Tipi testuali e processi cognitivi[1]

Cristina Lavinio

1. Tipi e generi testuali

Per dominare la varietà dei testi raggruppandoli in un numero limitato di classi omogenee, gli studiosi hanno identificato svariate tipologie testuali, costruite secondo criteri differenti: per esempio, su basi diamesiche (è la tipologia che distingue i testi in parlati e scritti), oppure tenendo conto primariamente ora del grado di rigidità dei vincoli posti dall'emittente all'interpretazione del destinatario[2], ora della bidirezionalità o monodirezionalità del messaggio, che può essere cioè dialogico, con cambio di turni, o monologico[3].

Ogni tipologia individua alcuni tipi testuali generali a loro volta articolabili in generi a cui ascrivere di volta in volta i testi reali.

Non è decidibile in astratto quale sia la tipologia migliore cui fare riferimento: solo in relazione agli scopi per i quali la si vuole utilizzare una determinata tipologia si rivela più adeguata di un'altra.

Ma un requisito indispensabile per una tipologia testuale è la sua coerenza interna: si dovrebbe dunque evitare di parlare indifferentemente e alla rinfusa di tipi testuali e/o di testi informativi, narrativi, descrittivi, poetici, letterari, scientifici, divulgativi ecc., senza avvertire che si tratta di testi non ascrivibili alla medesima tipologia. Tale elencazione è infatti eterogenea perché mescola testi individuati secondo criteri differenti, allineandoli gli uni agli altri come se fossero sullo stesso piano. Si tratta invece di denominazioni di insiemi intersecantisi o inclusivi gli uni degli altri: per esempio, i testi narrativi possono essere anche informativi, i testi poetici possono essere anche narrativi, e così via.

Nonostante le numerose oscillazioni e incertezze del tipo suddetto, ormai da anni, nell'ambito dell'educazione linguistica, si fa spesso riferimento a una tipologia testuale particolarmente utile per addestrare gli allievi alla comprensione e produzione testuale. È la tipologia costruita su basi funzionali-cognitive, mediante la combinazione di due parametri relativi:

a) alle macrofunzioni comunicative o macroatti linguistici che presiedono alla costituzione dei testi;
b) alle matrici o processi cognitivi loro correlati.

[1] In Fabio Camponovo, Alessandra Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2000: 125-144

[2] Cfr. Sabatini (1990).

[3] È la tipologia del LIP (De Mauro, Mancini, Vedovelli e Voghera, 1993), che ben si presta a differenziare internamente il parlato, dal momento che i testi scritti sono invece mono-direzionali quasi per definizione.

È possibile cioè adottare la tipologia funzionale-comunicativa che distingue i tipi testuali in descrittivi, narrativi e argomentativi (si tratta di una tipologia basica e universale – reperibile in tutte le lingue e culture – che registra l'accordo di un grande numero di studiosi); e, insieme, è opportuno associare tali tipi a precise matrici cognitive.

Il tipo testuale *descrittivo* è la realizzazione del macroatto del descrivere ed è consentito dalla capacità cognitiva di cogliere le differenze e interrelazioni di percezioni relative a fenomeni, oggetti, stati di cose o situazioni visti nel contesto spaziale.

Il tipo testuale *narrativo* è il risultato del macroatto del narrare ed è consentito dalla capacità cognitiva di cogliere le differenze e le interrelazioni di percezioni relative a eventi e azioni situati in un contesto temporale.

Il tipo testuale *argomentativo* è correlato al macroatto dell'argomentare per dimostrare o sostenere (con lo scopo di convincere l'interlocutore) la validità di una tesi e comporta la capacità cognitiva di selezionare/giudicare i concetti (gli argomenti) più pertinenti rispetto allo scopo, istituendo relazioni tra tali concetti e accostandoli gli uni agli altri per similarità o per contrasti.

Sulla scorta di Werlich (1978) possiamo poi dilatare tale tipologia minima, distinguendo il tipo *espositivo* rispetto all'argomentativo e al descrittivo con cui è imparentato, e aggiungendo il tipo *regolativo* o anche il tipo *scenico*, imparentato piuttosto con il tipo narrativo[4]. Le matrici cognitive correlate a tali ulteriori tipi testuali sono: per il tipo espositivo la comprensione, rivelata dalla scomposizione (nell'analisi) o dalla composizione (nella sintesi) degli elementi costitutivi di concetti; per il tipo regolativo la pianificazione del comportamento; per il tipo scenico la percezione della durata temporale di discorsi, azioni o sequenze di azioni.

È però opportuno sottolineare che, parlando di tipi testuali, ci si pone su una dimensione di astrazione rispetto ai testi reali, su una dimensione ancora più astratta, generale e preliminare rispetto a quella dei generi che sono invece, al di là della loro apparente universalità, storicamente e culturalmente determinati.

Ogni testo reale è più o meno facilmente ascrivibile a un genere, sulla base di tre criteri combinati: il tema o argomento di cui si parla (piano del contenuto), il modo di trattarlo (piano dell'espressione) e la situazione comunicativa-pragmatica in cui il testo stesso è prodotto. E vari generi possono essere ascritti a un medesimo tipo testuale, come ci dice per esempio il fatto che possiamo parlare di numerosi generi narrativi (dal romanzo alla novella, dalla fiaba alla leggenda, dalla barzelletta all'aneddoto, per esempio). Ma né i generi né i testi reali sono internamente omogenei[5]: per esempio nei testi narrativi si alternano spesso narrazione, descrizione e dialogato, in sequenze che, prese una a una, si rivelano come realizzazioni locali dei tipi, rispettivamente, narrativo, descrittivo, scenico. Ciò non toglie che l'intero testo sia qualificabile come narrativo sulla base del tipo testuale dominante.

