

Scritture medialì: una riflessione su opportunità e problematiche

Alberto Parola^a

^a *Università di Torino, alberto.parola@unito.it*

Abstract

Il contributo offre una riflessione relativa all'apprendimento e allo sviluppo della scrittura nell'era del digitale e al pensiero narrativo. Si prefigura una complessità legata all'abilità di produrre testi che si intrecciano durante il tempo dedicato alla scuola e, parallelamente, al tempo libero di bambini e adolescenti. Per raggiungere obiettivi finalizzati a competenze effettivamente valutabili e capacità riflessive in riferimento ai diversi piani delle differenti scritture medialì, occorre che insegnanti e famiglie si alleino all'insegna di una visione ottimistica dei processi educativi. In special modo, bisogna lavorare sull'ipotesi che l'apprendimento di grammatiche e sintassi di ogni linguaggio rinforzi tutti gli altri linguaggi con cui si fa esperienza, da quelli espressivi a quelli digitali, senza alcun tipo di pregiudizio o distinzione.

Parole chiave: competenza di scrittura; media education; complessità dei linguaggi digitali; apprendimento; pensiero narrativo.

Abstract

The contribution offers a reflection on learning and writing development in the digital age and on narrative thinking. It has a complexity linked to the ability to produce texts that are intertwined during the time dedicated to the school and, in parallel, to children and adolescents free time. To achieve the goals aimed at effectively evaluating and reflective skills in reference to the various levels of the different media writings, it's necessary that teachers and families become allies in the name of an optimistic view of educational processes. In particular, we must work on the assumption that grammar and syntax learning of each language reinforcements all other languages with which we have experience, those expressive to digital, without any prejudice or discrimination kinds.

Keywords: writing skills; media education; digital languages complexities; learning; narrative thinking.

1. Introduzione al concetto di scrittura mediale

La scrittura (e la lettura) rappresentano oggi concetti su cui tutto il mondo dell'educazione si sta seriamente interrogando. Vi è chi sostiene che, oggi, questa generazione di ipotetici “nativi digitali” stia perdendo la capacità di leggere e scrivere. Altri ammettono un cambiamento nella direzione di abilità che gli adulti non hanno mai posseduto, altri ancora optano per un'integrazione tra letture e scritture, intese come conoscenze e possibilità di grammatiche e sintassi relative a diversi linguaggi, i quali, se ben utilizzati, potrebbero rinforzarsi reciprocamente.

La scrittura, storicamente, rappresenta memoria e testimonianza, è descrizione, interpretazione, narrazione, comprensione del presente e, talvolta, previsione del futuro.

Si scrive esercitando uno stile, per raccontare di sé (e storie in generale), per descrivere un fatto, emozionarsi, relazionarsi, per sviluppare la propria identità, per coltivare il pensiero, attivare un dialogo interiore (si pensi alla poesia), per creare nuovi linguaggi e così via.

Si scrive anche per apprendere: per conservare in memoria, costruire la propria conoscenza, sviluppare una competenza di scrittura intesa come “capacità di produrre testi in senso proprio, considerati nella loro dimensione di prodotto” (De Beni, Cisotto & Carretti, 2001, p. 181), su suggerimento di un adulto o per volontà propria. È un esercizio che si apprende e fa apprendere per tutto l'arco della vita. La scrittura è un problem solving permanente.

L'avvento del digitale ha completamente stravolto le certezze dell'istruzione che hanno retto per secoli: “leggere, scrivere e far di conto” non rappresenta più la medesima cosa di un tempo. Da un lato questa evoluzione si configura come definitiva e accettata dalla gran parte delle popolazioni del mondo, dall'altro stereotipi e rappresentazioni creano confusione e disorientamento, per motivi differenti, in giovani e adulti.

Da circa vent'anni (e in special modo negli ultimi dieci) bambini e ragazzi hanno la possibilità di fruire di molti linguaggi e di utilizzarli grazie alla flessibilità dei supporti e degli ambienti digitali: dispongono di numerosi schermi (console, smartphone, tablet, pc, laptop, tv ed e-book, anche collegati tra loro) attraverso i quali interagiscono con il mondo. L'arrivo dei sistemi *cloud* completa l'opera: molte delle loro produzioni possono essere raggiunte e modificate indipendentemente dallo schermo utilizzato, la scrittura diviene quindi un'operazione contemporaneamente istantanea (pochi minuti con un testo concluso) e dilazionabile (ore, giorni settimane, sempre in costruzione).

