, gli studenti di solito sottoutilizzano tali opportunità⁹. Tale

⁶ Cfr. M. WOLF, *Proust and the Squid* cit.

⁷ TIMOTHY A. KELLER - PATRICIA A. CARPENTER - MARCEL A. JUST, *The Neural Bases of Sentence Comprehension: A fMRI Examination of Syntactic and Lexical Processing*, «Cerebral Cortex», 11 (2001), n. 3, p. 223-237, consultabile all'URL <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=marcel_just_cmu>.

⁸ NICHOLAS CARR, *Is Google Making Us Stupid?*, «Atlantic Monthly», 301 (2008), n. 6, consultabile all'URL <<http://www.theatlantic.com/doc/200807/google>>. [N.d.R.: da questo articolo nacque nel 2010 anche il volume *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains*, di cui è apparsa la traduzione italiana *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011].

⁹ BRIDGET DALTON [et al.], *Engaging the Test: Reciprocal Teaching and Questioning Strategies in a Scaffolded Learning Environment* [Final report to the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs], Peabody (MA), CAST, 2002; CHARLES A. MACARTHUR - JACQUELINE B. HAYNES, *Student Assistant for Learning from Text (SALT): A Hypermedia Reading Aid*, «Journal of Learning Disabilities», 28 (1995), n. 3, p. 150-159.

comportamento suggerisce che i lettori non hanno ancora sviluppato la capacità di monitorare il processo di comprensione, nonché la consapevolezza necessaria per avvalersi pienamente degli strumenti del web. Gli studenti sono spesso incapaci di valutare se i link saranno utili o se costituiranno solo una distrazione¹⁰. Senza questa conoscenza essi possono trovarsi impantanati in informazioni irrilevanti o non pertinenti. Rispetto alla relativa linearità del testo a stampa, il modo di presentarsi proprio dell'informazione digitale si caratterizza allo stesso tempo per una nuova ricchezza e nuove sfide per il lettore online. La natura fluida e multimodale dell'informazione digitale consente ai lettori online di essere immersi in un soggetto sia da un punto di vista visivo che verbale. Sebbene questa presentazione del materiale in numerosi modi differenti offra al lettore molteplici punti di accesso a un soggetto, essa apre anche le porte a una grande distrazione. In aggiunta, essa richiede che il lettore capisca come valutare l'informazione visiva e costruisca significato in e attraverso numerose e varieguate modalità. A dirla tutta, alcune ricerche dimostrano che è meno probabile che gli studenti in età elementare si ricordino di informazioni provenienti da fonti piene di numerose figure e animazioni in aggiunta al testo¹¹.

Per guadagnare cosa combattiamo, e cosa perdiamo

La lettura online ha la potenzialità di plasmare una mente rendendola capace di trovare efficacemente, analizzare, valutare e reagire criticamente all'informazione attraverso diverse modalità. La natura partecipativa del web potrebbe contribuire a far crescere giovani menti esperte nel comunicare, collaborare e creare in modi inediti. E la natura deittica della tecnologia¹² – ossia la quasi istantanea creazione di nuovi modi di rappresentare l'informazione e di connetterla digitalmente – può promuovere la capacità di risolvere i problemi e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita a vantaggio di molti. Tuttavia, molte delle abilità coinvolte nel massimizza-

re le potenzialità della lettura digitale, come la scelta di parole di ricerca appropriate e la localizzazione e valutazione dell'informazione, richiedono una gran quantità di capacità che hanno a che fare col prendere decisioni e controllare l'attenzione, ma anche competenze gestionali e pratiche in generale. Si sa che molte di queste competenze si sviluppano più avanti nella vita. Ad esempio, è meno probabile che i bambini, che sono concreti nel loro modo di pensare e stanno appena imparando a distinguere i fatti dalla finzione, navighino con successo il mondo online e capiscano tutto ciò che esso ha da offrire.

Una precoce immersione in una lettura che avvenga estensivamente online tende a premiare alcune abilità cognitive, come il multitasking, e abitua chi è nella fase dell'apprendimento alla raccolta immediata delle informazioni e ai rapidi spostamenti dell'attenzione, piuttosto che alla riflessione profonda e al pensiero originale. L'immediatezza e la quantità di informazione disponibile può spingere chi è nuovo all'apprendimento a pensare di avere tutto ciò che ha bisogno di sapere. Da una prospettiva pedagogica, quando l'informazione appare così completa, che motivazione c'è per andare oltre e più in profondità? Dalla prospettiva delle neuroscienze cognitive, il rafforzamento dei rapidi spostamenti di attenzione e le molteplici fonti di distrazione della cultura digitale possono creare un corto circuito nello sviluppo dei processi di comprensione più lenti e più impegnativi sul piano cognitivo, che sono quelli deputati alla formazione della lettura e del pensiero profondi. Se si verifica un tale sviluppo monco, potremmo stare dando vita a una cultura così assuefatta a spezzoni di suoni e di pensieri da non incoraggiare né l'analisi critica né i processi contemplativi. Come ha sottolineato il visionario della tecnologia Edward Tenner¹³, sarebbe una vergogna se lo stesso intelletto che ha creato questa nuova tecnologia fosse minacciato da essa.

