

"Bambini digitali", strumenti narrativi, scrittura dialogica

Come facilitare il passaggio dalla lingua parlata a quella scritta attraverso l'uso di strumenti digitali

■ **Edith Ackermann**, MIT School of Architecture, Cambridge (USA)
e-mail: edith@media.mit.edu

“Con il mutare dei media digitali e del nostro rapporto con la tecnologia, le vecchie distinzioni fra l'apprendimento e il gioco, i computer ed i giocattoli, il consumo e la produzione, stanno cambiando. Oggi vi sono nuovi modi di progettare i giocattoli in grado di supportare lo sviluppo del linguaggio infantile (...). La ricerca nel campo dell'alfabetizzazione suggerisce che certi aspetti della narrazione orale possono aiutare i bambini a sviluppare le abilità che riguardano il linguaggio scritto e che il gioco è un'opportunità fondamentale che consente ai bambini di esplorare la produzione del linguaggio in modo collaborativo e creativo” [Ananny, 2001]

INTRODUZIONE

Per un bimbo di tre anni non è molto diverso rappresentare una scenetta, mimare un personaggio o raccontare una storia. Nel suo contributo, Francesca Archinto [Archinto, 2001] ha mostrato come i bimbi piccoli, nel loro gioco del far finta, amino creare mondi immaginari che possono “abitare” nella fantasia dando loro vita attraverso la rappresentazione. I bimbi piccoli amano anche raccontare ed ascoltare storie e custodiscono gelosamente i loro primi libri proprio per le storie che nascondono, come si usa nei rituali della narrazione di storie. Senza aver sperimentato giocosamente il potere dei libri come contenitori di sogni, sostiene Archinto, si sarà in seguito poco incentivati a passare attraverso le sofferenze della decifrazione di quei segni grafici enigmatici presenti sui fogli di carta muti.

Ovviamente, scrivere è molto più complesso che non “scolpire parole sulla roccia”, così come l'alfabetizzazione non è la semplice trascrizione su carta delle voci del narratore che è in noi [Bruner, 1984]. Intuitivamente, sappiamo tutti che molti ispirati narratori di storie possono essere scrittori mediocri e che i migliori conversatori non sono sempre i più motivati quando si tratta di imparare a leggere e a scrivere [Teale e Sulzby, 1989]. I linguaggi parlati e scritti interagiscono in modo intricato e complesso.

Questo articolo riguarda alcune modalità d'uso di giochi linguistici divertenti e di ambienti interattivi digitali per migliorare la predisposizione naturale dei bambini ad esprimersi “in cento linguaggi (parlati o gestuali)” [Edwards et al, 1995], sfruttando la loro altrettanto forte fascinazione per la conservazione di tracce tangibili di eventi significativi [Sinclair, 1988].

A questo scopo prendo in considerazione un bambino un po' più grande di quello della Archinto e mi chiedo: che cosa ne è dell'affermazione di Malaguzzi (“i bambini si esprimono in cento linguaggi”) quando i ragazzini iniziano ad andare a scuola e sono indotti, a volte *nel modo più difficile*, ad apprendere a leggere e a scrivere? Come conciliano i bambini i due mondi, fra di loro in competizione, della lingua parlata e di quella scritta? Come si spostano dall'uno all'altro? Ed infine, fino a che punto contesti narrativi interattivi/dialogici e/o attività ludiche - digitali e non - sono in grado di aiutare i più giovani a governare il difficile passaggio dall'oralità all'alfabetizzazione?

Gli psicologi dell'infanzia ed i linguisti hanno studiato approfonditamente che cosa pensano i bambini del linguaggio scritto e gli usi spontanei che ne fanno [Bettelheim e Zelan, 1982; Bruner, 1984; Ferreiro, 1988; Karmiloff-Smith, 1992; Sinclair, 1988]. Molti importanti educatori, in particolare appartenenti al movimento emergente sull'alfabetizzazione, hanno prospettato nuovi punti di vista che aiutano i bambini ad esplorare le convenzioni della scrittura in modo divertente e creativo e a sentire *dal di dentro* alcuni dei benefici che la scrittura implica [Freinet, 1969; Edwards et al, 1995; Strickland e Mandel Morrow, 1989].

