

IL TESTO ARGOMENTATIVO: PROCESSI E STRUMENTI DI ANALISI
di
Paola Desideri

1. La centralità della nozione di «testo» nell'attuale didattica linguistica per la rinnovata scuola dell'obbligo impone agli insegnanti una serie di riflessioni e di approfondimenti sulla natura, il funzionamento, le strutture e le forme di questa complessa dimensione della lingua, sia parlata che scritta. Tale nozione, senza addentrarci in una ardua definizione – peraltro diversa a seconda dei differenti punti di vista e delle teorie emerse nelle ormai ventennali ricerche di linguistica testuale¹ – rinvia a una sequenza coerente e coesa di enunciati, intenzionale, sufficientemente informativa, con funzione comunicativa riconoscibile.

Infatti la dimensione del testo, come ambito di elaborazione e di ricerca, è concordemente ritenuta la più idonea a promuovere sollecitazioni e stimoli per costruire itinerari didattici in grado di stimolare processi logico-cognitivi e incentivare abilità orientate verso una funzionale e adeguata produzione orale e scritta. La fecondità dell'approccio testuale, nel quadro di una moderna educazione linguistica e comunicativa, è testimoniata ormai da una nutrita messe di contributi che, a diversi livelli scolastici e disciplinari, attestano autorevolmente l'opportunità di proseguire lungo il cammino intrapreso.

Se nel programma di Italiano del 1979 per la scuola media inferiore non si fa chiaro ed esplicito riferimento al testo nella accezione *textlinguistica* del termine, in quello più recente di Lingua italiana del 1985 per la scuola elementare, l'attenzione alla dimensione testuale è largamente presente, tanto da configurarsi come uno dei punti qualificanti del nuovo programma linguistico per la scuola primaria². Un aspetto particolarmente insistito nei due programmi in questione concerne le funzioni e le varietà della lingua,

¹ Per una ricognizione aggiornata e sistematica dei diversi indirizzi e degli ambiti concettuali caratterizzanti la linguistica del testo, nella vasta letteratura esistente, valga per tutti Beaugrande, Dressler (1984).

² Per un esame delle moderne teorie linguistiche e delle loro produttive implicazioni alla base del nuovo programma '85, cfr. Desideri (1986).

cioè il linguaggio visto nel suo uso concreto come attività espressiva e comunicativa, di cui gli alunni devono imparare a riconoscere i processi per produrlo nelle forme contestualmente più pertinenti.

Tuttavia, grazie al consistente sviluppo della linguistica testuale in Italia³, è nel programma del 1985 per la scuola elementare che rileviamo un maggiore interesse per l'oggetto *testo* e i *tipi di testo*. Specialmente nella seconda sezione di tale programma, intitolata *Obiettivi e contenuti*, notiamo – come rilevato in altra sede (Desideri, 1989) – una gran quantità di affermazioni sulla necessità di educare alla varietà linguistica, al riconoscimento e alla produzione della molteplicità delle forme discorsive. Il programma insiste sulla opportunità di diversificare i tipi testuali, differenziare i generi – sia a livello di oralità sia a livello di scrittura – senza alcuna discriminazione tra tali attività, cosa che, a discapito del parlato, è stata perpetrata per troppo tempo.

Ma è nella parte centrale, laddove il nuovo programma si propone di individuare gli obiettivi generali didattici e i traguardi essenziali, che possiamo parlare di un tentativo di ripartire sotto determinate forme di prodotti linguistici la pluralità di testi realizzabili dagli allievi. Valga per tutte la seguente citazione:

Il fanciullo deve saper leggere, cioè capire il significato di testi scritti a fini diversi; deve saper ricercare e raccogliere informazioni da testi scritti; seguire la descrizione, il resoconto, il racconto e saperne cogliere l'essenziale; apprezzare l'efficacia linguistica ed espressiva dei vari tipi di scrittura.

Il fanciullo deve saper scrivere: comunicare a distanza con interlocutori diversi, registrare e organizzare dati e istruzioni, esprimere impressioni, valutazioni; produrre testi di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo (D.P.R. 104, 1985).

Allo scopo di assicurare al soggetto una buona competenza nei riguardi della lingua scritta (lettura e scrittura), nel quadro della formazione plurilinguistica e polifunzionale promossa dalla scuola primaria, deve essere stimolata la gamma più ampia possibile di operazioni ricettive e produttive su tipi di testi differenti, di cui il programma tenta di dare un ordine e una classificazione funzionale. Tale progetto tipologico tiene conto dei parametri logico-interpretativi di riconoscimento e comprensione dei

³ Sulla ricezione della linguistica testuale in Italia, cfr. Pöhl (1985) e Conte (1989).

discorsi, dei criteri di pianificazione, delle funzioni, degli usi, delle modalità di presentazione dei testi.

Le attività testuali indicate dal programma ministeriale e sinteticamente ascrivibili alle categorie della descrizione, della narrazione e dell'argomentazione esigono in sede didattica adeguate prove di accertamento dei prerequisiti (seguite da prove di verifica intermedia e finale), impegnano in itinerari di lavoro ed esercitazioni, in percorsi di recupero e approfondimento e richiedono la messa a punto dei criteri di verifica e di valutazione. Infatti, se è vero che si deve insegnare a produrre testi di diverso tipo, è anche vero che si deve poi essere in grado di verificare i risultati ottenuti e di valutare se i testi realizzati sono o non sono ben formati, se sono o non sono coerenti, coesi, congrui e appropriati alle circostanze situazionali e a tutte le variabili socio-comunicative che comunque permeano la vita interazionale e cooperativa di ciascun essere umano.

Tappa preliminare rispetto a ogni differenziazione tipologica è che l'alunno osservi quali siano i principi base della organizzazione testuale, cioè come operi concretamente il livello sintattico e macro-sintattico nell'articolazione di determinati contenuti, da quali meccanismi siano rette la coesione e la coerenza testuali, come certi segnali linguistici esplicitino precise gerarchie semantiche e quindi come la scelta di un certo ordine del discorso crei una particolare prospettiva, un certo «punto di vista». Operazioni queste ultime molto importanti, in quanto sono non solo responsabili della coerenza semantica del testo, ma anche dello stile della scrittura, e di conseguenza orientano il tragitto interpretativo del lettore. Limiteremo la nostra attenzione al testo argomentativo che, ponendosi a cavallo tra le elementari e le medie, è notoriamente il più complesso e il più difficile da insegnare, anche nelle scuole superiori. D'altra parte, la crescente diffusione delle pratiche argomentative, orali e scritte, nella vita sociale impone *in primis* all'istituzione scolastica l'esigenza di qualificare l'educazione linguistica, perché essa possa fornire una preparazione consona a una partecipazione vigile e critica del cittadino.

