

Il processo di comprensione dei testi: meccanismi cognitivi e componenti emotive

Maria Chiara
Levorato

Here we describe the product of the text comprehension process, namely semantic representation; the system that carries out this process, namely human memory; the role of inferential processes in the construction of a coherent mental representation; the linguistic and non-linguistic knowledge that is involved in the comprehension process. The importance of an in-depth knowledge of the text comprehension processes in developmental age is discussed, when the system that carries out the processing is immature, and linguistic knowledge is in the construction phase. Text comprehension also brings emotional processes into play: from this perspective, epistemic emotions are analyzed, such as interest and curiosity, namely the emotions that motivate the acquisition of knowledge.

Key words: *Text comprehension, Semantic representation, Inferential processes.*

Prima di soddisfare le aspettative generate dal titolo del presente articolo è necessario fare alcune precisazioni utili per chi non si occupa di linguistica o di psicologia cognitiva.

Lo sviluppo culturale di un gruppo sociale procede di pari passo con la produzione di testi, intendendo con questo tutti i generi di testi: narrativi, descrittivi, legislativi, giornalistici, normativi. Nella vita quotidiana, poi, ciascuno di noi incontra molti altri generi di testi, a volte in forma scritta ma spesso anche in forma dialogica: una conversazione, la descrizione di una procedura, un appello, una argomentazione. Queste due tipologie di testi, quelli culturalmente condivisi da un lato e quelli quotidiani e personali dall'altro lato, nel loro insieme costituiscono i mattoni per la costruzione dell'identità culturale e personale.

La comprensione del testo dunque è processo quotidiano, ubiquitario, pervasivo, necessario all'individuo e alle relazioni tra individui; tuttavia, dal punto di vista cognitivo è un processo estremamente complesso: da un lato avviene in modo apparentemente semplice, richiede una attenzione moderata (meno di una partita a scacchi o della soluzione di un problema scientifico), non implica un elevato sforzo cognitivo, d'altra parte dal punto di vista delle funzioni mentali che coinvolge e delle strutture cognitive che ingaggia è multiforme, sfaccettato, articolato. Di questa complessità cercherò di dare conto in questa breve esposizione.



Un testo nell'accezione con cui verrà inteso qui è qualsiasi prodotto linguistico in cui più parole o più frasi si presentano in modo coerente: tale coerenza consente di riconoscere in esse un significato. È molto importante tenere a mente che le modalità cognitive con cui questa costruzione di significato avviene sono indipendenti dal genere di testo: il funzionamento della mente umana risponde, come vedremo, ad un principio di economia ed efficienza e dunque lavora allo stesso modo su una varietà di differenti stimoli, per cui l'elaborazione cognitiva del testo avviene allo stesso modo per i diversi generi di testi, compresi i testi audiovisivi – film, fumetti – in cui l'unica differenza è che le informazioni visive devono venire integrate mentalmente con quelle verbali. Per lo stesso motivo l'elaborazione cognitiva è analoga sia che il testo sia *letto* sia che venga *ascoltato*: cambia il tipo di input ma i processi costituenti sono i medesimi. Sarebbe estremamente dispendioso attivare processi di comprensione diversi per diversi generi di testi o per testi che si presentino in modalità sensoriali diverse.

La rappresentazione semantica

La psicologia cognitiva ha indagato il sistema, o architettura della mente, che elabora l'informazione linguistica complessa, e ha descritto le caratteristiche del prodotto mentale di tale elaborazione: la *rappresentazione semantica* (d'ora in poi RS), ossia l'insieme di significati che vengono estratti dal testo durante l'elaborazione. Analizzeremo brevemente l'insieme di conoscenze, sia linguistiche sia non linguistiche, e i processi che avvengono durante l'elaborazione che trasforma una sequenza lineare di parole in una RS. Come è fatto questo prodotto della mente, la RS? La condizione affinché avvenga la costruzione di una RS è che il testo sia coerente: la coerenza del testo consente alla mente di lavorare per estrarre il significato. Dalla coerenza testuale discende la principale caratteristica della RS: è una struttura in cui un insieme di contenuti (precisamente i contenuti del testo) vengono a riunirsi in una struttura sulla base di relazioni semantiche; è una struttura organizzata, che potrebbe essere parago-

