

SOCIALIZZARSI ALL'USO APPROPRIATO DELL'ITALIANO L2: NORME LINGUISTICHE E PRAGMATICHE NELL'INTERAZIONE TRA PARI

Nicola Nasi¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni un numero crescente di bambini e bambine non nativi ha fatto il suo ingresso nella scuola italiana. Seduti in classe insieme a compagni e insegnanti, questi bambini acquisiscono (spesso rapidamente) una serie di conoscenze linguistiche e culturali che permettono loro di partecipare in modo competente alle attività quotidiane. Intorno a questo processo di socializzazione, complesso e non lineare, si muovono diversi attori: il resoconto in questo articolo sarà necessariamente parziale e incompleto (Clifford, 1984). In particolare, questo contributo cercherà di dare rilievo a un momento per certi aspetti *minore* nei processi di apprendimento linguistico e culturale: le pratiche discorsive tra bambini non nativi.

Gli studi sul tema si sono concentrati tradizionalmente sulla relazione tra parlanti nativi e apprendenti della seconda lingua, mettendo in luce le pratiche attraverso cui i membri più competenti di una comunità socializzano i novizi alle attività ordinarie. Questo articolo sposta il focus su un aspetto meno conosciuto dei processi di acculturazione, mostrando come anche nell'interazione tra bambini non nativi emergano opportunità di apprendimento e sviluppo (socio)linguistico.

L'analisi prende in considerazione un piccolo gruppo di allievi che partecipano a un laboratorio di italiano L2 in una scuola primaria. Al centro dello studio saranno le pratiche interazionali di un bambino di origine filippina, neoarrivato in Italia: nella parte analitica si cercherà di mostrare come il bambino socializzi i pari a specifiche norme linguistiche, (ri)producendo forme discorsive tipiche dell'istituzione scolastica e del parlato dell'insegnante; a poche settimane dal suo ingresso a scuola, il bambino sembra già avere interiorizzato alcune strutture discorsive e costruzioni di senso proprie della cultura scolastica, di cui si fa portavoce con compagni e compagne.

Sebbene l'articolo sia incentrato sulla socializzazione a specifiche norme *linguistiche* tra pari, questo tipo di pratiche non esaurisce i modi con cui il bambino non nativo riproduce, attraverso il linguaggio, istanze culturali della scuola; nel corpus preso in esame sono infatti presenti occorrenze legate a pratiche di *literacy* (Johnson, 2017) e alla riproduzione di norme *sociali* in relazione a comportamenti ritenuti più o meno appropriati in classe (es. "non si corre"; Martin, Evaldsson, 2012). Queste ulteriori dimensioni che caratterizzano il bambino straniero come (ri)produttore di cultura (o "parlante di cultura", i.e. *speaker of culture*, Ochs, 2002) non verranno tuttavia trattate in questa sede.

¹ Università di Bologna.

2. ALCUNE PREMESSE TEORICHE

Il quadro generale in cui si inserisce il contributo fa riferimento al filone cosiddetto “sociale” delle teorie sull’acquisizione linguistica (Block, 2003), filone che, adottando una prospettiva olistica, cerca di mettere in luce la dimensione eminentemente sociale e culturale entro cui avvengono concretamente i processi di sviluppo. L’interesse per la matrice sociale e storica dello sviluppo (linguistico) si rifà alle teorie di Vygotskij, che sottolinea come l’apprendimento si verifichi in prima istanza a livello sociale, i.e. interpersonale, e sia quindi mediato da sistemi di segni (*in primis*, la lingua) legati a uno specifico contesto (Vygotskij, 1992 [1934]; Caronia, 2020). La ripresa della prospettiva Vygotskiana in ottica acquisizionale si è intersecata con diverse linee di ricerca sullo sviluppo della L2 (si veda Atkinson, 2011 per uno sguardo d’insieme)²; tra queste, il paradigma della socializzazione al linguaggio (*language socialization*, Ochs, Schieffelin, 2012) sembra particolarmente adatto a far emergere il carattere radicalmente situato dei processi di sviluppo linguistico: il focus sarà qui sul *processo* tramite cui un novizio, attraverso la partecipazione alle attività quotidiane con partecipanti più esperti, acquisisce una serie di conoscenze linguistiche e culturali³ che gli permettono di diventare un membro attivo e competente della nuova comunità⁴. L’interesse per le pratiche interazionali deriva quindi da un programma di ricerca volto a stabilire *come* i processi di acquisizione della L2 si realizzino concretamente, a livello sociale e in contesti specifici.

