

TEMA O TESI? MEDIAZIONE E STRATEGIE DI MEDIAZIONE COME SUPPORTO AL RICONOSCIMENTO DEI TESTI ARGOMENTATIVI*

Michela Dota¹

1. INTRODUZIONE

Tra le attività incluse nei laboratori di scrittura offerti dall'Università degli Studi di Milano per la facoltà di Studi Umanistici (Prada, 2004), e in particolare tra quelle preliminari alla stesura del saggio argomentativo in 5 capoversi, è prevista una lezione dedicata al reperimento delle fonti e alla loro schedatura: i/le partecipanti devono individuare almeno quattro documenti (saggi, articoli, materiali in Internet ecc.) inerenti al microtema scelto; è richiesto che le fonti selezionate abbiano un impianto argomentativo. La stessa scheda di lettura indica, tra i campi da compilare, le voci *Tema*, *Tesi*, *Argomenti (di supporto alla tesi)*, *Presupposti (principi, leggi, teorie, valori, convinzioni di metodo... espliciti o sottesi)*. Eppure, non di rado, alcune/i partecipanti, in luogo degli attesi testi con funzione argomentativa, schedano materiali di carattere eminentemente espositivo, confondendo la nozione di tesi con quella di tema o topic del discorso: lo dimostrano i casi di compilazione del protocollo in cui alla voce *Tesi* compare il topic o tema (o argomento) del testo e, di conseguenza, nel campo *Argomenti (di supporto alla tesi)* sono trascritte le informazioni o le parole chiave che lo sviluppano. Si riproducono di seguito gli stralci di due protocolli, tratti dal laboratorio tenuto da chi scrive nel primo semestre dell'a.a. 2020/21:

- (1) *TEMA*: L'editoria digitale, il futuro del libro.

TESI: Che cos'è l'editoria digitale? Il libro si è evoluto in nuovi formati tecnologici e l'editoria si basa su questo principio.

ARGOMENTI (di supporto alla tesi):

- Editoria digitale
- Formati digitali e software di lettura per ebook
- L'editore e l'impaginatore
- Libro vs ebook.

[il campo *PRESUPPOSTI* non è compilato]

- (2) *TEMA*: Il sentimento comune verso uno sport o una squadra cancella le differenze.

TESI: Il Leicester City vince il campionato inglese per la prima volta nella sua storia.

ARGOMENTI (di supporto alla tesi):

- Un sogno che diventa realtà

* Per gli atti del congresso si è scelto di incentrare il contributo sulla mediazione, punto focale delle tematiche convegnistiche. Le questioni affrontate in occasione dell'intervento congressuale sono state riprese ed approfondite in un altro lavoro, pubblicato sul numero precedente della presente rivista.

¹ Università degli Studi di Milano.

- La cavalcata trionfale
- Gli uomini chiave
- La festa finale

PRESUPPOSTI (principi, leggi, teorie, valori, convinzioni di metodo... espliciti o sottesi):

- Nessuno parte sconfitto
- Mai sottovalutare l'avversario

Le due schede sono di mani diverse, tra le quattro che hanno commesso errori simili, su ventisei partecipanti. La loro incidenza non è (ancora) drammatica; è però significativa visto il contesto universitario. Casi analoghi sono emersi nelle altre due edizioni del laboratorio coordinate da chi scrive, tenutesi durante il secondo semestre del medesimo a.a. e il primo semestre dell'a.a. 2017/2018.

Non si può dire che i/le partecipanti ignorino i caratteri costitutivi dei due tipi di testi, comprese le mosse comunicative (Della Casa, 2003) che tipicamente costituiscono l'esposizione e l'argomentazione: se non possono affidarsi alle (presumibili) nozioni scolastiche, l'insegnamento di linguistica italiana e le dispense teoriche dello stesso laboratorio vengono in loro soccorso. Eppure, all'atto pratico, non sempre riescono a discriminare un tipo di testo dall'altro e, conseguentemente, possono credere di aver prodotto un saggio argomentativo quando invece hanno formulato una mera esposizione di dati di fatto inerenti a un dato tema. Se queste manifestazioni appaiono e persistono all'università, è auspicabile che si intervenga sin dalla scuola, dove pure (almeno sul piano normativo) è riservato uno spazio per la presentazione, la spiegazione e la pratica delle diverse tipologie testuali, in particolare al grado superiore (cfr. Lugarini, Dota, 2018: 644-653, che offre una panoramica delle *Indicazioni nazionali* relative alla lingua italiana per tutte le tipologie di scuola secondaria superiore).