nata ad una molecola: un insieme di atomi tenuti insieme da legami, che non sono legami qualsiasi, poiché sono legami necessari. Il lavoro che fa la mente, o per essere più precisi la *memoria umana*, consiste nell'identificare sia gli atomi (o contenuti) sia i legami (o relazioni semantiche) che li tengono uniti. Un esempio aiuterà a comprendere: "*Pioveva che Dio la mandava e il camion correva veloce. Per fortuna c'è stato solo un ferito*". È un semplice testo composto da tre frasi ognuna delle quali ha un diverso soggetto/ agente: la pioggia, il camion, il ferito. È un testo coerente? Lo è, nella misura in cui chi lo sottopone a processo di elaborazione è in grado di individuare un contenuto nascosto, implicito (l'incidente), una inferenza che tiene insieme i tre soggetti per ricostruire le loro relazioni semantiche. Nemmeno tali relazioni sono esplicitate: due concause, il suolo bagnato e la velocità della guida, determinano un effetto: un ferito. Ciascuno dei tre soggetti costituisce un contenuto della RS, e la coerenza è data dalle loro relazioni semantiche che sono implicite, ma facilmente inferibili. Il testo parla di un incidente accaduto in condizioni meteorologiche gravi, che ha coinvolto un camion, e l'esito è esplicito: un ferito. L'esito non è stato grave come ci si poteva aspettare: per questo il testo dice che c'è stato *solo* un ferito. Forse era buio, forse l'autista del camion era una persona di genere maschile (di solito è così), etc. Si può continuare a fare delle fantasie (o inferenze non autorizzate) su questo incidente, che vengono in mente, più o meno consapevolmente, durante la comprensione: anche queste supposizioni vanno a costituire la RS, ma il loro legame con i contenuti principali è più debole, e infatti potrebbero essere smentite da una frase successiva: "*la donna alla guida del camion ha dichiarato di aver avuto un colpo di sonno nonostante fosse pieno giorno*". Ovviamente in un testo più lungo i contenuti sono più numerosi, ma non tutti vanno a costituire la RS, ad esempio quelli irrilevanti vengono lasciati cadere, e dunque non verranno ricordati; in generale i contenuti che entrano a far parte della RS assumono pesi diversi in funzione di quanto sono importanti.

Come avviene il riconoscimento che un contenuto è importante? In primo luogo lo è quello che ricorre più volte nel testo; non si può dimenticare chi è il protagonista della storia perché è presente in molte frasi, viene ripetuto svariate volte. Questo tipo di elaborazione è *bottom up*: dall'input al significato. Ad esempio, un testo che parla della fame nel mondo conterrà diverse volte i termini "fame" "affamati", "denutrizione": la memoria riconosce che queste diverse espressioni vanno a costituire il nucleo concettuale del testo perché sono presenti in diverse frasi. Parallelamente, nella costruzione della RS avviene un processo *top down* (guidato dalle conoscenze precedenti): le conoscenze già possedute circa il tema della fame nel mondo (ad esempio che alcuni paesi ne sono maggiormente afflitti) vengono attivate dalla memoria e favoriscono il processo di comprensione. Quando facciamo il riassunto di un testo richiamo alla mente la RS costruita attraverso i processi *bottom up* e *top down*, ossia la recuperiamo dalla memoria e scegliamo i contenuti da rievocare partendo dai più centrali, quelli che abbiamo riconosciuto essere i più importanti.

Updating e processi inferenziali

La RS si modifica man mano che la lettura o l'ascolto del brano procede, e si arricchisce di contenuti nuovi e rilevanti: dunque la rappresentazione semantica è una struttura flessibile, sensibile alle informazioni nuove. Nella lettura di un romanzo, ad esempio, di volta in volta, quando lo prendiamo in mano, attiviamo la RS costruita fino alla seduta precedente di lettura, e ci disponiamo mentalmente al compito di arricchire e aggiornare la RS costruita fino a quel momento. La RS deve aggiornarsi (*update*) per essere coerente con le informazioni nuove. Percepire che la RS costruita fino a quel momento è incompleta ci motiva ad andare avanti nella lettura; il bisogno di chiusura, che è la molla di molti comportamenti umani, opera anche nella comprensione del testo: in parole semplici, si desidera conoscere come va a finire la storia.