L'ordine secondo il quale i tre tipi testuali "basici" (cioè descrittivo, narrativo e argomentativo) vengono in genere citati sembra corrispondere in qualche modo all'ordine "naturale" di sviluppo delle capacità cognitive che permettono la comprensione e/o la costituzione di tali tipi testuali. Infatti:

[4] Come io stessa ho proposto da tempo (Lavinio, 1990, cui rinvio per molti aspetti del discorso qui sviluppato e per la bibliografia relativa), anche se chiamavo *rappresentativo* il tipo che ora preferisco chiamare *scenico*, per non incorrere in cortocircuiti terminologici rispetto alle *rappresentazioni* (mentali) o *schemi* di cui parlerò in questa sede.

[5] Come da tempo ha sottolineato, in numerosi studi, J. M. Adam (cfr. almeno Adam, 1992). Ogni testo può essere considerato come costituito da un insieme di sequenze spesso eterogenee e incassate le une nelle altre. Ciascuna di queste sequenze eterogenee mobilita peraltro strutture cognitive differenti, correlate ai tipi testuali cui, di volta in volta, le singole sequenze sono ascrivibili.

a) la capacità di percepire gli oggetti nella dimensione spaziale si forma probabilmente prestissimo nel bambino: è fondata sulle percezioni sensoriali immediate (visive soprattutto) che vengono elaborate e mandate in memoria, creando a poco a poco rappresentazioni mentali della configurazione fisica degli oggetti e dello spazio[6]. Tali rappresentazioni, ormai depositate in memoria, vengono poi attivate ogni volta che, di fronte a oggetti dello stesso tipo, si tratta di riconoscerli sulla base delle esperienze precedenti. I *frames*, cioè le rappresentazioni statiche di singoli oggetti o situazioni tipiche, sono probabilmente i primi a formarsi nel processo di conoscenza che inizia non appena si entri a contatto con il mondo; ma i *frames* sono pronti a complicarsi immediatamente in *schemata*, cioè in quelle rappresentazioni mentali, ugualmente statiche, che includono anche le interrelazioni tra oggetti differenti inglobati entro un medesimo contesto spaziale;
b) la concettualizzazione del tempo e del suo svolgersi si forma probabilmente in un secondo tempo, ma è provato che anche bambini molto piccoli possiedono già una serie di *scripts*, cioè di rappresentazioni mentali contenenti la successione delle azioni tipiche o il modo tipico di svilupparsi in successione di eventi che fanno parte delle loro esperienze quotidiane e familiari. Gli *scripts* sono schemi cognitivi relativi a fatti colti nella loro dinamicità, e sono parenti stretti dei *plans*, schemi cognitivi un po' più complessi che includono anche la cognizione degli scopi per i quali le azioni tipiche (già previste negli *scripts*) vengono effettuate;
c) quanto alle capacità cognitive che presiedono alla comprensione ed elaborazione di testi argomentativi, esse sono fondamentalmente di tipo logico-concettuale, più astratte in quanto basate sul ragionamento e sganciate da una semplice referenza a oggetti concreti o a fatti percepiti spazialmente e temporalmente. Come sappiamo anche intuitivamente, sono molto più complesse e si sviluppano pienamente per ultime.

Comunque, non è detto che questo ordine sequenziale nello sviluppo cognitivo si traduca in un ordine analogo nello sviluppo della capacità di comprendere e/o produrre i testi appartenenti ai tipi testuali correlati, almeno a sentire chi sostiene che, tra tutti, i testi più semplici per i bambini siano quelli di tipo narrativo.

2. Schemi cognitivi

Quanto detto finora è frutto di una notevole semplificazione che rasenta la grossolanità. Si rendono necessarie almeno alcune precisazioni con alcuni sobri rinvii bibliografici.

In particolare, si è introdotto un riferimento a schemi di vario tipo che hanno a che fare, innanzitutto, con la capacità di categorizzare, cioè con un aspetto essenziale della cognizione che permette «di giudicare se un oggetto particolare sia o no un caso di una particolare categoria»[7]. Al di là dei singoli oggetti, anche situazioni più complesse, una volta arrivate alla nostra percezione, vengono trasferite dai sensi alla mente ed elaborate dalla memoria a breve termine (o «memoria di lavoro») depositandosi poi nella memoria a lungo termine nel formato di schemi. Già Kant parlava di schemi[8] e la nozione è stata ripresa da Bartlett (1932) nel suo lavoro sulla memoria, che può essere considerato l'antesignano degli innumerevoli studi che hanno affinato tali considerazioni in rapporto al funzionamento delle intelligenze

[6] Sulla complessità di questi fenomeni cfr. Bloom *et alii* (1996).

[7] Jackendoff (1983: 137). Inoltre, preliminarmente, si deve tenere presente che «la classe degli "oggetti-nel mondo" è determinata da complessi principi percettivi e cognitivi» (ivi, p. 71).

[8] Non a caso Kant è evocato fin dal titolo di Eco (1997), che tratta questioni semiotiche rivisitate alla luce dell'enorme sviluppo degli studi cognitivi degli ultimi decenni, compreso il problema del costituirsi dei «tipi cognitivi» (cioè delle rappresentazioni mentali) in base ai quali avviene il riconoscimento degli oggetti.

artificiali e nell'ipotesi che i modelli che ne spiegano il funzionamento siano anche modelli del funzionamento della mente umana. Che però è molto più complessa e in cui c'è in realtà una rete di centri – o moduli – elaborativi (delle cognizioni e del linguaggio) che non funzionano in attivazioni meccaniche e a catena, trasferendo passo passo le informazioni da un modulo mentale all'altro ma, piuttosto, in un complesso scambio di interazioni tra un modulo e numerosi altri simultaneamente. Si hanno «modelli di elaborazione distribuita in parallelo» (Rumelhart e McClelland, 1986) ed è il dibattito tra cognitivisti e connessionisti, che qui si può solo evocare[9]. Comunque, tali schemi guidano la conoscenza e sono meccanismi economici che ci permettono di elaborare le nostre esperienze con grande risparmio cognitivo; ma non sono dati una volta per tutte: si correggono, ampliandosi e ristrutturandosi continuamente, in rapporto alle nuove esperienze; e c'è un continuo movimento ed equilibrio tra processi *top-down* (dall'alto al basso) e *bottom-up* (dagli *input* esperenziali alla loro elaborazione cognitiva).