L'approccio che propongo, quindi, è quello di fare una breve incursione negli usi spontanei che i bambini fanno della lingua parlata e di quella scritta in diversi contesti pragmatici o giochi linguistici. Metterò in evidenza alcune modalità attraverso cui coloro che non scrivono (bambini molto piccoli), o bambini costretti a scrivere (bambini che si oppongono ad approcci tradizionali all'alfabetizzazione) possono essere risvegliati all'alfabetizzazione attraverso la scrittura dialogica, o forme di lingua parlata basate su testo. Attingendo al concetto di Ong di "oralità secondaria" [Ong, 1982], misurerò i potenziali della tecnologia digitale per sostenere queste "alfabetizzazioni oltre la stampa" [Olson, 1994]. Le transazioni narrative mediate dal digitale quali l'uso della Rete, la partecipazione a MUD, il racconto/costruzione di storie interattive e il gioco con pupazzi elettronici, secondo me, forniscono a molti bambini, altrimenti sopraffatti, nuove opportunità di utilizzo della loro capacità di narratori quale leva per superare le loro paure di scrittori [Lankshear, 1997].

Perché dovrei scrivere visto che so raccontare?

Dal punto di vista del bambino, quando si devono affrontare le fatiche della produzione o decifrazione di testi, è legittimo chiedersi: perché dovrei scriverlo quando posso dirlo? Perché dovrei leggerlo se posso farmelo raccontare? Dal punto di vista dell'adulto le cose ovviamente appaiono diverse. Gli adulti sanno che l'accesso all'alfabetizzazione promuove la crescita personale e sociale, e che la capacità delle persone di mettere le parole sulla carta ha lastricato la strada di forme di ragionamento completamente nuove e altrimenti impossibili [Olson, 1994]. Gli adulti, i genitori e gli educatori restano molto perplessi quando i bambini discutono la loro passione per i li-



bri o sfidano i loro punti di vista sui benefici della carta stampata. Il passaggio dalla comunicazione orale a quella scritta, mentre favorisce benefici inestimabili, implica anche grandi perdite, spesso ignorate dagli educatori, dai ricercatori o dai genitori [Ackermann, 1990].

La scrittura separa l'autore dal pubblico, il pubblico dal luogo della trama, e la parola dalla voce. La stampa è silenziosa e fredda. È incisa sulla pietra. La lingua parlata, d'altra parte, è parte integrante delle prestazioni umane, e scandisce l'azione del narratore mentre questa si dispiega. La lingua parlata collega quello che viene detto a chi lo dice e chi lo dice al come lo esprime. La lingua parlata consente ai narratori di suonare la propria musica, di rispondere al proprio pubblico, di essere attori in una conversazione [Ong, 1982].

Bambini, lingua parlata, scrittura, lettura

I bambini fondamentalmente usano le parole, scritte o orali, perché vogliono essere ascoltati. Raccontano le loro storie a coloro che li vogliono ascoltare, e si zittiscono rapidamente se il loro dono viene respinto, se le loro parole finiscono nel vuoto. I bambini usano anche le parole per evocare eventi lontani o immaginari, per sollecitare risposte desiderate da coloro la cui opinione conta, e anche per dare ordini e comandi.

Prima del loro ingresso a scuola, la maggior parte dei bambini è composta da *narratori discretamente dotati* e da *avidissimi annotatori*¹. Entrambe queste competenze evolvono congiuntamente. Da un lato, ai bambini piace essere in contatto con le cose ed in

1

Il termine "annotatori" traduce l'inglese "notators", che Ackermann mutua direttamente da [Karmiloff-Smith, 1992]. Secondo Karmiloff-Smith, il bambino costruisce il proprio funzionamento cognitivo in domini diversi: il linguaggio, la fisica, la matematica, la psicologia (o "teorie della mente") e l'annotazione. Quest'ultima, che si colloca in una fase intermedia tra l'oralità e l'alfabetizzazione vera e propria, si esplica soprattutto nell'abilità da parte dei bambini di creare disegni e mappe [N.d.C.].

