

## CAPITOLO QUINTO

### COMPRENSIONE DI TESTI NARRATIVI

( fiaba ): creazione artistica  
destinata ad interloquire con l'uomo  
che cresce in ogni bambino.  
( Bernuta Zindzinte Micheline  
"La letteratura lituana per l'infanzia"  
Vita e Pensiero 1/1989 )

#### **Premessa**

Scopo di questo capitolo è l'analisi della comprensione testuale in genere e dei testi narrativi in particolare.

Nel primo paragrafo vengono prese in considerazione le capacità mnestiche che, in rapporto agli stadi evolutivi evidenziati da Bruner (1992), permettono di giungere alla comprensione testuale.

Vengono inoltre esaminate le operazioni cognitive che, secondo Albanese ed Antonietti (1988), sono utilizzate dal soggetto, ed i processi cognitivi, ritenuti da Melzoff (1989) indispensabili per una corretta comprensione.

Argomento del secondo paragrafo sono tutti quei fattori che possono influenzare, e quindi ostacolare o favorire, il processo di cognizione semantica.

Il terzo paragrafo definisce la comprensione quale capacità di ricavare, dalla lettura di un testo, le idee principali che, come nota Omanson (1982), concorrono alla formazione del significato testuale, ed esamina l'importanza per la comprensione che, secondo Zammuner (1991), deve essere attribuita allo scopo per cui un testo viene letto.

Nel quarto paragrafo viene poi evidenziata l'importanza della gerarchizzazione semantica del testo e delle rappresentazioni mentali che, secondo Schnotz (1991), il soggetto deve formularsi per poter giungere alla comprensione esatta del testo.

Nel quinto ed ultimo paragrafo, infine, viene considerato il modello formulato da Kintsch e Van Dijk (1978) riguardante la comprensione testuale e le strutture mentali che, come evidenzia Levorato (1988), permettono al soggetto una corretta analisi semantica.

## V.1 Sviluppo mentale e comprensione

De Zuani e Levorato (1988) rivelano come le ricerche sperimentali sui meccanismi che presiedono alla comprensione di testi, abbiano utilizzato principalmente testi narrativi.

Le ragioni di questa scelta sono, secondo queste studiosi, molteplici: innanzitutto le storie sono universali, rappresentano un'esperienza frequente, presentano una struttura convenzionale ed inoltre possono venir utilizzate anche con soggetti in età evolutiva, poichè fanno parte del patrimonio infantile.

Per comprensione si intende, secondo la definizione data da Albanese ed Antonietti (1988), la costruzione di una rappresentazione semantica ed il mantenimento in memoria del solo contenuto concettuale del brano.

Tale processo, come rilevano questi autori, non può prescindere dalle informazioni che il soggetto ricava dal contesto in cui il brano è inserito, o dalla propria enciclopedia mnestica; ed inoltre neppure dalle inferenze linguistiche ed extra-linguistiche, dalla ricostruzione di una gerarchia di scopi che sottende alle singole parti, fornendo la coerenza globale del testo.

Lo studio del processo di comprensione di un brano, parte classicamente dallo studio della frase.

In questo compito, Albanese ed Antonietti (1988) evidenziano l'intervento di tre livelli di elaborazione individuabili mediante tre tipi di analisi:

- analisi dei suoni prodotti dal parlante;
- analisi delle relazioni esistenti tra gli elementi della frase;
- analisi del significato delle parole basate su tre tipi di informazione: fonologica, sintattica e semantica.

Un lettore/ascoltatore per poter giungere alla comprensione del testo che ha di fronte, deve compiere una serie di operazioni lessicali e semantiche.

Albanese ed Antonietti (1988) suddividono queste operazioni in:

- costruzione di una rete di tipo semantico, in cui vanno ad inserirsi i diversi pacchetti di conoscenze comunicate dalle singole frasi, legate tra loro da informazioni ricavate dal contesto e dalla propria enciclopedia.
- Costruzione di una rete esplicativa, che richiede di fare inferenze presupposizionali ed implicazioni, nonché inferenze del discorso ed inferenze enciclopediche.
- Costruzione della gerarchia di scopi, che governa l'intero brano, permettendo di integrare le informazioni contenute nei singoli enunciati, in un "significato globale" o nella morale del racconto.

Nel processo di comprensione è poi di fondamentale importanza, secondo la Grammatica delle storie, il concetto di "struttura ideale", secondo il quale ad ogni storia *ben formata* corrisponde uno schema la cui struttura è presente nella mente di ogni soggetto.

Una storia si definisce "ben formata" se è costituita da un unico episodio analizzabile secondo due componenti: le categorie e le relazioni logiche esistenti tra loro.

La struttura della storia risulta costituita da due parti: l'ambiente e l'episodio.

Quest'ultimo è formato da cinque categorie (evento iniziale, risposta interna, tentativo/i, conseguenza, reazione) la cui sequenza deve corrispondere all'ordine degli eventi nel tempo reale (tranne rare eccezioni, quale, ad esempio, il *flash-back*).

Gli studi di Meltzoff (1989) dimostrano che il riconoscimento della mente altrui e dei suoi vari stati intenzionali, avviene, nel bambino, per gradi.

Il suo sviluppo, inoltre, dipende da processi transazionali tra adulto e bambino che hanno a che vedere con la capacità di afferrare una struttura narrativa.