A seconda dei diversi stili cognitivi degli individui, è forse possibile il leggero prevalere di uno dei due processi, per cui si può avere uno stile cognitivo guidato prevalentemente da schemi o uno attento particolarmente ai dati, agli *input* dell'esperienza; ma se la prevalenza di uno dei due processi è molto netta si rischiano schematizzazioni eccessive da una parte, con distorsioni dei dati reali e con l'impossibilità di coglierne gli aspetti inediti, non previsti dagli schemi; oppure eccessiva aderenza ai dati senza possibilità di gerarchizzarli e di coglierne il senso più generale interpretandoli. C'è inoltre, tra la percezione sensoriale e l'elaborazione dei dati in memoria, un filtro affettivo/emotivo individuale che, assieme alla memoria di controllo personale (di cui parla van Dijk, 1982), può incidere ugualmente sulla qualità e gli esiti dell'operazione.

La riflessione sui diversi tipi di schemi da parte di vari studiosi ha visto un proliferare di concezioni e terminologie non sempre chiaramente riferibili a nozioni nettamente distinte. Anzi, spesso si nota una certa sovrapponibilità semantica tra gli schemi definiti in modo diverso da studiosi differenti o, viceversa, si registrano notevoli differenze di accezione degli stessi termini a seconda di chi li usa. Tuttavia, sembra di poter affermare che la nozione di *frame*, messa a punto da Minsky (1975), abbia a che fare – come si è anticipato – con una rappresentazione statica dei caratteri di singoli oggetti o situazioni, limitandosi a individuarne le componenti; mentre la nozione di *schemata* elaborata da Rumelhart e Ortony (1977) individua anche le relazioni (per esempio spaziali) tra le varie componenti di un oggetto o di una situazione; gli *scripts* o *copioni* (Schank e Abelson, 1977) contengono una sequenza stereotipica di azioni mentre i *plans* possono essere considerati come rappresentazioni mentali di piani strategici per il conseguimento di un obiettivo[10]. Schank (1982) parla poi di *MOPs* (pacchetti di organizzazione memoriale in cui interagiscono numerosi *scripts* e *plans*), costituiti da un reticolo complesso di incassamenti gerarchizzati di schemi e connessioni trasversali. Quando si parla, ricorrendo ad un'altra terminologia, di enciclopedia o di conoscenze enciclopediche individuali, non si deve dimenticare che esse possiedono il formato di schemi di vario genere, da attivare/richiamare in modo appropriato anche ai fini della comprensione dei testi.

Il riferimento a questi vari schemi e alla loro costruzione e attivazione è infatti frequente nell'ambito degli studi psicolinguistici che cercano di spiegare come avvenga la comprensione e produzione testuale[11]. Si può parlare addirittura, traducendo il titolo di un lavoro più recente di Coirier *et alii* (1996), di una «psicolinguistica testuale», intesa come lo

[9] Cfr. però almeno Parisi (1991) e Carapezza, Gambarara, Lo Piparo (1997).

[10] Per queste sintetiche caratterizzazioni degli schemi finora citati cfr. Evangelisti Allori (1992: 16-17).

[11] Corno e Pozzo (1991) può essere considerato un'utile introduzione a tali problematiche generali, mentre specificamente orientati ad illustrare i processi di comprensione testuale sono Schank (1992) e Levorato (1988).

studio dei meccanismi tramite i quali il soggetto umano tratta i dispositivi linguistici per produrre e/o interpretare una successione coerente di enunciati.

TIPO TESTUALE	CAMPO DI REFERENZA	RAPPRESENTAZIONI MENTALI (SCHEMI)	TRANSCODIFICAZIONE
descrittivo	statico-spaziale	*frames-schemata*	fotografia
narrativo	dinamico-temporale	*scripts* *plans* *MOPs*	film
scenico			rappresentazione teatrale
espositivo	concettuale	*schemata*	schema grafico
argomentativo		*plans*	
regolativo	dinamico-comportamentale	*plans*	sequenza di azioni e comportamenti reali

Figura 1

Mettendo in rapporto i vari tipi testuali funzionali-cognitivi con i diversi schemi sopra elencati (fig. 1), si può notare la particolare correlazione tra alcuni tipi di schemi e alcuni tipi testuali, anche se tale correlazione non è affatto rigida e non esclude meccanismi sicuramente ben più complessi che comportano quasi sempre la mobilitazione contemporanea di più schemi di tipo differente. Si tratta solo di un tentativo di evidenziare quelle che però, presumibilmente, sono le correlazioni preferenziali più rilevanti. Inoltre, riprendendo e sviluppando un'idea di Brewer (1980), sono qui correlati ai vari tipi testuali (verbali), anche alcuni "generi" che ne possono essere la transcodificazione più tipica in altri linguaggi; tali generi sono "misti" – se costituiti da elementi verbali e non verbali, come nel caso dei film – o interamente non verbali (es.: la fotografia). La fotografia, tra l'altro, si presta bene a dare un'idea della staticità di *frames* e *schemata* contrapposta alla dinamicità di schemi differenti, non a caso posti in corrispondenza di testi più dinamici rispetto al tipo descrittivo. Il suo campo di referenza statico-spaziale si differenzia da quello dinamico-temporale condiviso dai tipi narrativo e scenico, mentre i tipi espositivo e argomentativo sono accomunati dal possedere un campo di referenza concettuale. A parte sta poi il tipo regolativo, con la sua referenza dinamico-comportamentale e i suoi scopi eminentemente pragmatici, tesi a determinare azioni e comportamenti concreti e tali da modificare un dato stato di cose.