sintonia con le persone. Amano sentirsi parte di un tutto (in francese: en connivence). Dall'altro, i bambini sono anche desiderosi di esplorare il piacere di fare cose in modo remoto - da lontano o per usi successivi. In età prescolare iniziano a scarabocchiare prima di saper scrivere e declamano prima di saper leggere. Sono affascinati dalle tracce e dalle piste, e appongono i loro segni su qualsiasi supporto che registri il loro passaggio. Successivamente, i bambini sviluppano le loro teorie su quali segni siano parole, disegni o digitazioni [Ferreiro, 1988]. Gli impegni dei bambini nelle transazioni dialogiche sono molteplici e vari. Dalle conversazioni a tavola, a quelle con compagni immaginari, ai rituali della narrazione o lettura di storie della buonanotte, ai giochi di ruolo e di finzione con bambole ed altri bambini. Ogni contesto ha le sue regole e vincoli e offre occasioni uniche per esplorare il potere della lingua parlata. Ogni contesto richiede il suo livello di impegno e fiducia che le parole, dette o scritte, saranno davvero ascoltate ed usate per evocare l'ineffabile, e per sollecitare dagli interlocutori le risposte desiderate, vere o finte. Consentitemi di darvi qualche esempio in forma di scenette.

Scenetta 1

Per un bambino partecipare ad una conversazione a tavola richiede imparare una serie di regole che governano chi prende la parola, chi propone un argomento, che tipo di gestualità può o non può essere usata, chi può interrompere chi, chi ha l'ultima parola, dove può essere appropriato usare espressioni gergali.

Scenetta 2

D'altra parte, quando gioca con altri bambini, o con le bambole, una bambina può ben piegare alle sue esigenze tutte le regole e le convenzioni della conversazione a tavola ed esplorare il potere performativo delle parole. La bambina ora chiede ai suoi compagni di gioco di cadere a terra quando lei li dichiara morti, di obbedire servilmente quando dà ordini, arrendendosi al suo desiderio di onnipotenza.

Scenetta 3

I racconti della buonanotte offrono uno scenario dialogico ancora diverso: un momento molto speciale quando i bambini, comodamente sistemati in grembo alla madre, sono guidati verso mondi immaginari attraverso una combinazione di suoni, della voce della madre, di frammenti di mondo su una pagina e di immagini. È qui che i bambini imparano a declamare i testi che ancora non possono leggere ed a usare parole e immagini dei libri come serbatoi di luoghi per le storie che essi custodiscono. Questo è quando i bambini di tre anni insistono: ora "leggo" io a te, e iniziano ad improvvisare seguendo il testo sul libro con il dito. Sono affascinati dalla finta lettura.

Scenetta 4

Nello stesso periodo, la maggior parte dei bambini si cimenta anche nella simulazione della scrittura e, come già detto, sono sempre più affascinati dalle tracce che si lasciano dietro. Ogni occasione è buona per scarabocchiare. La loro produzione assomiglia a matasse di linee curve ed arricciate che nella loro testa corrispondono a lettere, parole, numeri o frasi. "Non vedi," dicono, questo (il mio scarabocchio) dice: "il gatto". Non rappresenta il gatto, dice: " il gatto" [Karmiloff-Smith, 1992]. I bambini non sono sciocchi: conoscono la differenza fra una parola ed un'immagine. Ciò non significa che noi adulti saremo in grado di spiegare la differenza o che essi non useranno le due cose, la parola e l'immagine, una accanto all'altra, per aumentare questo potere espressivo.