Due processi sono, per Meltzoff, fondamentali:

- l'attribuzione reciproca; adulti e bambini si attribuiscono reciprocamente (ad esempio attraverso giochi d'imitazione) la qualifica di "essere umano senziente". L'attribuzione avverrebbe, secondo Zojonc (1980), per un meccanismo diretto di attivazione, senza intermediari cognitivi.

- La capacità di riconoscere la corrispondenza tra uno stato mentale proprio ed una altrui, semplicemente in base al comportamento espressivo manifesto, mimico o gestuale, dell'altro.

Partendo dagli studi di Meltzoff (1989), Bruner e Feldman (1992), distinguono quattro fasi nello sviluppo cognitivo:

1) il bambino riconosce una relazione tra il proprio stato emotivo e la sua espressione manifesta: sia ha cioè, nel bambino, una primitiva credenza che gli stati interni siano in qualche modo segnalati dal comportamento esterno.

2) Il bambino riconosce un nesso tra le azioni od espressioni altrui, e la presenza nell'altro degli stati soggettivi corrispondenti: si ha cioè la presupposizione, da parte del bambino, che anche gli atti delle altre persone segnalino particolari stati interni.

3) Il bambino sa riconoscere una corrispondenza imitativa tra la propria espressione di uno stato affettivo ed un'espressione simile nell'altro, anche quando non può percepire direttamente l'espressione del proprio viso.

4) Il bambino giunge all'ipotesi che la corrispondenza di espressione tra sé e l'altro, abbia uno statuto speciale, poichè indica una corrispondenza di stati soggettivi.

La formazione della capacità di attuare queste transazioni strutturate tra adulto e bambino, definite da Bruner (1992) "formati", è di tipo narrativo.

Questa narrativizzazione permette al bambino di costruirsi rappresentazioni canoniche di cose e di persone.

Qualunque interferenza nell'acquisizione di tali rappresentazioni compromette, secondo Bruner (1992), sia l'attitudine a gestire situazioni sociali, sia la capacità

di organizzare ed immagazzinare le informazioni in maniera rilevante rispetto a questo genere d'interazione.

L'effetto conseguente sarebbe quello di tagliare fuori il bambino, nel pieno della sua crescita, dal sapere organizzato circa le forme culturali canoniche, non solo per interpretare la conoscenza proveniente dal mondo culturale, ma anche per comunicarla.

Levorato (1988), dopo aver evidenziato come lo studio del funzionamento mnestico costituisce l'antecedente necessario ad ogni indagine sulla comprensione testuale, sottolinea l'importanza, per la comprensione, delle conoscenze precedenti.

Il tipo di conoscenze insite nel soggetto, spaziano dalla conoscenza concettuale generale, ai ricordi legati alla propria storia personale, alla conoscenza relativa, alle attività caratteristiche della vita quotidiana.

Altrettanto essenziale è, come ricorda Jarvella (1988), una rappresentazione permanente della propria lingua, la quale viene usata nella produzione e percezione delle espressioni linguistiche: senza una grammatica mentale di questo genere è impossibile, secondo Jarvella, qualunque comprensione.

La comprensione, definita da Levorato (1988) come "la capacità di trasformare l'informazione in entrata, e ricevere le informazioni rilevanti", è presente nei bambini fin dall'età di quattro-cinque anni, ma, secondo quanto rilevato da Omanson (1978), i bambini in età prescolare possono comprendere e ricordare correttamente una storia solo se è *ben formata*.

Lo sviluppo cognitivo raggiunto dal soggetto nel periodo pre-operatorio permette la comprensione solo di testi *canonicamente costruiti*, in quanto, come rileva Levorato (1988), anche se a quest'età è già stato elaborato un abbozzo di conoscenza relativa al modo in cui una sequenza di eventi deve essere narrata, non si è ancora formata, nella mente del bambino, uno *schema evolutivo delle storie*.

Levorato (1988) più che di capacità od incapacità del bambino di usare determinati *schemi* mentali, parla di *expertise*, cioè di aumento in competenza e perizia.

Il sistema "mente", secondo quest'autrice, diviene in grado di assolvere ai vari compiti attraverso l'esperienza.

Le operazioni cognitive sono previste dalla struttura permanente del sistema, e costituiscono la modalità di funzionamento attraverso le quali la mente affronta qualunque tipo di elaborazione delle informazioni provenienti dall'ambiente.

L'esercizio di queste operazioni, per quanto riguarda la comprensione dei testi, rende, col tempo, l'individuo capace di comprendere testi più lunghi, più complessi, relativi ad argomenti meno familiari; rende più rapide e numerose le operazioni: in definitiva rende il sistema più efficiente.

Altre competenze, ritenute da Levorato (1988) necessarie per una corretta

comprensione, sono la consapevolezza dello scopo con cui si legge/ascolta un testo e la capacità di modificare le strategie di comprensione, in funzione di esso, distinguendo tra la nostra interpretazione e quello che il testo effettivamente dice, o tra il messaggio esplicito e quello implicito.

La conoscenza schematica del bambino piccolo, nota Levorato (1988), è povera, ma soprattutto rigida, e questo comporta la difficoltà di comprensione ed assimilazione di quegli stimoli che si discostano dalla struttura mentale infantile. I bambini piccoli disporrebbero, dunque, di schemi scarsamente flessibili, incapaci di adattarsi.

I bambini più grandi, invece, sono più capaci di applicare la loro conoscenza delle storie in modo mobile e flessibile: sanno cioè assimilare un certo stimolo ad un certo schema, anche quando quello stimolo si discosta dalle loro aspettative.