Uno dei contesti in cui avvengono i processi di socializzazione linguistica è quello scolastico; nelle nostre società transnazionali, il carattere linguisticamente e culturalmente eterogeneo di questi ambienti istituzionali ha portato gli studi più recenti a focalizzarsi sul complesso intreccio tra pratiche culturali, ideologie linguistiche e questioni identitarie che contraddistinguono le pratiche di socializzazione che vi hanno luogo (Figueroa, Baquedano-López, 2017). La prospettiva tradizionale, che limitava la relazione educativa al rapporto tra insegnante e discenti, si è inoltre allargata arrivando a considerare il gruppo dei bambini e delle bambine come (potenziale) contesto di apprendimento.

2.1. *Il gruppo dei pari come contesto di socializzazione linguistica*

Sebbene la maggior parte degli studi nell’ambito della socializzazione linguistica abbia preso in considerazione la relazione adulto-bambino, negli ultimi anni un numero crescente di ricerche si è focalizzato sulle interazioni tra bambini e bambine⁵, i.e. sul gruppo dei pari, per esaminare i processi di apprendimento che vi si realizzano (Cekaite *et al.*, 2014; Kyratzis, Goodwin, 2017). Queste ricerche hanno mostrato come anche i

² Oltre agli studi nell’ambito dell’acquisizione della L2, le teorie di Vygotskij sono state riprese in Italia da psicologi dello sviluppo per rendere conto dei processi di apprendimento all’interno di contesti istituzionali (Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1991).

³ Lo sviluppo di competenze linguistiche non potrà qui essere disgiunto dall’insieme di assunti socioculturali, costruzioni di senso, valori e ideologie che permeano le attività quotidiane nei diversi contesti di apprendimento (Duff, 2012).

⁴ Questa prospettiva è in sintonia con le teorie dell’apprendimento situato di Lave e Wenger, 1991, che sottolineano come il processo di sviluppo muova da una prima posizione di *partecipazione periferica legittima*, in cui il novizio prende parte alle pratiche quotidiane con le risorse limitate a sua disposizione, fino al ruolo di membro competente e riconosciuto della *comunità di pratica* in cui si è inserito (nel nostro caso, la classe). La nozione di classe come comunità di pratica rimanda al concetto di micro-cultura (*small culture*, Holliday, 1999), co-costruita e negoziata localmente dai partecipanti e a cui il novizio viene gradualmente socializzato.

⁵ Con *interazione tra pari* si fa qui riferimento all’attività comunicativa tra bambini e bambine, con una minima o nessuna partecipazione da parte dell’adulto (Pugliese, 2020).

bambini socializzino i propri compagni a specifiche norme linguistiche e socioculturali e a tutta una serie di comportamenti attesi all'interno del gruppo; da tali pratiche di socializzazione sembra quindi emergere il ruolo centrale del gruppo dei pari nel percorso di sviluppo cognitivo e sociolinguistico del bambino (Rogoff, 1998; Blum-Kulka, Snow, 2004; Cook-Gumperz, Corsaro, 1986)⁶. Il concetto di gruppo *dei pari* non deve trarre in inganno: tra bambini e bambine vengono continuamente costruite e negoziate posizioni di relativa asimmetria (ad es. relativamente alla competenza linguistica), che permettono il costituirsi di *zone di sviluppo prossimale* in cui può avvenire l'apprendimento (Vygotskij, 1992 [1934]: 269; Orletti, 2000). L'asimmetria tra pari non si limita inoltre alla distinzione usuale tra parlante nativo (competente) e apprendente della L2; come si cercherà di mostrare in questo contributo, anche tra bambini non nativi si creano posizioni fluide di squilibrio epistemico (Heritage, 2012), che rappresentano un terreno potenzialmente fertile per i processi di sviluppo (socio)linguistico. In generale, gli studi più recenti evitano di postulare una distinzione netta tra parlante nativo e non nativo in favore di una concezione più "sfumata" di queste differenze (Goodwin, Kyratzis, 2012). Interessante è infine come tali asimmetrie locali possano emergere in una varietà di situazioni, non necessariamente legate a obiettivi didattici pianificati istituzionalmente: diversi autori hanno infatti messo in luce la capacità di bambini e bambine di co-costruire e modellare autonomamente i propri spazi di apprendimento (Kyratzis, Johnson, 2017).