Questa visualizzazione tenta anche di evocare le parentele più o meno strette istituibili tra un tipo testuale e l'altro, parentele che giustificano in fondo perché non tutti gli studiosi siano concordi nel ripartire/denominare i vari tipi nel medesimo modo: data la condivisione del medesimo campo di referenza, o meglio del proprio lavorìo nell'ambito dei concetti (che costituiscono ovviamente un campo di referenza da intendersi come metaforico), l'espositivo è parente stretto dell'argomentativo, tanto che spesso non viene distinto da esso; analogamente, il tipo scenico è parente stretto del narrativo, con cui condivide la referenza di tipo dinamico-concettuale. Non a caso i generi scenici – come commedie, tragedie, sceneggiature – vengono spesso considerati come narrativi *tout court*.

Ma anche il ritorno del medesimo tipo di schemi in correlazione a tipi testuali differenti può essere la base per giustificare determinate parentele. Per esempio, il fatto che gli *schemata* siano tra i più frequenti a essere attivati sia per i testi descrittivi sia per quelli espositivi dà forse conto della vicinanza, spesso sentita intuitivamente, tra gli uni e gli altri:

la scomposizione di concetti tipica dei testi espositivi produce spesso sequenze quasi-descrittive, come si può constatare leggendo le definizioni (di un nome di animale, di una pianta) dei dizionari enciclopedici[12]. Mentre può spiegarsi, data la comune attivazione di *plans*, la parentela tra il tipo narrativo e qualche forma argomentativa: si pensi per esempio all'illustrazione scientifica di un esperimento, con la presentazione delle ipotesi e dei procedimenti messi in atto per verificarle, dandone conto in modo problematico. Ma è anche inutile dire che, nel caso venga meno l'elemento argomentativo-problematico, il medesimo tema (il resoconto delle varie fasi di un esperimento scientifico) riceve un trattamento espositivo, pur mantenendo una certa parentela con il tipo narrativo anche per l'ordine sequenziale-temporale determinato dal referente (l'esperimento si è sviluppato necessariamente in un dato tempo reale).

I testi argomentativi, in particolare quelli che mirano alla persuasione piuttosto che non alla dimostrazione scientifica, sono poi più che mai collegati a *plans* da assumere consapevolmente da parte di chi li produce, soppesando di volta in volta in anticipo gli effetti sul destinatario degli argomenti[13] messi in campo a sostegno di una tesi data e dunque scegliendoli strategicamente in rapporto agli scopi da raggiungere. Si potrebbe dire che un certo tasso di regolatività (o conatività) è già presente in testi di questo tipo, e ciò li rende in qualche modo parenti dei testi regolativi che, ovviamente, sono più che mai correlati ai *plans*.

Continuando a ragionare sullo schema grafico proposto dalla fig. 1, si può ipotizzare che, procedendo dall'alto verso il basso, si abbia un peso sempre maggiore del destinatario[14], da definire sempre meglio nelle sue caratteristiche (enciclopedia, convinzioni, mentalità, stili cognitivi, ecc.) e rispetto al quale calibrare il testo da produrre per facilitarne la comprensione (testi espositivi), per persuaderlo della bontà di una determinata tesi (testi argomentativi), per dirigerne il comportamento (testi regolativi).

3. Schemi compositivi e testi espositivi

C'è inoltre un altro tipo di schemi non ancora chiamato in causa in questo discorso: si tratta degli schemi compositivi dei vari tipi testuali, che contengono le invarianti comuni a tutti i generi (e testi) in cui ciascuno di essi si articola. Sono «superstrutture» o schemi formali, relativi all'architettura dei testi, che si possono tenere distinti dagli schemi di carattere eminentemente – anche se latamente e molto genericamente – contenutistico[15] come *frames*, *scripts*, ecc.

A questo punto, possiamo soffermarci sullo schema formale del tipo testuale espositivo, i

[12] Ma è opportuno ricordare che la definizione va invece assunta, entro questa tipologia, come una tipica forma espositiva. Per una discussione su alcune delle zone di sovrapposizione tra i vari tipi (o "modi") testuali cfr. Cortelazzo (1994), che adotta una tipologia simile a quella qui illustrata, ma espungendone il testo espositivo.

[13] Nell'accezione tecnica della retorica e delle teorie dell'argomentazione.

[14] Si può azzardare questa ipotesi, benché nella profonda consapevolezza del fatto che il destinatario, su cui regolare la produzione testuale di qualunque tipo, è sempre importante da tenere presente perché il messaggio risulti efficace e la comunicazione "felice".

[15] Il termine «superstruttura» è usato da van Dijk e Kintsch (1983), al cui riguardo cfr. Coirier *et alii*, (1996: 73-75 in particolare). Cfr. inoltre Carrell e Eisterhold (1988) che definiscono gli schemi formali come le «conoscenze enciclopediche delle strutture organizzative formali e retoriche di diversi tipi di testo» (p. 225).

cui elementi costitutivi sono visualizzati nella fig. 2[16]: i testi a dominanza espositiva, contrariamente agli altri e soprattutto a quelli a dominanza narrativa, appaiono ancora un po' trascurati nel panorama degli studi, benché si tratti di un tipo testuale che ha a che fare in modo rilevante con la capacità di studiare (qualunque disciplina) e di dimostrare che si è capito quanto studiato.