## V.2 Fattori che influenzano la comprensione

Il problema della comprensione è rapportabile, secondo Cornoldi (1994), più che al processo delle abilità di base, al loro utilizzo.

La comprensione di un testo scritto implica inoltre numerose differenze rispetto alla comprensione del linguaggio parlato: quando infatti parliamo, usiamo codici, timbri, strutture e contenuti tipici del quotidiano che risultano più evidenti e comprensibili.

### Influenza del contesto

Levorato (1988) evidenzia come qualsiasi interazione con la realtà preveda un'attività cognitiva basata sulla possibilità di attribuire un significato alla realtà percepita.

La comprensione è perciò determinata dall'applicazione di strutture di conoscenza che trasformano la realtà in rappresentazioni mentali.

I testi però, in quanto artefatti dell'uomo, nota ancora Levorato (1988), si diversificano dagli oggetti e dagli eventi naturali per la loro connotazione sociale e culturale, ed il significato, che ad esso viene attribuito nell'ambito di una data cultura, determina la conoscenza che noi abbiamo di essi.

I testi sono delle rappresentazioni simboliche, stanno cioè al posto della realtà che intendono rappresentare.

La comprensione del testo, in quanto mediazione simbolica della realtà, richiede conoscenze ed abilità specifiche diverse da quelle implicate nella conoscenza diretta della realtà.

La comprensione di un testo ha due precondizioni basilari:

- la prima è che esistono, nella mente di chi percepisce il testo, delle conoscenze relative alla realtà che esso descrive.

- La seconda è che siano possedute delle conoscenze relative al *medium* attraverso il quale la rappresentazione simbolica avviene; vale a dire:

a) il complesso di conoscenze che riguardano il linguaggio come sistema di segni.

b) una conoscenza testuale relativa a come i segni linguistici debbano venir cambiati per costruire delle strutture testuali.

Conoscenze del mondo e conoscenze del linguaggio costituiscono quindi, per Levorato (1992), i prerequisiti per la comprensione e la costruzione di una rappresentazione mentale di un testo: la comprensione di un testo è quindi il risultato dell'interazione tra ciò che esplicitamente il testo dice, e l'applicazione delle conoscenze linguistiche, e non linguistiche, di chi lo percepisce.

## **Influenza dello stile narrativo**

Diversi studi (Albanese, Antoniotti, 1988-1992; Barbieri, Devescovi, Bonardi, 1983) hanno dimostrato che le modalità comunicative con cui il bambino piccolo interagisce con i coetanei e con l'adulto risultano notevolmente influenzate dalla presenza dell'adulto, ma soprattutto dal suo stile di conversazione.

Il bambino, dopo aver appreso l'uso del linguaggio dalla sua interazione con la madre, durante il periodo scolastico acquisisce il linguaggio sociale della comunità culturale a cui appartiene.

Antoniotti ed Albanese (1992) individuano nel diverso stile comunicativo, usato dagli insegnanti, una delle cause delle possibili differenze di comprensione riscontrabili nei bambini, ed individuano nello stile dialogato quello a cui consegue una maggiore comprensione.

Mentre lo stile narrativo si caratterizza come una specie di monologo in cui l'educatore non richiede interventi da parte dei bambini e fa prevalentemente domande di tipo retorico, lo stile dialogato mette in atto un vero e proprio dialogo, con domande di diverso tipo, che richiedono una partecipazione attiva del bambino alla narrazione degli eventi.

La maggior efficacia dello stile dialogato è attribuibile, secondo questi autori, principalmente a tre fattori:

- l'elevato numero di interazioni, che agiscono da continuo stimolo sull'attenzione del bambino;
- la qualità delle domande poste, che rende questo stile più stimolante ai fini della comprensione;
- la varietà di commenti, domande ed incoraggiamenti a rispondere, sollecitando così l'attenzione e l'intervento da parte del bambino.

## **Influenza dei connettivi**

Comprendere un discorso o un testo significa elaborare, man mano che procede l'ascolto o la lettura, una rappresentazione integrata della situazione descritta.

Per fare ciò il lettore (o ascoltatore) stabilisce legami tra le varie porzioni, partendo dalle conoscenze relative al tema che già possiede e dalle informazioni esplicitamente fornitegli dal testo.

Ciò che guida la comprensione in fase di lettura/ascolto sono, secondo Mouchon (1991), gli elementi linguistici e, più precisamente, le parole funzionali (articoli, connettivi, etc...).

La presenza di un connettivo tra due proposizioni indipendenti porta ad una maggiore comprensione attiva, in quanto segnala la necessità di integrare le informazioni provenienti dalle due proposizioni.

Millis e Just (1994) rilevano che la presenza di un connettivo, oltre ad aumentare la velocità con cui le due frasi vengono elaborate, porta anche una maggior integrazione e coerenza nelle frasi che verranno successivamente elaborate.

Secondo quanto presentato da questi studiosi, il livello mentale di attivazione degli elementi linguistici è strettamente correlato alla costruzione della rappresentazione mnestica del discorso che il soggetto compie.

Ciò spiega perchè la presenza di un connettivo diminuisca il tempo impiegato dal soggetto nella fase di lettura, aumenti i processi di integrazione semantica, e porti una maggior rapidità ed accuratezza ad eventuali esplicitazioni riguardanti la comprensione che il soggetto può essere richiesto di dare.