Ma come rendere abile lo/la studente/essa a riconoscere, in testi autentici e non necessariamente prototipici, lo schema teorico a loro noto? E dunque, quando si chiede loro di produrre un testo argomentativo, non ne allestiscano uno espositivo?

Nei prossimi paragrafi si cercherà di rispondere a queste domande, individuando dapprima le cause dei fraintendimenti citati (par. 2) e ricorrendo, per la proposta operativa, ad alcuni spunti offerti dal QCER, e in particolare dal Volume complementare (par. 3). Ciò non significa che le proposte riguardino solo gli/le apprendenti di italiano come L2 (e del resto gli esempi succitati sono produzioni di madrelingua): le indicazioni del Volume complementare possono essere produttive anche per contesti di soli nativi.

2. LE POSSIBILI CAUSE DELLA CONFUSIONE

Gli estratti citati mostrano come alcune/i studenti/esse non abbiano interiorizzato gli schemi prototipici delle due tipologie testuali, in modo da riconoscerle in testi autentici e riprodurle all'occorrenza. L'operazione dovrebbe essere agevolata dal fatto che, secondo la classificazione di Werlich (1982²), le due tipologie sarebbero l'esito dell'attività di due matrici cognitive distinte: la comprensione di concetti in modo analitico o sintetico, per la tipologia espositiva, e la soluzione di problemi e la valutazione, per la tipologia argomentativa.

Secondo un modello precedente di classificazione dei testi, ossia la classificazione tripartita di De Beaugrande e Dressler (1973), il discrimine tra testo espositivo e testo argomentativo non sarebbe altrettanto marcato: considerando il campo di riferimento come parametro di classificazione, l'espositivo diviene «parente stretto dell'argomentativo» (Lavinio, 2000: 5), poiché concerne la dimensione concettuale, non trattando di esperienze

situate nel tempo e nello spazio (che lo apparenterebbero rispettivamente ai testi narrativi e descrittivi; cfr. Colombo, 1992a: 6-7). Al testo espositivo mancherebbe, inoltre, uno schema globale che sia facilmente riconoscibile, al pari di quelli che strutturano i testi descrittivi, narrativi e argomentativi (Marinetti, 2022: 567).

Si può ipotizzare che nei/nelle discenti succitate/i sia (inconsapevolmente) dominante la tipologia di classificazione appena menzionata, che sovrappone testi espositivi e argomentativi in quanto entrambi contraddistinti da un «elevato contenuto intellettuale» (Colombo, 1992a: 6) e implicati prevalentemente con la manipolazione di idee (cfr. *ibid.*). D'altro canto, questa concezione adombra l'aspetto pragmatico dei testi (Colombo, 1992b), ossia ciò che quei testi si propongono di fare e provocare nei/nelle destinatari/e per mezzo della dimensione concettuale; in altre parole, sfuggono gli scopi che un testo propriamente argomentativo possiede, a differenza del congenero espositivo: dimostrare la veridicità di un'idea o di un'opinione e/o persuadere i fruitori della sua validità (o quantomeno, spingerli ad esprimere un accordo o un disaccordo), esponendo tra l'altro dati, fatti, informazioni tendenzialmente note e consolidate.

Nella preferenza che studenti e studentesse accordano, più o meno consapevole, alla concezione tripartita dei tipi testuali potrebbe incidere la frequente esposizione al genere del commento, tipo testuale concreto di confine tra le due tipologie pure (Colombo, 1992a: 7); esso, infatti, è diffusissimo nei social network e sempre in auge nei media più datati (stampa, radio e televisione), dove proliferano gli opinionisti – non necessariamente esperti di un argomento, soprattutto in un contesto nel quale vige la retorica dell'«uno vale uno». I commenti sono apertamente soggettivi, come lo è un testo argomentativo, ma non pongono una questione come una controversia e spesso non motivano l'opinione (*ibid.*), esponendola come un dato di fatto.