Una prospettiva incentrata sul gruppo dei pari non significa che il mondo adulto non abbia un ruolo nei processi che si andranno a descrivere: bambini e bambine ricevono un'ingente quantità di messaggi valoriali, costruzioni di senso e "visioni del mondo" da parte delle figure adulte che ne accompagnano lo sviluppo (sul tema si vedano le riflessioni della pedagogia fenomenologica in Italia; Bertolini 2006, Caronia 2002). La prospettiva della socializzazione al linguaggio vede tuttavia nel bambino un soggetto dotato di grande agentività (*agency*, Duranti, 2004): ben oltre il ruolo di ricettori passivi delle istanze del mondo adulto⁷, bambini e bambine si appropriano di questi messaggi piegandoli alle proprie esigenze, trasformandoli creativamente in base ai loro obiettivi e motivi interni al gruppo dei pari, motivi spesso legati a questione di potere e inclusione nel gruppo (Kyratzis, 2004; si veda anche la prospettiva della *interpretive reproduction* in Gaskins, Miller, Corsaro, 1992). Quest'ultimo punto ci permette di passare al quadro teorico più specifico in cui si muove l'articolo, i.e. il fenomeno del *subteaching*. Come sottolineato poco sopra, bambini e bambine si appropriano di forme discorsive proprie del mondo adulto, (ri)producendole all'interno del gruppo dei pari in relazione ai propri scopi contingenti; uno dei possibili modi in cui questo avviene è legato alla riproposizione di *modi di parlare* dell'insegnante (*ways of speaking*, Hymes 1974): nel nostro caso, queste pratiche sembrano funzionali alla socializzazione a norme specifiche di uso linguistico, i.e. ad un uso appropriato della lingua italiana.

⁶ Gli studi sulla socializzazione tra pari non si sono limitati ai gruppi di bambini, anagraficamente omogenei, tipici dei contesti istituzionali occidentali; un numero crescente di studi si è infatti occupato delle interazioni tra pari in gruppi eterogenei dal punto di vista anagrafico, sociale e linguistico in diversi contesti di sviluppo (e.g. la casa, il parco giochi, la scuola) (Kyratzis, Goodwin, 2017).

⁷ Un approccio allo sviluppo centrato esclusivamente sul rapporto adulto-bambino non è privo di criticità (si veda Goodwin, Kyratzis, 2012 per un'analisi critica della letteratura in merito). L'enfasi sul ruolo dell'adulto ha infatti portato in molti casi ad una visione teleologica dell'infanzia, vista come semplice periodo di transizione verso la competenza adulta; in quest'ottica *top-down* e individualistica, il bambino è stato spesso dipinto come soggetto incompleto e apprendente passivo dei dettami del mondo adulto dei *caregivers* (Kyratzis, Johnson, 2017).

2.2. Il fenomeno del *subteaching*

Tra le diverse forme di socializzazione linguistica tra pari, il concetto di *subteaching*, o insegnamento vicario⁸ (Tholander, Aronsson, 2003), può essere particolarmente utile per mettere in luce i modi attraverso cui i bambini si appropriano delle forme del parlato adulto e le ripropongono nel gruppo dei pari. L'espressione fa riferimento a una serie di pratiche specifiche attraverso cui i bambini incarnano temporaneamente il ruolo dell'insegnante, riproducendo azioni sociali e forme discorsive prototipiche di questa posizione (Tholander, Aronsson, 2003; Møller, Jørgensen, 2011).

Il concetto di *subteaching* è strettamente legato alle diverse strutture partecipative nell'interazione tra pari, i.e. a come bambini e bambine si possono posizionare l'uno nei confronti dell'altro; in particolare, la nozione di *footing* fa riferimento alla posizione che i diversi interlocutori assumono nei confronti degli altri partecipanti, resa visibile nella produzione e ricezione degli enunciati ("as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance", Goffman, 1981: 128). Questi posizionamenti sono da intendersi in modo dinamico e situato: l'analisi prenderà in considerazione gli eventuali cambi di *footing* momento per momento, a partire da come i partecipanti mostrano di orientarsi all'attività in corso; queste oscillazioni nella struttura partecipativa possono essere segnalate attraverso una molteplicità di risorse e si collocano lungo un continuum che va da leggeri cambi di tono a variazioni più consistenti a livello verbale e non verbale (Goffman, 1981; Mökkönen, 2012). Adottando l'approccio di Goffman emerge il carattere prettamente collaborativo del fenomeno del *subteaching*: l'analisi non riguarderà esclusivamente un bambino che "fa l'insegnante" ma l'insieme dei partecipanti all'interazione nei rispettivi ruoli, localmente negoziati (Tholander, Aronsson, 2003: 232)⁹.