Scenetta 5

Più avanti, a partire dall'età di quattro anni circa, i bambini iniziano a scrivere liste della spesa, lettere agli amici, usando frammenti onomatopeici di scarabocchi. Gli studi di Ferreiro e Taberovsky dimostrano che questa "scrittura che precede le lettere" (in francese: l'écriture avant la lettre) si ba-



sano veramente su dei principi, almeno per coloro che sono in grado di decifrarli [Ferreiro e Teberosky, 1982]. Ancora più avanti, a partire dai sei anni, i bambini passano alla "ortografia inventata". Ancora una volta queste produzioni possono essere difficili da decifrare per un pubblico non allenato, ma costituiscono una convenzione legittima nella misura in cui sono capiti da parte di un pubblico mirato di "lettori". Si noti che soltanto quando i bambini sono veramente interessati a rivolgere i loro messaggi a un pubblico più vasto essi vogliono fortemente impegnarsi nel gioco del rafforzamento delle convenzioni [Freinet, 1969]².

Alfabetizzazione scolastica

Che cosa succede, quindi, a molti di questi bambini quando vengono attirati *nel modo più difficile* nel mondo dei caratteri stampati, la traccia silenziosa ed inerte del loro discorrere voluttuoso o dei loro scarabocchi giocosi avulsi da un qualsiasi contesto dialogico? Bene, il passaggio può essere repentino e, contrariamente a quanto di solito si crede, può essere particolarmente difficile per i buoni conversatori. Molti bambini, che hanno felicemente imparato a radicare le parole nel discorso e nella sua buona riuscita, a modularlo a seconda del pubblico, si sentono improvvisamente smarriti. La loro capacità di esprimersi in "cento linguaggi", utilizzando il mezzo che meglio cattura le loro idee, non serve più. Per dirla con Stevenson, "passare dall'ascolto della letteratura alla sua lettura implica un'iniziativa forte e pericolosa (...). Coloro che un tempo ci leggevano i libri ad alta voce usavano il loro personale registro quando ci leggevano le storie della nostra infanzia. Quando, invece, siamo in grado di leggere, dobbiamo avvicinarci alla stampa silenziosa ed inespressiva da soli" [Donaldson, 1984].

Scenetta 6

Pensate a che cosa vi è successo quando, la prima volta, avete dovuto lasciare un messaggio sulla segreteria telefonica di un vostro amico. La vostra voce non fluiva, avete dovuto pensare due volte prima di parlare e vi siete impappinati. Perché avete incespicato? Perché il vostro pubblico se ne era andato. Non c'era nessuno a ricevere il vostro messaggio. Sapevate che il vostro amico avrebbe avuto il messaggio più tardi, ma ciò non vi aiutava. È facile immaginare, alla luce di questo piccolo esempio, che cosa può succedere a un bambino quando gli viene

chiesto di produrre o decifrare un testo fuori dal contesto.

In senso stretto, si potrebbe dire che un testo è un brano di stampa o una fetta di discorso congelato nel tempo e nello spazio, e largamente isolato rispetto ai suoi usi. Da un punto di vista più ampio, tuttavia, un testo è sempre radicato in un contesto dialogico. Quindi, imparare a leggere e a scrivere implica la consapevolezza di che cosa sia la lettura, di che cosa sia fatto un testo e a che cosa serva. Chi produce i testi e per chi.

L'ALFABETIZZAZIONE OLTRE LA STAMPA: STRUMENTI DIGITALI E SCRITTURA DIALOGICA

Il passaggio dalla lingua parlata a quella scritta può essere molto difficile, non solo per quei bambini cresciuti in un ambiente a tradizione prevalentemente orale, ma anche per i nostri bambini "digitali" che fanno lo zapping, navigano in Rete, conversano al telefono, chiacchierano online con i loro amici di rete virtuali (geograficamente distanti). Il racconto di storie basate su testo e i giochi di ruolo, così come gli ambienti che consentono di passare dal testo alla voce (per esempio, il digitare parole ed avere suoni in risposta), o l'uso della scrittura per digitare comandi (per esempio, per monitorare o insegnare a una "tartaruga" digitale), potrebbero dare un forte contributo al risveglio dei bambini all'alfabetizzazione.