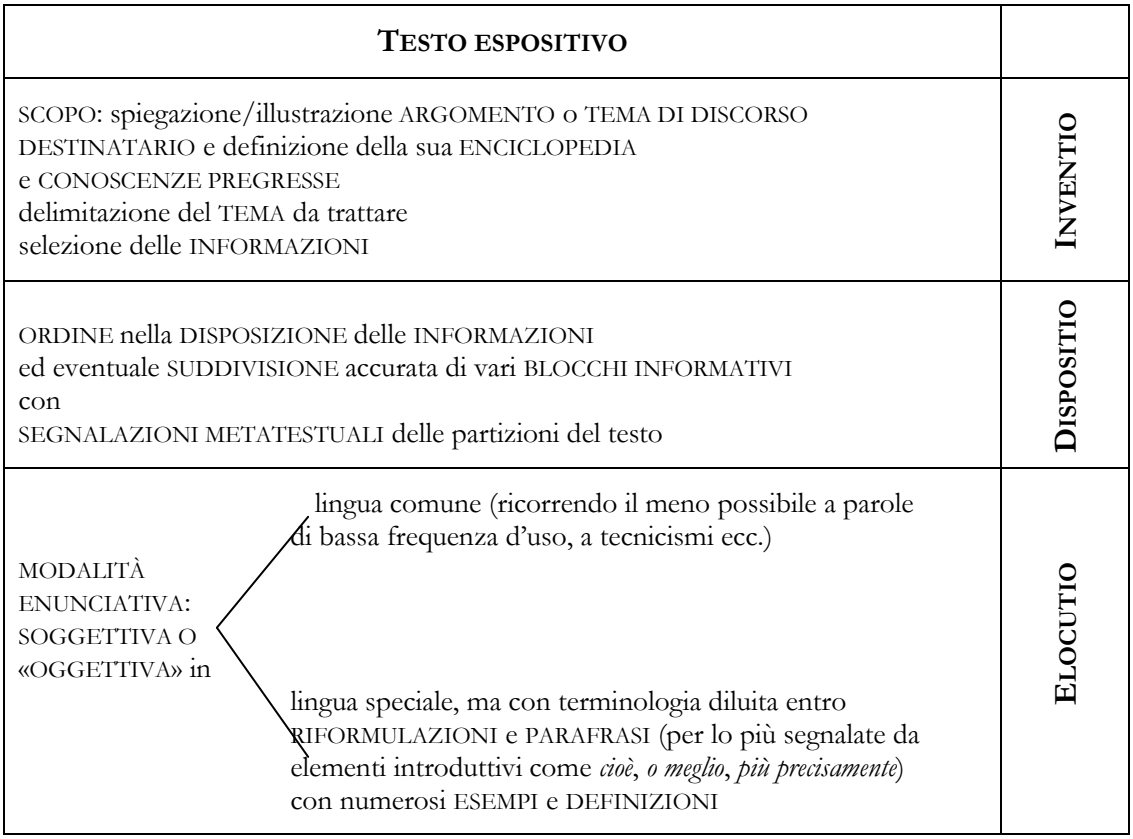

Figura 2

La testualità a dominanza espositiva – dei manuali scolastici, delle spiegazioni degli insegnanti e delle risposte alle interrogazioni o delle relazioni – è anzi il tipo di testualità più praticata a scuola. La capacità di controllare e assumere consapevolezza metacognitiva dei suoi meccanismi può contribuire notevolmente al buon rendimento scolastico degli allievi.

Se il tipo testuale espositivo è focalizzato, come si è già detto, sulla scomposizione analitica o, viceversa, sulla presentazione sintetica degli elementi costitutivi di concetti (che possono essere relativi agli argomenti o temi più disparati), si possono indicare come generi

[16] Questo schema grafico è costruito con i medesimi criteri degli schemi da me elaborati per gli altri tipi testuali, sottolineando – anche mediante il ricorso a una terminologia retorica – la parentela tra questo tipo di considerazioni e le acquisizioni della stessa retorica classica, rivisitata alla luce della linguistica (se non della psicolinguistica) testuale. Sono schemi che, se letti dall'alto verso il basso, possono costituire una guida per la produzione testuale, e viceversa, se letti dal basso verso l'alto, una guida per la comprensione. Per lo schema del tipo testuale descrittivo cfr. Lavinio (1990), del tipo narrativo Lavinio (1995), del tipo argomentativo Lavinio (1998), da cui estrapolo molte delle considerazioni qui sviluppate per i testi espositivi, assieme al medesimo schema grafico che li rappresenta.

espositivi di tipo analitico manuali, saggi e articoli divulgativi – anche su argomenti specialistici o scientifici –, dizionari ed enciclopedie, relazioni, lezioni; mentre i generi espositivi di tipo sintetico sono riassunti, *abstracts*, sommari, schede, recensioni informative che si limitino a dare conto dei contenuti dei testi o degli eventi recensiti senza sbilanciarsi in interpretazioni e giudizi che farebbero slittare la recensione medesima nell'ambito dei testi argomentativi piuttosto che meramente espositivi.

Tali operazioni di analisi e sintesi presuppongono una profonda e preliminare comprensione e padronanza dei temi (o dei testi) assunti come oggetto di discorso. Ma la comprensione è anche la finalità dei testi espositivi: essa è perseguita nel destinatario, dato che i testi espositivi mirano, se non a colmare, per lo meno a ridurre la dissimmetria tra emittente e destinatario relativa ai saperi e alle conoscenze sui temi trattati. Perciò, nello schema dei testi espositivi (valido in particolare per i testi espositivi analitici), è opportuno inserire, sottolineandone la rilevanza, una particolare attenzione verso il destinatario, con l'individuazione, preliminare rispetto alla produzione del testo, della sua enciclopedia e delle sue conoscenze pregresse rispetto al tema da illustrare, comprese le sue conoscenze linguistiche e terminologiche. Fatte precise ipotesi su questi aspetti, si può decidere da dove partire e che cosa dare per scontato nella trattazione di un certo argomento cercando la chiarezza, ma nella consapevolezza che la chiarezza è un concetto relativo: infatti, a seconda delle conoscenze pregresse su un dato argomento, può risultare molto chiaro quanto per altri che non le possiedano nella stessa misura può essere invece incomprensibile.