Se nella RS entrano contenuti non autorizzati dal testo si può verificare una incomprensione,

ad esempio, quando vengono fatte inferenze non autorizzate (accade spesso nelle conversazioni "Io non ho detto questo", "Non l'hai detto, ma lo hai lasciato intendere"). In generale, l'emersione di contenuti non espliciti è positiva e avviene in modo inconsapevole: le conoscenze che abbiamo costruito precedentemente nelle nostre interazioni con la realtà, e con altri testi, si affacciano alla nostra mente (memoria) per dare un senso alle informazioni attuali. È utile che emergano tutti questi significati non espliciti nel testo? Lo è nella misura in cui nessun testo può essere talmente dettagliato da dire tutto: chi costruisce il testo sa che alcune informazioni possono rimanere inesprese perché chi riceve il testo colmerà la mancanza di informazioni. Come le colmerà? Attraverso processi inferenziali, che altro non sono che il reclutamento di conoscenze pregresse per dare un significato coerente ad informazioni attuali. Anche questa attivazione di conoscenze pregresse risponde al principio di economia, che è condiviso da chi comprende il testo e da chi lo produce.

A quali regole implicite si attiene chi produce il testo? Non dire ciò che non serve in quanto implicito, fornire la quantità di informazioni necessarie, fornire solo quelle pertinenti, essere chiaro ed esplicito quanto è necessario per la comprensione: il rispetto di queste regole consente la collaborazione con coloro cui il testo è destinato. I testi sono prodotti da strutture cognitive condivise da tutto il genere umano e sono dispositivi attraverso i quali avviene uno scambio collaborativo tra chi lo produce e chi lo riceve: la competenza comunicativa consiste esattamente nella capacità di modulare la quantità e qualità di informazioni trasmesse affinché la comprensione sia rapida ed economica. Altrimenti la comunicazione si inceppa: la comprensione deve avvenire istantaneamente, non può essere rimandata a quando la traccia sonora (o visiva nel caso della lettura) si sarà dissolta; quindi le conoscenze necessarie per la elaborazione del testo devono essere possedute al momento della sua fruizione. Per questo la comprensione richiede meccanismi attentivi che possono richiedere più o meno sforzo in funzione di quanto il testo desta interesse.

Le conoscenze del mondo

Le conoscenze di cui si è detto finora sono denominate “conoscenze enciclopediche” o “conoscenze del mondo” e includono quell’insieme di conoscenze che la persona costruisce nell’interazione con la realtà fisica e sociale, nell’osservazione del mondo reale e delle persone e delle loro azioni, ma anche attraverso la miriade di testi che incontra nella propria vita, a cominciare dai libricini per bambini e bambine molto piccoli, tra il primo e il secondo anno di vita. Rispetto alla realtà percepita, il libro, con i testi che contiene, ha un grande vantaggio che gli viene conferito dal fatto di essere un artefatto simbolico: a differenza degli altri artefatti, i manufatti, consente di espandere l’esperienza personale, per includere mondi lontani, oggetti mai percepiti o percepibili, azioni reali o immaginarie mai esperite, etc. Come tale è una fonte inesauribile di conoscenze sempre nuove e diverse, e man mano che queste aumentano, aumenta anche la possibilità di elaborare e comprendere testi sempre nuovi e diversi e più difficili.

E in età evolutiva?

Lo studio della comprensione del testo in età evolutiva è interessante sia perché ha una valenza applicativa in quanto è fondamentale per il successo scolastico, ma anche perché lo studio dell’evoluzione di una competenza, di un processo o di una funzione psichica in diversi momenti dello sviluppo permette di comprendere un processo cognitivo nel suo farsi, dalle forme elementari alla forma matura, fermo restando che stiamo parlando di una competenza che è in continua evoluzione nella lettrice e nel lettore. Va detto che il processo di comprensione è sostanzialmente analogo nell’età evolutiva e nell’età adulta, con le dovute differenze qualitative e quantitative, e che il processo descritto finora si applica anche all’età evolutiva. Però bisogna considerare quali possono essere le fonti di errore nel processo di comprensione compiuto da una memoria immatura e che possiede conoscenze ancora in via di acquisizione.