In questo contributo noi distinguiamo una produzione di testi scritti su supporto digitale e una scrittura mediale con grammatica e sintassi audiovisiva. La prima, la produzione di testi scritti su supporto digitale, si riferisce alla pratica di scrittura di testi manuali (trasposti da quella tradizionale a quella “digitata”) su diversi schermi e con strumenti/ambienti differenti: Messenger, mail, post sui social network, editor di testi, WhatsApp e altri software specifici. Trattandosi di una grande quantità di testi non possiamo sostenere che i nostri “nativi” non si esercitino con la scrittura. Il problema si sposta su un altro piano: sulla consapevolezza delle regole, del destinatario, dello strumento, dello stile e dell'efficacia del messaggio.

Le numerose esperienze di testualità, in cui la scrittura diviene processo incessante, determinano la costruzione di grandi archivi che da un lato sono “incancellabili”,

dall'altro diventano "inutilizzabili", date le loro dimensioni. Questi testi, concepiti come tessuti e trame presenti in differenti contesti digitali (non tutti autentici) suggeriscono ai ragazzi di impadronirsi di regole compositive, di categorizzare i propri prodotti, di trovare soluzioni per l'eventuale riutilizzo (anche di quelli scritti durante il tempo libero).

La seconda, la scrittura mediale con grammatica e sintassi audiovisiva, fa capo a una nuova capacità di scrittura per così dire "integrata". In tal senso, risulta molto importante includere le dimensioni del contesto (o dei contesti) e delle sue variazioni, cioè il trasferimento delle produzioni personali da un ambiente ad un altro. Ad esempio, si pensi alla produzione di un video su iMovie poi postato su Facebook (oppure a una fotografia quasi istantaneamente inviata tramite WhatsApp con un breve commento).

Il passaggio dal realismo al costruttivismo ha determinato una crescita esponenziale di concetti collegati al termine learning: si pensi a action, collaborative/cooperative, case, problem-, research-, rule-based, computer, distance, e-, by doing, mastery, open, outdoor, virtual, e così via, anche grazie a importanti ricerche compiute recentemente nell'ambito delle neuroscienze, delle psicologie cognitiva e della Gestalt.

Queste pratiche si riflettono inevitabilmente sulle nuove competenze di scrittura.

Una competenza mediale complessa di scrittura consente, oltre a conoscere grammatiche e sintassi di diverse tipologie di testo, di introdurre un programma metacognitivo fondato sulla capacità di sviluppare stili attributivi, motivazione e una maggior percezione di autoefficacia e del proprio ruolo attivo nel processo di apprendimento basato sul modello metacognitivo di Borkowski e Muthukrishna (1994).

Si può dunque parlare di luoghi della scrittura e di ambienti complessi (chi ha postato un video su Facebook ha progettato tutta la filiera di produzione o ha scelto di volta in volta i passaggi da svolgere?) in relazione a una nuova modalità di scrivere e produrre testi digitali, sulla scia di un'ecologia bronfenbrenneriana basata su attività molari e non molecolari (Antonietti, 2010), cioè da attività stabili e durature e non immediate ed effimere come quelle che sembrerebbero scaturire dai mondi digitali.

L'apprendimento e la produzione della scrittura non possono prescindere dall'esperienza dello stupore, dal supporto della propria biografia personale e dalla percezione del bello che nei prossimi decenni potranno subire significative evoluzioni (o involuzioni): questi elementi ci sembrano rappresentare delle costanti che implicano attualmente ragionamenti a cui non è possibile rinunciare. Per questo motivo, nei luoghi dell'educazione, dell'istruzione e della formazione in genere, diviene fondamentale creare setting di apprendimento che consentano una riflessione continua sulla scrittura. Grandi quantità di testi sono prodotti senza l'intervento di una capacità regolatrice o di una figura adulta che stimoli una consapevolezza legata alla produzione di scritti (nella doppia accezione formulata poco sopra).

In relazione all'idea di setting, risulta interessante la definizione di Antonietti (2010), modello che ci aiuta a rendere operativo il concetto di "setting di apprendimento". Egli sostiene che "all'insegnante spetta di allestire e gestire specifici setting per incoraggiare, orientare e sostenere l'apprendimento dello studente" (, p. 25). Ciascun setting deve essere dotato di incorniciatura formale che lascia il più possibile spazio alla creatività (elemento informale). Il dosaggio, di volta in volta, va pensato e osservato processualmente dal formatore. Può essere pensato come una serie di cerchi concentrici che, partendo dal più ampio, comprende uno spazio d'azione che contiene un progetto strutturale, il quale ingloba un certo tipo di atteggiamento degli attori della formazione, che a sua volta contiene ancora delle immagini guida che assegnano senso al percorso.