Alcuni studi compiuti da Mouchon, Fayol e Gaonech (1991) sembrano però rilevare che l'esplicitazione, effettuata tramite l'uso di connettivi tra le proposizioni, abbia un effetto positivo sulla comprensione solo nella misura in cui le conoscenze già possedute, circa i fatti descritti nel testo, non bastino ad anticipare lo svolgimento degli eventi.

Nel caso in cui tali conoscenze bastino in questo senso, l'aggiunta di un connettivo porta, secondo questi autori, ad avere un effetto ritardante, in quanto il lettore verosimilmente è indotto ad aspettarsi che i fatti che verranno descritti dopo il connettivo, non corrispondano allo svolgimento abituale.

Questo può portare non solo ad una comprensione più difficoltosa, ma, in alcuni casi, anche ad una totale incomprensione del testo.

## **Influenza delle immagini**

La presenza di immagini si rivela un valido aiuto per la comprensione di un testo, ad ogni età in generale, e nel periodo evolutivo in particolare.

La lettura di immagini suscita un interesse vivo e profondo in bambini di ogni età e la grande attenzione che essi, a partire dai tre anni, dimostrano per il disegno, ne è, a parere di Petter (1992), la prova.

Petter (1992) analizzando i due tipi di lettura, rileva che rispetto alla lettura di un testo scritto, la lettura di immagini presenta alcune facilitazioni:

- le immagini sono definibili come *significanti simbolo*, in quanto conservano alcuni elementi strutturali degli oggetti che rappresentano. Le parole stampate sono definibili quali *significanti segno*, in quanto in esse non è più presente alcun elemento della struttura dell'oggetto indicato. La lettura di un testo implica quindi, come evidenzia Petter (1992), un'attività di simbolizzazione ed un'attività di decodifica, mentre la lettura di immagini richiede la semplice simbolizzazione.

- Nel caso dell'immagine, una scena di insieme è già tutta presente, mentre nel corso di una storia stampata il significato d'insieme non è inizialmente presente,



e va costruito poco per volta, risultando sufficientemente completo solo verso la fine della lettura.

- Nel corso dell'immagine i vari elementi che il bambino ha già considerato, e con i quali deve mettere in rapporto l'elemento che sta considerando in un dato momento, restano tutti presenti; mentre nel caso di una storia stampata il significato delle parole lette va ricordato e ad esso vanno continuamente rapportati i nuovi significati che la lettura produce.

Queste difficoltà specifiche derivano, secondo Petter (1992), da una sola difficoltà, di carattere più generale: la difficoltà ad utilizzare il contesto per interpretare correttamente le singole parti.

Per Dallari e Stradi (1980) la comprensione di un messaggio iconico è, a livello mnestico, il risultato di due processi mentali:

- il riconoscimento, durante il quale il bambino, guardando un disegno, distingue in questa immagine qualcosa che lo rimanda a qualcosa d'altro.

- L'inferenza attraverso la quale situazioni distinte vengono tra loro collegate. Nella "lettura" di storie per immagini, Dallari e Stradi (1980) individuano due tipi di attività inferenziale: quella *verticale*, attraverso cui sono messi in relazione tra loro i vari particolari di una singola figura, e quella *orizzontale*, consistente nel collegare un'illustrazione a quella successiva, in termini di causa ed effetto, o di successione temporale, o di entrambi.

Petter (1992) rileva inoltre che, durante la "lettura" di un *testo iconico*, tutti i bambini tendono a descrivere le sequenze di azioni in tavole successive, mediante serie di proposizioni indipendenti tra loro, ma pronunciate l'una dietro l'altra, come in un racconto.

La volontà di raccontare è confermata dal tono della voce e dalle espressioni con cui i soggetti accompagnano le frasi stesse.

### **Influenza dell'ordine temporale ed influenze causali**

Durante la comprensione di un testo, rileva Gobbo (1986), "... gli eventi vengono connessi secondo sequenze spazio-temporali e vengono stabilite appropriate relazioni di tipo causale, per cui il verificarsi di un evento pone le premesse per il verificarsi di un altro evento ...".

La comprensione ed il ricordo variano, secondo Keenan (1984), in relazione alla coesione testuale del testo: quanto più alto è il grado di relazione causale, quantificabile nei termini della percentuale di eventi che sono contenuti entro una catena causale, tanto migliori sono la comprensione ed il ricordo.

Per quanto riguarda l'influenza esercitata dall'ordine di presentazione degli eventi narrati sulla comprensione testuale, è riscontrabile una differenza tra soggetti adulti e soggetti in età evolutiva.

Dagli studi di Mandler e Goodman (1982) sugli adulti, è emerso che, in caso di spostamento degli eventi narrativi, sintatticamente segnalato, gli adulti mantengono inalterata la loro accuratezza espositiva, dimostrando quindi una corretta comprensione testuale.

Dagli studi di Gobbo (1986) sulla comprensione nei bambini, è invece emerso che l'ordine di esposizione degli eventi risulta un fattore cruciale per una corretta comprensione.

Da una parte questo è dovuto, secondo Gobbo (1986) all'aspettativa che si crea sulla base dello schema, soprattutto nei bambini più piccoli, che il testo ascoltato o letto rispetti l'ordine naturale di accadimento degli eventi.

Dall'altra parte, questo è da mettersi in relazione sia con la loro tendenza a fare inferenza di tipo *forward*, per cui è per loro più naturale inferire e connettere ciò che precede con ciò che segue, che non viceversa, sia con la difficoltà da parte dei bambini di ricostruire la serie, tenendo conto degli indici linguistici che segnalano lo spostamento degli eventi.