2. Premesso che tutti, a vario titolo e in varia misura, dobbiamo confrontarci con messaggi persuasivi e che la responsabilità decisionale del singolo è sempre più impegnata in innumerevoli occasioni della vita sociale quotidiana, riteniamo che sia precipuo dovere di un insegnante, specie se dell'ambito linguistico, riflettere sulla problematica generale

dell'argomentazione e sugli strumenti concettuali e analitici del testo argomentativo. Sollecitazioni in questa direzione peraltro non mancano, visto il crescente e legittimo interesse in vari settori delle scienze umane per la retorica, antica e nuova⁴. D'altro canto, questo è un terreno in cui vengono messe alla prova capacità logico-linguistiche di grande interesse educativo: le tecniche di argomentazione del proprio pensiero, la scelta delle modalità di presentazione delle proprie argomentazioni e la competenza nell'interpretare quelle altrui. La notevole difficoltà strutturale del testo argomentativo, che presenta la più alta concentrazione di strategie e tattiche discorsive, è certamente il motivo principale della sua pressoché totale emarginazione nella pratica didattica, a cominciare dal secondo ciclo della scuola elementare fino a tutta la media superiore.

Contraddistinto dal descrittivo e dal narrativo in base alla funzione esplicata nella comunicazione, il testo argomentativo manifesta alcune particolari dominanze (Beaugrande, Dressler, 1984, pp. 239-240); esprime l'accettazione/rifiuto, o la valutazione di determinate idee, convinzioni, azioni, fatti, in merito ai quali emette giudizi di verità/falsità, di positività/negatività.

Le sue tipiche relazioni concettuali sono «ragione, significanza, volontà, valore e opposizione» (*Ibid.*, p. 240) e il suo modello globale di riferimento più frequente è il «progetto», che seleziona e organizza tutti gli elementi in base alla loro utilità per il fine preposto, cioè indurre qualcuno a credere/non credere, fare/non fare qualcosa. Anche se ovviamente l'attribuzione di un testo a una classe precisa dipende più dalla funzione esercitata nella comunicazione che dalla forma della sua struttura di superficie, tuttavia l'argomentazione configura un tipo di testo dove la matrice cognitiva predominante è quella di giudicare in risposta a un problema, attraverso l'implicita e/o esplicita relazione contrastiva di concetti e fenomeni di cui vengono vagliate somiglianze, differenze e trasformazioni.

Come giustamente sostiene E. Werlich (1976, pp. 106-121), cui dobbiamo un interessante contributo alla tipologia testuale⁵, entrata ben

⁴ Sul versante diacronico e sincronico, un rigoroso quadro della retorica classica connessa agli apporti più recenti delle teorie dell'argomentazione e alle nuove tecniche della persuasione, è il manuale di Mortara Garavelli (1988). Per un indirizzo più propriamente didattico, cfr. Zuccherini (1988b).

⁵ La classificazione di Werlich comprende cinque tipi di testo, ciascuno sorretto da una precisa matrice cognitiva: testo descrittivo (percezione nello spazio), narrativo (percezione

presto nella manualistica scolastica, dal momento che si tratta della enunciazione di ipotesi, di pareri sulla validità o meno di relazioni tra concetti e fenomeni, per il produttore del testo argomentativo si pone subito la scelta tra la forma testuale del *commento* (punto di vista soggettivo) e quella *dell'argomentazione scientifica* (punto di vista oggettivo). In ciascuna delle due forme testuali si parte dall'affermazione implicita o esplicita di un problema e si pone la questione di come un dato fatto (idea, oggetto, evento) sia classificabile entro accettabili o non accettabili sistemi cognitivi e sociali. Mentre nel commento l'enunciatore pronuncia un giudizio su eventi, oggetti e idee sulla base dei propri punti di vista, dei propri valori e delle proprie opinioni, nell'argomentazione scientifica, apodittica il giudizio risulta fondato su rigorosi sistemi di conoscenza rispondenti ai requisiti della verificabilità e della falsificabilità.

Il testo argomentativo, più di altri testi, oltre a esporre i fatti, li interpreta, li modalizza, li connota con le marche assiologiche e veridittive di cui la lingua dispone (la veridizione presenta il discorso come vero o come un dire vero). Esso prende posizione pro/contro qualcuno-qualcosa e invita alla discussione. Evidentemente però anche un testo scientifico, che esponga una teoria e adduca prove a favore/contro altre tesi, è per certi versi un testo argomentativo. Varie sono infatti le forme del testo argomentativo: dall'arringa dell'avvocato, che presenta argomenti in difesa di un imputato contrapponendosi all'accusa, ai discorsi politici, tra le manifestazioni orali; dall'articolo giornalistico al commento, fra le produzioni scritte.

Se si accetta la definizione corrente del testo argomentativo, secondo la quale esso trasmette un giudizio, un'opinione, un'idea, accompagnandoli con ipotesi, ragioni o prove per dimostrarne la validità o la debolezza, si intuisce molto bene che la costitutiva complessità del testo argomentativo dipende dal fatto che esso si avvale dei molteplici meccanismi e delle variegate strategie della persuasione (Cronkhite, 1975), sia sul terreno della *inventio* e della *dispositio*, sia su quello della *elocutio*.

La retorica tradizionale, secondo l'ordinamento proposto da Lausberg (1969, pp. 31-32 e p. 43), colloca l'*argumentatio*, successiva alla *propositio* e alla *narratio* (alle quali sono affidati compiti propriamente informativi), nella

nel tempo), espositivo (comprensione di concetti per via analitica o sintetica), argomentativo (soluzione di problemi e valutazione), regolativo (pianificazione del comportamento proprio o altrui).

parte centrale del discorso persuasivo, tra l'*exordium* e la *conclusio*. Suddivisa a sua volta in una *probatio* (o sostegno della propria tesi) e in una *refutatio* (o rifiuto del punto di vista contrario), è dunque l'*argumentatio* a dover sopportare nel discorso tutto il peso logico della dimostrazione, attraverso l'elaborazione delle prove, che possono essere obiettive, finalizzate a convincere intellettualmente il destinatario, oppure affettive, atte a persuaderlo emozionalmente.

Nella problematica generale del testo argomentativo, distinguiamo l'argomentazione cosiddetta *cooperativa*, volta a fare chiarezza sulle questioni dubbie, sui contrasti e quindi affidata al dialogo e al confronto speculativo (valore etico dell'argomentazione), da quella *competitiva*, mirante all'adesione degli interlocutori attraverso i mezzi linguistici della conflittualità, la contestazione aggressiva delle premesse altrui, la demolizione polemica delle tesi dell'avversario. Comunque, nel testo argomentativo c'è sempre una reciprocità comunicativa, nel senso che una tesi prevede sempre una possibile controtesi.

3. Un'argomentazione annovera una serie di elementi che hanno una lunghezza variabile, disposti per lo più nel seguente modo:

- a) introduzione o esordio;
- b) presentazione del problema, eventualmente articolato in sotto-problemi;
- c) presentazione della tesi e/o della controtesi;
- d) presentazione di dati o premesse;
- e) presentazione degli argomenti;
- f) anticipazione di obiezioni e loro confutazione;
- g) concessione;
- h) epilogo o perorazione.