Nelle bambine e nei bambini le incomprensioni sono determinate da difficoltà che riguardano aspetti elementari del processo di comprensione.

Abbiamo già accennato al ruolo delle conoscenze del mondo: è necessario avere una base minima di conoscenze relative ai contenuti di cui un testo parla affinché la comprensione avvenga e, d’altra parte, il testo deve essere abbastanza chiaro ed esplicito per consentire l’attivazione di conoscenze precedenti: se parla di elefanti, sia chiaro fin dall’inizio che parla di elefanti! Se il testo sugli elefanti è per bambini/e di età prescolare, chiarire fin dall’inizio che l’elefante è un animale che vive in paesi lontani, che è grande etc. È positivo che il testo sia accompagnato da figure, perché tanti contenuti possono essere trasmessi per via di immagini, e anche queste devono essere chiaramente decodificabili.

Oltre alle conoscenze del mondo, vanno prese in considerazione le conoscenze linguistiche. In primo luogo è necessario conoscere il significato delle parole. È tautologico, ma a volte non tutte le parole sono conosciute: se in tre righe di testo ci sono due parole rilevanti non conosciute – e non spiegate – quelle tre righe non vengono comprese. Questo effetto è chiaro se pensiamo a tre righe in una lingua che non conosciamo perfettamente. A maggior ragione in età evolutiva, quando è più difficile che vengano attivati quei processi inferenziali che un adulto opera sul contesto, linguistico e non linguistico, per fare supposizioni sul significato della parola sconosciuta. Oltre a questo, in tutte le lingue, e l’italiano non fa certo eccezione, la polisemia è frequentissima: almeno ogni cinque parole ce n’è una polisemica, oppure c’è una espressione idiomatica, oppure una metafora. Qualcuno avrà notato che nelle tre



frasi sull'incidente ho usato l'espressione "*Pioveva che dio la mandava*". Veramente c'era un dio che compiva un'azione? E cosa mandava? A chi? (il verbo *mandare* regge due argomenti). Per un adulto è facile capire che si tratta di una espressione figurata. Per un bambino no. I testi mettono in campo le conoscenze lessicali, ma al contempo le arricchiscono enormemente. È incontrando espressioni nuove in contesti ripetuti che parole nuove vengono acquisite.

Infine, a proposito di conoscenze linguistiche, le sequenze di parole devono essere messe in ordine secondo regole della grammatica e della sintassi. Attraverso sequenze di frasi vengono implementate quelle strutture grammaticali che, secondo la teoria chomskyana, sono parte del nostro patrimonio genetico innato.

Non c'è qui lo spazio per esporre nel modo dovuto la teoria strutturalista di Chomsky, il padre della psicolinguistica: essa è stata, anche giustamente, criticata per alcuni aspetti, ma il suo *statement* più basilare è fondamentale. Per illustrarlo mi limiterò a fare un esempio e un'analogia. L'esempio è il seguente: nella frase "*il cane che rincorre il bambino è grasso*", il/la parlante competente – ovvero una persona che abbia più di sei o sette anni di età – intende che è il cane ad essere grasso, diversamente da quanto suggerito dalla struttura superficiale della frase, e dal dato fonologico, che vede la parola *è grasso* preceduta immediatamente dalla parola *bambino*. E dunque alla domanda "chi è grasso?" risponde correttamente che è il cane. La mente supera l'inganno indotto dalla forma superficiale della frase, attraverso l'attivazione di una struttura grammaticale profonda che individua nel *cane* il soggetto di due predicati – *rincorre* ed *è grasso* – e il *bambino* solamente come oggetto del rincorrere (e non soggetto della frase "è grasso"). L'ipotesi di Chomsky è che la struttura della grammatica sia universale – in quanto posseduta da tutti gli individui – e innata. E, a differenza del lessico, in cui ciascun parlante è in grado di affermare se conosce o meno il significato di una parola, la conoscenza della grammatica è inconsapevole: per questo è una materia di studio – anche ostico –