### **Influenza della capacità inferenziale**

La ricerca cognitiva sulla comprensione delle storie ha mostrato che i processi inferenziali sono una componente centrale nella comprensione.

Schank (1980) afferma che la comprensione di storie è fondata sul riconoscimento e la costruzione di legami di appartenenza e di connessione tra gli eventi narrativi.

Secondo Orsolini e Pontecorvo (1989) la comprensione si caratterizza come un processo essenzialmente produttivo ed inferenziale, durante il quale l'informazione del testo suggerisce l'attivazione, o la disattivazione, delle conoscenze che il soggetto possiede sul mondo; gli script ed altri tipi di conoscenze organizzate guidano la selezione e l'integrazione delle informazioni testuali: come sostiene anche Schank (1980), la nuova informazione è compresa nella misura in cui è integrata in un "contesto che la spiega e che gli permette di prevedere altri fatti a partire da essa".

D'altra parte, sottolineano Orsolini e Pontecorvo (1989), la nuova informazione è compresa anche nella misura in cui quelle conoscenze sul mondo, che non sono pertinenti, ma che sono state comunque attivate, vengono scartate nel corso del processo di elaborazione delle informazioni, tenendo conto dei suggerimenti testuali.

Molteplici ricerche (Schmiolt e Paris, 1983; Orsolini, 1985; Olson, 1986; Wimmer, 1979) sui processi inferenziali nella comprensione di storie da parte dei bambini, portano ad evidenziare due aspetti importanti dello sviluppo evolutivo della capacità d'inferenza.

Innanzitutto, le inferenze fondate su una stretta somiglianza tra contenuto semantico del testo e conoscenza sul mondo, attivate da chi comprende, si verificano ad un'età molto precoce (già nei bambini di tre-quattro anni).

A parere di Winner (1979) anche i testi semanticamente ambigui non comportano difficoltà di comprensione quando i bambini possono facilmente attingere alle conoscenze pertinenti, al tema ed al contenuto della storia.

Un altro fattore messo in evidenza da queste ricerche riguarda le "*inferenze vincolate dal testo*", ovvero quelle inferenze che non possono avvalersi di un immediato riscontro tra contenuto del testo e conoscenze sul mondo.

Esse richiedono un'attiva ricerca di "indizi" nel testo ed un'integrazione, ed elaborazione, comportante un confronto con le anticipazioni testuali precedentemente elaborate.

Partendo da questo presupposto Schmidt e Paris (1983) ritengono che solo i bambini di sette-otto anni riescono ad integrare tra loro le informazioni su cui un'inferenza può essere basata, ed a tener contemporaneamente conto delle varie informazioni fornite dalle diverse parti del testo.

Orsolini e Pontecorvo (1989) rilevano che l'attenzione al testo come tale non è presente nell'età prescolare, e ritengono che presumibilmente l'attenzione a ciò che è effettivamente detto nel testo si costruisca attraverso il processo di alfabetizzazione, durante il periodo scolastico.

I risultati empirici, cui Orsolini e Pontecorvo sono (1989) giunti, tramite varie ricerche da loro condotte, dimostrano che i bambini di sette-otto anni sono in grado di operare "inferenze vincolate al testo" e ciò, secondo le autrici citate, è da collegarsi all'acquisizione della lingua scritta ed alla conseguente capacità di distinguere tra testo ed interpretazione.

### **V.3 Comprensione come capacità di identificare l'idea cardine**

Come osserva Mandler (1983), non tutto ciò che cade sotto i nostri sensi può essere compreso (un numero di telefono, ad esempio, può essere ricordato ma non compreso).

Il processo di comprensione può verificarsi, sostiene Levorato (1988), solo quando lo stimolo da comprendere può essere trasformato, e generare così una rappresentazione mentale del contenuto dello stimolo.

Una rappresentazione è il prodotto di un'attività di analisi dello stimolo, che porta all'individualizzazione del suo significato, e viene conservata in memoria in una forma semplice che ne consente il recupero.

La comprensione di un testo è il prodotto di un processo complesso e non è un fenomeno del tipo "tutto o niente": si può capire infatti tutto o solo una parte del significato di un testo, e si può capire a livelli diversi.

Questo processo può essere facilitato od impedito in vari modi e per vari motivi.

Come sostiene Zammuner (1991), *lo scopo* per cui si legge un testo è importante: esso determina quali processi di comprensione vengono messi in atto e, di conseguenza, determina quanto e come verrà capito il testo, quasi indipendentemente dalle caratteristiche del testo stesso.

Secondo questa studiosa lo scopo per cui si legge, poichè guida ed orienta la costruzione della rappresentazione cognitiva del testo, può influenzare l'individuazione di che cosa viene ritenuto importante; però, come sottolinea Zammuner (1991), *cos'è importante* in un testo è almeno in parte, indipendente dallo scopo per cui si legge quel testo, in quanto è definito dallo svolgersi delle vicende nel testo stesso.

Un testo costituisce il materiale grezzo che, come rileva Levorato (1988), attraverso il processo di comprensione, viene trasformato in rappresentazione interna, con il supporto di tutte le conoscenze precedenti.

Paoletti (1993) partendo dal presupposto che chi scrive non esplicita interamente il suo pensiero, e chi legge deve ricostruire, interagendo con il testo, quanto lo scrivente ha lasciato implicito, evidenzia la necessità, per una corretta comprensione, di dover integrare il testo con informazioni extra-testuali.

