
Linguaggio e socializzazione: Interazioni quotidiane in famiglia e a scuola

Vittoria Colla

Università di Bologna

vittoria.colla2@unibo.it

Nicola Nasi

Università di Bologna

nicola.nasi3@unibo.it

Abstract

Questo contributo esplora il ruolo dell'interazione sociale mediata dal linguaggio (inteso nelle sue diverse componenti verbali, paraverbali e non verbali) nei processi di socializzazione a scuola e in famiglia. Nello specifico, l'articolo si concentra sulle interazioni ordinarie che avvengono nel gruppo dei pari a scuola e tra genitori e figli durante lo svolgimento dei compiti a casa. Lo studio si basa su due diversi corpora di dati videoregistrati, che vengono analizzati con una metodologia che combina l'approccio etnografico all'analisi della conversazione. L'analisi mostra che bambini e adulti utilizzano varie risorse di tipo linguistico (ad es., lessicali), ma anche intonazionali, corporee e materiali per socializzare i coetanei o i propri figli ai modi appropriati e attesi di comportarsi in un determinato contesto. Sulla base dell'analisi, l'articolo discute la rilevanza dell'interazione e degli usi interattivi del linguaggio per la costruzione del nostro mondo sociale e per i processi di socializzazione alle norme culturali di una specifica comunità.

1. Introduzione

Ormai da tempo un ricco e variegato filone di studi, trasversale ad ambiti quali la sociolinguistica, la pragmatica e l'antropologia del linguaggio, ha sottolineato il ruolo costitutivo del linguaggio nella costituzione del nostro mondo sociale e culturale (ad es., Duranti 2004). Questi studi hanno teorizzato e dimostrato empiricamente che il linguaggio (inteso qui nelle sue diverse componenti verbali, paraverbali e non verbali, ovvero come combinazione di lingua verbale, tratti paralinguistici, prossemica, gestualità e movimenti corporei) è una risorsa centrale per la nostra agentività e la nostra azione sociale (Ahearn 2001). Ben più che un mero codice per lo scambio di informazioni, il linguaggio è soprattutto una risorsa che “fa la differenza” tra le persone e rende possibile un particolare tipo di socialità, che caratterizza l'essere-nel-mondo dell'homo sapiens” (Duranti 2007: 13). Il linguaggio in uso nell'interazione sociale, in particolare, costituisce “il fondamento stesso della vita sociale [...] il mezzo principale attraverso il quale le culture vengono trasmesse, le relazioni vengono sostenute, le identità vengono costruite e le strutture sociali di ogni tipo vengono riprodotte” (Heritage & Clayman 2010: 7; cfr.

anche Schegloff 2006). Inoltre, l'interazione sociale mediata dal linguaggio è l'arena fondamentale in cui avvengono i processi profondamente interrelati di apprendimento, socializzazione e sviluppo (cfr. paragrafo 2). Attraverso le diverse risorse verbali, prosodiche, corporee e materiali utilizzate in interazione, gli adulti (o gli esperti) di una certa comunità introducono i bambini (o i novizi) all'insieme di conoscenze che permette loro di agire in modo competente nel contesto socioculturale di appartenenza (Goodwin 2018).

Il presente contributo si concentra appunto sulle interazioni sociali mediate dal linguaggio come contesti di socializzazione. In particolare, lo studio è incentrato sulle interazioni che avvengono in due contesti primari di socializzazione: la scuola e la famiglia. Questi due contesti sono caratterizzati da una molteplicità di situazioni comunicative in cui i partecipanti (ad es., genitori e bambini, o insegnanti e alunni) interagiscono tra loro. La letteratura precedente ha spesso analizzato gli eventi interattivi più 'visibili' e caratteristici della vita in questi contesti, come ad esempio le interazioni tra insegnanti e discenti durante una lezione frontale (ad es., Lee 2007; Margutti 2010). L'analisi in questo contributo è invece dedicata a due tipi di interazioni meno esplorati, e considerati forse marginali: le interazioni tra bambini e bambine nel gruppo dei pari e tra genitori e figli durante lo svolgimento dei compiti a casa. Analizzando nel dettaglio alcuni esempi emblematici di queste interazioni sociali, l'articolo mostra la rilevanza di questi eventi comunicativi per i processi di socializzazione e per la costruzione e riproduzione di norme, ideologie, valori e credenze morali e culturali che regolano la vita delle nostre comunità.

L'articolo è strutturato in sei paragrafi. Nei paragrafi 2 e 3 vengono presentati gli studi che costituiscono il quadro teorico in cui si iscrive l'analisi. Dopo questa disamina della letteratura, l'articolo presenta la metodologia di analisi e i due corpora di dati video da cui sono tratti gli estratti analizzati (paragrafo 4). I due paragrafi successivi sono incentrati sull'analisi di quattro estratti che illustrano in maniera emblematica i processi di socializzazione che avvengono attraverso interazioni situate e usi contingenti del linguaggio a scuola e in famiglia (rispettivamente, paragrafi 5 e 6). Infine, i risultati dell'analisi vengono discussi nel paragrafo conclusivo dell'articolo (paragrafi 7).

L'obiettivo del contributo è quello di illustrare e analizzare nel dettaglio alcuni esempi emblematici di interazioni attraverso le quali i bambini vengono socializzati agli orizzonti culturali e morali del contesto socioculturale di appartenenza. L'analisi è funzionale a una riflessione più ampia sul ruolo dell'interazione mediata dal linguaggio nella costruzione congiunta del nostro mondo sociale e nei processi di socializzazione alle aspettative culturali di una specifica comunità.

2. Linguaggio, apprendimento e socializzazione

Nel corso del XX secolo, numerose teorie hanno proposto una concezione delle interazioni sociali come elementi costitutivi dei processi di apprendimento, socializzazione e sviluppo. Ricerche in diversi ambiti, ad esempio in psicologia dello sviluppo (ad es., Vygotskij 1962[1934]; Rogoff 1990; Pontecorvo et al. 1991; Pontecorvo 1993), sociolinguistica ed etnografia della comunicazione (ad es., Bernstein 1964; Hymes 1964, 1974), antropologia del linguaggio (ad es., Heath 1983; Ochs & Schieffelin 1984) e analisi della conversazione (ad es., Wootton 1981; Goodwin & Cekaite 2018), hanno indagato le interazioni che coinvolgono i bambini mostrando empiricamente come la

cultura e i sistemi morali di riferimento influenzino le pratiche linguistiche e interattive, rendendole ‘vettori di socializzazione’.

Tra queste teorie, particolarmente rilevante è l’approccio socioculturale inaugurato da Lev Vygotskij (1962[1934]). In questa prospettiva, l’apprendimento e il successivo sviluppo cognitivo vengono considerati come prodotti dell’interazione sociale. Sarebbe l’uso situato del linguaggio – inteso come sistema semiotico che media tra individuo, cultura e società – ciò che rende possibile l’apprendimento co-prodotto dai partecipanti, che a sua volta dà forma al pensiero e alle strutture cognitive (Vygotskij 1962[1934]; Wertsch 1985). Ponendo il linguaggio-in-interazione all’origine dei processi di apprendimento e sviluppo, la teoria di Vygotskij ha legittimato lo studio delle interazioni sociali come eventi educativi, inaugurando un nutrito filone di ricerca volto a indagare come, attraverso la conversazione e specifici usi del linguaggio, i bambini imparano a pensare, parlare e comportarsi in modi culturalmente appropriati (Rogoff 1990; Lave & Wenger 1991; Pontecorvo et al. 1991; Pontecorvo 1993, 1999).

Nello studio della relazione tra linguaggio, interazione e apprendimento, un valido contributo viene dalle ricerche in sociolinguistica ed etnografia della comunicazione. In particolare, lo studio di Bernstein (1964) sui codici ristretto ed elaborato è stato tra i primi a rivolgere attenzione scientifica alle pratiche linguistiche utilizzate nel contesto familiare, evidenziandone gli effetti sulla socializzazione dei bambini. Secondo Bernstein, quando il bambino impara una lingua, apprende un ‘codice’ specifico che regola la sua condotta verbale. Tuttavia, i codici non sono neutrali o intercambiabili, bensì profondamente influenzati dalle strutture sociali: individui appartenenti a diverse classi sociali utilizzano codici diversi. Apprendere un codice linguistico significa quindi per il bambino non solo imparare a parlare ed esprimersi, ma anche e soprattutto sviluppare un modo di interagire, di comportarsi e persino di pensare tipico della sua classe sociale. In questa prospettiva, apprendere una lingua significa apprendere anche la cultura specifica della classe sociale di appartenenza.