Come accennato in precedenza, l'assunzione temporanea del ruolo di "insegnante vicario" è caratterizzata dalla riproduzione di una serie di caratteristiche proprie della funzione istituzionale: oltre a dividerne le preoccupazioni quotidiane¹⁰ (*ibid.*: 209), i bambini ne riproducono le pratiche specifiche (per Tholander e Aronsson, principalmente istruzioni, valutazioni e pratiche disciplinari; 2003: 213) e le forme dell'interazione (Hymes, 1974). Per quanto riguarda quest'ultime in particolare, l'appropriazione di routine conversazionali tipiche dell'insegnante e dell'interazione in classe rimanda al concetto di *ripetizione polifonica*: il bambino ripete forme discorsive che fanno parte del repertorio di conoscenze condivise all'interno di una specifica comunità (ad es., la classe; Bazzanella, 1993). Questa prospettiva polifonica può essere messa in relazione con nozioni simili legate all'assunzione da parte dei bambini di forme di discorso autorevole (Goodwin, 1990) e alla presenza negli enunciati discorsivi di tracce riconducibili a "voci" eterogenee (si veda il concetto di *double voicing* in Bakhtin, 1981).

⁸ In questo articolo si è scelto di tradurre il prefisso sub- nell'accezione sostitutiva: il bambino fa le veci dell'insegnante all'interno del gruppo dei pari. Alternativamente si potrebbe rendere il termine con l'espressione, altrettanto valida, di "insegnamento secondario".

⁹ Goffman, 1974 e 1981, propone una teorizzazione più raffinata della struttura partecipativa in interazione, i.e. non limitata alla distinzione usuale tra parlante e ascoltatore; i ruoli di *speaker*, *bearer*, *overhearer*, *bystander* e *eavesdropper* permettono infatti di analizzare l'interazione nella sua ecologia e di considerare il ruolo, meno passivo di quanto si possa pensare, che i partecipanti assumono quando stanno "solo ascoltando".

¹⁰ Premessa la non-accessibilità alle intenzioni dei partecipanti con la metodologia qui adottata, mentre a volte i bambini mostrano più chiaramente di condividere motivi e preoccupazioni simili a quelle dell'insegnante, altre volte la dimensione legata a dinamiche di potere e identità all'interno del gruppo dei pari sembra emergere con più forza. In ogni caso, la riproduzione di forme discorsive proprie dell'insegnante non comporta automaticamente la condivisione dei sistemi di valori e degli scopi istituzionali che le motivano in prima istanza.

Forme di interazione “identificabili come discorso scolastico” (Tholander, Aronsson, 2003: 212) fanno dunque parte del repertorio di bambini e bambine, che vi sono esposti quotidianamente durante le attività in classe: la partecipazione diretta a queste attività, insieme al lavoro di socializzazione degli insegnanti, costituisce la matrice delle pratiche di *subteaching*. L'origine di queste formule, i.e. di questi modi di parlare, non determina tuttavia il loro utilizzo pragmatico da parte dei bambini; come citato in precedenza, il discorso dell'insegnante viene riprodotto e trasformato creativamente all'interno del gruppo dei pari: gli scopi locali di bambini e bambine non sono necessariamente allineati a quelli istituzionali della scuola (Mökkönen, 2012). Tenendo in considerazione le questioni centrali dell'inclusione e dell'ordine gerarchico nel gruppo, le pratiche di *subteaching* sembrano infatti funzionali alla negoziazione delle relazioni e di ruoli e identità situate tra bambini¹¹ (Kyratzis, 2004; Corsaro, 1985). Per quanto riguarda in particolare la questione delle norme *linguistiche*, l'uso appropriato della lingua sembra essere un fattore di inclusione e di appartenenza al gruppo; correzioni e formulazioni esplicite delle regole costruiscono dunque una serie di ruoli che riflettono gerarchie e asimmetrie locali all'interno della comunità (Cekaite, Björk-Willén, 2012). Legata a quest'ultimo punto è la cifra di moralità insita nelle pratiche di *subteaching*: il ruolo di insegnante vicario implica necessariamente un posizionamento morale, dal momento che fa riferimento alla responsabilità (*accountability*) individuale nella condotta linguistica e sociale¹² (Drew, 1998).