Nel seguito elencherò alcune nuove forme di alfabetizzazione che emergono dall'interesse spontaneo, e dalla dimestichezza crescente, dei bambini per le tecnologie digitali. Queste alfabetizzazioni, riferite al discorso scritto o scrittura dialogica, sono degli *ibridi*. La loro caratteristica è quella di riportare il testo al contesto, gli enunciati agli atti linguistici, la parola alla voce, l'autore al pubblico. Di particolare importanza in questa discussione è il concetto di *oralità secondaria* proposto da Ong secondo il quale "una nuova forma di oralità si basa sul telefono, sulla radio, sulla televisione e su altri mezzi elettronici che dipendono, per la loro esistenza e per il loro funzionamento, dalla scrittura e dalla stampa" [Ong, 1982]. Per illustrare questo argomento mi occuperò di due tipi di ambienti digitali basati sulla narrazione, tangibili e virtuali, progettati per aiutare i bambini a contestualizzare la scrittura mentre, allo stesso tempo, consentono loro di registrare e/o tener traccia di un discorso, ed elaborare elementi di una storia orale o scritta (costruire sequenze lineari di pezzi di storia riordinabili).

2

Una presentazione più dettagliata della genesi dell'appropriazione e dell'uso spontanei da parte del bambino della scrittura e delle annotazioni si trova in [Ackermann, 1990; Ackermann, 1992; Ackermann, 1993].

Risultati preliminari: esplorazioni ed esploratoria

Le ricerche condotte in [Bruckman, 1999; Umaschi, 1996; Umaschi et al, 1988; Annany, 2001; Montemayor et al, 2000] e altri portano argomenti a favore dell'idea che gli ambienti basati su testo o testo/voce per chiacchierare a distanza, raccontare storie e fare giochi di ruolo forniscono modi nuovi per integrare la lingua parlata con quella scritta o, secondo Ong, l'oralità con l'alfabetizzazione [Ong, 1982]. E lo realizzano ricollegando gli autori ai loro interlocutori, riportando il pubblico sul luogo della trama.

Le mie esplorazioni nella storia dei materiali scolastici creativi suggeriscono anche che molte innovazioni tecnologiche ed educative, proposte molto tempo fa dall'allora emergente movimento per l'alfabetizzazione, sono in sintonia con i risultati più recenti. Tutti sembrano indicare che l'oralità secondaria può essere realmente un ponte, e non una barriera, nel risveglio dei bambini all'alfabetizzazione. Ibridi quali gli audiolibri di storie, i libri di grandi dimensioni e altre tecniche possono predatare la rivoluzione digitale, contribuendo tuttavia a inserire il testo in un contesto dialogico.

Giocattoli tangibili:

Narratori di storie, Costruttori di storie, Scrittori di storie, Lettori di storie

Per un buon esito della comunicazione, sia che si tratti di linguaggio orale o scritto, i bambini devono acquisire la capacità di mettere in sequenza gli elementi di una storia in modo lineare e coerente [Annany, 2001]. A sua volta, ciò richiede spazi di elaborazione (terreni di gioco) nei quali i bambini possano trastullarsi con gli elementi della storia, combinandoli e ricombinandoli finché non formino configurazioni (o sequenze) significative. Per i bambini più piccoli, tra i frammenti di storie disponibili sono da preferire quelli tangibili perché ne facilitano il riposizionamento (manipolazione facile) e quelli digitali perché dotati di una maggiore responsabilità (feedback immediato e affidabile). I narratori/costruttori/ascoltatori/lettori di storie tangibili possono aiutare i bambini più piccoli, dai tre anni in su, a creare ed organizzare eventi narrativi racchiusi in blocchi di costruzione tangibili, quali, ad esempio, tessere, immagini e carte digitali. Questi sono due buoni esempi di Giocattoli Racconta Storie tangibili: *Tell-Tale* [Annany, 2001] e *PETS - Personal Electronic Teller of Stories* [Montemayor et al, 2000].