2. “Scrivere per scrivere” o sviluppare competenze complesse?

Come si diceva, oggi si scrive molto di più. Orletti (2004) sostiene che “i ragazzi hanno ripreso a scrivere [...] e gradualmente stanno riscoprendo la complessità della scrittura come processo semiotico e non come pura rappresentazione di parole che stanno al posto di idee, ed esplorano le possibilità offerte dal mezzo grafico quando affidano a questo la funzione di rappresentazione dell’identità sociale” (p. 13). Vi sono molte più occasioni per comunicare e molti schermi attraverso cui mettere in gioco un comportamento di scrittura. Non è sufficiente possedere un supporto per motivare un bambino o un ragazzo a scrivere. Interessi e passioni attivano la loro attenzione e la capacità di concentrazione quando posti di fronte a un compito. Da questo punto di vista il desiderio di comunicare risulta potentissimo. L’evoluzione di Facebook parla chiaro: da rete di contatti diviene una grande piazza di condivisione di diari di vita¹.

Come sfruttare questa notevole energia che sta attraversando ormai da due ventenni il nostro pianeta? Come trasportare queste abilità per trasformarle in competenze in ambito educativo? Una delle soluzioni è insegnare per progetti coinvolgendo tutte le discipline. L’alfabetizzazione alla scrittura mediale, e più in generale la media literacy, richiede ormai interventi didattici su piani molto differenti e in svariati contesti espressivi e digitali. La scelta non sta tanto nell’alternativa tra lo “scrivere fine a se stesso” e una scrittura sempre rigorosamente progettata, bensì nella capacità di intercettare quel “territorio mentale” intermedio che consente a ciascun allievo di alternare consapevolmente scritture differenti e atteggiamenti adeguati che le accompagnano di volta in volta.

Poniamo che una lezione di letteratura, nella quale il docente presenta alcune poesie di Montale induca un allievo della II^aC della scuola secondaria di primo grado alla scrittura di alcune riflessioni sulla differenza tra la poetica montaliana e leopardiana. La poesia “Meriggiare”, contenuta nell’opera “Ossi di seppia”, una delle più famose del poeta genovese, colpisce lo studente che trova alcuni passi e alcune immagini davvero illuminanti. Spontaneamente si siede alla sua scrivania di casa e produce un testo finalizzato a tradurre pensieri che la sua stessa immaginazione ha generato dopo un’attenta lettura.

In seguito egli decide, in momenti differenti, di svolgere le sette fasi indicate in Figura 1.

1	2	3	4	5	6	7
Scrittura su carta	Copiatura su word con alcune correzioni	Trasporto del testo su diatape (Powerpoint) suddiviso in sequenze con accompagnamento di immagini e colonna sonora	Creazione di un video con tecnica stop motion su editor video (iMovie)	Creazione di un piccolo gruppo su WhatsApp e condivisione del video	Inserimento del video sulla bacheca di Facebook e taggatura	Commenti e feedback su Facebook Messenger

Figura 1. Evoluzione di un pensiero tradotto in differenti interpretazioni e scritture di un testo.

¹ Si tenga presente che ad oggi Facebook raggiunge quasi un miliardo e mezzo di profili.

L'esempio potrebbe essere percepito come un'esperienza atipica, tuttavia questo modo di agire sembra essere piuttosto realistico, al di là dei contenuti della narrazione².

Con i media i ragazzi creano una vera e propria "struttura scritturale": producono testi, per lo più inconsapevolmente, su piani e canali differenti costruendo un approccio costruttivista alla comunicazione decisamente complesso.

Come si legano questi piani, canali e strumenti differenti? Che legame sussiste tra questi testi? Un aspetto fondamentale riguarda uno sviluppo cognitivo che prevede un'interiorizzazione della scrittura che, a sua volta, determina il puzzle che consente di costruire parti di identità, di riflettere su una scrittura che spesso diviene l'omologo "del gioco simbolico" e, con il tempo, di organizzare e gestire reti sociali cosiddette "a piccolo mondo", nelle quali esiste una struttura sottostante per la quale il percorso che unisce i nodi (di solito molto numerosi) è mediamente breve (Rheingold, 2012, p. 279). Tutti aspetti metalinguistici che consentono di sviluppare competenze di scrittura mediale.