Naturalmente non è automatico che questi elementi, che comunque dal punto di vista didattico vanno considerati singolarmente in base alla funzione esplicita e co-testualmente, compaiano tutti in qualunque argomentazione e con l'ordine sequenziale esposto. Tranne l'esordio e la perorazione, aventi una collocazione piuttosto rigida, gli altri, se presenti, sono suscettibili di subire spostamenti nella disposizione discorsiva, a seconda degli scopi e dei sovra-scopi prefissati dal locutore e delle molteplici variabili interazionali che concorrono in ogni evento linguistico, specialmente se di natura manipolativa.

Esprimere valutazioni e giudizi di verità/falsità, di positività/negatività equivale infatti a progettare un ordine del discorso, organizzare una sequenzialità testuale per indurre qualcuno a credere/non credere, fare/non fare qualcosa. Qui si apre tutto il campo, a nostro parere molto stimolante, della persuasione e della manipolazione, che in certi generi di discorso, come quello politico, giuridico e altri, sono decisamente predominanti.

Malgrado le modalità predicative dell'argomentazione riguardino l'illustrare i concetti, il confutare, il dimostrare, il commentare, il riflettere, l'indagare – che interessano la «funzione euristica», secondo la nota terminologia di Halliday (1980)⁶ – va ribadito che l'argomentazione non ci dà certezze assolute, non ha cioè il rigore e la necessità della dimostrazione, vale a dire il ragionamento *more geometrico*: infatti non si argomenta contro l'evidenza. L'argomentazione è, aristotelicamente parlando, il campo del verosimile e del probabile; essa ci prospetta conclusioni che sono possibili, ammissibili, credibili, quindi non definitive e valide per tutti. Inoltre non si può valutare un'argomentazione, se non tenendo conto di chi la realizza, delle circostanze (formali/informali) in cui è presentata, cioè di tutte le condizioni contestuali pragmatiche e sociolinguistiche dell'enunciazione.

Le argomentazioni obbligano i partner della comunicazione ad assumere e a riconoscere il gioco linguistico dell'interrogare e dell'essere interrogato, impegnandoli alla notificazione dei motivi o delle intenzioni che sorreggono un'azione. L'interruzione di tale equilibrio interazionale da parte di un soggetto provoca la violazione del «principio di cooperazione» (Grice, 1978) che vieta di porre termine unilateralmente a uno scambio linguistico retto da un comune scopo euristico.

Costitutivo di ogni argomentazione è l'affrontare un problema generale all'interno del quale vengono sviluppati e articolati analiticamente sotto-problemi; successivamente, dalle risposte date a questi sotto-problemi, si perviene alla risposta al problema di partenza. Semplificando molto, data la specificità e la complessità di ogni operazione all'interno del sistema argomentativo, possiamo sinteticamente illustrare quali sono i fondamenti

⁶ Quanto alla polifunzionalità del linguaggio, Halliday individua e analizza sette funzioni che concernono gli usi della lingua in contesti diversi, finalizzati a rendere efficace la comunicazione: funzione strumentale, regolativa, interazionale, personale, euristica, immaginativa e rappresentativa.

essenziali dell'argomentazione⁷. Innanzitutto le *premesse*⁸, cioè quegli elementi, a volte anche sottintesi, che il locutore ritiene condivisi dai destinatari e che sceglie come punto di partenza del proprio ragionamento, con la funzione di collegare le tesi che vuole far accogliere. Fondativi delle premesse sono gli *oggetti d'accordo*, raggruppabili in due categorie: quelli che interessano il *reale* (i fatti, le verità, le presunzioni) e quelli che interessano il *preferibile* (i valori, le gerarchie, i luoghi del preferibile). Di questi elementi, peraltro tutti importanti, vale la pena precisarne due in particolare: le presunzioni che, pur non presentandosi come assolutamente certe, tuttavia forniscono una base sufficiente per instaurare una ragionevole convinzione, e i luoghi del preferibile, che fin da Aristotele (*Topici*) hanno suscitato l'interesse speculativo dei filosofi.

Dal punto di vista argomentativo, seguendo le sempre valide indicazioni aristoteliche, si devono distinguere i *luoghi comuni*, affermazioni molto generali utilizzabili indifferentemente in qualsiasi ambito, dai *luoghi specifici*, che concernono ciò che è preferibile in ambiti particolari.

L'approfondimento riservato ai τόποι, e il frequente ricorso ad essi nella pratica argomentativa, ci impone di menzionare almeno la classificazione di sei categorie di luoghi: (1) della *quantità*, che proclamano la superiorità di una cosa per ragioni quantitative; (2) della *qualità*, dove si preferisce qualcosa perché unica o rara; (3) dell'*ordine*, che implicano il primato dell'anteriore sul posteriore, della causa sulla conseguenza; (4) dell'*esistenza*, che accordano una preminenza a ciò che è su ciò che è possibile; (5) dell'*essenza*, che conferiscono un valore maggiore agli individui più rappresentativi dell'essenza del tipo considerato; e infine (6) della *persona*, che sanciscono la superiorità di ciò che è legato all'autonomia e alla dignità della persona.

Altri essenziali procedimenti argomentativi riguardano le *garanzie*, che possono essere certe (come le leggi scientifiche) o relative (come un convincimento personale), e che molto spesso non sono espresse nel testo,

⁷ Per un quadro delle tecniche discorsive, delle operazioni logiche e dei meccanismi concettuali propri dell'argomentazione, cfr. Perelman, Olbrechts-Tyteca (1966), Vignaux (1976), Perelman (1979), AA.VV. (1981) e Tuțescu (1986). Si tratta di riflessioni particolarmente interessanti per la diversa impostazione scientifica dei fenomeni in questione. Nel licenziare le bozze del presente volume, non possiamo esimerci dal segnalare il recentissimo studio di Lo Cascio (1991), che offre nuove e interessanti prospettive di analisi dell'argomentazione secondo un'ottica prettamente linguistica.

⁸ Su tale procedimento, basilare nell'argomentazione, cfr. Perelman (1981, pp. 33-44).

ma appaiono presupposte e quindi necessitano di una più o meno elaborata operazione inferenziale da parte dei riceventi. Sul terreno dei meccanismi linguistico-argomentativi non possiamo trascurare gli *affidamenti*, che entrano in gioco quando ci avvaliamo, anche con l'espedito della citazione diretta o indiretta, di testimonianze, oppure di pareri e affermazioni di esperti, di personaggi accreditati, in sostanza quando ricorriamo ad esempi (Gelas, 1981), a modelli o ad anti-modelli, intesi come argomenti d'autorità (Perelman, 1981, pp.117-124) per garantire l'accettabilità del nostro dire. Tale tecnica argomentativa veicola il complesso meccanismo della intertestualità e della polifonia verbale, secondo la prospettiva bachtiniana del linguaggio.

Nel testo argomentativo, la successione discorsiva può realizzarsi attraverso l'ordine logico e sequenziale già esposto, dall'esordio all'epilogo, o secondo un andamento più libero: in questo ultimo caso il soggetto colloca *prove* (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1979, pp. 151-158) e argomenti nelle posizioni testuali ritenute più persuasive, cioè maggiormente atte a incidere sull'attenzione, sulla memoria dell'ascoltatore-lettore, per sollecitarne l'adesione emotiva alle tesi esposte.