In linea con questi approcci, l’etnografia della comunicazione ha posto al centro delle proprie riflessioni e ricerche l’idea che i processi di socializzazione e di acquisizione del linguaggio debbano essere indagati come fenomeni profondamente interconnessi. Criticando la nozione di ‘competenza linguistica’ di Chomsky (1965) e contrapponendovi il concetto di ‘competenza comunicativa’, Hymes (1972) ha sostenuto come essere competenti in una determinata lingua non consista semplicemente nel conoscerne le regole grammaticali ed essere in grado di applicarle nella produzione linguistica. Significa anche e soprattutto essere membro di una ‘comunità linguistica’ (Gumperz 1968), ovvero essere in grado di usare quella lingua in modo efficace, “fare cose” con essa (Austin 1962) e prendere parte ad attività socialmente e culturalmente organizzate in modo appropriato. In questo senso, parlare una lingua significa agire nel mondo ‘da dentro una cultura’ e imparare una lingua significa appropriarsi di tale cultura. Partendo da questo presupposto, gli studi di etnografia della comunicazione hanno mostrato empiricamente come l’uso di diversi repertori linguistici nell’interazione con i bambini promuova non solo l’acquisizione di forme, funzioni e usi linguistici specifici, ma anche l’appropriazione dei presupposti culturali e morali inscritti in tali pratiche linguistiche (per una rassegna si veda Saville-Troike 2003).

Basato sulle intuizioni di Vygotskij e dell’etnografia della comunicazione, e sviluppato grazie ad anni di ricerche etnografiche, il paradigma della socializzazione linguistica (Ochs & Schieffelin 1984; Duranti et al. 2012) ha contribuito a proporre una concezione delle interazioni sociali come arene di apprendimento e socializzazione.

Secondo questo paradigma, lo sviluppo delle competenze linguistiche e interattive avviene di pari passo con e attraverso l'acquisizione delle competenze culturali. In altre parole, i bambini interiorizzano le norme e le ideologie culturali della loro comunità di appartenenza mentre e nella misura in cui essi affinano le proprie capacità di prendere parte alle interazioni sociali. Allo stesso tempo, i bambini sviluppano competenze linguistiche e interattive mano a mano che fanno propria la cultura presupposta e veicolata dalla lingua. Le interazioni sociali, dunque, attivano e rendono possibili due processi contemporanei e profondamente interrelati: la socializzazione *al* linguaggio, ovvero lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, e la socializzazione *attraverso* il linguaggio, che comprende l'acquisizione di conoscenze e competenze di natura culturale.

3. Socializzazione morale in interazione

A partire dal paradigma della socializzazione linguistica e attraverso l'analisi di audio- o video-registrazioni di interazioni cosiddette 'naturali' (ovvero non elicitate dal ricercatore) tra adulti e bambini (o esperti e novizi), numerose ricerche empiriche hanno dimostrato la rilevanza di questi scambi comunicativi nel processo attraverso cui bambini e novizi diventano gradualmente soggetti competenti da un punto di vista culturale e morale (Ochs & Kremer-Sadlik 2007; Wainryb & Recchia 2014). In questa prospettiva, le interazioni quotidiane che coinvolgono adulti e bambini, o bambini più e meno esperti, costituiscono un'arena culturale e morale (Ochs & Shohet 2006), ovvero un'opportunità per (ri)affermare e trasmettere messaggi più o meno espliciti pertinenti alla sfera della 'moralità'.

La sfera della moralità viene qui intesa in senso ampio come l'insieme di definizioni di cosa è "giusto o sbagliato, meglio o peggio" in una determinata situazione sociale, e corrisponde pertanto alle "regole, norme, obblighi, doveri, etichetta, ragionamento morale, virtù [...] e altri aspetti che riguardano come condurre una vita morale" (Ochs & Kremer-Sadlik 2007: 5; cfr. anche Sterponi & Pontecorvo 2003). Partecipando alle interazioni che sostengono la vita di tutti i giorni, i bambini vengono socializzati a pratiche culturali, norme, valori, assunti, ideologie e credenze evocate, formulate esplicitamente o messe in atto in maniera tacita e implicita nell'interazione. Attraverso queste interazioni, i bambini acquisiscono gradualmente le competenze per comportarsi in modo 'moralmente accettabile' nella loro comunità socioculturale (Wootton 1986: 147; cfr. anche Pontecorvo et al. 2001).

Affermando il ruolo cruciale delle interazioni sociali nel processo di acquisizione e sviluppo di competenze interazionali, morali e socioculturali, le teorie e gli studi empirici che abbiamo illustrato hanno aperto la strada a ulteriori ricerche incentrate sulle conversazioni spontanee che coinvolgono i bambini nelle loro comunità 'naturali' di vita e sviluppo, in primis il gruppo dei pari e il nucleo familiare.

3.1 Socializzazione e moralità nell'interazione tra pari

A partire dagli anni Settanta, diverse autrici hanno iniziato ad analizzare l'uso del linguaggio nelle interazioni tra bambini e bambine, sottolineandone la rilevanza per i processi di apprendimento e sviluppo sociolinguistico (ad es., Ervin-Tripp & Mitchell-

Kernan 1977; Steinberg & Cazden 1979). Una parte significativa di questi studi ha preso in considerazione il contesto scolastico. Spostando il focus analitico dal parlato dell'insegnante alle attività più o meno 'clandestine' che si sviluppano nel gruppo dei pari (Sterponi 2007). Queste ricerche hanno evidenziato l'abilità dei bambini nel costruire spazi di apprendimento a margine delle attività guidate dall'insegnante (Kyratzis & Johnson 2017): attraverso varie pratiche discorsive (per es., la correzione o la valutazione negativa del comportamento inappropriato dei coetanei), i bambini si socializzano a vicenda ai modi attesi di agire in classe (si veda Kyratzis & Goodwin 2017 per una panoramica). Per esempio, ricerche precedenti hanno mostrato come i bambini introducano i compagni ai modi appropriati di usare la (seconda) lingua (Pallotti 2001; Cekaite & Björk-Willén 2012; Nasi 2022a), alle norme legate al monolinguismo e plurilinguismo in classe (Cekaite & Evaldsson 2008; Kyratzis et al. 2010), ai modi appropriati di leggere e scrivere (Poole 2008; Moore 2017; Johnson 2017) o alle norme sociali di comportamento in classe (Cobb-Moore et al. 2009; Nasi 2022b). Queste pratiche di socializzazione sono strettamente intrecciate all'identità sociale dei bambini e all'organizzazione (gerarchica) del gruppo dei pari: quando i bambini introducono i propri compagni alle norme e ideologie socioculturali della comunità, stanno anche costruendo e negoziando i rispettivi ruoli e le loro relazioni sociali nel gruppo (Blum-Kulka et al. 2004; Kyratzis 2004).

3.2 Socializzazione e moralità nell'interazione genitori-figli

Nel solco del paradigma della socializzazione linguistica, numerose ricerche hanno indagato in maniera dettagliata le interazioni quotidiane tra genitori e figli, mettendo in luce come il processo di socializzazione avvenga attraverso le varie attività discorsive che hanno luogo nel contesto familiare quotidiano, come i pasti (Ochs et al. 1996; Blum-Kulka 1997; Pontecorvo & Arcidiacono 2007; Galatolo & Caronia 2018; Caronia et al. 2021), le passeggiate (Goodwin 2007; Keisanen et al. 2017), l'uso dei media (Caronia 2012; Koniski 2018), le attività sportive (Kremer-Sadlik & Kim 2007) e di pulizia (Fasulo et al. 2007) e lo svolgimento dei compiti a casa (Wingard 2006; Colla 2022, 2023).