Se dunque lo schema testuale sotteso al genere del commento è lo schema di riferimento e di interesse prevalente per il/la lettore/trice (Corno, 1991), o il primo che viene richiamato alla memoria quando si fruisce un testo, con esso probabilmente ci si rapporterà alla maggior parte dei testi e si replicherà all'atto della produzione.

A fronte della situazione riepilogata, quali possibilità di intervento ha il/la docente per educare a discriminare le due tipologie testuali e quindi fissare degli schemi di riferimento distinti?

Di seguito si offre uno spunto per un'attività, desunto dall'apparato teorico del Volume Complementare del QCER, in particolare dalle sezioni incentrate sull'abilità di mediazione testuale e sulle strategie di mediazione. Mediare a livello testuale non implica, infatti, la presenza di due o più lingue: si può mediare anche tra «varietà o modalità della stessa lingua, registri differenti della stessa varietà o qualsiasi combinazione di tutte queste opzioni. Tuttavia possono anche essere identiche: nel QCER 2001 si specifica che la mediazione può avvenire anche in una sola lingua» (QCER-Companion Volume, 2020 [2018]: 104). Inoltre, la mediazione di un testo non implica esclusivamente che se ne trasmetta il contenuto ad altre persone: nel Volume complementare «la nozione di mediazione di un testo è stata ulteriormente sviluppata per includere la mediazione di un testo per se stessi» (QCER-Companion Volume, 2020 [2018]: 102).

3. UN PROTOCOLLO DI SEMPLIFICAZIONE

Un primo suggerimento operativo consiste nel convertire la modalità scritta della fonte originale nella modalità orale: il testo puramente espositivo si presta, meglio del testo argomentativo, alla conversione in un monologo, laddove il testo argomentativo, per «la sua intrinseca plurivocità» (Colombo, 1996: 3; cfr. Marinetti, 2022), avrebbe uno sbocco

naturale nel dibattito a due o più voci. Tuttavia, non tutti/e percepiscono questo tratto costitutivo, mostrando «una certa resistenza ad ammettere che in uno stesso testo siano compresenti opinioni opposte» e tendendo quindi «a collocare tutte le asserzioni su uno stesso piano, ignorando la dinamica argomentativa» (Colombo, 1996: 3).

Può allora venire in aiuto una delle strategie di mediazione suggerite nel Volume complementare, cui tutti/e ricorriamo spontaneamente per favorire la comprensione di un nostro messaggio che non sia stato compreso dal nostro interlocutore o interlocutrice alla prima enunciazione: la strategia di semplificazione. Come da QCER, anche questa strategia è scalata su più livelli; si riportano gli estratti utili al presente discorso (neretti miei):

B1⁺: È in grado di **semplificare un breve testo** di istruzioni o **informativo**, presentandolo sotto forma di **elenco con punti** distinti.

B2 (superiore): È in grado di semplificare **un contenuto complesso**, **presentando separatamente** le diverse **componenti** dell'argomento trattato.

C2: È in grado di facilitare la comprensione di un **contenuto complesso**, **spiegando le relazioni tra le parti** di un testo e **con il suo insieme** e promuovere diversi modi per affrontarlo.

La progressione tra i livelli intermedi e avanzati si gioca tanto sulla tipologia dei testi considerati, quanto sulle operazioni metatestuali e di manipolazione che l'apprendente è in grado di compiere: al grado inferiore considerato (B1⁺) lo/la studente/essa sa semplificare – e perciò preliminarmente comprende – brevi testi informativi (e quindi espositivi²), di cui è in grado di isolare, in forma di elenco, le singole informazioni; al livello successivo (B2 superiore) tra i “contenuti complessi” si annoverano senz'altro anche i testi argomentativi³; su questi l'apprendente è in grado di individuare le singole porzioni e solo all'ultimo livello riesce a spiegare le relazioni tra le varie porzioni del testo e tra queste e il suo insieme.