a scuola. L'analogia che propongo per superare l'incredulità circa l'ipotesi innatista è la seguente: è innata negli uccelli la capacità di apprendere il canto *specie specifico* della propria specie, è innata nei cani la capacità di riconoscere odori che non sono solo quello della madre o della propria cuccia, ma anche di una miriade di altre fonti odorose, è innata nei delfini la capacità di percepire suoni fino a 200.000 Hz. E noi umani percepiamo colori che il nostro gatto non percepisce! Analogamente, l'infante è in grado di riconoscere nell'input linguistico strutture grammaticali della lingua madre grazie ad una conoscenza innata delle forme che una lingua, qualsiasi lingua parlata, può assumere; ovviamente a condizione che venga esposto ad un input sufficientemente ricco e corretto entro i primi anni di vita. All'età della scuola primaria, pian piano questa capacità innata si spegne (si parla di età critica): per questo da adulti è tanto difficile imparare una lingua nuova. Ciò che nei primi anni di vita viene fatto senza sforzo – acquisire una o più lingue – da adolescenti e da adulti diventa un apprendimento che avviene con sforzo cognitivo, impegno e notevoli risorse attentive.

Le funzioni della memoria

In sintesi: conoscenze linguistiche (lessico e grammatica) e conoscenze non linguistiche (conoscenze del mondo e conoscenze delle azioni umane) sono i pilastri della comprensione dei testi, e a loro volta vengono aumentate con l'esposizione ai testi. La funzione psichica che compie questo processo è la memoria. La *memoria a lungo termine* organizza le conoscenze precedenti e le mette a disposizione nel processo di elaborazione e comprensione e a sua volta aumenta il proprio "volume" di conoscenze attraverso l'esposizione ai testi (oltre che attraverso tutte le esperienze sensoriali). La *memoria di lavoro* è quella che lavora sul materiale in arrivo e lo integra con le conoscenze precedenti. Il materiale semantico elaborato nella lettura o ascolto di un testo, ossia la RS, viene archiviato nella memoria a lungo termine, assieme al ricordo di altre esperienze. La funzione della memoria è

fondamentale per ricordare i testi che si sono letti – e studiati – ma è evidente che quanto migliore è il processo di comprensione, tanto maggiore è la memoria di un testo: si ricorda bene ciò che si è compreso bene, come sanno tutti gli insegnanti. E, alla luce di quanto detto prima, possiamo concludere che quanto più la RS costruita è una struttura fortemente coerente e coesa, tanto migliore la comprensione. Non si comprende un testo semplicemente individuando qualche contenuto scollegato dagli altri, né si può ricordare un testo compreso in tal modo. Da questa osservazione si capisce l'importanza di comprendere che studiare non vuol dire stare molto tempo su un testo (o sottolinearlo tutto!), ma impiegare le strategie corrette per comprenderlo.

Le emozioni epistemiche

Il lavoro che svolge la memoria nel processo di comprensione è impressionante se si pensa alla mole di conoscenze del mondo e linguistiche che deve utilizzare. È un lavoro che richiede grande efficienza, e che, però, viene compiuto in modo rapido, spontaneo, senza consapevolezza: parola per parola, frase per frase, la memoria di lavoro costruisce la rappresentazione semantica, cercando di aggirare tutte le possibili fonti di incomprensione, come quelle che abbiamo esemplificato precedentemente. La memoria consuma energia e richiede attenzione: non si può elaborare un testo pensando ad altro, non si può fare per otto ore di seguito senza interruzioni (forse non si può fare nemmeno per quaranta minuti di seguito, senza interruzione), non si può fare se si ha mal di testa, non si può fare se si è emotivamente coinvolti e presi da un innamoramento, un lutto, una paura, un'arrabbiatura. Queste ultime sono emozioni che distraggono energia dal processo di comprensione, perché si focalizzano su qualcos'altro. D'altra parte, non si può comprendere un testo se non si prova un minimo interesse per i contenuti del testo stesso: questo significa che l'emozione è utile alla comprensione se è una emozione che riguarda il testo, i suoi contenuti. Definiamo *emozioni epistemiche* quelle che accompagnano il lavoro cognitivo di elaborazione