L'informazione semantica contenuta nel testo può essere integrata, secondo Levorato (1988), con almeno tre tipi di informazioni provenienti rispettivamente da:

- le conoscenze precedenti, intese non tanto come conoscenza generale sull'argomento, quanto come conoscenza specifica relativa alla particolare informazione testuale ( informazioni extra-testuali ); questo implica, sottolinea Paoletti (1993), la necessità di compiere integrazioni semantiche.

Capire un testo implica attivare conoscenze grammaticali (ad esempio come

interpreta una frase passiva, come si individua il referente di un pronome, ...), testuali (circa i vari tipi di testo, i loro scopi specifici, le loro strutture tipiche), generali (sul mondo), specifiche ad un certo dominio di conoscenza.

Capire un testo significa poter integrare le informazioni nuove da esso fornite con quelle già possedute, ma contemporaneamente le conoscenze possedute servono per interpretare ciò che viene espresso nel testo, per fare delle ipotesi appropriate sul genere testuale, sulle intenzioni comunicative dell'autore, sul tipo di prospettiva adottata nel testo, e così via.

Non sempre le conoscenze del lettore, come rileva Zammuner (1991) sono sufficienti: un testo "perfettamente scritto" ma "logicamente complesso" può non essere comprensibile, a livello locale e/o globale, a chi non possieda certe abilità logiche; e questa *imperfetta rappresentazione del significato* a livello locale può poi implicare l'impossibilità di costruire un'adeguata rappresentazione anche delle idee principali del testo.

A volte però, è il testo stesso a non fornire sufficienti informazioni o connessioni sufficientemente esplicite, per permettere tale integrazione.

In questo caso, per definire il significato, possono essere messi in atto diversi processi di elaborazione.

Può essere attivato un possibile schema di riferimento, oppure si può formulare una possibile ipotesi di significato, controllando poi la conseguenza di questo significato rispetto al contesto testuale.

Tutti questi processi sono però, come rileva Zammuner (1991), fondamentalmente basati sulle conoscenze precedenti del lettore.

Le conoscenze precedenti, evidenzia Levorato (1988), fanno sì che il lettore possa attivare dei processi di tipo "dall'alto in basso", che possa interpretare cioè i dati in entrata a partire da una rappresentazione "di lavoro" temporanea, del testo e del suo significato, invece di doversi basare esclusivamente su processi "dal basso in alto", che possa costruire cioè una rappresentazione del testo, potendosi basare solo sui dati in entrata.

Questa rappresentazione iniziale "di lavoro" può essere poi modificata ed aggiornata man mano che il lettore acquisisce nuove informazioni, leggendo il testo.

- Le altre informazioni contenute nel testo, utili per interpretare l'informazione linguistica (informazioni co-testuali): per fare questo, sostiene Paoletti (1993), è richiesta la capacità di collegare e porre in relazione tra loro le informazioni testuali semanticamente affini, dislocate lungo tutto lo svolgersi del testo.

La maggior parte dei testi ha un titolo: esso, sostengono Schwartz e Flammer (1981), fornisce informazioni, fa attivare schemi di conoscenza rilevanti e serve esso stesso come schema o conoscenza di riferimento per interpretare, cioè capire, il testo cui si riferisce. Per essere efficace, però, il titolo deve essere letto prima di leggere il testo, non dopo.

*Fotografie, disegni, identità dell'autore* (se noto) sono altri indici contestuali utilizzabili per attivare conoscenze rilevanti e iniziare a fare delle ipotesi circa l'argomento del testo e, a volte, la sua essenza.

Sono proprio queste ipotesi che, in genere, permettono al lettore di decidere se il testo in questione lo può interessare, spingendolo così alla lettura, o meno.

Il testo, a sua volta, è quasi sempre presentato all'interno di un contesto situazionale (il tipo di giornale o di libro in cui appare, la pagina specifica del giornale ...): il contesto extra-testuale, che fornisce informazioni utili per costruire una rappresentazione cognitiva del testo, in quanto l'ambito in cui un testo appare influenza inevitabilmente il giudizio del lettore per ciò che riguarda il possibile contenuto testuale.

- Le informazioni non linguistiche che accompagnano il testo (informazioni contestuali): per giungere all'utilizzo di questo tipo di informazioni semantiche è richiesta, secondo Paoletti (1993), l'uso dell'inferenza logica oltre che semantica. L'eterogeneità delle fonti che vengono impiegate per arricchire il significato esplicito, implica, come ribadito da Paoletti (1993), una diversità dei meccanismi che operano nel processo.

Tuttavia esiste, secondo Levorato (1988), una caratteristica importante che accomuna questi tre tipi di elaborazione dell'informazione, cioè il fatto che, in ogni caso, si realizza un processo di *integrazione tra le informazioni attuali e le altre informazioni*.

Omanson (1982) individua la chiave per una corretta comprensione testuale nella capacità di identificare, tramite l'uso delle abilità cognitive sopra citate, l'idea cardine del discorso narrativo.

Le idee meno importanti di un testo, spesso chiamate *dettagli*, sono in genere dimenticate prima di quelle importanti.

Esse tuttavia, sostiene Zammuner (1991), non sono inutili nella fase di comprensione del testo, perchè aiutano il lettore ad individuare e capire quali sono le idee importanti.