4. Data la complessità delle procedure argomentative qui sinteticamente presentate, si rendono necessari alcuni prerequisiti logici per la comprensione-produzione del testo in questione, prerequisiti che andrebbero opportunamente esercitati sin dalla scuola materna ed elementare per stimolare le operazioni mentali sottostanti a ogni processo cognitivo richiesto. Essi riguardano: (a) il dominio delle relazioni di causa-effetto; (b) la padronanza dei procedimenti concettuali della deduzione (si attua quando si parte dal generale, assumendo in primo luogo la legge entro cui, per verifica, si riconduce il particolare fenomeno considerato) e della induzione (si realizza quando, al contrario, dall'osservazione del dato si formulano ipotesi per procedere poi alla verifica su cui si fonderà la legge); (c) la capacità di confrontare fatti e pareri diversi; (d) l'abilità di non cadere in contraddizione; (e) la capacità di decentramento, cioè di porsi dal punto di vista altrui, assumendo mondi possibili differenti dai propri.

Ad essi va associata una serie di comportamenti comunicativi consensuali, fondamentali per la formazione di una buona attitudine argomentativa, come saper ascoltare gli altri, accettare l'eventuale esistenza di opinioni diverse dalle proprie, accertarsi delle motivazioni dell'altro con

la richiesta di spiegazioni, essere disponibili a sottoporre le proprie idee al vaglio e alla critica altrui, e così via.

Parlando di prerequisiti e di abilità cognitive richieste per la comprensione-produzione del testo argomentativo, vale la pena menzionare l'importante lavoro di Völzing (1985) che mira soprattutto a descrivere e a spiegare le capacità di argomentazione e di metacomunicazione dei bambini. Esso si pone sulla scia delle ricerche di Vygotskij (1966) e di Slama-Cazacu (1977) per i quali il ruolo dell'interazione sociale è fondamentale per il progresso del pensiero e per la genesi delle operazioni cognitive, tra cui la funzione argomentativa del linguaggio. Del resto, è appurato che il dialogo compare prima del monologo e che il dialogo è l'attività linguistica che consente all'essere umano di farsi un'idea del mondo: il bambino conosce e apprende ponendo domande, cercando risposte, obiettando, interrogando in continuazione gli adulti. Un'argomentazione peraltro ha la sua ragion d'essere proprio perché pensata dialogicamente sul piano dell'intersoggettività (Mininni, 1983). Infatti è proprio nello scambio con gli altri che si manifesta l'esigenza di esplicitare le proprie procedure, di contrapporsi alle opinioni non convincenti o contrastanti, di ricercare spiegazioni più esaurienti dei fenomeni.

Sulla scorta di un ricco materiale linguistico, desunto dalla concreta e sistematica osservazione della progressione logico-linguistica in soggetti dai due ai quattro anni, P.-L. Völzing dimostra che il bambino possiede già molto presto la capacità di spiegare, di addurre motivazioni e quindi possiede anche la capacità di argomentare, ovviamente non intesa nel modo articolato e complesso degli adulti. Per giunta il bambino, attraverso queste prestazioni linguistiche, struttura le sue percezioni e le sue esperienze e quindi organizza il suo sapere. L'acquisizione e il potenziamento di tale capacità sono simultanee all'abilità di poter tematizzare un'azione, oppure un evento o un fatto provocato da un'azione: l'argomentazione può infatti problematizzare sia un'operazione pratico-oggettiva che mentale, e come tale collocarsi sul piano della meta-comunicazione.

Lo sviluppo dell'abilità argomentativa nel bambino⁹ consiste nell'imparare, all'interno di determinate «categorie-quadro», i *frames*, nel

⁹ Per una chiara esposizione del percorso evolutivo e delle problematiche psicolinguistiche connesse allo sviluppo della competenza argomentativa nel bambino, cfr. Mininni (1982). Sulle capacità argomentative nella prima infanzia, cfr. Albano, Fanizzi, Gagliardi, Lovecchio (1985).

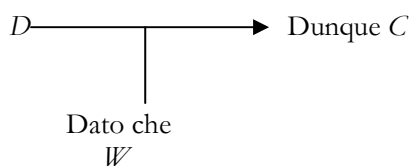
motivare e nello spiegare le azioni in modo cooperativo o strategico, nel coordinare i processi di ricezione/produzione in base alle ragioni e alle intenzioni dell'altro, alle sue conoscenze e alle sue opinioni, riassumendo in base sia alla generale «enciclopedia» del mondo, sia al particolare punto di vista riferito a uno specifico scambio comunicativo. Con l'intensificarsi delle esperienze transazionali, il bambino dovrà acquisire che il saper argomentare è strettamente connesso alla possibilità di saper entrare nella prospettiva dell'altro (capacità di decentramento) per essere in grado di anticipare i propri e gli altrui argomenti, dato che i testi prodotti sono accettabili per l'altro solo quando corredati da motivazioni e spiegazioni inquadrabili in riconosciute categorie-quadro di riferimento concettuale.

Da una serie di ricerche (Bereiter, Scardamalia, 1982, pp. 29-35) è risultato che i soggetti di 9-10 anni hanno interiorizzato una buona conoscenza degli elementi che caratterizzano un discorso argomentativo, in quanto riescono a prevedere le ragioni favorevoli e contrarie per la soluzione di una questione controversa, sono capaci di addurre esempi con la funzione di prove, di fare considerazioni generali e personali, infine di concludere. Tutto ciò fa capo a una competenza implicita, che viene estrinsecata nella comune interazione: spetta all'educazione linguistica razionalizzare progressivamente tali capacità cognitive.

5. Resta tuttora imprescindibile la riflessione condotta da S. Toulmin (1975) sull'argomentazione, della quale egli studia gli elementi costitutivi procedendo non per via deduttiva, ma – cosa molto interessante – per via induttiva. Riteniamo opportuno illustrarne i punti qualificanti ai fini di una caratterizzazione articolata dei processi argomentativi. Partendo da un esame dei procedimenti reali in ambiti diversi di argomentazione, il filosofo analitico anglosassone dimostra come si dia una varietà più ricca di dimensioni argomentative di quel che generalmente è concesso dal punto di vista della logica formale. Nel modello di analisi proposto da Toulmin, sono molto importanti le proposizioni ipotetico-generalì che, fungendo da ponti, autorizzano l'aggancio con la conclusione. Di norma, esse sono piuttosto brevi e rispondono alla forma concisa «Se *D*, allora *C*»¹⁰ o, qualora ampliate, sono rese più esplicite nei seguenti modi: «Dati come *D* autorizzano a trarre conclusioni o a fare affermazioni come *C*»; oppure

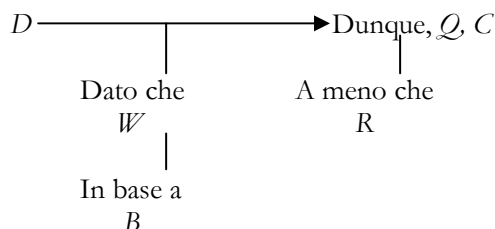
¹⁰ *D* = dati; *C* = conclusione.