Se da un lato la gradualità dà conto delle difficoltà implicate nella mediazione testuale in altre lingue, necessariamente vincolata ai rispettivi livelli di competenza linguistica posseduti dall'apprendente, dall'altro lato rende conto della progressione della complessità cognitiva soggiacente a ciascuna delle operazioni citate: solo al grado più elevato l'apprendente sarà in grado di rilevare, per esempio, le relazioni di composizione che possono strutturare i singoli blocchi di un testo espositivo (motivazione, conclusione, confronto, generalizzazione, specificazione ecc.; cfr. Ferrari, 2014), così come le relazioni che governano la struttura del testo argomentativo (tipicamente: introduzione, tesi, prove a sostegno della tesi, antitesi, confutazione, conclusione con riaffermazione della tesi).

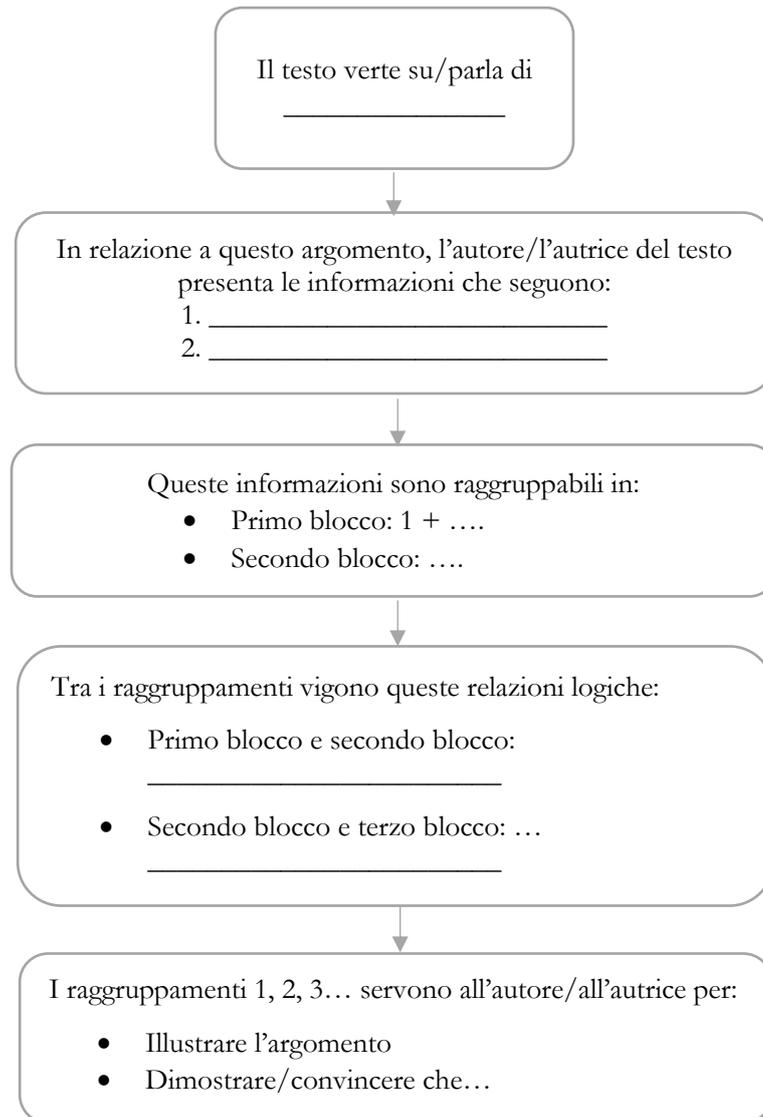
Si potrà allora costruire un protocollo di guida alla semplificazione del testo che espliciti ciascuna delle operazioni e rispetti la progressione di complessità. Il protocollo potrà essere usato autonomamente dall'apprendente che applicherà, in ordine, queste strategie di semplificazione per rendersi conto autonomamente, attraverso una

² L'equivalenza tra testi informativi ed espositivi è già nel modello di Werlich. Le due tipologie si confermano come apparentate nella successiva classificazione pragmatica di Sabatini (1988, 1999), dove costituiscono la sottoclasse che concreta il gruppo dei testi mediamente vincolanti.