del testo, che producono l'energia necessaria a mantenere l'attenzione sul testo. Quand'è che non riusciamo a mettere giù il romanzo che stiamo leggendo? Quando genera suspense, quando ci aspettiamo contenuti sorprendenti, quando ci riconosciamo nelle vicende che vengono raccontate, quando abbiamo la sensazione che ciò di cui parla il testo in qualche modo ci riguarda (per questa emozione esiste una parola: *avvincente*). Una lettura che avvince è una lettura in cui il processo di comprensione avviene facilmente, non necessariamente perché il testo è facile, ma perché l'energia che stimola in noi rende facile l'azione della memoria di lavoro, rende facile stare sopra quel testo avendo l'impressione che il tempo sia volato. La più pervasiva tra le emozioni epistemiche è l'interesse. L'interesse è un po' come il tempo per sant'Agostino: sappiamo cos'è ma se mi chiedi di definirlo non ne sono capace. La psicologia cognitiva e lo studio della psicologia delle emozioni se ne sono occupate molto. Anche Darwin se ne è occupato in *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. In sintesi, l'interesse è una delle emozioni innate, è universale come dimostra il fatto che ad essa corrisponde una espressione del volto che viene riconosciuta in tutte le popolazioni della terra; non è culturalmente determinata, anche se le cose che interessano agli eschimesi sono diverse da quelle che interessano a noi. Dunque l'interesse benché estremamente variabile tra gli individui e le culture riguardo l'oggetto che lo determina, è patrimonio genetico della specie umana: serve a riconoscere nell'ambiente quegli elementi,

oggetti, input etc. sui quali è utile, adattivo, appuntare la propria attenzione, e si manifesta fin dalle prime settimane di vita con lo sguardo attento, con un rallentamento del battito cardiaco e altre reazioni fisiologiche. Gli stimoli nuovi sono in grado di stimolare interesse: in questo l'interesse è l'opposto della noia.

Perché i testi narrativi sono interessanti?

Un testo noioso, qual è? Un testo noioso è quello difficilmente comprensibile, ossia fuori dalla propria portata, è quello eccessivamente ridondante, in cui troppe frasi non sembrano introdurre alcun elemento informativo nuovo. Un testo che suscita interesse, soprattutto in età evolutiva, è un testo che o per i contenuti o per la forma richiama esperienze personali, è vicino ai propri vissuti. E in età adulta è anche quello che tratta temi sui quali abbiamo già una certa mole di conoscenze pregresse: da ogni testo ci si aspetta un buon equilibrio tra informazioni nuove e informazioni già possedute. Abbiamo parlato dell'importanza di disporre di conoscenze precedenti per comprendere un testo. Fin da piccolissimi sviluppiamo una conoscenza delle esperienze personali ricorrenti: i comportamenti che si mettono in atto in modo ritualizzato nel corso della giornata, le relazioni con le persone di accudimento. C'è una ragione se gli animali, tanto più quelli esotici ma non solo, nelle storie per bambini vengono antropomorfizzati: per far capire che sono dotati di volizione e intenzionalità li si presenta mentre

svolgono azioni ben note ai bambini (fanno colazione, si lavano i denti, vanno a trovare i loro amici, etc.). Questa somiglianza tra le loro azioni e le nostre azioni li rende oggetti interessanti. E grazie a questo l'impatto di questo tipo di storie sulla conoscenza del mondo è enorme nella prima infanzia, ma anche in tutta l'età evolutiva. Questa semplice ragione, ossia il bisogno di ritrovare nel testo elementi familiari, comprensibili, favorisce l'empatia per i personaggi, una emozione che rende estremamente avvincente il testo: e questo spiega perché i testi narrativi siano i più interessanti. La loro struttura, poi, è la più semplice perché riproduce la struttura delle azioni umane: c'è un personaggio che ha un determinato scopo (vincere: la categoria del successo delle proprie azioni è fondamentale nella nostra comprensione della realtà), qualche difficoltà o ostacolo si frappone al suo raggiungimento, cerca il modo per aggirare l'ostacolo, raggiunge lo scopo e... "vissero felici e contenti".