«Dati i dati D , si può assumere che C ». Le proposizioni di questo tipo vengono definite da Toulmin *garanzie* [*warrants*] (W), per distinguerle sia dalle conclusioni che dai dati; infatti a questi ultimi si fa appello esplicitamente, invece alle garanzie implicitamente. Possiamo simbolizzare la relazione tra dati, conclusione e garanzie, servendoci del modello di Toulmin (*ibid.*, p. 93):



Naturalmente, le garanzie sono di diverso genere e possono attribuire gradi di forza differente alla conclusione che giustificano. Se alcune garanzie sono rette da dati incontrovertibili, tali da consentire al locutore di qualificare le sue conclusioni con *qualificatori modali* (Q) del tipo «necessariamente», altre invece sono subordinate a condizioni, limitazioni, eccezioni, e allora in questi casi sono più appropriati altri qualificatori modali come «presumibilmente», «probabilmente».

Bisogna però precisare che spesso le garanzie poggiano su qualcos'altro, su un'altra assicurazione, senza la quale, da sole, perderebbero di autorità e di credito: si tratta del cosiddetto *fondamento* [*backing*] (B) delle garanzie. Non trascurabile è la distinzione di Toulmin (*Ibid.*, pp. 96-100) tra garanzie e fondamenti, perché sono proprio questi ultimi a riferirsi ai diversi sistemi di classificazione che regolano le norme sociali ed etiche degli esseri umani e, come tali, sono variabili e dipendenti dalla arbitrarietà delle nostre convenzioni. Introducendo quest'ultimo elemento insieme ai qualificatori modali e alla categoria della *ricusazione* (R), parte integrante nella configurazione di un quadro argomentativo, il modello di Toulmin (*Ibid.*, p. 97) si presenta così integrato:



Una differenza sostanziale tra garanzie e fondamento delle garanzie è riscontrabile nella loro forma proposizionale: le proposizioni esprimenti garanzie, come abbiamo già affermato, sono ipotetiche, mentre quelle che trasmettono il fondamento, laddove esso venga esplicitato, sono per lo più categoriche, altrimenti lo stesso fondamento viene dato per convenuto senza la necessità della sua manifestazione linguistica.

Sulla base dell'analisi filosofica dell'argomentazione compiuta da Toulmin, S. Ferreri (1988) ha condotto un'interessante ricerca, a livello di scuola media, sui modelli concettuali del problema di matematica, che mette alla prova la padronanza di abilità logico-semantiche da parte dei ragazzi e l'individuazione della sua specifica costruzione argomentativa; insomma nel problema di matematica la fase di elaborazione materiale del calcolo è solo quella conclusiva.

La produttività della distinzione toulminiana tra garanzie e fondamenti è emersa anche all'interno di un'ampia ricerca (Pontecorvo, Castiglia, Zucchermaglio, 1983; Pontecorvo, 1985, 1985), effettuata nella scuola elementare e materna sul ruolo della discussione in classe per l'acquisizione della conoscenza, per lo sviluppo di livelli più elaborati di analisi e di spiegazione che l'interazione con gli altri promuove e al tempo stesso esige. È noto infatti che una discussione procede quando ci si avvale convenientemente delle modalità di richiesta e di produzione di argomentazioni. Il distinguo tra garanzie e fondamenti può proficuamente condurre alla identificazione degli approfondimenti richiesti dalla disputa con interlocutori esigenti e quindi può fornire un valido strumento di analisi di quelle situazioni di discorso-ragionamento collettivo in cui qualcuno ricopre il cosiddetto «ruolo dello scettico», non accontentandosi di una risposta qualsiasi, ma esigendone una più esauriente. Ogni ipotesi sottintende sempre un sapere acquisito, o dato per scontato, per cui è indispensabile abituare i ragazzi a chiarire quello che ogni ipotesi sottintende, le evidenze percettive o cognitive che consolidano i legami tra supposizioni e conoscenze.

Infatti la necessità di spiegare e di chiarificare verbalmente la propria posizione a un altro, che pone domande o che non comprende il discorso, aumenta il grado di esplicitezza linguistica degli enunciati, con conseguente potenziamento della competenza metatestuale e metacomunicativa del parlante. Tutto ciò è particolarmente utile e necessario ai vari livelli di scolarizzazione. Devono pertanto essere realizzate, non certo episodicamente, attività verbali di gruppo, come il dibattito su argomenti

controversi di pubblico interesse, o la discussione su questioni attinenti ai diversi campi disciplinari. L'esigenza di controbattere delle affermazioni, di rispondere a domande, la necessità di classificare e di riorganizzare mentalmente i nuovi e più probanti elementi apportati alla conversazione, costringono in modo dinamico gli interlocutori a dare maggiore chiarezza e ordine ai propri pensieri, a verificare consapevolmente e costruttivamente la propria capacità di riflessione linguistica e metacognitiva durante le tappe di riformulazione testuale del proprio discorso.

Pontecorvo, Castiglia e Zucchermaglio (1983) hanno esaminato una particolare sottofase, le trasformazioni, all'interno di un curricolo scientifico per la scuola elementare dedicato all'alimentazione. Un ruolo essenziale nell'indagine sulle esperienze scientifiche e sulla organizzazione della conoscenza scientifica hanno assunto le discussioni svolte in classe; esse si sono rivelate infatti uno strumento privilegiato in sede didattica per permettere la messa a confronto delle idee, la circolazione delle informazioni, la soluzione collettiva dei problemi. Sono, queste, attività orali inusitate nella pratica scolastica quotidiana, o semmai condotte dal docente in modo approssimativo, anche se nei programmi ministeriali riguardanti l'educazione linguistica vengono qua e là suggerite. Lungi dall'essere confinata alle sole materie letterario-umanistiche, in ambito scolastico l'attività argomentativa deve essere necessariamente interdisciplinare e coinvolgere anche il discorso scientifico, con le forme del pensiero logico-dimostrativo che lo contraddistinguono.

Che cosa distingue una discussione¹¹ da ogni altra forma di interazione discorsiva in classe finalizzata all'insegnare-apprendere? Secondo l'opinione della Pontecorvo (1985, p. 24), sulla scia di Vygotskij (1974), si definisce «[...] in generale discussione quel particolare tipo di conversazione o di interazione verbale in classe in cui ci si propone di arrivare *collettivamente a risolvere un problema* che può essere inteso in modi molto diversi; delimitare una tematica o definire una terminologia, chiarire un campo concettuale su cui si è già lavorato, mettere in comune le esperienze eseguite, confrontando osservazioni e interpretazioni, concordare una spiegazione soddisfacente di un fenomeno, ecc.» (corsivo del testo).