³ Tra i descrittori della comprensione scritta per il livello B2 si trova infatti: «È in grado di riconoscere quando un testo fornisce informazioni fattuali o quando cerca di convincere i lettori di qualcosa» e «È in grado di riconoscere diverse strutture in un testo discorsivo: argomenti in antitesi, presentazione della soluzione di un problema e relazioni di causa e effetto» (QCER – Volume complementare, 2020 [2018]: 60).

mediazione di servizio del testo, in modalità orale (eventualmente supportata da appunti scritti), se è di fronte a una mera esposizione o a una argomentazione con (inevitabili) inserti espositivi. Di seguito si propone un diagramma di flusso esemplificativo (Figura 1), che l'utente potrà usare per verbalizzare a se stesso/a il contenuto del testo letto e che l'insegnante potrà previamente presentare in aula, chiedendo di applicarlo ad alcuni campioni testuali:

Figura 1. *Diagramma di flusso per riconoscere il tipo testuale argomentativo attraverso la mediazione testuale*



Il diagramma di flusso richiede al/alla lettore/trice di attivare dapprima una comprensione globale e progressivamente più analitica. L'ultimo campo ("i raggruppamenti servono all'autore/all'autrice per dimostrare/convincere che") sarà compilabile solo per i testi argomentativi, il cui intento dimostrativo-persuasivo sarà già emerso nel riquadro precedente, al momento di identificare le relazioni tra i blocchi informativi (e probabilmente una o più stringhe di testo isolate, che costituiranno la tesi). Nel caso dei testi argomentativi, l'ultimo riquadro richiede quindi di esplicitare la tesi contenuta nel testo, a cui il/la lettore/trice è arrivato attraverso un processo di ricostruzione del testo di tipo *bottom-up*, cioè elaborando l'input e trasferendo

(auspicabilmente) il risultato di questa elaborazione nella memoria a lungo termine; il processo inverso, *top-down*, infatti, è adottato dal/dalla lettore/trice esperto/a, che riconosce immediatamente la tipologia testuale e poi analizza le singole componenti, cioè dalla memoria a lungo termine si muove verso l'input, confrontandolo con quanto già conosce (cfr. Lavinio, 2004: 137-140); solo in quest'ultimo caso sarà quindi in grado di compilare il protocollo presentato nel par. 1 (o adempiere a una richiesta simile) senza commettere svarioni. Nella peggiore delle ipotesi, una volta giunto al termine del diagramma di flusso, il/la lettore/trice inesperto/a inferirà di trovarsi di fronte a un testo espositivo non potendo compilare l'ultimo campo.

La traccia di semplificazione proposta non riguarda dunque il contenuto, bensì la procedura di decodifica del testo: essa esplicita, isola e ordina le operazioni di decodifica di un testo che il/la lettore/trice esperto/a, che ha introiettato diversi schemi o gli schemi prototipici dei generi testuali, compie invece in automatico.

4. ALTRE SPIE SUPERFICIALI DELL'ARGOMENTAZIONE

In quanto deputato alla difesa di una opinione e alla prova della sua fondatezza, il testo a vocazione argomentativa, più del testo espositivo, tendenzialmente esibisce una soggettività più spiccata. Se è vero che la maggior parte della saggistica argomentativa prototipica, come i pure i testi espositivi prototipali, preferisce l'impersonalità e adotta tendenzialmente uno stile neutro, altri tipi di saggistica argomentativa, come quella storico-letteraria, possono propendere per

uno stile brillante, cioè volutamente espressivo e originale, che per certi versi la avvicina a quelli che alcuni studiosi hanno definito testi misti, cioè testi nei quali si alternano sapientemente – segno di una scrittura esperta – modi colloquiali e allusioni o citazioni colte, in una prosa moderna e spigliata, un po' come avviene negli articoli dei più affermati giornalisti. (Gualdo, Raffaelli, Telve, 2014: 74)

Spesso le soluzioni colloquiali si configurano come esempi di linguaggio pregiudizievole, ossia per la scelta di termini «connotati emotivamente per suggerire un giudizio di consenso o dissenso» (Boniolo, Vidali, 2002: 99). Per coloro che li sappiano riconoscere, sono indizi eloquenti sull'emersione del pensiero dell'autore/dell'autrice⁴ e dunque sull'obiettivo persuasivo del testo.