Oltre a individuare le diverse attività in cui si esplica il processo di socializzazione, la ricerca ha messo in luce anche le diverse azioni discorsive che rendono possibile questo processo. Analizzando nel dettaglio le interazioni spontanee tra genitori e figli, vari studi hanno mostrato come diverse azioni discorsive (ad es., direttivi, minacce, enunciazione della regola, valutazioni negative; cfr. Wootton 1986; Goodwin 2006; Hepburn & Potter 2011; Sterponi 2014; Goodwin & Cekaite 2018; Caronia et al. 2021) vengono usati nelle interazioni genitori-figli e hanno mostrato come ciascuna di queste azioni presupponga e veicoli specifici assunti, norme e aspettative di natura culturale. Tra questi, per esempio, la 'richiesta di account', ovvero una richiesta di spiegazioni o giustificazioni, tipicamente introdotta da *perché* o *come mai* (ad es., *perché tutto quel sale?*, cfr. Sterponi 2003: 87), svolge la funzione di problematizzare il comportamento a cui si riferisce, costruendolo come moralmente inappropriato. Allo stesso tempo, la richiesta di account dà all'interlocutore la possibilità di offrire una giustificazione. Quando utilizzato dai genitori nell'interazione con i bambini, dunque, questo tipo di richiesta promuove il ragionamento morale e socializza i più piccoli a una concezione della moralità e della colpa come dimensioni relativamente negoziabili (Sterponi 2003). Al contrario, l'uso di semplici direttivi (ad es., ordini alla forma imperativa, cfr. Craven & Potter 2010; Kent 2012)

presuppone e veicola una concezione delle regole e degli orizzonti morali come non negoziabili (Craven & Potter 2010).

Rivolgendo un'inedita attenzione all'uso del linguaggio in situazione, questi studi hanno mostrato che ciò che i genitori dicono o non dicono, il modo in cui parlano, le parole che pronunciano, la loro intonazione, i silenzi e persino i gesti, presuppongono, ratificano e trasmettono ideologie culturali e aspettative morali, socializzando i bambini alla loro validità.

Il presente contributo si colloca in continuità con le teorie, gli approcci e le linee di indagine sopra descritte. In particolare, contribuisce alla ricerca nell'ambito della socializzazione linguistica illustrando come le interazioni quotidiane tra pari e tra genitori e figli costituiscano un'arena in cui i bambini diventano "parlanti di culture" (Ochs 2002).

4. Dati e metodologia

4.1 Dati

L'analisi si basa su dati tratti da due diversi corpora di videoregistrazioni raccolte nel contesto italiano tra il 2018 e il 2020. Il primo corpus è costituito da 30 ore videoregistrate in due classi terze di due scuole primarie ad alta presenza migratoria e "complessità linguistico-culturale" (Zoletto 2023) in Emilia-Romagna, nel corso di un'etnografia durata nove mesi. L'uso di vari dispositivi di registrazione (una videocamera fissa, un microfono direzionale, un piccolo microfono posizionato su un banco) ha consentito di documentare le pratiche interattive adottate tanto nell'interazione alunno-insegnante quanto nelle interazioni tra pari. Il secondo corpus è stato videoregistrato in 19 famiglie residenti in Emilia-Romagna e Veneto, e consiste in 40 ore di sessioni di compiti a casa che hanno coinvolto bambini della scuola primaria (dalla classe prima alla classe quinta) e i loro genitori. Per ridurre al minimo il potenziale impatto degli strumenti di registrazione nello spazio privato familiare, la videoregistrazione è stata gestita dai genitori sulla base delle indicazioni fornite dalla ricercatrice (cfr. Colla 2023).

Oltre alle video-registrazioni, non sono stati raccolti altri dati, ad esempio di tipo socioeconomico o demografico, in quanto lo studio si pone l'obiettivo di analizzare le interazioni tra pari o tra genitori e figli senza ricondurre le azioni discorsive e gli usi del linguaggio a dimensioni demografiche o socioeconomiche (cfr. paragrafo 4.2.). Per entrambi i corpora, il consenso dei partecipanti è stato ottenuto in ottemperanza alle leggi italiane ed europee che regolano il trattamento dei dati personali e sensibili.

Nonostante siano stati raccolti in contesti differenti, questi due corpora presentano somiglianze significative che li rendono comparabili per quanto riguarda le pratiche linguistiche e interattive messe in atto dai partecipanti. Entrambi i corpora, infatti, includono bambini della scuola primaria. Inoltre, entrambi i corpora sono strettamente legati al contesto scolastico. Mentre il primo corpus è stato raccolto all'interno della istituzione scolastica, il secondo si concentra su un'attività che – pur svolgendosi in ambito domestico – è per definizione legata alla scuola (i compiti). Entrambi i corpora consentono dunque di indagare le interazioni 'naturali' che coinvolgono i bambini nella loro vita quotidiana, esplorando il ruolo che questi scambi ordinari svolgono nel processo di socializzazione.

4.2 Procedure analitiche

L'analisi si è svolta in maniera induttiva. Nella fase iniziale di osservazione dei dati, abbiamo cercato di mantenere uno 'sguardo neutrale' (quello che in analisi della conversazione viene chiamato *unmotivated look*, Schegloff 1996: 172), esaminando i dati videoregistrati senza obiettivi analitici prestabiliti. Attraverso l'osservazione ripetuta dei dati, svolta sia individualmente sia in maniera congiunta, abbiamo individuato una serie di sequenze interattive in cui i partecipanti fanno riferimento a regole, aspettative, abitudini, norme, modi 'giusti o sbagliati', 'appropriati o inappropriati' di agire. Queste sequenze si caratterizzano per l'uso di azioni discorsive precedentemente descritte in letteratura (cfr. paragrafo 3.2.), come direttivi, valutazioni negative, enunciazioni della regola, richieste di spiegazioni/giustificazioni e rimproveri, ovvero formati linguistici che mostrano e 'mettono in parola' l'orientamento dei partecipanti a orizzonti culturali e morali condivisi.

Queste sequenze sono poi state trascritte (sulla base di Jefferson 2004; cfr. simboli di trascrizione in Appendice) e analizzate con gli strumenti micro-analitici dell'analisi della conversazione (AC) nei suoi approcci multimodali (Sacks et al. 1974; Galatolo & Pallotti 1999; Goodwin 2000; Sidnell & Stivers 2013). Nata negli Stati Uniti nei primi anni '70 del secolo scorso, l'AC è un approccio qualitativo allo studio del linguaggio in uso e dell'interazione sociale. Focalizzandosi su sequenze spontanee di 'parlato in interazione', l'AC dimostra che l'interazione sociale, lungi dall'essere casuale e caotica, è ordinata e governata da regole (come ad es., il sistema di alternanza dei turni, cfr. Sacks et al. 1974) che possono essere individuate e descritte attraverso la microanalisi delle registrazioni audio e/o video e dei trascritti. Attraverso l'analisi dei dettagli (non solo verbali) delle interazioni sociali, l'AC consente di mostrare come i partecipanti costruiscono l'intelligibilità delle azioni sociali realizzate nei loro turni di parola (Rossi 2021). Un aspetto centrale dell'AC riguarda le risorse utilizzate dai ricercatori per analizzare lo svolgimento dell'interazione sociale e l'uso del linguaggio in situazione. I ricercatori che adottano l'AC come prospettiva metodologica non partono da variabili sociali, economiche o demografiche prestabilite, esterne all'interazione (ad es., condizioni socioeconomiche, paese d'origine, repertorio linguistico dei partecipanti), ed evitano di considerare possibili variabili 'interne' e attinenti alla sfera psichica dei partecipanti (ad es., intenzioni, desideri, paure, atteggiamenti e stili interattivi). Piuttosto, i ricercatori cercano di individuare e assumere l'orientamento dei partecipanti stessi (la cosiddetta 'prospettiva emica', Pike 1966) per come viene mostrato nell'interazione, attenendosi cioè al significato che i partecipanti stessi mostrano di attribuire all'interazione in corso, alle azioni sociali realizzate attraverso il linguaggio in uso e alle categorie (ad es., socioeconomiche, linguistiche, demografiche) che essi esibiscono – eventualmente – nel parlato (Schegloff 1992). Le affermazioni analitiche sono quindi basate sull'interazione stessa e, nello specifico, sui turni di parola dei partecipanti, considerati come risorse attraverso le quali i partecipanti mostrano vicendevolmente la propria comprensione dei turni precedenti e co-costruiscono una comprensione condivisa dell'interazione in corso (cfr. la nozione di "next turn proof procedure", Sacks et al. 1974: 729). Basare le affermazioni analitiche sui turni di parola dell'interazione stessa è un criterio chiave di validazione in AC. Seguendo lo sviluppo turno per turno dell'interazione è infatti possibile verificare se l'interpretazione del ricercatore corrisponde all'interpretazione dei partecipanti. In questo senso, la validità delle affermazioni analitiche è concepita in

termini di allineamento dei ricercatori alla prospettiva dei partecipanti, per come viene resa ‘pubblica’, visibile e accessibile, nell’interazione.