3. Consapevolezza metalinguistica e scrittura epistemica

Quale consapevolezza metalinguistica si costruisce con i media? "La consapevolezza meta-linguistica concerne [...] la formulazione di giudizi di accettabilità delle frasi o dei periodi, di adeguatezza sociale ed efficacia dei messaggi prodotti, il controllo della propria attività linguistica, la capacità di rilevare ambiguità e distorsioni sul piano fonologico, semantico, sintattico, ecc." (De Beni et al., 2001, pp. 146-147).

Questa definizione potrebbe condurci all'idea che le generazioni digitali dispongano di una scarsa consapevolezza metalinguistica: in effetti, la velocità di esecuzione, il poco controllo, l'assenza frequente di rilettura, il destinatario spesso indistinto e intercambiabile, un atteggiamento istintivo che tenderebbe a sostituire un ragionamento progettuale, potrebbero far pensare a una scrittura troppo immediata, quindi non pensata. Il rischio scientifico è collegato a una facile impressione che esclude una verifica empirica che possa individuare l'effetto di questi comportamenti.

Le forme grafico-visive assumono oggi configurazioni molto varie rispetto a un tempo, mentre la disposizione spaziale e la varietà degli ambienti di comunicazione rappresenterebbero elementi che determinano i significati della scrittura. Ciascuno di questi ambienti dispone (o non dispone) di emoticon già pronte sotto forma di icone, oppure simulate con la punteggiatura, consente l'aggiunta di testi autoprodotti o già realizzati da altri (basti pensare alle frasi celebri che vengono copiate e incollate) e offre un incontro spesso fortuito con prodotti video che vengono visualizzati e postati come se rappresentassero un significato vago/personale lasciato all'interpretazione della propria rete sociale. In tal modo, si presenta una forma di scrittura collaborativa senza scopo a cui occorre assegnare un senso. Prende forma dunque un tessuto di testi che non hanno un unico padrone, una trama che non si costruisce attraverso una progettualità e responsabilità di un singolo, piuttosto dalla somma variabile di pensieri, idee, atteggiamenti di una rete che, in ogni caso, ha confini delimitati, seppur molto labili.

² Potremmo spingerci anche più in là, volendo coinvolgere coloro che sul web coltivano competenze di tipo artistico: si pensi, ad esempio, alla scrittura di un corto (Cooper & Dancyger, 1998), la quale prevede strategie narrative, di visualizzazione, di drammatizzazione, di caratterizzazione per lo sviluppo di eventuali dialoghi.

All'interno dei social network anche un semplice *like* è una forma di scrittura, un elemento che attiva la funzione *fatica* del modello della comunicazione di Jakobson (1966) che contribuisce a creare un dialogo tra chi posta e chi clicca, un contatto, un rumore di fondo che, comunque, influenza i pensieri in divenire di quella stessa piccola rete.

Interessante lo schema di Bereiter e Scardamalia (citato in De Beni et al., 2001) che prevede una serie di passaggi che includono in primis una scrittura associativa (fluidità ideativa) e, a seguire, performativa (padroneggiamento delle convenzioni grammaticali e sintattiche), comunicativa (in funzione di un destinatario, introducendo un altro punto di vista, una seconda e una terza prospettiva), unificata (presa di distanza dall'elaborato, ruolo di lettore critico), per giungere a una modalità epistemica (lo scrivere per pensare, strumento fondamentale per l'apprendimento), sequenza che trasforma la scrittura nello strumento principale dell'imparare, ovvero un elemento che diviene parte integrante del pensiero. Da un punto di vista della scrittura mediale, molti ragazzi e adulti che si avvicinano al digitale si fermano alla prima fase, cioè alla scrittura associativa o alle fasi immediatamente successive. D'altronde, molta della scrittura di cui possiamo fruire nel web, in tutti gli ambienti citati, si configura soprattutto come tentativo creativo/emotivo di raccontare/raccontarsi. Il secondo passaggio si presenta già come un livello superiore di scrittura che non può avvenire spontaneamente sulla base di una progettualità divergente: è chiaro, tuttavia, che avendo fruito di una gran quantità di prodotti video (cinema, tv, web, etc.) di professionisti "performativi" (video amatoriali con una solida base grammaticale e sintattica, anche autodidatti), "critici" (esperti riflessivi che dispongono delle qualità del performer e le usano in modo consapevole, con uno scopo e un destinatario definito) e "epistemici" (artisti, scienziati, registi, etc., ma anche semplicemente bravi e sconosciuti scrittori), molti adolescenti possono, in parte, già sentirsi pronti per scrivere un video, tuttavia eludendo la necessità di conoscere e controllare adeguatamente forme grammaticali e sintattiche molto differenti da quelle che imparano a scuola. Le strutture possono essere omologhe, ma è la traduzione che impone una differenza sostanziale di approccio.