Mondi virtuali: uso della Rete, partecipazione a MUD e gioco con pupazzi elettronici

La posta elettronica ed altri servizi di "messaggistica" online consentono ai bambini più grandi (dai sette anni) di partecipare a comunità virtuali. I partecipanti possono mandare e ricevere messaggi usando editori di testi che consentono di comporre/produrre sullo schermo e di spostare testi attraverso le funzioni di taglia e incolla, riconfigurazione e risistemazione di testi. I bambini possono anche inviare immagini, suoni e costruirne combinazioni. L'uso della Rete a scuola è spesso un modo per aiutare i bambini a cui piace essere "connessi" ad impegnarsi nella scrittura.

Negli ambienti sociali virtuali, o MUD, i partecipanti si impegnano in giochi di ruolo anonimi, interpretando più personaggi, indossando maschere diverse, esplorando aspetti di se stessi altrimenti sconosciuti. La particolarità dei MUD, rispetto ad altri giochi di ruolo, risiede nell'intricata connessione fra gli utenti ed i loro avatar o abitanti virtuali e nell'immediatezza e imprevedibilità delle risposte di altri giocatori alla comparsa virtuale di qualcuno. Uniti ai loro avatar come il burattinaio ai suoi burattini, i giocatori agiscono e sentono attraverso di loro. Gli avatar sono sia costruiti che portati alla vita dal burattinaio. I giocatori possono interpretare diversi personaggi e lanciarsi in ambienti diversi allo stesso tempo. L'abilità delle persone di rappresentare più personaggi non è una cosa nuova in sé ed ha i suoi equivalenti off-line nello psicodramma e nel gioco di ruolo in presenza degli adulti. Quel che cambia nell'ambiente virtuale è l'ubiquità delle autoapparizioni. È come partecipare a due balli in maschera allo stesso tempo o portare avanti due conversazioni contemporaneamente. Anch'io penso, assieme a Turkle, che gli ambienti sociali virtuali basati su testo, vari tipi di MUD arricchiti, possano essere usati per aiutare i bambini più grandi ad impegnarsi in forme ludiche di scrittura dialogica con giocatori lontani e mascherati.

MOOSE Crossing

Si tratta di un MUD basato su testo creato da Amy Bruckman nel quale i bambini possono conversare, scambiarsi gesti ed esprimere emozioni in tempo reale. I bambini descrivono luoghi usando le parole. Usano convenzioni tipografiche come gli emotrons³ al posto dei gesti fisici e delle espressioni del volto, usano particelle espletive o

³ "Emotrons" è il termine usato da Amy Bruckman come sinonimo di "emoticons". Gli emoticons, detti anche faccine, sono segni grafici creati con i caratteri della tastiera che servono a comunicare nelle chat o nella posta elettronica l'espressione e lo stato d'animo di chi scrive. Vanno letti inclinando di 90° la testa a sinistra [N.d.C.].

nomatopeiche e spesso ignorano gli errori di ortografia⁴. In *Moose Crossing* [Bruckman, 1999] le parole ed i programmi sono intimamente connessi. Le parole sono usate sia per descrivere le cose che come comandi per dare l'avvio ad eventi interessanti. Le parole qui sono usate come chiavi per dare il via ad azioni ed eventi. Le esperienze dei bambini con MOOSE Crossing avvengono all'interno di una rete di relazioni sociali. La loro scrittura è multi-autore ed effimera, una stringa di comandi verbali per trasformare il mondo. Tutto avviene sul posto.

SAGE, uno scrittore/narratore di storie con pupazzi elettronici

Progettato da Marina Umaschi Bers e Justine Cassell presso il Media Lab, SAGE [Umaschi, 1996] è una sorta di teatrino digitale di pupazzi in cui i bambini sono gli utilizzatori, nonché i progettisti dei narratori di storie. Attraverso una combinazione di testo e parlato, interagiscono con i personaggi esistenti (con il loro repertorio di storie). Possono anche creare i loro personaggi. Per poter creare un narratore di storie credibile i bambini hanno bisogno di situare il personaggio in un contesto, di progettare che cosa dirà, di fornire un po' di informazioni per la conoscenza del personaggio, di creare la struttura di base della conversazione e di fissare le condizioni nelle quali avverrà lo scambio di storie. Uno dei personaggi di SAGE è un coniglio di peluche che vive fuori dallo schermo.