I rilievi più recenti sulla competenza linguistica di studenti e studentesse dei cicli di istruzione superiore non sono confortanti in questo senso: lo scritto *factotum* (Lubello, 2017; 2020; Ruggiano, 2020), sostenuto dal generale appiattimento di tutte le varietà di italiano su una medietà indistinta (D'Achille, 2016), non agevolano questa operazione. Ciò riconferma – se ce ne fosse ancora bisogno – la necessità che la didattica dell'italiano insista (anche) sugli aspetti varietistici: insieme ad altre componenti, favoriscono il consolidarsi negli/nelle apprendenti di solidi schemi testuali di riferimento per discriminare, nella varietà dei testi autentici, l'esposizione dall'argomentazione.

⁴ Si veda, ad esempio, l'analisi delle scelte lessicali di un paragrafo del volume *L'utilità della storia* di Pietro Bevilacqua, contenuta in Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 74-75).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boniolo G., Vidali P. (2002), *Strumenti per ragionare*, Mondadori, Milano.
- Colombo A. (1992a), “Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi”, in Id. (a cura di), *I pro e i contro*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 59-84 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-II-testo-argomentativo-Presupposti-pedagogici-e-modelli-di-analisi.pdf>].
- Colombo A. (1992b), “Per una definizione e analisi pragmatica dei testi argomentativi”, in Gobber G. (a cura di), *La linguistica pragmatica*. Atti del XXIV Congresso Internazionale di Studi (Milano 4-6 settembre 1990), Bulzoni, Roma, pp. 475-500.
- Colombo A. (1996), “Due o tre modi di non capire. Difficoltà di comprensione di testi argomentativi”, in Colombo A., Romani W. (a cura di), “È la lingua che ci fa uguali”. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 189-208 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Adriano-Colombo-Due-o-tre-modi-di-non-capire-Difficolt%C3%A0-di-comprensione-di-testi-argomentativi.pdf>].
- Corno D. (1991), “Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-67 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-II-ragionar-testuale-il-testo-come-risultato-del-processo-di-comprensione.pdf>].
- D’Achille P. (2016), “Architettura dell’italiano di oggi e linee di tendenza”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 165-189.
- De Beaugrande R.A., Dressler W.U. (1973/1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- Della Casa M. (2003), *I generi e la scrittura. Un approccio sociocognitivo all’insegnamento della composizione*, La Scuola, Brescia.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo: principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all’università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, pp. 125-144 [si cita dalla versione on line, disponibile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Tipi-testuali-e-processi-cognitivi.pdf>].
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un’educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto *factotum* dei nativi digitali”, in *Lingue e culture dei media*, 1 (2017), 1, pp. 143-146.
- Lubello S. (2020), “Digito, ergo sum: scritture al bivio (di studenti universitari)”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell’analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 153-156.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell’italiano: fondamenti e metodi per l’insegnamento e l’apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Marinetto P. (2022), “Introduzione. Leggere per capire, capire per scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, 14 (2022), 1, pp. 559-581.
- Prada M. (2004), *Laboratorio di scrittura: documenti, esercizi, test di autovalutazione per i laboratori di scrittura italiana dell’Università degli studi di Milano*, LED, Milano.

- QCER-Volume Complementare (2020 [2018]) = Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 12 (2020), 2, pp. 1-285: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Ruggiano F. (2020), “Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA. Un osservatorio sulle debolezze degli studenti e un esperimento di didattica dell’italiano”, in *Italiano Lingua Due*, 12 (2020), 1, pp. 111-121: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13984>.
- Sabatini F. (1988), *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana*, Loescher, Torino.
- Sabatini F. (1999), “‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa: in memoriam Maria-Elisabeth Conte*: atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen 5-7 febbraio 1998), pp. 141-172.