In base dunque a una analisi/costruzione preliminare di un destinatario mirato, il tema da sviluppare nell'esposizione va delimitato più o meno ampiamente, decidendo, contemporaneamente, quali e quante informazioni fornire su di esso. Nei testi espositivi scritti il tema è peraltro in genere evidenziato già nei titoli, che costituiscono poi, per i lettori, una potente guida per la comprensione e la gerarchizzazione delle informazioni: saranno considerate più rilevanti quelle riferibili al tema del titolo, mentre – di fronte a testi sprovvisti di titolo e in cui le informazioni siano relative a vari temi intrecciati – si può pervenire a gerarchizzazioni differenziate di informazioni, come mostrano più prove sperimentali al riguardo.

Ma è rilevante badare soprattutto all'ordine secondo il quale disporre le informazioni. È un ordine che, sempre nei testi scritti, comporta una suddivisione accurata di vari e compatti blocchi informativi fortemente centrati su un unico sottotema e segnalati anche da partizioni grafiche, dall'uso di colori e caratteri differenti, da titoletti a margine, ecc. Sono espedienti cui ci ha abituato la grafica spesso molto accurata di molti testi scolastici, che correda l'esposizione verbale anche con numerose illustrazioni, grafici, tabelle, nell'intento di facilitare la ricezione e di creare una interazione tra testo verbale e apparato non verbale. Peccato che questa interazione non sia sempre coerente e possa addirittura, talvolta, generare confusione ...[17] .

Tornando all'esposizione verbale, occorre ribadire che l'ordine secondo il quale le informazioni sono organizzate deve essere costruito in modo coerente, secondo criteri ben riconoscibili. Esistono anche prove sperimentali che mostrano come, data la necessità di parlare, per esempio, del clima e del rilievo di due paesi X e Y, si può scegliere di aggregare le informazioni tematizzando i paesi (e dunque parlando prima del clima e dei rilievi di X, poi di quelli di Y) oppure tematizzando prima il clima (e illustrandolo per X e Y) e poi i rilievi (illustrandone i caratteri in X e Y). Queste organizzazioni differenti, ma ambedue facilmente individuabili, danno risultati di comprensione molto migliori dei risultati legati a un testo in cui le medesime informazioni siano invece disposte in modo aleatorio, in cui si

[17] Per alcuni esempi di difficoltà generate dalla scarsa corrispondenza tra parole e immagini in testi scolastici, cfr. Lumbelli (1989: 106-110).

parli, per esempio, prima del clima di X, poi dei rilievi di Y, per tornare a X per i rilievi, ecc.[18].

Più in generale, occorre segnalare, anche metatestualmente, le partizioni del testo mediante connettivi come *in primo luogo*, *in secondo luogo*, *infine* oppure mediante numerazioni, lettere in sequenza alfabetica, e simili.

Ed è inutile aggiungere che anche nei testi espositivi si può ricorrere sia a una modalità che non nasconde la soggettività dell'enunciatore sia a una modalità, forse più frequente, che tende a presentare le informazioni in modo oggettivo e neutrale, usando una lingua che può andare da quella più comune e più semplice sintatticamente e lessicalmente a una lingua speciale di cui, a seconda dell'argomento, è difficile fare del tutto a meno, ma badando a che la terminologia messa in gioco risulti diluita entro riformulazioni e parafrasi e curando l'introduzione di sequenze facilitatrici come esempi, denominazioni e/o definizioni dei termini di volta in volta introdotti. Rispetto ai testi di tipo argomentativo relativi ai medesimi temi, nei testi espositivi si realizza, in questo modo, una minore densità informativa: più parole per spiegare-illustrare-ribadire le medesime informazioni che, in un testo argomentativo, possono essere affidate a un numero molto inferiore di *items* lessicali. Si può aggiungere che nei testi espositivi prodotti nel parlato la densità informativa è ancora minore che nei testi scritti[19], mentre la progressione tematica vede soprattutto un passaggio continuo da tema a rema che diventa a sua volta tema e che viene ripetuto, piuttosto che sostituito da forme anaforiche pronominali. Berretta (1994: 251) ha osservato che una progressione lineare di questo tipo, con «riprese lessicali – anche a breve distanza – date da ripetizioni della testa nominale della prima menzione», ben si adatta al ritmo lento del parlato espositivo, e fa il seguente esempio:

> in questo caso uno non va più a misurare *la velocità della luce*: *la velocità della luce* è una convenzione umana.

Ma anche nei testi espositivi scritti è frequente una progressione in cui il rema diventa tema e viene ripetuto o ripreso anaforicamente mediante pronomi o altri sostituenti. Questo tipo di progressione si alterna con quella, altrettanto frequente, che procede con mantenimento del tema in più enunciati successivi (con l'introduzione, poi, di temi derivati o dissociati, articolati e scanditi da numerazioni o lettere), come in:

> I legami deboli sono forze di valore energetico relativamente basso che tengono uniti due atomi, e che liberano quindi una scarsa quantità di energia quando se ne provoca la rottura. *Essi* sono interazioni di natura elettrostatica, rese deboli talvolta dall'ambiente fisico-chimico particolare in cui sono inserite. Sono *legami deboli* [e qui inizia l'introduzione di temi dissociati]: a) il legame a idrogeno b) il legame ionico in presenza di solventi polari c) le forze di van der Waals[20].