2.3. Review della letteratura sul tema

In ambito italiano uno dei primi autori a considerare i processi di acquisizione della L2 nella prospettiva della socializzazione linguistica è stato Gabriele Pallotti (1999, 2001; ma si veda anche Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003); il suo studio sul processo di sviluppo linguistico di Fatma, una bambina arrivata in Italia all'età di cinque anni, e sulla capacità di comunicare efficacemente *con poche parole* è estremamente rilevante per questo contributo (Pallotti, 1994). Più recentemente, le interazioni tra bambini e bambine sono state prese in considerazione nell'ambito delle pratiche di traduzione tra un bambino esperto, i.e. bilingue, e un apprendente della L2 (*child language brokering*; Pugliese, 2017; 2020). Pugliese (2020) mostra in particolare come bambini bilingui “facciano l'insegnante”, aiutando i compagni neoarrivati nello svolgimento delle attività quotidiane (2020: 37). L'apprendimento tra pari è stato inoltre studiato in relazione a specifiche metodologie didattiche (ad es. l'apprendimento cooperativo in Sordella, 2015 e il lavoro di gruppo in Kunitz, 2019). Malgrado il rilievo di queste dinamiche interazionali rispetto ai processi di apprendimento, non sono ancora state prese in esame le pratiche di socializzazione ad un uso appropriato dell'italiano, i.e. a specifiche norme linguistiche, tra bambini non nativi con livelli di competenza simili.

¹¹ A questo punto si collega la questione del genere; diversi studi in letteratura sottolineano come le bambine incarnino più sovente il ruolo dell'insegnante rispetto ai loro compagni maschi (tra gli altri, Sieber, 1979; Walkerdine, 1981). Questo contributo mostra tuttavia come anche i bambini maschi possano riprodurre pratiche tipiche delle figure istituzionali nel gruppo dei pari; le problematiche nel postulare il carattere esclusivamente “femminile” dell'insegnamento vicario emergono comunque da studi più recenti sul tema (Tholander, Aronsson, 2003) e da rielaborazioni critiche della cosiddetta “ipotesi dei mondi separati” (Kyratzis, Guo, 1996).

¹² La dimensione morale dell'attività di *subteaching* emerge chiaramente nelle valutazioni e correzioni di comportamenti ritenuti non appropriati; in generale, la moralità insita nelle attività quotidiane diventa particolarmente visibile in presenza di rotture delle aspettative sociali in un dato contesto (Garfinkel, 1967, 57; Tholander, Aronsson, 2003; Mökkönen, 2012).

La letteratura in ambito internazionale si è occupata in misura maggiore del ruolo del gruppo dei pari nella costruzione dell'ordine linguistico della classe. Questi studi si sono concentrati principalmente sulla negoziazione di norme legate al monolinguisimo in contesti plurilingue, mostrando come allineamenti e resistenze locali all'uso della lingua "dominante" riflettano ideologie più ampie a livello sociale (Tarim, Kyratzis, 2012; Cekaite, Evaldsson, 2008); anche in questi casi è stato evidenziato come queste pratiche siano funzionali alla costruzione congiunta di identità situate e a pratiche di inclusione ed esclusione nel gruppo (Cekaite, Björk-Willén, 2012; Evaldsson, Cekaite, 2010). In generale, diversi studi hanno sottolineato l'agentività di bambini e bambine nell'appropriarsi, riprodurre e sovvertire ideologie legate all'uso del linguaggio in contesti eterogenei (Kyratzis, Reynolds, Evaldsson, 2010; Garrett, 2007). Un filone di ricerca simile ha cercato di mettere in luce la capacità dei pari di negoziare e organizzare il proprio ambiente di apprendimento, costruendo opportunità di sviluppo sociolinguistico anche in occasioni non pianificate istituzionalmente (Cekaite, Evaldsson, 2017; Burdelski, 2010; Kyratzis, Johnson, 2017; Melander, 2012).