La decodifica e la comprensione dei dettagli costituiscono, come evidenziato da Kohlers (1973), dei processi che inducono il lettore ad una maggior elaborazione delle idee principali oppure ad una loro rielaborazione.

Una serie di esperimenti (Phifer, McNickle, Ronning e Glover, 1983) mostra, ad esempio, che le idee principali di un testo che sono sostenute da due o tre dettagli, sono ricordate meglio delle idee principali non associate a dei dettagli.

E d'altronde, l'idea principale di un testo è tale proprio perchè rappresenta l'essenza del testo, ciò che rimane dopo averlo "sfrondato" delle informazioni non essenziali, in base a processi di generalizzazione ed astrazione.

Perchè siano utili i dettagli devono, secondo Zammuner (1991), coinvolgere informazioni qualitativamente *rilevanti e pertinenti*.

Molto spesso, e quasi necessariamente, ciò implica che le informazioni provviste

dai dettagli siano in parte *ridondanti* rispetto a quelle date dalle idee principali: in questo modo il collegamento con l'idea principale pertinente è più ovvio e viene attivato dal lettore con minor sforzo.

Ma, nota Zammuner (1991), in qualche caso l'informazione di dettaglio deve essere introdotta con una frase che espliciti quale rapporto essa ha con l'idea principale ( del tipo: "... *Farò un esempio*"; "*L'evento che racconterò ora mostra proprio questo*"; "*Questo aneddoto ben spiega come ...*"; *etc.* ).

Inoltre, prosegue quest'autrice, spesso i dettagli per la loro vividezza e/o concretezza , e/o familiarità, e/o *interestingness*, sono facilmente memorizzabili e, dunque, facilitano il ricordo, oltre che l'elaborazione, dell'idea principale che sostengono.

## V.4 Importanza della gerarchizzazione semantica del testo per la comprensione

Schnotz (1991) evidenzia come, nella comprensione di un testo, il lettore formuli normalmente molteplici rappresentazioni mentali.

Il lettore costruisce infatti, secondo quest'autore:

- a) una rappresentazione mentale della superficie testuale, mediante la quale afferra le specifiche qualità linguistiche del testo;
- b) una rappresentazione mentale proposizionale, che coglie il contenuto semantico del testo;
- c) uno "scenario", cioè un modello mentale interiore del contenuto fattuale esposto nel testo.

Nell'elaborazione di un testo relativamente lungo, la rappresentazione mentale che il lettore si è costruito fino ad un determinato punto, dati i limiti umani di capacità di elaborazione cognitiva, per lo più non è presente come una totalità. Molto spesso, secondo Schnotz (1991), sono messe a fuoco, di volta in volta, solo parti del modello mentale complessivo.

Le possibilità di fare inferenze, cioè di completare i processi di costruzione mentale, sono, sempre secondo quest'autore, utilizzate solo in modo selettivo a causa della limitata presenza a livello conscio di quanto letto fino a quel punto.

Come rilevano Mann e Thompson (1988), contraddizioni ed incoerenze possono inizialmente restare ignorate, in quanto il lettore ha un panorama ristretto del sapere già acquisito e, normalmente, nella comprensione di un testo, non si procede ad una verifica sistematica della coerenza interna, nè si pongono in rapporto tra loro tutte le componenti del modello mentale fino a quel punto elaborato.

Viceversa, quanto più ricca ed abbondante è la porzione effettivamente presente nella rappresentazione mentale, tanto più numerose sono le relazioni semantiche cui il lettore riesce a fare attenzione.

Secondo De Cani e Taylor (1984), durante la comprensione di un testo si ha un *flusso di pensiero* il cui sviluppo è essenzialmente determinato dalla struttura testuale.

Per descrivere la struttura del testo, rileva Schnotz (1991), si può ricorrere ai concetti linguistici.

In ogni segmento testuale si distinguono due componenti dell'informazione: il *topic* ed il *comment*.

Il *topic* indica ciò su cui nel segmento di testo si afferma qualcosa; il *comment* indica ciò che si afferma su questo topic.

Una data struttura del testo corrisponde ad una specifica sequenza dei topic che vi sono contenuti.

Il "flusso di pensiero" nella comprensione del testo consiste quindi nel fatto che



il lettore si costruisce via via un modello parziale corrispondente al topic che si porta dietro da una parte del testo, a quella successiva, arricchendolo di volta in volta.

Finchè si mantiene lo stesso topic, sostiene Winograd (1983), si svolge un flusso di pensiero uniforme e continuo.

Quando però avviene un cambiamento del topic, si ha una cesura nel flusso di pensiero: il modello parziale usato finora deve essere, almeno provvisoriamente, abbandonato, ed in sua vece ne va costruito un altro.

Una caratteristica testuale determinante per il processo di comprensione è quindi la continuità o discontinuità tematica del testo.

In via di principio un testo dovrebbe essere impostato in modo da corrispondere in modo ottimale alle esigenze della costruzione di modelli mentali.

In altre parole, secondo quanto sostenuto da Schnotz (1991), il testo dovrebbe permettere fin dall'inizio la costruzione di un modello mentale unitario evitando, per quanto possibile, revisioni successive.

Dovrebbe tener conto inoltre della dinamica propria della costruzione di modelli mentali, fornendo continuamente informazioni atte a far proseguire i processi cognitivi già avviati e segnalando tempestivamente le costruzioni mentali necessarie di volta in volta.