Uno studio pilota con SAGE condotto da Marina e da me in un ospedale pediatrico [Umaschi et al, 1998] ci ha consentito di raggruppare i lavori dei bambini in tre categorie, a seconda di "quale personaggio il narratore sceglieva di impersonare" o "di incorporare in altri personaggi", cioè "quale atteggiamento nel mondo assume il narratore". Queste caratteristiche sembravano variare a seconda dell'atteggiamento mentale e delle condizioni di salute dei bambini. Nella *modalità diretta* i bambini usano la descrizione in prima persona e vogliono che il coniglio risponda con la loro voce. Il coniglio li rappresenta attraverso il racconto al mondo delle loro storie. Nella *modalità mediata* i bambini incorporano aspetti di se stessi in un altro personaggio. Usano descrizioni in seconda persona e favoriscono l'uso di voci anonime sintetizzate per rappresentare la "sua" narrazione. Poi interagiscono con lui. Nella *modalità differita* i bambini diventano commediografi o coreografi di un'interazione fra due personaggi.

Creano personaggi che possono rappresentare aspetti di loro stessi che vogliono controllare – come se fossero altro da sé.

L'importanza della voce: ai bambini generalmente piaceva ascoltare le loro storie lette dalle diverse voci testo-parlato del computer. Ancor più che nelle scuole, alcuni pazienti in ospedale che volevano parlare in prima persona chiedevano di poter registrare le storie con la loro voce.

CONCLUSIONI

Diversamente dalla parola scritta sulla carta, il testo digitale è configurabile e riciclabile, ed ha l'effetto collaterale di rompere fortemente la distinzione classica fra lettore e scrittore. I lettori/scrittori possono facilmente aggiungere, cancellare, incorporare scarabocchi testuali come parte del testo, rieditare, risistemare paragrafi. I testi digitali, in questo senso, sono costruiti come un patchwork o un montaggio. Non si deve cominciare da zero in quanto si possono assemblare pezzi e frammenti. Come dice bene Lanham, "il lettore interattivo del mondo elettronico incarna il lettore responsivo a cui attribuiamo tanta importanza" [Lanham, 1993].

I testi digitali consentono anche di processare le parole e le immagini in modo simultaneo, cosa che aiuta i bambini ad esprimersi nei loro cento linguaggi. Ancor più importante, il testo digitale permette a generi di scrittura completamente nuovi di emergere. Lo scrivere diventa informale, multi-autore e dai molteplici fili. Consentendo agli utenti di incarnare più voci, la cyberscrittura ripristina la possibilità del multidialogo.

Ciò detto, il digitale da solo non è una garanzia di rafforzamento della lettura, della scrittura e del pensiero creativo e critico del bambino. Può solo fornire nuove occasioni per esplorare la strada accidentata che porta dalla lingua parlata a quella scritta e colmare, con strumenti innovativi, il divario fra testo e contesto, autore e pubblico, parole, immagini e suoni.

(traduzione a cura di Giovanna Caviglione)

4

Si noti che, mentre molti adulti deplorano la crescente indifferenza dei giovani per gli errori di ortografia, i bambini oggi imparano l'ortografia in molti modi. Come molti di noi, essi usano il controllo ortografico del computer nella modalità "controllo ortografico durante la digitazione" di modo che mentre scrivono le parole scorrette vengono sottolineate. A volte trovano da soli l'ortografia giusta. A volte devono controllarla. Il più delle volte imparano qualcosa, e con poco sforzo, attraverso il semplice uso del controllo ortografico.