Come vedremo nei prossimi paragrafi (5 e 6), in questo studio l’uso dell’AC consente di mettere in luce i modi situati in cui, attraverso il linguaggio e l’interazione sociale, adulti e bambini mostrano il proprio orientamento agli orizzonti culturali e morali che danno per scontati, ratificandoli e trasmettendoli in questo modo alle nuove generazioni. Attraverso queste interazioni sociali ordinarie, i bambini vengono dunque socializzati a modi di pensare, sentire, parlare e comportarsi culturalmente attesi e moralmente appropriati (Ochs & Kremer-Sadlik 2007).

Gli estratti che presentiamo nei paragrafi successivi costituiscono esempi emblematici di sequenze di socializzazione che avvengono tra pari nel contesto scolastico (paragrafo 5) e tra genitori e figli durante lo svolgimento dei compiti nel contesto domestico (paragrafo 6). Gli estratti sono quindi funzionali a offrire un’illustrazione empirica di alcuni dei possibili modi, situati e contingenti, in cui si realizza un fenomeno di portata più ampia e generale, ovvero il processo di (ri)costruzione dei sistemi culturali e morali e di socializzazione delle nuove generazioni a tali sistemi attraverso l’interazione sociale mediata dal linguaggio.

5. Interazioni quotidiane a scuola: socializzazione alle norme e alle ideologie istituzionali

In classe, bambini e bambine usano varie risorse verbali e non-verbali per introdurre i propri compagni alle aspettative sociali e morali della comunità. Questo paragrafo presenta due esempi emblematici di queste pratiche di socializzazione tra pari. Il primo esempio è stato registrato in una classe ordinaria durante un lavoro di gruppo. Quattro bambini sono seduti intorno a un tavolo e lavorano a un progetto condiviso. Un bambino, Yassin, si distrae dal compito assegnato e viene sanzionato da una compagna, Melek.

(1) *Devi lavorare*

Insegnante, Dario, Yassin, Melek (classe terza, scuola primaria)

- | | | |
|----|--------------|--|
| 1 | Dario | questo dove va? |
| 2 | | ((mostra un evidenziatore alzando il braccio)) |
| 3 | Ins. | questo nella plastica, |
| 4 | Yassin | questo nella: nella (pupù) |
| 5 | | ((guarda Melek)) |
| 6 | Melek | ma la smetti?! |
| 7 | | (0.2) |
| 8 | Yassin | oh ma cos’ ti ho detto? |
| 9 | Melek | ^devi ^^lavorare. |
| 10 | | ^((scuote la testa)) |
| 11 | | ^^((indica il quaderno di Yassin)) |
| 12 | Yassin | ((abbassa la testa e guarda il suo quaderno)) |

All’inizio della sequenza, l’insegnante si trova a un paio di metri di distanza dai bambini, e Dario le chiede in quale contenitore debba buttare l’evidenziatore che tiene in mano

(righe 1, 2). La risposta dell'insegnante (*questo nella plastica*, riga 3) viene immediatamente riciclata da Yassin, che ne sostituisce un elemento con un riferimento scatologico (*questo nella: nella (pupù)*, riga 4). L'insegnante non sembra accorgersi delle parole di Yassin, che con lo sguardo seleziona Melek come destinataria (riga 5). In risposta (riga 6), Melek utilizza una domanda retorica (*ma la smetti?!*), che in questo contesto sequenziale agisce come un direttivo che problematizza il comportamento del compagno e ne esorta la cessazione.

Yassin resiste al direttivo di Melek, difendendo l'appropriatezza del proprio turno precedente in termini di contenuto (*oh ma cos' ti ho detto?*, riga 8) e di destinatario, mettendo in dubbio il coinvolgimento della compagna nella questione (*ma cos' ti ho detto?*, riga 8). A questo punto, Melek chiarisce il proprio contributo precedente, sottraendosi alla disputa che Yassin andava delineando (ovvero una disputa su cosa si può e non si può dire in classe) e riaffermando il proprio coinvolgimento nella questione. Mobilizzando una regola istituzionale in modalità deontica (*devi lavorare*, riga 9; cfr. Nasi 2022b), Melek sottolinea quella che è la condotta socialmente e moralmente appropriata in quella specifica situazione: tutti i bambini devono lavorare per completare il progetto di gruppo che stanno portando avanti.

L'urgenza del direttivo è rafforzata dall'uso di risorse non verbali: Melek scuote la testa indicando la propria disapprovazione (riga 10) e poi indica il quaderno di Yassin con un gesto della mano, sottolineando il focus verso cui l'attenzione di Yassin dovrebbe dirigersi (riga 11). Il turno di Melek sembra essere efficace, in quanto Yassin china la testa e inizia a guardare il proprio quaderno, cessando di resistere al rimprovero della compagna (riga 12).

L'estratto 1 è un primo esempio di come i bambini possano socializzare i compagni ai modi socialmente e moralmente appropriati di comportarsi in classe. Nel corpus raccolto a scuola, i tentativi di socializzare i compagni a specifiche norme istituzionali non si concludono sempre con un allineamento alla normatività scolastica. In diversi casi, i bambini resistono attivamente alle regole e ideologie scolastiche promosse dai compagni di classe (cfr. Nasi 2022c). L'estratto 2 mostra un esempio di questa resistenza. La sequenza coinvolge di nuovo Yassin e il suo compagno Carlo. I bambini stanno dipingendo in piccoli gruppi con i colori acrilici. Sui banchi ci sono alcuni bicchieri d'acqua per pulire i pennelli. Da alcuni minuti Yassin sta giocando con l'acqua in un bicchiere, aggiungendo vari colori per cambiarne gradualmente il colore. Carlo sanziona questo comportamento facendo riferimento all'ideologia morale dell'istituzione, ma viene attaccato ripetutamente da Yassin.

(2) *Sprechi solo acqua per niente*

Carlo, Yassin (classe terza, scuola primaria)

- 1 (*(Yassin aggiunge vari colori all'acqua in un bicchiere)*)
- 2 **Carlo** **ma scusa yassin, hai un lavoro da finire**
- 3 **e te fai i giochi con l'acqua!**
- 4 Yassin prima mi ()
- 5 **Carlo** **ma poi guarda che yassin- yassin, (.) guarda che non va**
- 6 **bene poi perché te sprechi solo acqua per niente,**
- 7 **solo per fare acqua colorata!**
- 8 (0.5)
- 9 **Carlo** **ma guarda che sprechi dell'acqua che serve eh?**
- 10 Yassin prima mi hai aiutato poi ()
- 11 **Carlo** **sì ma è acqua che [serve!]**

12 Yassin [ma vattene!
13 Carlo ma è acqua che [serve!
 14 Yassin [ma vattene via!
15 Carlo è acqua che serve a [tutti!
 16 Yassin [ma no:, vattene. (0.2)
 17 te l'ho detto stai zitto, (.) stai zitto.
18 Carlo è acqua che serve a tutti!
 19 Yassin sì serve a tutti:, (.) e prima mi hai aiutato
 20 e dopo mi dici devi- no no, bla bla, stai zitto.

Yassin sta aggiungendo colori all'acqua da alcuni minuti quando Carlo inizia a problematizzare il suo comportamento. Prima attira la sua attenzione (*ma scusa Yassin*, riga 2) e poi lo rimprovera facendo riferimento al compito da finire e descrivendo le sue azioni come un gioco (*hai un lavoro da finire e te fai i giochi con l'acqua!*, righe 2 e 3). Con questo turno, Carlo rende rilevante una regola sociale e morale della classe: se un bambino ha un compito da finire, non deve giocare. Di fronte alla resistenza di Yassin a questa prima sanzione (riga 4), Carlo cambia argomentazione. Dopo aver ripetuto due volte il nome di Yassin, sottolineando così la sua responsabilità individuale (riga 5; sull'uso del nome proprio nelle sequenze direttive, cfr. Galeano & Fasulo 2009), Carlo evoca un'ulteriore regola morale legata alle ideologie istituzionali di risparmio delle risorse (*non va bene poi perché te sprechi solo acqua per niente*, righe 5 e 6). Sulla base dell'etnografia condotta nel contesto oggetto di analisi, possiamo affermare che *sprecare* è una parola moralmente carica a scuola, dal momento che gli insegnanti promuovono spesso un uso limitato e consapevole delle risorse (solitamente nella cornice di un discorso più ampio sulle sfide del cambiamento climatico). In questo caso, l'acqua è costruita come un bene prezioso che non dovrebbe essere sprecato *solo per fare acqua colorata* (riga 7). Dal momento che Yassin non risponde (riga 8), Carlo ribadisce la propria tesi, aggiungendo che Yassin sta sprecando un bene *che serve* (riga 9).