Semplici e interessanti: queste le caratteristiche dei testi che sono i più facili da comprendere, e come tali i più memorabili. Anche i processi culturali puntano su testi semplici e interessanti per trasmettere norme, valori, sistemi di credenze: i miti, le grandi narrazioni, le religioni. In tutti i casi l'azione umana, con le sue motivazioni e scopi, con i contenuti emotivi e affettivi che l'accompagna e la sottende, con gli effetti delle azioni individuali e di gruppo sulle relazioni con gli altri e con entità sovraordinate (lo Stato, gli



dei) costituisce il prototipo di tutti i contenuti dei testi narrativi. E le sue origini sono rintracciabili fin dalla prima infanzia: le narrazioni permettono al bambino di comprendere che le proprie esperienze sono comuni a tutti e hanno senso perché gli scopi che le guidano sono condivisi da tutti. Presumibilmente, anche lo sviluppo filogenetico ha visto i testi narrativi come prima forma di comunicazione non legata al *qui ed ora*, che aveva lo scopo di condividere esperienze trascorse: la sua funzione di *coesione del gruppo* e la sua *funzione educativa* sono sopravvissute fino ai nostri giorni, almeno fino alla comparsa dei social che hanno completamente sovvertito le forme degli scambi comunicativi fra individui. Anche in età evolutiva i testi, e in particolare quelli narrativi, hanno una funzione importante di trasmissione di conoscenze, ma anche di stabilire un terreno comune di condivisione di esperienze personali: il racconto e la rielaborazione linguistica che gli adulti offrono ai bambini e bambine di esperienze vissute insieme è un elemento di rafforzamento di legami interpersonali e affettivi.

Prima di osservare che non tutti i contenuti possono essere antropomorfizzati e trasmessi attraverso la struttura di una storia, invito chi mi legge, alla fine di questa trattazione sulla comprensione dei testi, a fare un esercizio, anzi due esercizi.

1. Ricordare le teorie scientifiche che sono state trasmesse attraverso delle narrazioni (la prima che viene in mente è la teoria darwiniana).

2. Immaginare dei concetti scientifici (storici, matematici, topografici, geografici, chimici. ecc.) che possono essere rappresentati attraverso strutture narrative, dialogiche, antropomorfizzanti.

All'inizio di questo articolo ho usato la metafora della molecola per parlare della rappresentazione semantica del testo perché so di rivolgermi ad un pubblico che conosce bene questo costrutto scientifico. E spero che questo abbia reso più chiaro un concetto che avrebbe potuto essere un po' confuso, quello, appunto di rappresentazione semantica. Ciascuno di noi, nella vita di tutti i giorni, usa le capacità analogiche, metaforiche, usa similitudini, associazioni etc. per rendere la realtà più comprensibile. Attraverso la capacità che ciascuno di

noi possiede di utilizzare queste forme di pensiero creativo per trasmettere conoscenze nuove, vale a dire di usare ciò che è familiare per parlare di ciò che è sconosciuto, chi produce testi che si rivolgono a persone in età evolutiva, e in generale a persone poco istruite su un certo argomento, può rendere interessanti e avvincenti concetti che è importante comunicare e far apprendere. ●

BIBLIOGRAFIA

Ferstl EC, *Text comprehension*, Oxford, The Oxford handbook of psycholinguistics, 2018.

Florit E, Roch M, Levorato MC, *Listening text comprehension in preschoolers: a longitudinal study on the role of semantic components*, Reading and Writing 27:793-817, 2014.

Kintsch W, *Revisiting the Construction. Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction*, Theoretical Models and Processes of Literacy, Londra, Routledge, 2018.

Levorato MC, *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*, Bologna, Il Mulino, 1988.

Levorato MC, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Levorato MC, Roch M, *TOR: test di comprensione del testo orale, 3-8 anni*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 2007.

Roch M, Dicaldo R, Levorato MC, *Receptive Vocabulary and Listening Narrative Comprehension of Italian-English Bilingual Children between 5 to 7 Years*, Educ. Sci, 13:280, 2023.