Il tutto ha la forma di una definizione, in cui il termine tecnico, il *definiendum*, è posto in relazione semantica di identità o di equivalenza con una sua parafrasi. Si tratta poi di porsi il

[18] Cfr. Coirier *et alii* (1996: 98). Schnotz (1991), inoltre, illustra utilmente alcuni principi guida per la continuità tematica o per passare in modo uniforme da un *topic* all'altro, senza generare salti che interrompano il flusso di pensiero durante la ricezione e che costringano a passare in modo disomogeneo da una rappresentazione mentale all'altra.

[19] All'interno di una complessiva minore densità informativa del parlato rispetto allo scritto: cfr. Halliday (1985).

[20] T. Alescio, C. Garbi, L. Alescio Zonta, *Destinazione vita. Fondamenti di biologia generale della cellula*, Piccin, 1990: 113.

problema se, ai fini della maggiore efficacia espositiva, facilitante la comprensione e dunque l'apprendimento di chi si deve impossessare di una terminologia capendone esattamente il significato, sia meglio utilizzare definizioni o denominazioni, entro un testo espositivo che non sia ovviamente un dizionario o un'enciclopedia, dove è invece canonico il ricorso alle definizioni. Le denominazioni, che introducono il termine solo dopo averne illustrato il significato[21], sembrano rispondere meglio a un andamento dal dato al nuovo, dal più facile (in quanto già noto o spiegato prima con parole di uso comune) al più difficile. È un andamento raccomandato nella costruzione efficace delle conoscenze: soprattutto a scuola sarebbe opportuno partire sempre da ciò che gli alunni già sanno per introdurli via via e gradualmente a conoscenze nuove. Non a caso si scoprono molte denominazioni analizzando le interazioni di parlato euristico attivate in classe dagli insegnanti. Tuttavia, indubbiamente, le definizioni hanno una maggiore salienza percettiva orientata sul termine da acquisire, posto in prima posizione nell'enunciato e, nei testi scritti, spesso evidenziato anche graficamente.

Da qualche sondaggio comparativo tra testi espositivi di argomento scientifico scritti da autori italiani da una parte, inglesi dall'altra, emerge la preferenza dei secondi per le denominazioni piuttosto che per le definizioni (anche se talvolta si tratta di denominazioni implicite, dal momento che i termini vengono spesso posti tra parentesi e in corsivo dopo un'illustrazione discorsiva del loro significato). Se comunque la coreferenza del termine posto tra parentesi rispetto al suo antecedente più discorsivo può essere facilmente recuperata, non si può dire altrettanto quando ci si trovi di fronte a parafrasi non segnalate: per esempio, se si dice che le varietà di una lingua sono *diatopiche*, *geografiche* oppure *diafasiche*, *situazionali*, ecc. chi non conosce già l'argomento o non arriva a stabilire la coreferenza "via etimologia" può scambiare *geografiche* e *situazionali* per varietà, aggiunte nell'enumerazione, diverse da *diatopiche* e *diafasiche* rispettivamente, non riconoscendole come parafrasi sinonimiche del tecnicismo che le precede. Solo con l'aggiunta di un esplicito *cioè* (o simili) si può evitare in partenza tale fraintendimento.

Con queste annotazioni siamo scesi mano a mano al livello microtestuale dell'organizzazione dei singoli enunciati, ma è opportuno sottolineare come anche queste scelte possano essere guidate dalle finalità del testo e dall'esigenza di facilitare la comprensione.

Si può osservare inoltre come questo schema sia molto generale e, una volta affermato che l'ordine è essenziale nella disposizione delle informazioni, non si recuperano al riguardo indicazioni più specifiche. Il fatto è che, soprattutto per i testi espositivi, un ordine convenzionale più dettagliato e "tematizzato" è reperibile solo a seconda degli argomenti trattati.

Lavorare a scuola con gli alunni aiutandoli a scoprire l'ordine convenzionale con cui gli argomenti delle varie discipline sono presentati sui manuali, guidandoli a prestare attenzione a titoli, titoletti, connettivi metatestuali, a ricavare da ogni blocco informativo almeno l'informazione principale, cui subordinare le altre magari in uno schema grafico, e così via, significa facilitare in loro (assieme alla capacità di riassumere) la costruzione consapevole di schemi cognitivi adeguati, cui ricorrere, oltre che per capire e sistemare più facilmente e ordinatamente in memoria quanto studiato, anche per produrre buoni testi espositivi quando debbano fare una relazione o rispondere alle interrogazioni.

E magari, per far toccare loro con mano quanto sia rilevante l'ordine nella distribuzione delle informazioni nel testo, si possono far lavorare gli alunni (in gruppo o singolarmente) a ripristinare l'ordine originario degli enunciati di un breve brano, presentato dall'insegnante già disarticolato in frasi singole mescolate in un ordine casuale. I risultati, ovviamente,

[21] Es.: «le parole che, pur avendo la stessa pronuncia, hanno un significato diverso si chiamano omofone»; «Un errore di stampa si chiama, in linguaggio tecnico, refuso».

saranno tanto migliori quanto più ci sarà una conoscenza preventiva dell'argomento da parte degli alunni e quanto più le frasi conterranno connettivi metatestuali che potranno suggerire come ripristinare la sequenza originaria. Se poi si vuole rendere un po' più complesso l'esercizio, si tratta di fornire agli alunni tante frasi semplici in ordine sparso, magari a partire da un testo che l'insegnante abbia già semplificato, spezzando in frasi monoproposizionali i periodi complessi ed eliminando gli elementi di connessione. La consegna dovrebbe essere di questo tipo: «riscrivi/costruisci un testo senza perdere nessuna delle informazioni contenute nelle frasi di partenza, ma modificandone la forma quando ciò si renda necessario ai fini della strutturazione del testo». I risultati del lavoro degli alunni possono essere poi confrontati con il testo di partenza, magari per scoprire che i loro prodotti sono talvolta migliori o ne mettono a nudo le eventuali pecche, i punti problematici, ambigui e i nessi non segnalati: tratti facilmente reperibili in molti manuali scolastici tutt'altro che sensibili alle esigenze di leggibilità e comprensibilità[22].