Con questi turni, Carlo socializza il compagno alle norme e alle ideologie morali della classe. Tuttavia, Yassin continua a resistere: prima ricorda a Carlo il suo coinvolgimento nell'attività (*prima mi hai aiutato*, riga 10), sottolineando la sua ipocrisia nel sanzionare un comportamento a cui lui stesso ha preso parte. Poi, rispondendo alla ripetizione della formulazione precedente di Carlo (*è acqua che serve!*, righe 11 e 13), Yassin usa due direttivi all'imperativo (*vattene via!*, righe 12 e 14) per far cessare il rimprovero del compagno. Nonostante questi direttivi, Carlo cerca ulteriormente di far rispettare l'ordine morale dell'istituzione. Alla riga 15, aggiunge un ulteriore elemento che inquadra l'acqua come un bene collettivo, mobilitando l'intera comunità come potenziale beneficiario dell'acqua che Yassin starebbe sprecando (*è acqua che serve a tutti!*, riga 15). L'uso del pronome indefinito *tutti* evoca la comunità più ampia della classe e i vincoli che questa pone alla libertà individuale. Questa evocazione della presenza dell'altro esercita una certa pressione morale e sociale all'uso responsabile di una risorsa che viene qui costruita come bene comune (si veda Caronia et al. 2021 per un caso simile nelle interazioni familiari). Osservando la traiettoria dei contributi di Carlo (righe da 5 a 18), si nota il climax nell'uso incrementale di risorse verbali e prosodiche per ottenere l'allineamento di Yassin alle regole e all'ideologia dell'istituzione (ad esempio, un'intonazione esclamativa). Tuttavia, anche quest'ultima argomentazione (i.e., l'acqua non va sprecata in quanto è un bene comune) si rivela insufficiente, poiché Yassin reitera i direttivi precedenti (*te l'ho detto stai zitto, stai zitto*, riga 17), dimostrando così il proprio orientamento a continuare l'attività problematizzata da Carlo.

Nella parte conclusiva della sequenza, Carlo ripete nuovamente il suo turno precedente (*è acqua che serve a tutti!*, riga 18), che viene riciclato polemicamente da Yassin (*si serve a tutti*., riga 19). Questa appropriazione e riproduzione del discorso istituzionale è molto diversa da quella di Carlo, in quanto Yassin riprende l'ideologia dell'istituzione in chiave derisoria, come emerge chiaramente dal prosieguo del turno: Yassin riprende la sua linea argomentativa precedente e accusa Carlo di ipocrisia per averlo prima aiutato e poi rimproverato (*prima mi hai aiutato e dopo mi dici devi- no no, bla bla*, righe 19 e 20). Le parole di Carlo sono riportate direttamente, con una glossa iniziale (*mi dici*; sulle pratiche di glossa, cfr. Orletti 1983) e una riformulazione quasi parodistica del suo contenuto (*devi- no no, bla bla*, riga 20). Yassin conclude il suo turno con un ulteriore direttivo che pone fine allo scambio (*stai zitto*, riga 20).

L'estratto mostra un secondo esempio di socializzazione tra pari, che in questo caso incontra una forte resistenza. Carlo dà voce alle ideologie istituzionali, agendo come una sorta di portavoce dell'insegnante e cercando di socializzare il compagno alle aspettative sociali e morali della classe: l'acqua è un bene prezioso di per sé e come bene collettivo. Yassin resiste apertamente all'ordine morale dell'istituzione, basandosi principalmente sul rifiuto del suo 'portavoce': Carlo viene accusato di ipocrisia e costruito come privo del diritto morale di sanzionare il compagno. Pertanto, al di là del potenziale di socializzazione, in questa sequenza i bambini stanno anche negoziando la loro relazione sociale tra pari. Carlo tenta di costruire Yassin come moralmente riprovevole, ascrivendogli l'identità problematica di un bambino che non rispetta le regole e le ideologie della comunità. Allo stesso tempo, Carlo si pone nella posizione moralmente superiore del 'bravo studente' che conosce e rispetta le regole. Yassin resiste a questa gerarchia sociale sottolineando il coinvolgimento di Carlo nel comportamento che ora considera problematico.

Nel prossimo paragrafo, vedremo come simili sequenze di socializzazione morale avvengono anche in un altro tipo di interazioni ordinarie, quelle tra genitori e figli durante un'attività quotidiana come lo svolgimento dei compiti a casa.

6. Interazioni quotidiane in famiglia: socializzazione morale durante i compiti a casa

Gli esempi in questo paragrafo illuminano un'altra importante arena di socializzazione: le conversazioni tra genitori e figli, in particolare durante i compiti a casa. Come vedremo, quando coinvolgono i genitori e vengono realizzati attraverso l'interazione, i compiti non costituiscono soltanto un'attività didattica finalizzata all'apprendimento formale (relativo cioè ai contenuti scolastici), ma anche un'occasione di socializzazione, in cui genitori e figli formulano, negoziano e fanno propri gli ordini morali della loro comunità culturale di appartenenza (Colla 2023).

Il prossimo estratto mostra un esempio. In questo caso, madre e figlia (Carolina) stanno svolgendo insieme un esercizio di matematica che consiste in una serie di operazioni. Trovandosi in difficoltà, la madre guarda le operazioni che Carolina ha svolto correttamente nel pomeriggio e le chiede come le abbia fatte. A partire da questa richiesta ha origine una lunga sequenza in cui la condotta di Carolina diviene oggetto di valutazione morale e la bambina viene socializzata a precise aspettative e norme culturali.

(3) Allora c'è l'imbroglia

Mamma, Papà, Carolina (otto anni)

- | | | |
|----|----------|---|
| 1 | Mamma | come le hai fatte? |
| 2 | Carolina | eh:: ((guardando le operazioni)) |
| 3 | Mamma | le hai ↑COPIATE? |
| 4 | Carolina | no:↓:: ((guardando la mamma)) |
| 5 | | l'inizio l'ho fatto i:o= |
| 6 | Mamma | =l'inizio, e la fine? |
| 7 | Carolina | °mi ha aiutato un po' la Sara° ((sorridente)) |
| 8 | Mamma | ah sì? ah::: ecco dicevo che brava |
| 9 | | le ha fatte tutte bene oggi [quelle lì ((sorridente)) |
| 10 | Papà | [allora c'è |
| | | l'imbroglia ((sorridente)) |
| 11 | Mamma | c'è l'imbroglia ((ridendo)) |

Nel turno alla riga 1, la madre chiede a Carolina come abbia fatto a fare le operazioni in maniera corretta. Poiché Carolina non fornisce una risposta (riga 2), la madre insinua, tramite una richiesta di informazioni, che la bambina possa averle copiate (*le hai ↑COPIATE?*, riga 3). L'enfasi con cui la madre pronuncia la parola *copiate* (si veda l'alto volume e tono della voce) contribuiscono a veicolare la natura problematica di questa azione, costruendo discorsivamente i compiti come un'attività che il bambino deve svolgere in autonomia. L'idea che copiare sia un comportamento sbagliato emerge anche dal modo in cui Carolina risponde alla richiesta della mamma: attraverso una negazione prosodicamente marcata (*no: ↓::*, riga 4), Carolina rifiuta apertamente l'insinuazione della madre. A sostegno di tale risposta, nella continuazione del turno, Carolina specifica di aver svolto l'inizio delle operazioni (riga 5). Incalzata dall'ulteriore richiesta della madre (riga 6), Carolina ammette infine che Sara (un'amica di famiglia) l'ha aiutata *un po'* nella realizzazione dell'esercizio. È interessante notare come, nell'ammettere di aver ricevuto aiuto con i compiti, Carolina dimostri in vari modi il proprio orientamento alla problematicità di tale condotta. Innanzitutto, la bambina enfatizza discorsivamente il proprio contributo, specificando di aver fatto da sola *l'inizio* delle operazioni (riga 5). Inoltre, Carolina non ammette subito di essere stata aiutata, omettendo questa informazione fino a quando non viene esplicitamente richiesta dalla madre. Infine, quando finalmente dichiara di aver ricevuto aiuto, Carolina minimizza il sostegno ricevuto da Sara (*°mi ha aiutato un po' la Sara°*, riga 7) e accompagna questa confessione con una leggera risata, che veicola l'imbarazzo della bambina per l'ammissione. Attraverso questi turni e la loro struttura (righe 5 e 7), Carolina rende visibile il proprio orientamento all'idea che i compiti devono essere svolti autonomamente e ricevere aiuto costituisce una condotta problematica dal punto di vista morale.