Naturalmente la disputa ha una sua ragion d'essere quando è utile creare in classe una situazione di *problem solving* per comprendere o spiegare un

¹¹ Sulla discussione in classe e le sue valenze educative, cfr. Caravita, Giuliani (1989), Corno (1989), Orsolini (1989).

fenomeno. Il processo di problematizzazione però non è univoco, ma si articola per gradi differenti, e di conseguenza attraverso diverse modalità di realizzazione degli obiettivi posti alla discussione. Uno dei primi livelli è la «messa a fuoco del problema», operazione che richiede la presa d'atto dei vari punti di vista e la negoziazione dei contrasti per pervenire alla costruzione del problema, eventualmente anche articolato in sotto-problemi, in relazione alle procedure epistemiche proprie dei diversi ambiti disciplinari¹². Ciò è possibile se si realizza una certa base consensuale che tenga conto delle opzioni espresse. Per argomentare sensatamente, è necessaria una qualche coesione nel discorso collettivo, una certa dose di intertestualità, senza le quali non può esserci l'esplicito o implicito riferimento alle posizioni altrui. Infatti, la correlazione con il punto di vista altrui spinge il ragionamento al di là della pura e semplice osservazione-descrizione dei fenomeni e favorisce la ricerca di spiegazioni che possano rendere conto delle cause che li hanno determinati. Cominciare a pensare alle ragioni degli altri significa fare un grosso esercizio mentale¹³.

Nell'ambito di una funzionale e strategica ripartizione dei ruoli, la discussione scolastica fra pari¹⁴ richiede che il ruolo dell'insegnante debba essere quello di promuovere la circolazione delle idee e la coesione del discorso, in modo adeguato alle competenze linguistico-cognitive degli allievi, indirizzando i ragazzi verso le direzioni più produttive e complesse del ragionamento, senza però attenuare o eliminare qualche possibile conflitto, anzi animando il dibattito e incoraggiando l'esplicitazione della contrapposizione o della complementarità fra opinioni differenti¹⁵. La classe assume qui le caratteristiche di una comunità interpretativa, in cui

¹² A proposito delle differenze dovute alle caratteristiche epistemologiche dei diversi campi disciplinari, un'interessante ricerca sperimentale sull'efficacia didattico-formativa della discussione, a livello cognitivo e transazionale, è stata svolta in quattro classi di IV elementare su argomenti di fisica e di storia. Cfr. Pontecorvo (1986).

¹³ Sulla tipologia degli scambi consensuali e conflittuali nelle dispute in classe e sull'andamento co-costruttivo dell'interazione verbale tra bambini, cfr. Orsolini, Pontecorvo (1988).

¹⁴ Un'attenta indagine sui processi evolutivi della logica argomentativa nei dialoghi fra pari, attraverso l'esame di cinque fasce d'età (6-8, 9-11, 12-14, 15-17, 18-20), è stata condotta da Oser, Berkowitz, Althof (1986).

¹⁵ Sul ruolo dell'insegnante e sulle modalità interazionali del parlato «euristico» in classe, cfr. Bertocchi (1988), Sobrero (1988), Zuccherini (1988a, 1988c).

ciascuno porta il proprio punto di vista: infatti dal confronto e dall'integrazione dei modelli e dei valori differenti vengono potenziate le risorse conoscitive dei soggetti e incrementati i sistemi di conoscenza. Condizione irrinunciabile perché si realizzi questa felice educazione al dialogo e al confronto è che comunque l'insegnante rinunci al discorso apodittico e alle sue antididattiche procedure assiomatiche, privilegiando invece una posizione di moderatore-animatore.

6. Come in ogni testo, anche in quello argomentativo – che è particolarmente intessuto di procedimenti logico-linguistici concatenati – la *coesione* e la *coerenza* sono determinanti. Se la coesione presiede ai legami, ai nessi (prevalentemente sintattico-grammaticali) che la lingua offre per connettere, cementare il testo, la coerenza rinvia alla formazione di unità testuali che seguono un filo logico, una scansione, un certo ordine, che creano una prospettiva e un punto di vista. Dal momento che la coerenza si può intendere come l'organizzazione logica del discorso, e perciò riguarda il piano tematico ritenuto di volta in volta più adatto (ossia la scelta, la progressione e la distribuzione della materia linguistica), preferiamo occuparci della coesione del testo argomentativo, cioè di quei meccanismi di giunzione (i *connettivi*) che fungono da legamento tra una frase e l'altra. Il connettivo, del quale sono stati studiati sia le forme sia i vari tipi di relazione (Halliday, Rasan, 1976), può coinvolgere un insieme di parole e locuzioni ben più ampio delle congiunzioni di cui parlano le grammatiche tradizionali: è allora importante che a livello didattico i ragazzi sappiano riconoscere la funzione connettiva esercitata da certi avverbi, o da certe espressioni, o addirittura da intere frasi nell'impianto testuale.

Nel testo argomentativo per lo più abbondano i nessi di *causa-effetto* (perciò, dato che, in conseguenza, a causa di ciò, se... allora, ecc.); di *dimostrazione* (infatti, in effetti, ovviamente, chiaramente, ecc.); di *conclusione* (dunque, quindi, così, allora, ecc.); di *valutazione* (probabilmente, certamente, indubbiamente, senz'altro, è da sottolineare che, ecc.); di *contrapposizione* (altrimenti, bensì, di contro, invece, anzi, ecc.); di *riferimento* o di *anticipazione* (come abbiamo già visto, come vedremo in seguito, ecc. con una forte prevalenza del meta-commento, introdotto dai *verba dicendi*), tutti legami che, tramite parole o espressioni, rendono espliciti i rapporti logici tra le varie unità del testo.

A questi connettivi dobbiamo inoltre aggiungere la prevalenza di periodi ipotetici e deduttivi, di frasi dichiarative, di tempi commentativi, di verbi

regolativi, di forme enunciative impersonali, di predicati epistemici (so, credo, ritengo, ecc.). A livello didattico-operativo è molto importante che, con esercizi graduati e appropriati, gli alunni riescano a riconoscere gli indicatori più funzionali dei testi argomentativi, a individuare quali elementi siano accessori ed esornativi rispetto al nucleo dell'argomentazione e quali invece indispensabili (e di questi ultimi è auspicabile anche far scoprire la gerarchia), a identificare gli impliciti e le presupposizioni da portare alla superficie.

Ravvisare attraverso quali mezzi linguistici (dalle congiunzioni agli avverbi, alle forme verbali, fino a entità più ampie come le frasi) si realizzi un procedimento testuale argomentativo non è certo impresa da poco, perché la produzione epistemica – come appunto è quella argomentativa – richiede senza dubbio un'ampiezza di osservazione e un'attitudine mentale più articolata e consapevole che si acquisisce con l'esperienza. Nella prassi didattica non si può mancare di far notare anche la valenza argomentativa esercitata da interpunzioni, da interiezioni, le strategie retoriche messe in atto da una certa intonazione (tono neutro/tono emotivo), da certe espressioni enfatiche, da quei meccanismi paralinguistici e cinesici volti a evidenziare o a commentare segmenti del testo.

Data la peculiare configurazione di tale tipo testuale, composto da pianificati blocchi linguistici concatenati, ci sembra fondata la proposta di M. Berretta (1984) – riguardante i testi espositivi orali – di considerare come connettivi tutte quelle espressioni che instaurano relazioni esplicite fra parti di testo (frasi, periodi, paragrafi). Il fenomeno è ragguardevole nella forma più tipica e diffusa della scrittura argomentativa scolastica: il tema. Non spetta a noi parlare di metodi concreti, tuttavia riteniamo che nel proporre una esercitazione scritta opinabile quale appunto è il tema, si debba assegnare come titolo una questione socio-culturale controversa, non un'assunzione di verità dove, in quanto tale, c'è ben poco da discutere.