Questo ragionamento potrebbe essere impiegato per la messa a punto di un curricolo media-educativo nella scuola (in un concetto di scuola che prevede di includere questi aspetti, cioè una lettura seria della contemporaneità). Tuttavia, per raggiungere il quinto livello, quello epistemico, occorrono percorsi progettati ad hoc che potrebbero arricchire in modo straordinario la didattica scolastica. Il terzo e il quarto passaggio associano la capacità di creare punti di vista e di distanziarsi dal proprio elaborato nella direzione di un padroneggiamento sempre più complesso di conoscenze, abilità e metaqualità, unione che renderebbe la scrittura degli alunni sempre più competente. L'ultimo passaggio risulta, nel nostro caso, fondamentale: a ciascun allievo potrebbe essere affidato un compito di produzione di un messaggio creato con diverse tecniche e finalizzato a stimolare il pensiero dei compagni. Ciò consentirebbe un'attività epistemica sempre più raffinata e autonoma, che egli adotterebbe ogni volta che si pone il problema di stimolare la propria capacità di produrre pensieri e di osservarli mentre emergono. Questo tipo di scrittura va dunque nella direzione di una consapevolezza metalinguistica, utile per fare in modo che tutte le forme di scrittura (tradizionali e digitali) si possano rinforzare reciprocamente.

Nel caso descritto in precedenza in Figura 1 (i sette passaggi della costruzione di un testo complesso) possiamo includere le cinque "competenze" di scrittura intese come sviluppo e crescita verticale: l'aspetto associativo si presenta quando la poesia ha colpito l'immaginazione dell'allievo, anche grazie al confronto con altri autori, il performativo

pervade tutti i sette livelli, quello comunicativo emerge quando egli si pone il problema di condividere il diatape o il video prodotto, ma anche nei passaggi successivi, l'elemento unificato quando è in grado di "sapersi leggere". Infatti, stabilito uno o molti destinatari, più o meno definiti (la scrittura può essere un testo narcisistico, una messa alla prova del proprio operato, pensato per essere condiviso con un gruppo o con un singolo, un invito alla riflessione per innescare un dialogo e così via), il soggetto diviene gradualmente consapevole dell'evoluzione del proprio testo, sino a raggiungere il piano epistemico (almeno in modalità riflessiva), con le comunicazioni all'interno di una rete sociale e la capacità di scorrere all'indietro i vari passaggi, interrogandosi sul motivo delle sue scelte.

Per agevolare questo tipo di lavoro nella scuola, occorrerebbe equilibrare la produzione di testi narrativi e testi espositivi. Nella scuola dell'infanzia e primaria prevalgono i primi, mentre nei due passaggi successivi essi tenderebbero gradualmente a scomparire a favore dei secondi.

Inoltre, sarebbe importante operare un altro cambiamento, cioè lo spostamento da una condizione di *knowledge telling* (dire ciò che si sa) a una di *knowledge transforming* (trasformare ciò che si sa), competenza che richiede alta pianificazione come nel caso di una storyboard durante la progettazione di un prodotto video.

A parer nostro, lo sviluppo della competenza narrativa non deve lasciare il passo alla costruzione esclusiva di testi scientifici: i due si dovrebbero sempre equilibrare e piuttosto costantemente trasformarsi l'uno nell'altro nelle due direzioni previste. La narrazione diviene punto privilegiato di osservazione. Potremmo sostenere che le due forme di testualità possano essere assimilate ai pensieri paradigmatico e narrativo di Bruner (2003). Il primo implica un ragionamento scientifico, decontestualizzato, nomotetico ed estensivo, mentre il secondo, per contro, presuppone un ragionamento legato alla quotidianità, è creativo, contestualizzato, idiografico, intensivo, situa l'esperienza nel tempo e nello spazio e consente di costruire storie.