E ciò allo scopo di istituire o mantenere un equilibrio tra le aspettative indotte dal testo precedente e le informazioni trovate nel testo successivo, e di assicurare un carico uniforme all'attività di elaborazione cognitiva.

Questi criteri sono soddisfatti al meglio, secondo Williams (1984), da un testo dotato di una continuità tematica, che permetta di conservare il più a lungo possibile ogni singolo modello parziale già costruito.

Con un testo tematicamente discontinuo, invece, la costruzione di modelli è resa generalmente più difficile: il lettore in questo caso si trova più spesso di fronte al compito di individuare la nuova idea cardine.

Inoltre, secondo Schnotz (1991), data la continua interruzione del flusso di pensiero, quanto si è già letto è presente ed accessibile in scarsa misura.

Soprattutto i lettori con scarsi prerequisiti (e tra questi troviamo ed esempio i bambini nei primi anni scolari) spesso rinunciano alla costruzione di un elaborato modello mentale, di fronte alla discontinuità tematica del testo.

Essi, evidenzia Schnotz (1991) hanno difficoltà a seguire i frequenti cambiamenti di topic senza perdere il quadro d'insieme, cosicchè si accontentano spesso di formarsi una base testuale proposizionale, mentre nel caso di testi dotati di continuità tematica, sarebbero perfettamente in grado di costruire un modello mentale.

## V.5 Importanza delle microstrutture e della macrostruttura testuale per la comprensione

Secondo il modello proposto da Kintsch e Van Dijk (1978), durante la lettura di un testo vengono formate le proposizioni corrispondenti alle stringhe superficiali.

Le informazioni non vengono trattate una per volta, in modo da dar luogo a delle proposizioni isolate, ma un insieme di proposizioni entrano a far parte di una medesima lista.

Infatti, come rileva Levorato (1988), nonostante le proposizioni vengono formate una dopo l'altra in corrispondenza dell'ordine di entrata dell'ordine linguistico, esse tendono a raggrupparsi in funzione della coerenza proposizionale.

Spetta poi, secondo quanto evidenziato da Levorato (1988), alla memoria di lavoro elaborare i *pezzi* di informazione linguistica che entrano a far parte della medesima lista proposizionale per le *microstrutture*, cioè quelle strutture di significato che rappresentano in modo integrato delle parti di testo superficiali il cui ambito corrisponde alla frase complessa, od al periodo.

La microstruttura, quindi, organizza gerarchicamente l'insieme delle proposizioni, alcune collegate direttamente al tema principale, altre attraverso la mediazione di altre proposizioni.

Come sottolinea Levorato (1988) nell'elaborazione dei periodo successivi la memoria di lavoro opera nello stesso modo ma, sotto il controllo del sistema di elaborazione centrale che contiene la microstruttura già archiviata, procede tenendo conto della coerenza tra una microstruttura e la successiva.

Una microstruttura viene ritenuta conclusa quando, sulla base di determinati indici linguistici, oltre che delle conoscenze precedenti, il lettore stabilisce che stanno per entrare delle informazioni nuove che avviano la costituzione di una nuova microstruttura.

Questo produce l'archiviazione della microstruttura precedente, la quale non viene messa da parte, poichè vengono conservate quelle informazioni che servono a stabilire la coerenza del materiale elaborato nel ciclo precedente con quello che si sta per elaborare.

In questo modo, la rappresentazione mentale oltre a rispecchiare la coerenza locale, quella relativa a proposizioni della stessa frase, rispecchia anche la coerenza globale, cioè quella relativa al testo nel suo complesso, o ad ampi frammenti di esso.

Le microstrutture poi, rileva Levorato (1988), per essere integrate nella memoria a lungo termine, vengono sottoposte ad un'ulteriore trasformazione, il cui scopo è quello di pervenire ad una rappresentazione semantica del testo che conservi gli elementi informativi essenziali: il risultato di queste ulteriori trasformazioni

sono le macrostrutture.

Le macrostrutture non sono il risultato della somma delle proposizioni da cui sono ricavate, ma piuttosto dell'integrazione semantica di un insieme di proposizioni.

Il passaggio dalle microstrutture alle macrostrutture può essere analizzato, sostiene Levorato (1988), in due momenti che portano alla scelta delle informazioni da far entrare nelle macrostrutture: uno riguarda i meccanismi *bottom-up*, ed uno riguarda i meccanismi *top-down*.

Fa parte del primo tipo di meccanismi cognitivi, l'individuazione delle informazioni importanti attraverso la selezione di quelle presenti nel maggior numero di proposizioni, e cioè di quegli argomenti che reggono più predicati.

Secondo Levorato (1988) infatti, il sistema cognitivo riconosce l'importanza di un elemento sulla base della quantità di elaborazione che vi dedica: le informazioni elaborate in più cicli e che rimangono quindi più a lungo nella memoria a breve termine sono quelle che vanno poi a costruire la rappresentazione del significato globale.

Fanno invece parte dei meccanismi *top-down* che concorrono alla costruzione delle macrostrutture, le conoscenze che la persona possiede sull'argomento di cui il testo parla: in questo caso, come evidenzia Levorato (1988), il contenuto del testo viene trasformato sotto la guida delle *macroregole di cancellazione e sostituzione*.

L'applicazione delle macroregole è ricorsiva e perciò consente di formare, a partire dalla medesima struttura microproposizionale, delle strutture sempre più essenziali, fino a giungere alla macrostruttura testuale che rappresenta la struttura semantica del testo gerarchicamente organizzata.