riferimenti bibliografici

- Ackermann E. (1990), Comment apprendre à lire si personne ne lit autour de vous?, in *Entretiens Nathan pour la Lecture* (1), Editions Nathan, Paris, pp. 237-248.
- Ackermann E. (1992), Pour une Réappropriation de l'Écrit: Le "Emerging Literacy Movement" aux USA, in Cohen R. (ed), *Quand l'Ordinateur Parle... Utilisation de la Synthèse Vocale dans l'Apprentissage et le Perfectionnement de la Langue Ecrite*, Puf, Paris, pp. 175-187.
- Ackermann E. (1993), Systèmes de notations chez l'enfant: Leur place dans la genèse de l'écrit, in *Entretiens Nathan (3): Parole, Ecrit, Image*, Editions Nathan, Paris, pp. 51-69.
- Ananny M. (2001), *Telling Tales: Supporting written literacy with computational toys*, Unpublished Master Thesis, The MIT Media Laboratory, Cambridge, MA.
- Archinto F (2001), Gioco simbolico e competenze narrative: similitudini e differenze, *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 24, 2001, pp. 42-47.
- Bettelheim B., Zelan K (1982), *On learning to read: The child's fascination with meaning*, First Vintage Books, Random house, Inc., New York, Toronto.
- Bruckman A. (1999), *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids*, PhD Dissertation, The MIT Media Laboratory, Cambridge, MA, <http://www.media.mit.edu/~asb/MOOSE-crossing>.
- Bruner J. (1984), Language, mind, and reading, in Goelman H., Oberg A. e Smith F. (eds), *Awakening to literacy*, Heinemann Educational Books, Oxford, cap. 15, pp. 193-201.
- Donaldson M. (1984), Speech and writing and modes of learning, in Goelman H., Oberg A. e Smith F. (eds), *Awakening to literacy*, Heinemann Educational Books, Oxford, cap. 13, pp. 174-185.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds) (1995), *Il cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Ferreiro E. (1988), L'écriture avant la lettre, in Sinclair H. (ed), *La production de notations chez le jeune enfant: Language, nombre, rythmes et melodies*, Puf, Paris, cap. 1, pp. 18-70.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1982), *Literacy Before Schooling*, Heinemann, New Hampshire, UK.
- Freinet C. (1969), *Pour l'école du peuple: Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, François Maspéro, Paris.
- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Lanham R. (1993), *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*, University of Chicago Press, Chicago, London.
- Lankshear C. (1997), *Changing Literacies*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Luke A. (1993), *The Social Construction of Literacy in the Primary School*, Macmillan Education, Melbourne, Australia.
- Montemayor J., Druin A., Hendler J. (2000), PETS: A Personal Electronic Teller of Stories, in Druin A. e Hendler J. (eds), *Robots for Kids*, Morgan Kaufmann Publishers, An Imprint of Academic Press, New York, Boston, San Francisco, cap. 3, pp. 73-107.
- Olson D. (1994), *The world on paper*, Cambridge University Press, London.
- Ong W. (1982), *Orality and literacy*, Routledge, New York.
- Sinclair H. (ed) (1988), *La production de notations chez le jeune enfant: Langage, nombre, rythmes et melodies*, Puf, Paris.
- Strickland D., Mandel Morrow L. (eds) (1989), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*, International Reading Association, Newark, Delaware.
- Teale W., Sulzby E. (1989), Emergent literacy: New perspectives, in Strickland D. e Mandel Morrow L. (eds), *Emerging Literacy: Young Children learn to read and write*, International Reading Association, Newark, Delaware.
- Umaschi M. (1996), *SA-GE Storytellers: Learning about Identity, Language and Technology*, in *Proceedings ICLS '96*, AA-CE, pp. 526-531, <http://lcs.www.media.mit.edu/~marinau/ICLS96.html>
- Umaschi M., Ackermann E., Cassell J., Donegan B., Gonzales J., Demaso D., Strohecker C., Lualdi S., Bromley D., Karlin J. (1998), Interactive Storytelling Environments: Coping with Cardiac Illness at Boston's Children's Hospital, in *CHI 98 Proceedings*, pp. 593-610.

letture consigliate

- Bakhtin M. M. (1981), *The dialogic imagination*, University of Texas Press, Austin, TX.
- Goelman H., Oberg A., Smith F. (eds) (1984), *Awakening to literacy*, Heinemann Educational Books, Oxford, UK.
- Piaget J. (1962), *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, W. W. Norton and Company, New York.