“Il racconto deve costruire contemporaneamente due scenari. Il primo è quello dell'azione, i cui ingredienti sono gli elementi costitutivi dell'azione stessa: agente, intenzione o scopo, situazioni, disponibilità di strumenti, nonché qualcosa che funga da grammatica del racconto. L'altro scenario è quello della coscienza, dove di volta in volta emerge ciò che le persone coinvolte nell'azione fanno o non fanno, pensano o non pensano, sentono o non sentono.” (Bruner, 2003, pp. 18-19).

Da un punto di vista dell'elemento metacognitivo che va a completare le risorse mentali e i comportamenti degli individui posti di fronte a un problema, sarebbe bene distinguere tra conoscenza metacognitiva (dei propri processi cognitivi, riconoscersi come scrittore, conoscere il compito della scrittura e le strategie di intervento) e controllo esecutivo (capacità di prendere decisioni strategiche di contenuto, governo strategico dello scrivere con predizione, pianificazione, monitoraggio e valutazione) (Brown citato in De Beni et al., 2001, p. 197), piuttosto che relegare elementi differenti in una categoria non ben identificata denominata capacità metacognitiva. Entrambi gli aspetti concorrono alla capacità di autovalutare i propri elaborati, nell'ottica di un buon funzionamento dal punto di vista cognitivo, metacognitivo e relazionale/motivazionale, in ordine alla cosiddetta tripla alleanza in ambito docimologico (Mason, 1996).

4. Conclusioni

Possiamo a questo punto stabilire che la scrittura nell'epoca del digitale sia caratterizzata dall'elemento tecnologico (la tecnica, gli ambienti, i contesti), dalle attività che aiutano a costruire il pensiero e dall'elemento relazionale, inteso sia verso il proprio mondo interno (utilizzo congiunto di esperienze e saperi, unendo l'aspetto cognitivo ed emotivo), che verso il mondo esterno (cooperazione in piccoli gruppi e dinamiche complesse all'interno delle reti sociali), in misura piuttosto accentuata rispetto al passato.

Se un allievo pone domande significative ai testi che di volta in volta produce, costruisce con l'aiuto dell'adulto un costante autorinforzo in relazione al gradimento di ciò che fa, assegna valore generativo all'imparare e si pone sulla strada di una vivificante scrittura epistemica. A scuola, sulla base del pensiero narrativo di Bruner (2003), diviene fondamentale l'elaborazione di testi non canonici: "scritture per la raccolta di idee e la documentazione, formulazioni provvisorie dei pensieri, rielaborazione di testi già formati per scopi diversi. [Gli apprendisti] possono cioè manipolare la scrittura, esplorare il funzionamento e prendere contatto con i trucchi del mestiere in situazioni non minacciose" (De Beni et al., 2001, p. 227). Il portfolio torna ad essere strumento di valutazione significativo (cartaceo e digitale) e di valorizzazione di tipologie diverse di scrittura.

Se egli assiste alla crescita della propria competenza, produce immagini mentali (interattive, cioè due in una, e bizzarre, cioè non reali ed episodiche-autobiografiche), che si pongono in posizione intermedia tra i processi cognitivi e quelli di memoria, sulla base della doppia codifica (Kosslyn, 1989), lavora in un setting, un contesto autentico progettato per la scrittura, assume un approccio trasformativo al linguaggio, sviluppa gradualmente una competenza complessa producendo tessuti e trame di testi narrativi e letture e scritture che, nel tempo, potranno rinforzarsi vicendevolmente, offrendo ragione a coloro che, in modo ottimistico, pensano che con differenti linguaggi si possa scrivere meglio.

Bibliografia

- Antonietti, A., (2010). *Come si impara: teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*. Milano: Mondadori Università.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1994). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento meta-cognitivo in classe. *Insegnare all'Handicappato*, 8(3), 229–251.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Cooper, P., & Dancyger, K. (1998). *Come scrivere un cortometraggio*. Torino: Lindau.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Facebook. <https://www.facebook.com/> (ver. 04.04.2015).
- iMovie. <https://www.apple.com/it/ios/imovie/> (ver. 04.04.2015).
- Jacobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Trento: Erickson.
- Kosslyn, S. M. (1989). *Le immagini nella mente*. Firenze: Giunti.

Mason, L. (1996). *Valutare a scuola*. Padova: Cleup.

Orletti, F. (ed.). (2004). *Scrittura e nuovi media*. Roma: Carocci.

Rheingold, H. (2012). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Cortina.

Whatsapp. <http://www.whatsapp.com/?l=it> (ver. 04.04.2015).