Può essere stimolante riservare alla scuola media superiore (sia nel biennio che nel triennio) esercitazioni in cui i ragazzi debbano capovolgere la tesi di un certo autore, confutando punto per punto quanto sostenuto, con argomenti convincenti. Tale lavoro testuale contrastivo permette di sperimentare come, a partire da premesse ideologico-epistemiche differenti, si pervenga a esiti argomentativi diversi. Questa operazione richiede preliminarmente che l'alunno sappia decentrarsi e riconoscere il punto di vista dell'autore, ne sappia identificare la tesi rintracciando le premesse, i

fatti e i dati addotti a sostegno, eventuali sottintesi, insomma le mosse argomentative attivate dal testo in esame.

Se è vero che l'educazione linguistica deve corrispondere alla trasmissione di procedure discorsive, di codici, registri, al potenziamento di abilità testuali, competenze e capacità comunicative, l'insegnante deve allargare la «mappa del mondo» degli allievi, promuovendo in classe attività scritte non a senso unico e adoperandosi perché vengano evitati percorsi rigidi di esecuzione. Relativamente al testo argomentativo, a nostro parere, la programmazione va fatta con attività parallele, propedeutiche: la consuetudine alla discussione regolata e alla lettura del quotidiano in classe, per esempio, abitua i ragazzi ad ascoltare, a parlare pianificando i propri interventi sulla base delle affermazioni altrui, a riconoscere l'assetto argomentativo degli articoli e a interpretare la strategica polisemia dei significati che convivono nel nostro universo linguistico.

Come ormai dovrebbe essere noto a tutti i docenti, il tema non può più essere considerato l'unica forma di prestazione scritta da richiedere alla scolaresca. D'altro canto, nel passaggio dalla discussione orale al testo scritto, si possono promuovere attività di scrittura autocomunicativa molto funzionali, come il prendere appunti degli interventi realizzati in seno a una discussione, lo schematizzare il pensiero proprio e altrui al fine di sintetizzare le idee significative, lo stendere una lista o una scaletta delle informazioni centrali e di quelle di supporto, ecc. A tale scopo, va incentivata anche la lettura di testi non letterari di un certo spessore argomentativo, come gli articoli di fondo, la terza pagina dei giornali, insieme a testi scientifico-dimostrativi¹⁶, dove i ragazzi devono essere educati a cogliere la priorità logica di un'affermazione sulle altre, la gerarchia degli argomenti e dei sotto-argomenti, la distinzione tra il livello informativo-espositivo e quello propriamente valutativo-persuasivo, insomma tutte quelle tracce linguistiche indicative della organizzazione strutturale e funzionale del discorso.

Tramite il lavoro di analisi e lo smontaggio delle produzioni argomentative, si possono estrapolare le loro regole costitutive. Imparando a criticare le tesi altrui, riconoscendone pregi e difetti linguistici, il discente

¹⁶ Per un ragguglio sulle esperienze effettuate in vari ordini scolastici circa le competenze logico-linguistiche nella comunicazione scientifica e gli aspetti della comprensione-produzione del testo scientifico, cfr. i numerosi contributi raccolti in Guerriero (a cura di) (1988).

apprende le regole della scrittura in conformità alla materia trattata, all'istanza ricevente e agli obiettivi comunicativi, e quindi riuscirà anche a valutare con maggiore consapevolezza i propri elaborati. Se l'allievo sarà in grado di appropriarsi dei vari modelli testuali appartenenti a scrittori di professione che, se in numero cospicuo, non potranno produrre in lui un effetto imitativo e inibitorio, sarà poi all'altezza di riconoscere da solo se il testo realizzato funzioni o meno per risolvere un determinato problema o per convincere qualcuno.

Nel selezionare l'argomento per un tema-saggio (qualunque tema su un controverso problema di attualità su cui lo studente possa prendere posizione)¹⁷, l'insegnante non può non tenere conto di variabili come la motivazione, la rispondenza a finalità formative, la coerenza con gli altri argomenti proposti nel curriculum e legati all'esperienza e alle conoscenze degli allievi, e soprattutto non può non accordare alla classe il tempo di riflettere, di documentarsi per padroneggiare l'argomento assegnato. Del resto, abbiamo già rilevato quanto sia importante per un'argomentazione convincente l'accuratezza dei dati e delle garanzie di supporto.

Preliminari a ogni pratica di scrittura argomentativa sono la chiara individuazione dello scopo del testo e la configurazione dell'uditorio cui ci si rivolge: infatti le maggiori difficoltà in una produzione scolastica che sia oggetto di valutazione risiedono proprio nella mancanza di un destinatario concreto precisato nella consegna, con l'inevitabile risultato di un esercizio puramente retorico. L'operazione che l'allievo deve subito attuare è comprendere la struttura interna del titolo del tema, cioè la prospettiva da cui bisogna considerarlo per inferire le giuste informazioni e mantenere tale punto di vista per l'intero svolgimento, onde non cadere in contraddizione.

A questo punto, egli si trova inevitabilmente di fronte alla scelta di base tra il procedimento logico induttivo e quello deduttivo. Cioè deve decidere se sia più funzionale e strategico partire da una serie di esempi attinti dalla realtà, per giungere a una ipotesi che ribadisca ed esprima l'attendibilità e l'autorevolezza della propria opinione, oppure se muovere da una regola generale dalla quale ricavare il caso particolare (l'esempio tipico di questo schema logico è il sillogismo, con la premessa maggiore, la, premessa minore e la conclusione).

È opportuno quindi rendere edotto lo studente sulle forme di ragionamento da lui utilizzate, dimostrandogli che è necessario argomentare

¹⁷ Sulle fasi di realizzazione del tema-saggio, cfr. Serafini (1982, pp. 116-130).

su prove concrete suscettibili di verifica. In ogni caso, qualunque sia il tipo di ragionamento preferito, è indispensabile che il ragazzo sappia discernere in modo congruente ciò che è rilevante per l'argomento principale da ciò che non lo è, e quindi sappia subordinare gli argomenti secondari a quello prioritario, impedendo che essi possano assumere una posizione testuale eccessiva: l'equilibrio delle parti è un aspetto fondamentale nella tessitura argomentativa di un testo.

Se infatti la stesura di qualsiasi testo richiede precise competenze, l'elaborazione di quello argomentativo pone la progettazione, la coerenza interna, la coesione e la progressione logica degli argomenti quali processi irrinunciabili ai fini di una buona formazione testuale. È utile pertanto impostare una didattica dell'argomentazione scritta che utilizzi come struttura di base il paragrafo (Zioni, 1989), poiché maggiormente rispondente ai requisiti della esaustività, della uniformità discorsiva: solo in un secondo tempo si dovranno proporre esercitazioni mirate al collegamento e alla successione ordinata di più paragrafi in un unico macro-testo.