Si tratta ovviamente di dosare e calibrare lavori di questo tipo a seconda dell'età degli alunni e del loro sviluppo cognitivo[23], ma è comunque importante lavorare anche sui testi espositivi per facilitare-promuovere quelle abilità di studio che sono tanto rilevanti ai fini del successo scolastico. Un obiettivo importante è lo sviluppo della conoscenza metacognitiva (Cornoldi 1995) e dei processi di costruzione e controllo consapevole degli schemi (e non solo relativi ai vari tipi testuali, ma anche a generi più specifici). Questi schemi si pongono tra l'altro al crocevia tra le abilità ricettive e quelle produttive: le possono favorire entrambe. La loro attivazione metacognitiva è indispensabile innanzitutto agli insegnanti di tutte le materie perché imparino a controllare sempre meglio la qualità e chiarezza linguistica delle proprie spiegazioni (e di quelle dei libri di testo che adottano) rispetto alle possibilità di comprensione dei propri alunni.

Riferimenti bibliografici

Adam J. M. (1992), *Les textes, types etprototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*, Paris, Nathan.

Bardett F. C. (1974) [1932], *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale*, Milano, FrancoAngeli.

Berretta M. (1994), "Il parlato contemporaneo", in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 239-270.

Bloom R, Peterson M. A., Nadel L., Garrett M. F. (a cura di) (1996), *Language and Space*, Cambridge-London, The MIT Press.

Boscolo P. (1991), "L'uso dell'informazione nella costruzione di testi espositivi", in M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 277-293.

Brewer W. F. (1980), "Litherary theory, rhetoric, and stylistica, implications for psychology", in R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (a cura di), *Theoreticalissues in reading comprehension*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

[22] Cfr. Lumbelli (1989), Calò e Ferreri (1997). Più in generale, su leggibilità e comprensibilità, cfr. almeno Piemontese (1996).

[23] Da alcune prove sperimentali risulta che solo alla fine della media inferiore gli alunni sono in grado di strutturare un testo espositivo (Boscolo, 1991).

Calò R., Ferreri S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
Carapezza M., Gambarara D., Lo Piparo F. (a cura di) 1997, *Linguaggio e cognizione*. Atti del XXVIII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (Palermo 1994), Roma, Bulzoni.
Carrell P. L., e Eisterhold J. C. [1988], "Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2", in D. Corno e G. Pozzo,1991, 217-241.
Coirier P., Gaonac'h D. e Passerault J. M. (1996), *Psycholinguistique textuelle*, Paris, A. Colin.
Corno D., Pozzo G. (a cura di) (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
Cornoldi C. (1995), *La conoscenza metacognitiva*, Bologna, iI Mulino.
Cortelazzo M. A. (1994), "Testo scientifico e manuali scolastici", in M. L. Zambelli (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-14.
De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M. e Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etaslibri.
Dijk T. A. van (1982), "Attitudes et compréhesion de textes", in *Bulletin de Psychologie*, 35, pp. 557-570.
Dijk T.A. van e Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.
Eco U. (1997), *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani.
Evangelisti Allori P. (1992), "La conoscenza schematica, tra lingua e cultura nella interpretazione del discorso", in C. Lavinio (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, pp.11-38.
Halliday M. A. K. (1992) [1985], *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
Jackendoff R. (1989) [1983], *Semantica e cognizione*, trad. it. Bologna, Il Mulino.
Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
Lavinio C. (1995), "Scrivere testi narrativi", in M.T. Calzetti, L. Panzeri Donaggio (a cura di), *Educare alla scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 137-156.
Lavinio C. (1998), "Lingue speciali e tipi di testo, tra argomentazione, esposizione e descrizione", in M. Pavesi, G. Bernini (a cura di), *Le lingue speciali all'Università*. Atti del convegno di Pavia. 28-29 ottobre 1996, Roma, Bulzoni, 143-171.
Levorato M. C. (1988), *Racconti, storie, narrazioni*, Bologna, il Mulino.
Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia della scriver chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
Lumbelli L. (a cura di) (1991), "La valutazione della comprensibilità dei testi come problema di psicologia applicata", Numero monotematico di *Età evolutiva*, 38.
Minsky M. (1975), "A framework for representing knowledge", in Ph.H. Winston (a cura di), *The Psychology of Computer Vision*, New York, Mac Graw Hill.
Parisi D. (1991), "Introduzione" in Rumelhart e McClelland, 1991.
Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.
Rumelhart, D. e McClelland, J. L. (1991) [1986], *Microstruttura dei processi cognitivi*, trad. it. Bologna, il Mulino.
Rumelhart D. e Ortony, A. 1977, "The representation of knowledge in memory", in R. Anderson, R.J. Spiro, W. Montague (a cura di), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
Sabatini F. (1990), "Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi", in AA.VV., *Corso superiore di studi legislativi 1988- 1989*, Padova, CEDAM-Casa Editrice dott. Antonio Milani, 675-724.
Schank R. C. (1992) [1982], *Il lettore che capisce*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia.
Schank R. C. (1982), *Dynamic Memory*, Cambridge, Cambridge University Press.

Schank R. C. e Abelson R. P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
Schnotz W. (1991), "Sulla macrostruttura dei testi", in Lumbelli, 1991, 101-110.
Werlich E. (1978), *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.