Incoraggiare la lettura profonda online

In questo si sostanzia il ruolo cruciale dell'istruzione. Molti aspetti della lettura – dalle basilari capacità di

¹⁰ MICHAEL L. KAMIL - DIANE M. LANE, *Researching the Relationship Between Technology and Literacy: An Agenda for the 21st Century*, in *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, edited by David Reinking [et al.], Mahwah (NJ), Erlbaum, 1998, p. 321-341.

¹¹ MATTHEW S. EASTIN - MONG-SHAN YANG - AMY I. NATHANSON, *Children of the Net: An Empirical Exploration into the Evaluation of Internet Content*, «Journal of Broadcasting & Electronic Media», 50 (2006), n. 2, p. 211-230.

¹² DONALD J. LEU [et al.], *Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies*, «Reading Online», 7 (2004), n. 5 [N.d.R.: quella edizione non è più consultabile. L'articolo è disponibile all'URL <http://www.researchgate.net/publication/265628542_Toward_a_Theory_of_New_Literacies_Emerging_From_the_Internet_and_Other_Information_and_Communication_Technologies>].

¹³ EDWARD TENNER, 3, «The New York Times», 26th March 2006, consultabile all'URL <http://www.nytimes.com/2006/03/26/opinion/26tenner.html?_r=0>.

decodifica alle competenze di comprensione di più alto livello – devono essere esplicitamente insegnati. Raramente si sviluppa un cervello esperto nella lettura senza guida e istruzioni. Anni di ricerca sull’alfabetizzazione hanno fornito agli insegnanti molti strumenti per facilitarne la crescita¹⁴. Per esempio, il nostro curriculum di ricerca, RAVE-O¹⁵, utilizza i giochi digitali per favorire le esposizioni multiple a tutti i comuni modelli di lettere, necessarie ai bambini per imparare a decodificarle. Nondimeno si è posta troppa poca attenzione al fondamentale compito di facilitare una lettura profonda efficace online.

Lo stesso medium può fornirci nuovi modi di insegnare e stimolare i giovani lettori a essere determinati, critici e analitici verso le informazioni che essi incontrano. Lo sviluppo di strumenti – come ad esempio i sistemi di tutoring per la lettura online e i programmi che incorporano suggerimenti, strategie, modelli, verbalizzazioni e feedback all’interno del testo o del browser – può migliorare quel tipo di approccio strategico che è vitale per la comprensione nella lettura online.

Per esempio, programmi come “il lettore pensante” (*thinking reader*) del Center for Applied Special Technology (CAST)¹⁶ hanno incorporato all’interno del testo supporti strategici a diversi livelli, che gli studenti possono richiamare alla bisogna, come ad esempio modelli che li guidano nel sintetizzare ciò che leggono. In questo modo la tecnologia può contribuire a sostenere la comprensione¹⁷. Tali strumenti possono aiutare il lettore a fare delle pause e a monitorare il proprio livello di comprensione, a resistere al richiamo della lettura superficiale, e a cercare il significato più profondo. Ad esempio, nell’edizione Universal Design for Learning realizzata dal CAST dell’opera di Edgar Allan Poe *The Tell-Tale Heart* (http://udlections.cast.org/INTRO,telltale_heart.html), il testo è accompagnato da domande che richiedono al lettore di evidenziare le parole che – in certi passaggi – contengono prefigurazioni; di riflettere su indizi relativi al narratore come personaggio della storia; e di utilizzare una specifica strategia di lettura (ad esempio, visualizzare, riassumere, prevedere, o porre domande) per capire meglio un passaggio.

Domande online (WebQuests) ben progettate pos-

sono inoltre far sì che gli studenti imparino a elaborare efficacemente l’informazione online all’interno di una griglia di supporto contenente istruzioni esplicite. Persino pratiche semplici – come guidare una classe in una ricerca sul web e indagare come le pagine web possano essere di parte o possano utilizzare immagini per influenzare i lettori – aiutano gli studenti a diventare consumatori attenti e riflessivi dell’informazione online. Una forma di istruzione come questa può assistere le giovani menti nello sviluppare alcune delle caratteristiche chiave della lettura profonda online.

Il meglio dei due mondi

Nessuno ha una prova effettiva riguardo alla formazione del circuito della lettura in un cervello giovane, immerso in un’alfabetizzazione online. Abbiamo però le evidenze relative a un giovane cervello che legge esposto all’alfabetizzazione a stampa. Fino al momento in cui prove sufficienti non amplieranno il dibattito, crediamo che niente rimpiazzi i contributi unici che l’alfabetizzazione a stampa garantisce allo sviluppo dell’assortimento completo dei processi cognitivi più lenti e costruttivi che invitano i bambini a crearsi interi mondi personali in quello che Proust chiamava il “santuario della lettura”.