D'altra parte, nel supportare la propria tesi con esempi, fatti, documenti, finalizzati a convincere l'interlocutore, gli allievi si renderanno presto conto che la capacità di produzione argomentativa comporta la preliminare acquisizione della competenza descrittiva e narrativa, senza le quali sarebbe impossibile incorporare un micro-racconto o una descrizione nell'ampia tessitura di un testo argomentativo. Come ben sappiamo, i testi reali sono misti o compositi, caratterizzati dalla compresenza di diversi tipi testuali (cui sono accordate funzioni comunicative molteplici), che comunque non possono essere improvvisati, pena l'insuccesso delle nostre prestazioni discorsive. E una buona educazione linguistica non può trascurarlo.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (1981), *L'Argumentation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
Albano M.-G., Fanizzi M., Gagliardi F., Lovecchio B. (1985), «Argumentative Function in Child Discourse», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XVII, 2-3, pp. 85-95.
Beaugrande R.-A. de, Dressler W.U. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino.

P. Desideri, *Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi*, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp.121-143. © Giscel, 2008.

- Bereiter C., Scardamalia M. (1982), «From Conversation to Composition: the Role of Instruction in a Developmental Process», in R. Glaser (a cura di), *Advances in Instructional Psychology*, vol. II, Hillsdale (N.J.), LEA.
- Berretta M. (1984), «Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso», in L. Coveri (a cura di), *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso Internazionale di Studi della SLI (Genova - Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Roma, Bulzoni, pp. 237-254.
- Bertocchi D. (1988), «Di quel problema parliamo in gruppo», in *Italiano & Oltre*, III, 4, pp. 178-180.
- Caravita S., Giuliani G. (1989), «La discussione in classe come elaborazione di ragionamento collettivo», in A. De Rossi, A. Mitri (a cura di), *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 63-75.
- Conte M.-E. (1989), «Coesione testuale: recenti ricerche italiane», in Ead. (a cura di), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 3a ed., pp. 272-295.
- Corno D. (1989), «Valersi dei pro e dei contro», in *Italiano & Oltre*, IV, 1, pp. 23-24.
- Cronkhite G. (1975), *La persuasione. Comunicazione e mutamento del comportamento*, Milano, Angeli.
- Desideri P. (1986), *L'educazione linguistica: il programma di «lingua italiana»*, Bologna, Edizioni Magistero.
- Desideri P. (1989), «Testo e tipologie testuali nel nuovo programma di lingua italiana per la scuola elementare: alcune riflessioni», in *Quaderni dell'Istituto di Linguistica dell'Università di Urbino*, 6, pp. 353-368.
- Ferreri S. (1988), «Il problema di matematica», in A.R. Guerriero (a cura di) (1988), pp. 317-329.
- Gelas B. (1981), «La fiction manipolatrice», in AA.VV. (1981), pp. 75-89.
- Grice H.P. (1978), «Logica e conversazione», in M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli, pp. 199-219.
- Guerriero A.R. (a cura di) (1988), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Atti del III Convegno Nazionale GISCEL (Vico Equense, 6-9 novembre 1986), Firenze, La Nuova Italia.
- Halliday M.A.K. (1980), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Bologna, Zanichelli.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- Lausberg H. (1969), *Elementi di retorica*, introd. di L. Ritter Santini, Bologna, Il Mulino.
- Lo Cascio V. (1991), *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, Firenze, La Nuova Italia.
- Mininni G. (1982), «La funzione argomentativa del linguaggio», in *Età evolutiva*, II, pp. 22-31.
- Mininni G. (1983), *Dialogo e argomentazione*, Bari, Adriatica Editrice.
- Mortara Garavelli B. (1988), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani.
- Orsolini M. (1989), «Conflitto di opinioni», in *Italiano & Oltre*, IV, 1, pp. 24-27.

P. Desideri, *Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi*, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp.121-143. © Giscel, 2008.

- Orsolini M., Pontecorvo C. (1988), «Disputare e co-costruire», in *Età evolutiva*, 30, pp. 63-72.
- Oser F., Berkowitz M., Althof W. (1986), «Lo sviluppo della logica argomentativa nei dialoghi tra pari», in *Età evolutiva*, 24, pp. 76-106.
- Perelman Ch. (1979), *Il campo dell'argomentazione. Nuova retorica e scienze umane*, Parma, Pratiche Editrice.
- Perelman Ch. (1981), *Il dominio retorico. Retorica e argomentazione*, Torino, Einaudi.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. (1966), *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, prefaz. di N. Bobbio, Torino, Einaudi.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. (1979), *Retorica e filosofia*, introd. di F. Semerari, Bari, De Donato.
- Pohl E. (1985), «La linguistica testuale in Italia: ricezione, sviluppo, studi applicati», in *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, 14, pp. 401-432.
- Pontecorvo C. (1985), «Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione», in *Rassegna di Psicologia*, 1-2, pp. 23-45.
- Pontecorvo C. (1986), «Interazione di gruppo e conoscenza: processi e ruoli», in *Età evolutiva*, 24, pp. 85-95.
- Pontecorvo C. (1988), «I bambini parlano per fare scienza: la formazione del linguaggio scientifico nella discussione in classe», in A.R. Guerriero (a cura di) (1988), pp. 85-109.
- Pontecorvo C., Castiglia D., Zucchermaglio C. (1983), «Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe», in *Scuola e Città*, XXXIV, 10, pp. 447-462.
- Serafini M. T. (1982), «Il tema. Produzione di testi a carattere a) descrittivo, b) informativo, c) narrativo, d) argomentativo, e) interpretativo», in LEND di Modena, *La lingua scritta: la produzione di testi in italiano e in lingua straniera*, Atti del Seminario (Modena 11-15 ottobre 1982), Modena, Stamperia Comunale, pp. 96-143.
- Slama-Cazacu T. (1977), *Dialogue in Children*, The Hague-Paris, Mouton.
- Sobrero A.A. (1988), «Avvertenze per l'uso del parlato», in *Italiano & Oltre*, 111, 5, pp. 218-222.
- Toulmin S. (1975), *Gli usi dell'argomentazione*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Tuțescu M. (1986), *L'argumentation*, București, Universitatea din București.
- Vignaux G. (1976), *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, prefazione di J.-B. Grize, Genève-Paris, Librairie Droz.
- Völzing P.-L. (1985), *La capacità argomentativa nel bambino*, present. di G. Mininni e B. Leddomade, Firenze, Giunti-Barbèra.
- Vygotskij L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, a cura di A. Massucco Costa, Firenze, Giunti-Barbèra.
- Vygotskij L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti-Barbèra.
- Werlich E. (1976), *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

P. Desideri, *Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi*, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp.121-143. © Giscel, 2008.

Zioni M. (1989), «Il testo che argomenta», in *Italiano & Oltre*, IV, 1, pp. 27-30.

Zuccherini R. (1988a), «Dalla 'inventio' alla 'actio'», in *Italiano & Oltre*, III, 4, pp. 183-184.

Zuccherini R. (1988b), *Manuale del parlare. Una retorica per i ragazzi*, Firenze, La Nuova Italia.

Zuccherini R. (1988c), «Prendere la parola», in *Cooperazione educativa*, 12, pp. 4-6.