Nella sua risposta, la madre accoglie con sorpresa l'informazione fornita da Carolina (si veda la richiesta di conferma *ah sì?* seguita dall'occorrenza marcata di "change-of-state token" *ah:::*, riga 8; Heritage 1984), mostrando allo stesso tempo la propria comprensione e affiliazione attraverso la voce sorridente (Haakana 2010). Riconoscendo che Sara, non Carolina, è responsabile delle operazioni corrette, il padre interviene nell'interazione descrivendo la condotta della figlia come un *imbroglia* (riga 10). La madre si allinea a questa definizione ripetendo l'affermazione del padre (*c'è l'imbroglia*, riga 11). Nonostante i sorrisi e le risate che accompagnano le affermazioni dei genitori (versi 10 e 11), la parola *imbroglia* caratterizza il comportamento di Carolina come

fortemente negativo e moralmente riprovevole. Ricevere aiuto e non essere autonomi nello svolgimento dei compiti viene così unanimemente trattato dai genitori (ma anche dalla stessa Carolina, cfr. righe 4-5 e 7) come un comportamento moralmente scorretto. Come abbiamo illustrato, questo scambio del tutto contingente che avviene mentre madre e figlia sono intente a svolgere gli esercizi di matematica è estremamente ricco da un punto di vista etico. In questa conversazione, Carolina e i suoi genitori sospendono momentaneamente lo svolgimento dell'esercizio per valutare la condotta della bambina e negoziare l'adeguatezza di azioni come 'copiare', 'imbrogliare' e 'ricevere aiuto'. In questo modo, i membri della famiglia affermano – seppur indirettamente – il valore dell'autonomia nello svolgimento dei compiti, costruendolo discorsivamente come un principio morale indiscutibile.

Il prossimo estratto mostra un'altra sequenza di socializzazione morale. In questo caso, la madre rifiuta la lamentela della figlia (Benedetta) riguardo ai compiti, costruendoli come un vero e proprio *dovere* della bambina.

(4) *È il tuo dovere*

Mamma, Benedetta (sette anni)

- 1 Benedetta io:h:: dobbiam colora:re anche le MA::>schere< ma
- 2 perché la maestra ci ha dato così tanti co:mpiti::,
 ((piagnucolando))
- 3 Mamma ma dha::i che non è ve:ro.=
- 4 Benedetta =son tanti:ssimi::hh ((piagnucolando))
- 5 Mamma ma va là (.) tu non hai visto (quanti) sono tanti
 compiti
- 6 (1.8)
- 7 Benedetta C'HO DA FARE QUARANTAMILA OPERAZ:IO::NI >CIOÈ:< ((con
 tono irritato))
- 8 (2.8)
- 9 **Mamma** °è° **il tuo dovere** eh,
- 10 (3.6)
- 11 **Mamma** **mica lamentarti.**
- 12 (0.6)
- 13 Benedetta scherza:↓:vo. ((prendendo l'astuccio))
- 14 **Mamma** **eh:: sarà meglio.**
- 15 Benedetta ((apre l'astuccio, prende una biro e inizia a fare l'esercizio))

L'estratto si apre nel momento in cui Benedetta ricorda improvvisamente (si veda il "change-of-state token" *oh* alla riga 1; Heritage 1984) di avere un altro compito da svolgere (*dobbiam colora:re anche le MA::>schere<*, riga 1). A questo punto, Benedetta problematizza la condotta dell'insegnante attraverso una richiesta di account (*ma perché la maestra ci ha dato così tanti co:mpiti::, ((piagnucolando))*, riga 2; cfr. Sterponi 2003). Con questo turno, Benedetta fa varie cose. Innanzitutto, attraverso la congiunzione avversativa *ma*, comunica che le sue aspettative riguardo ai compiti sono state deluse, veicolando il proprio disappunto (cfr. Sterponi 2003). In secondo luogo, attraverso il formato della richiesta di account, la bambina presenta il comportamento dell'insegnante come incomprensibile, mettendone in dubbio l'adeguatezza morale (cfr. Sterponi 2003;

Bolden & Robinson 2011). Inoltre, descrivendo i compiti come *tanti* (riga 2), Benedetta veicola la quantità di compiti come esagerata. Si noti, infine, che nel suo turno Benedetta si riferisce esplicitamente all'insegnante, ponendola come soggetto della frase e attribuendole quindi la responsabilità per l'azione problematizzata, ovvero aver assegnato *tanti compiti* (Duranti & Ochs 1990; Duranti 1994, 1997). In questo modo, e ricorrendo a un tono piagnucoloso (riga 2), Benedetta costituisce il proprio turno come una lamentela relativa alla quantità di compiti assegnati dall'insegnante, rendendo attesa l'affiliazione da parte della mamma (Drew 1998).

Invece di mostrare affiliazione, però, la mamma rifiuta tale lamentela, negando la descrizione dei compiti come *tanti* (*ma dha::i che non è ve:ro.*, riga 3). Nonostante ciò, Benedetta continua nella propria traiettoria di lamentela: mantenendo un tono lamentoso, la bambina problematizza di nuovo la quantità dei compiti, descrivendoli come *tantissimi* (riga 4). Attraverso questa descrizione che enfatizza ulteriormente la quantità di compiti, Benedetta giustifica la propria lamentela, rendendo ancora più rilevante l'affiliazione della mamma. Tuttavia, la mamma rifiuta ancora una volta la lamentela, stavolta negando i diritti di Benedetta di lamentarsi sulla base della sua scarsa esperienza scolastica (*tu non hai visto (quanti) sono tanti compiti*, riga 5).

Dopo una breve pausa (riga 6), Benedetta riprende la traiettoria della lamentela, questa volta in tono irritato (riga 7) e descrivendo i compiti attraverso una “extreme case formulation” (Pomerantz 1986) che ne enfatizza la quantità (*QUARANTAMILA OPERAZ:IO::NI*, riga 7). Sostituendo i precedenti descrittori indefiniti (*tanti*, riga 2; *tantissimi*, riga 4) con un descrittore numerico – seppur esagerato –, Benedetta rende maggiormente esplicito l'oggetto della lamentela, rendendo così ancora più rilevante l'affiliazione della madre (Drew & Holt 1988; Drew 1998). A questa ulteriore lamentela, la mamma risponde definendo i compiti a casa come un *dovere* della bambina (*è° il tuo dovere eh.*, riga 9) e producendo un direttivo che problematizza la lamentela (*mica lamentarti.*, riga 11). Con questi turni (righe 9 e 11), la mamma abbandona la discussione sulla quantità di compiti, trattandola come irrilevante. Allo stesso tempo, la madre veicola l'idea che fare i compiti sia un dovere per la bambina, indipendentemente dalla loro quantità.

Definendo retrospettivamente la sua lamentela come uno scherzo (riga 13), Benedetta riconosce l'inappropriatezza del proprio comportamento. Inoltre, si allinea al direttivo della mamma attraverso la condotta corporea, ricominciando cioè a fare i compiti (righe 13 e 15). In risposta, la mamma mantiene però un atteggiamento serio. Attraverso una minaccia velata (*eh:: sarà meglio.*, riga 14; Hepburn & Potter 2011), la mamma problematizza ancora una volta la lamentela di Benedetta e veicola l'importanza dei valori morali emersi in interazione: i compiti sono un dovere e devono essere svolti senza lamentarsi. Prendendo parte a questa breve interazione, Benedetta viene quindi socializzata allo specifico obbligo di svolgere i compiti, ma anche al significato più generale di un concetto moralmente denso come quello di *dovere*, nonché all'inappropriatezza di un'azione discorsiva come la lamentela.

7. Discussione conclusiva

L'articolo ha preso in considerazione due contesti fondamentali e primari di socializzazione delle nostre società: la scuola e la famiglia. Nello specifico, le analisi si sono focalizzate sul ruolo dell'interazione sociale mediata dal linguaggio nei processi di

apprendimento e sviluppo, mostrando alcuni esempi di interazioni attraverso cui i bambini vengono socializzati alle norme e alle ideologie culturali delle loro comunità di appartenenza. Tra tutte le interazioni possibili che avvengono a scuola e in famiglia, l'articolo ha analizzato due momenti relativamente poco investigati negli studi precedenti: le interazioni tra pari e durante lo svolgimento dei compiti a casa.