Dunque, oltre a incoraggiare una formazione esplicita sui processi di comprensione più profonda nella lettura online, non dobbiamo trascurare la formazione dei processi di lettura profonda nel medium della prima alfabetizzazione dell’umanità. Ci sono affascinanti precedenti nella storia della scrittura: il sistema di scrittura dei sumeri, in uso 3.000 anni fa, fu conservato accanto al sistema accadico per molti secoli. Nel frattempo, la scrittura accadica gradualmente incorporò, e in questo modo preservò, molto di ciò che era di maggior valore nel sistema sumerico.

Questa transizione meditata è il modo ottimale per garantire che i contributi specifici sia dell’alfabetizzazione online sia di quella a stampa incontrino i bisogni di individui differenti nell’ambito di un sistema culturale e promuovano tutte e tre le dimensioni della buona società di Aristotele. Lo sviluppo parallelo, ricco e

¹⁴ BARBARA R. FOORMAN - STEPHANIE AL OTAIBA, *Reading Remediation: State of the Art*, in *How Children Learn to Read: Current Issues and New Directions in the Integration of Cognition, Neurobiology and Genetics of Reading and Dyslexia Research and Practice*, edited by Ken Pugh and Peggy McCardle, San Antonio (TX), Pro-Ed, 2009.

¹⁵ MARYANNE WOLF - LYNNE MILLER - KATHARINE DONNELLY, *Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program*, «Journal of Learning Disabilities», 33 (2000), n. 4, p. 375-386.

¹⁶ DAVID ROSE - BRIDGET DALTON, *Learning in the Digital Age*, in *Building Usable Knowledge in Mind, Brain, and Education*, edited by Kurt W. Fisher and Tami Katzir, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

¹⁷ BRIDGET DALTON - C. PATRICK PROCTOR, *The Changing Landscape of Text and Comprehension in the Age of New Literacies*, in *Handbook of Research on New Literacies*, edited by Julie Coiro [et al.], Mahwah (NJ), Erlbaum, 2008, p. 297-324.

approfondito di alfabetizzazioni multiple può aiutare a determinare la crescita di un approccio analitico e dimostrativo alla conoscenza, all'interno del quale gli

studenti vedano l'informazione che acquisiscono non come un punto d'arrivo, ma come l'inizio di domande più profonde e di pensieri nuovi e mai elaborati prima.

ABSTRACT

Con *lettura profonda* si intende quella gamma di processi che conducono alla comprensione e che includono il ragionamento inferenziale e deduttivo, le abilità analogiche, l'analisi critica, la riflessione e il discernimento. Il lettore esperto ha bisogno di millisecondi per eseguire questi processi; un cervello giovane ha bisogno di anni per svilupparli. Molti aspetti della lettura – dalle basilari capacità di decodifica alle competenze di comprensione di più alto livello – devono essere esplicitamente insegnati, perché gli esseri umani non sono nati per leggere, ma per guardare, muoversi, parlare, e pensare. Man mano che l'organismo interagisce con l'ambiente, gradualmente si realizzano i programmi genetici per ciascuna di queste funzioni. La lettura è una nuova funzione cognitiva, inventata solo 5.500 anni fa e gli uomini hanno dovuto “imparare a leggere”, creando nel nostro cervello nuovi collegamenti tra le strutture che presiedono alla visione, all'ascolto, alla cognizione e al linguaggio.

La lettura online presenta problemi cognitivi nuovi. Una precoce immersione in una lettura che avvenga estensivamente online tende a premiare alcune abilità cognitive, come il multitasking, e abitua chi è nella fase dell'apprendimento alla raccolta immediata delle informazioni e ai rapidi spostamenti dell'attenzione, piuttosto che alla riflessione profonda e al pensiero originale.

Analogamente a quanto accade per la lettura su carta, bisogna provvedere a una formazione esplicita sui processi di comprensione più profonda nella lettura online. L'articolo illustra le attività formative progettate presso il Center for Reading and Language Research della Tufts University, che possono aiutare i giovani a diventare consumatori attenti e riflessivi dell'informazione online.

THE IMPORTANCE OF DEEP READING

By deep reading, we mean the array of processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight. The expert reader needs milliseconds to execute these processes; the young brain needs years to develop them. Most aspects of reading – from basic decoding skills to higher-level comprehension skills – need to be explicitly taught, as human beings were never born to read, but to see, move, speak, and think.

Genetic programs unfold for each of these functions as the organism interacts with the environment. Reading is a new cognitive function, invented only 5,500 years ago, and human being had to “learn to read”, by forming new connections among the structures underlying vision, hearing, cognition, and language into the brain.

Online reading arises new cognitive problems. An early immersion in reading that is largely online tends to reward certain cognitive skills, such as multitasking, and habituate the learner to immediate information gathering and quick attention shifts, rather than to deep reflection and original thought.

As it already happens for reading in print, it is necessary to provide explicit instruction of deeper comprehension processes in online reading. The article describes the educational programs designed by the Center for Reading and Language Research at the Tufts University, which could help young readers become careful, thoughtful consumers of online information.