Per quanto riguarda le interazioni tra pari, l'analisi ha mostrato come i bambini riproducano regole e aspettative dell'istituzione scolastica nelle interazioni con i compagni, socializzandoli ai modi appropriati di agire (es. 1-2) e usare il linguaggio (es. 1) in classe. In risposta a un comportamento che viene costruito come trasgressivo rispetto all'ordine sociale e morale della comunità, i bambini mobilitano norme e ideologie dell'istituzione per sanzionare il 'trasgressore' e riallineare il suo comportamento alle aspettative del gruppo. Per esempio, i bambini possono esortare un compagno a dedicarsi all'attività didattica in corso (*devi lavorare*, es. 1) oppure valutare negativamente il suo comportamento sulla base delle ideologie morali dell'istituzione (*sprechi acqua per niente*, es. 2). Al di là della loro valenza in ottica di socializzazione, sequenze come queste sono anche funzionali alla negoziazione dell'organizzazione sociale del gruppo dei pari. Nello specifico, i bambini che sanzionano i compagni si pongono in una posizione superiore nella gerarchia del gruppo, mostrandosi come 'bravi alunni' e costruendo al contempo i trasgressori come moralmente riprovevoli. Dal canto loro, i bambini sotto accusa possono resistere in vari modi a questa ascrizione di una posizione subordinata nel gruppo (es. 2).

Per quanto riguarda le interazioni tra genitori e figli, l'analisi si è concentrata sui compiti a casa e ha messo in luce come siano molto più di un'attività dedicata all'istruzione e alla memorizzazione delle nozioni delle materie scolastiche. Come gli estratti hanno mostrato, le interazioni durante i compiti sono estremamente rilevanti dal punto di vista della socializzazione agli ordini morali. A partire da un comportamento dei bambini (costruito come) deviante, i genitori interrompono lo svolgimento dell'attività didattica in corso (ad es., gli esercizi di matematica) e si dedicano a un lavoro di socializzazione morale che consiste nella valutazione del comportamento del bambino in base alla categoria di giusto/sbagliato, nel riferimento a ideologie riguardanti concetti morali come *dovere* (es. 4), *autonomia*, *imbroglio* (es. 3), e infine nell'esplicitazione di doveri morali come non lamentarsi (es. 4), non copiare, non ricevere aiuto, non imbrogliare ed essere autonomi (es. 3).

Pur presentando soltanto due esempi per ciascuna delle due situazioni prese in considerazione, il contributo ha messo in luce un fenomeno generale, di portata più ampia, che è particolarmente visibile negli esempi presentati ma che riguarda potenzialmente ogni interazione della vita quotidiana, ovvero il processo di socializzazione che avviene attraverso gli usi situati del linguaggio. Nel complesso, gli esempi mostrano infatti come le interazioni quotidiane siano arene di socializzazione in cui i sistemi morali e socioculturali che regolano la vita delle nostre comunità vengono negoziati, ri-prodotti e trasmessi attraverso il linguaggio nelle sue dimensioni verbali, para-verbali e non verbali. Interagendo quotidianamente nelle situazioni ordinarie, bambini e adulti veicolano (più o meno consapevolmente, e in maniera più o meno esplicita) una visione del mondo costituita da norme, ideologie e credenze che contribuiscono a veicolare una serie di aspettative sulla cui base il comportamento dei singoli individui viene valutato come appropriato o inappropriato. Queste interazioni ordinarie mediate dal linguaggio sono costitutive dei processi di socializzazione, dal momento che introducono i partecipanti ai modi appropriati e attesi di comportarsi in un determinato contesto socioculturale, che sia

la classe, il gruppo dei pari o la famiglia. In linea con la ricerca che adotta l'AC, i risultati di questo studio sono generalizzabili come 'possibilità' (Peräkylä 2004). In altre parole, questo studio non produce verità statistiche o conclusioni deterministiche (del tipo, 'se X, allora Y'), ma piuttosto illustrazioni dei modi contingenti e situati in cui il fenomeno, in questo caso la socializzazione in e attraverso l'interazione sociale, è avvenuto e può quindi avvenire in situazioni analoghe. Trattati da interazioni reali e spontanee nel loro contesto naturale, gli esempi che abbiamo proposto si avvicinano notevolmente all'esperienza ordinaria di ciascuno di noi (cfr. la nozione di 'naturalistic generalizations', Stake 1978) e il loro valore euristico risiede proprio nella capacità di mostrare, in maniera dettagliata ed evidente, un fenomeno che avviene in maniera pervasiva – ma poco visibile – nella vita quotidiana. Ulteriori studi potranno aggiungersi a questo lavoro e alla ricca letteratura precedente (cfr. paragrafi 2 e 3) per dimostrare la rilevanza anche quantitativa di questi fenomeni, illustrando per esempio la frequenza di particolari azioni discorsive in uno specifico contesto socioculturale (ad es., in classi di scuola primaria).

In generale, la rilevanza delle interazioni ordinarie nella costruzione del nostro mondo sociale e nei processi di socializzazione ci interroga sulla nostra capacità di usare il linguaggio e le altre risorse semiotiche a nostra disposizione in modo consapevole. Nello specifico, la centralità delle nostre scelte locali circa gli usi del linguaggio sottolinea la nostra responsabilità rispetto agli orizzonti sociali, culturali e morali che evochiamo, ratifichiamo e trasmettiamo quotidianamente in interazione.

Appendice: simboli di trascrizione

Simbolo	Significato
°parola°	Parlato a voce bassa
PAROLA	Parlato a voce alta
[parola]	Parlato in sovrapposizione
(.)	Pausa inferiore a 0.2 secondi
(1.5)	Pausa misurata in secondi e decimi di secondo
=	Parole o turni pronunciati senza pause tra loro
paro-	Parola troncata
>parola<	Parlato pronunciato velocemente
<parola>	Parlato pronunciato lentamente
(parola)	Parola incerta
()	Parlato incomprensibile
((parola))	Descrizione di aspetti non verbali (ad es., gesti, direzione dello sguardo)
paro:la	Prolungamento del suono
<u>parola</u>	Parlato pronunciato con enfasi
,	Intonazione leggermente ascendente
?	Intonazione marcatamente ascendente (tipica delle domande)
.	Intonazione discendente
↑	Intonazione marcatamente più alta

↓	Intonazione marcatamente più bassa
^	Momento in cui la componente non verbale si inserisce nel parlato
parola	Parlato su cui gli autori desiderano attirare l'attenzione del lettore

Bibliografia

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30(1). 109–137.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bernstein, Basil. 1964. Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist* 66(6). 55–69.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1997. *Dinner talk. Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. New York: Routledge.
- Blum-Kulka, Shoshana & Huck-Taglicht, Deborah & Avni, Hanna. 2004. The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies* 6(3). 307–28.
- Bolden, Galina & Robinson, Jeffrey D. 2011. Soliciting accounts with why-interrogatives in conversation. *Journal of Communication* 61. 94–119.
- Caronia, Letizia. 2012. Texts-in-dialogue. The communicative constitution of media ideologies through family ordinary talk. *Language and Dialogue* 2(3). 427–448.
- Caronia, Letizia, & Colla, Vittoria & Galatolo, Renata. 2021. Making unquestionable worlds: Morality building practices in family dinner dialogues. In Caronia, Letizia (a cura di), *Language and interaction at home and school*, 87–120. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cekaite, Asta & Evaldsson, Ann-Carita. 2008. Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 177–196.
- Cekaite, Asta & Björk-Willén, Polly. 2012. Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism* 17(2SI). 174–188.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cobb-Moore, Charlotte & Danby, Susan & Farrell, Ann. 2009. Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics* 41. 1477–1492.
- Colla, Vittoria. 2022. “Don’t complain and do it properly”: ‘Pedagogicalized parents’ and the morality of doing homework. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 20. 211–228.
- Colla, Vittoria. 2023. *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*. Pisa: Edizioni ETS.
- Craven, Alexandra & Potter, Jonathan. 2010. Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies* 12(4). 419–442.
- Drew, Paul. 1998. Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction* 31(3-4). 295–325.
- Drew, Paul & Holt, Elizabeth. 1988. Complainable matters: The use of idiomatic expressions in making complaints. *Social Problems* 35(4). 398–417.
- Duranti, Alessandro. 1994. *From grammar to politics: Linguistic anthropology in a Western Samoan village*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

- Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro. 2004. Agency in language. In Duranti, Alessandro (a cura di), *A companion to linguistic anthropology*, 451–473. Malden, MA: Blackwell.
- Duranti, Alessandro. 2007. *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Roma: Carocci.
- Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor. 1990. Genitive constructions and agency in Samoan discourse. *Studies in Language* 14(1). 1–23.
- Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (a cura di). 2012. *The Handbook of language socialization*. Malden, MA: Blackwell.
- Ervin-Tripp, Susan & Mitchell-Kernan, Claudia. 1977. *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Fasulo, Alessandra & Loyd, Heather & Padiglione, Vincenzo. 2007. Children's socialization into cleaning practices: A cross-cultural perspective. *Discourse and Society* 18(1). 11–33.
- Galatolo, Renata & Pallotti, Gabriele (a cura di). 1999. *La conversazione: Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Cortina.
- Galatolo, Renata & Caronia, Letizia. 2018. Morality at dinnertime: The sense of the Other as a practical accomplishment in family interaction. *Discourse & Society* 29. 43–62.
- Galeano, Giorgia & Fasulo, Alessandra. 2009. Sequenze direttive tra genitori e figli. In Giorgi, Sabina & Pontecorvo, Clotilde (a cura di), *Culture familiari tra pratiche quotidiane e rappresentazioni. Etnografia e ricerca qualitativa*, 261–278. Bologna: Il Mulino.
- Goodwin, Charles. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32. 1489–1522.
- Goodwin, Charles. 2018. *Co-operative action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie H. 2006. Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk* 26(4-5). 515–543.
- Goodwin, Marjorie H. 2007. Occasioned knowledge exploration in family interaction. *Discourse & Society* 18(1). 93–110.
- Goodwin, Marjorie H. & Cekaite, Asta. 2018. *Embodied family choreography. Practices of control, care and mundane creativity*. New York: Routledge.
- Gumperz, John J. 1968. The speech community. In *International encyclopedia of the social sciences*, 381–386. New York: Macmillan.
- Haakana, Markku. 2010. Laughter and smiling: Notes on co-occurrences. *Journal of Pragmatics* 42. 1499–1512.
- Heath, Shirley B. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepburn, Alexa & Potter, Jonathan. 2011. Threats: Power, family mealtimes, and social influence. *British Journal of Social Psychology* 50(1). 99–120.
- Heritage, John. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In Atkinson, Maxwell & Heritage, John (a cura di), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John & Clayman, Stephen. 2010. *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hymes, Dell. 1964. Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist* 66(6). 1–34.
- Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, Janet (a cura di), *Sociolinguistics*, 269–285. Harmondsworth: Penguin.

- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene (a cura di), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, 13–31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Johnson, Sarah J. 2017. Multimodality and footing in peer correction in reading picture books. *Linguistics and Education* 41. 20–34.
- Keisanen, Tiina & Rauniomaa, Mirka & Siitonen, Pauliina. 2017. Transitions as sites of socialization in family interaction outdoors. *Learning, Culture and Social Interaction* 14. 24–37.
- Kent, Alexandra. 2012. Compliance, Resistance and incipient compliance when responding to directives. *Discourse & Society* 14(6). 711–730.
- Koniski, Elisa. 2018. ‘Please turn it off’: Negotiations and morality around children’s media use at home. *Discourse & Society* 29(2). 142–159.
- Kremer-Sadlik, Tamar & Kim, Jeemin Lydia. 2007. Lessons from sports: Children’s socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse & Society* 18(1). 35–52.
- Kyratzis, Amy & Goodwin, Marjorie. 2017. Language socialization in children’s peer and sibling-kin group interactions. In Duff, Patricia & May, Stephen (a cura di), *Language socialization*, 123–138. New York: Springer.
- Kyratzis, Amy & Johnson, Sarah (a cura di) 2017. *Linguistics and Education* 41: Multimodal and multilingual resources in children’s framing of situated learning activities.
- Kyratzis, Amy. 2004. Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology* 33. 625–649.
- Kyratzis, Amy & Reynolds, Jennifer & Evaldsson, Ann-Carita. 2010. Introduction: Heteroglossia and language ideologies in children’s peer play interactions. *Pragmatics* 20(4). 457–466.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Yo-An. 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 39. 180–206.
- Margutti, Piera. 2010. On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4). 315–345.
- Moore, Ekaterina. 2017. Managing classroom transgressions: Use of directives in a reading practice. *Linguistics and Education* 41. 35–46.
- Nasi, Nicola. 2022a. Practices of inclusion/exclusion in the classroom: Children’s peer socialization to institutional norms of literacy and language use. *Language and Dialogue* 12. 306–331.
- Nasi, Nicola. 2022b. Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children’s local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education* 69. 101059.
- Nasi, Nicola. 2022c. *Pratiche di inclusione ed esclusione in classe. Socializzazione e organizzazione sociale nel gruppo dei pari*. Roma: Armando.
- Ochs, Elinor. 2002. Becoming a speaker of culture. In Kramsch, Claire (a cura di), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, 99–120. Londra: Continuum Press.

- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. 1984. Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In Shweder, Richard & LeVine, Robert (a cura di), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*, 276–320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor & Shohet, Merav. 2006. The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development* 11. 35–50.
- Ochs, Elinor & Kremer-Sadlik, Tamar. 2007. Introduction: Morality as a family practice. *Discourse and Society* 18(1). 5–10.
- Ochs, Elinor & Pontecorvo, Clotilde & Fasulo, Alessandra. 1996. Socializing taste. *Ethnos* 61. 7–46.
- Orletti, Franca. 1983. Pratiche di glossa. In Orletti, Franca (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, 77–103. Bologna: Il Mulino.
- Pallotti, Gabriele. 2001. External appropriations as a strategy for participating in multi-party intercultural conversations. In Di Luzio, Aldo & Guenther, Susanne & Orletti, Franca (a cura di), *Culture in communication*, 295–334. Amsterdam: John Benjamin.
- Peräkylä, Anssi. 2004. Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In Silverman, David (a cura di), *Qualitative research: Theory, method and practice*, 283–304. Londra: Sage.
- Pike, Kenneth L. 1966. Etic and emic standpoints for the description of behavior. In Smith, Alfred G. (a cura di), *Communication and culture: Readings in the codes of human behavior*, 152–163. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pomerantz, Anita. 1986. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9(2-3). 219–230.
- Pontecorvo, Clotilde. 1993. *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, Clotilde. 1999. *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, Clotilde & Ajello, Anna Maria & Zuccheromaglio, Cristina. 1991. *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, Clotilde & Arcidiacono, Francesco. 2007. *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo, Clotilde & Fasulo, Alessandra & Sterponi, Laura. 2001. Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development* 44. 342–363.
- Poole, Deborah. 2008. The messiness of language socialization in reading groups: Participation in and resistance to the values of essayist literacy. *Linguistics and Education* 19. 378–403.
- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, Giovanni. 2021. Conversation analysis (CA). In Stanlaw, James (a cura di), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1–13. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4). 696–735.
- Saville-Troike, Muriel. 2003. *The ethnography of communication. An introduction*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. 1992. In another context. In Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (a cura di), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, 193–227. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, Emanuel A. 1996. Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology* 102(1). 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. 2006. Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language and the arena in which culture is enacted. In Enfield, Nick & Levinson, Stephen (a cura di), *The roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*, 70–96. New York: Berg.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (a cura di). 2013. *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stake, Robert E. 1978. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher* 7(2). 5–8.
- Steinberg, Zina & Cazden, Courtney. 1979. Children as teachers of peers and ourselves. *Theory Into Practice* 18. 258–266.
- Sterponi, Laura. 2003. Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies* 5(1). 79–100.
- Sterponi, Laura. 2007. Clandestine interactional reading: Intertextuality and double-voicing under the desk. *Linguistics and Education* 18. 1–23.
- Sterponi, Laura. 2014. Caught red-handed: How Italian parents engage children in moral discourse and action. In Wainryb, Cecilia & Recchia, Holly E. (a cura di), *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*, 122–143. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sterponi, Laura & Pontecorvo, Clotilde. 2003. Morale situata: costruzione discorsiva delle norme e del posizionamento morale attraverso l'attività del “render conto”. *Rivista di Psicolinguistica Applicata* III(1). 139–158.
- Vygotsky, Lev S. 1962[1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT University Press.
- Wainryb, Cecilia & Recchia, Holly E. (a cura di). 2014. *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wingard, Leah. 2006. Parents’ inquiries about homework: The first mention. *Text & Talk* 26. 573–596.
- Wootton, Anthony J. 1981. The management of grantings and rejections by parents in request sequences. *Semiotica* 37(1-2). 59–89.
- Wootton, Anthony J. 1986. Rules in action: Orderly features of action that formulate rules. In Cook-Gumperz, Jenny & Corsaro, William A. & Streeck, Jürgen (a cura di), *Children’s worlds and children’s language*, 147–168. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices - Open Access* 1/2023.