Per quanto riguarda in particolare il fenomeno del *subteaching*, la teorizzazione di Tholander e Aronsson era stata anticipata da alcuni studi che, a partire dagli anni Ottanta, avevano preso in considerazione le pratiche attraverso cui bambini e bambine assumevano il ruolo dell'insegnante (Sieber, 1979; Walkerdine, 1981). Studi più recenti hanno invece ripreso esplicitamente il concetto per analizzare gli orientamenti alla norma del monolinguisimo nelle interazioni tra pari di minoranze turche in Danimarca (Møller, Jørgensen, 2011) e tra alunni finlandesi in una classe di inglese L2 (Mökkönen, 2012). Quest'ultima ricerca in particolare ha preso in considerazione occorrenze spontanee di *subteaching* per mostrare il loro ruolo nei processi di socializzazione a specifiche norme di uso linguistico: dall'analisi delle negoziazioni e dei conflitti intorno a questo tipo di pratiche sembra emergere con forza la rilevanza delle interazioni tra pari nella costruzione dell'ordine sociolinguistico della classe (*ibid.*: 320). Sebbene l'approccio di Mökkönen sia simile a quello del presente articolo, la parte analitica è basata su interazioni in un gruppo di studenti omogeneo, che utilizza talvolta la madrelingua in comune (finlandese), e si focalizza principalmente sulle negoziazioni della norma del monolinguisimo. A differenza della maggior parte degli studi sopra citati, nelle interazioni qui prese in esame i bambini non condividono una (madre)lingua e l'uso dell'italiano non sembra essere in discussione¹³; la riproduzione di norme linguistiche riguarderà quindi esclusivamente il parlare in modo pragmaticamente e lessicalmente "corretto" la lingua oggetto di apprendimento.

3. CORPUS E METODOLOGIA

3.1. *Etnografia di un corso di alfabetizzazione*

Gli estratti presentati fanno parte di un piccolo *corpus* che comprende sei ore di lezione videoregistrate in un laboratorio di italiano come lingua straniera; questi dati si inseriscono in un'etnografia più ampia che ha preso in considerazione due scuole primarie in un quartiere semiperiferico di una città dell'Italia settentrionale. La presenza di allievi neoarrivati in Italia (NAI) ha spinto le scuole a organizzare diversi corsi di italiano, gestiti

¹³ I tre bambini al centro delle interazioni che seguono non condividono una (madre)lingua; due partecipanti "periferici" agli scambi, Hira e Munir, sono tuttavia originari del Pakistan, come Ahsan. Né dalle osservazioni etnografiche né dall'analisi dei video sembra però emergere una negoziazione della norma monolingue: bambini e bambine interagiscono esclusivamente in italiano.

principalmente da insegnanti interni all'istituto; questi corsi si dividono in classi di alfabetizzazione e classi di potenziamento, a seconda delle competenze dei discenti. Uno dei corsi di alfabetizzazione in particolare costituisce lo scenario entro cui si muoveranno i bambini al centro dello studio.

Il laboratorio di italiano L2 dura due ore e si svolge una volta a settimana, al mattino; vi partecipano solitamente un'insegnante e un piccolo gruppo di bambini e bambine non native, con un'età compresa tra gli 8 e i 10 anni. Il focus dell'analisi sarà sulle strategie di *subteaching* messe in atto da Ramil¹⁴, un bambino di origine filippina da poco arrivato in Italia e inserito in una classe terza. Ramil ha fatto il suo ingresso nella scuola italiana da poche settimane, con una conoscenza estremamente limitata dell'italiano: le insegnanti hanno scelto di inserirlo in un corso di alfabetizzazione. Oltre a Ramil, protagonisti delle interazioni sono Ying e Ahsan, compagni in una stessa classe seconda; Ying è di origine cinese, mentre i genitori di Ahsan provengono dal Pakistan: entrambi hanno iniziato la scuola primaria in Italia ma continuano a seguire il corso di italiano L2. Alle interazioni partecipano inoltre, da una posizione forse più periferica, Hira e Munir, entrambi di origine pakistana; Hira proviene dalla stessa classe terza di Ramil e ha iniziato la scuola primaria in Italia, mentre Munir è stato inserito in corso d'anno nella classe seconda di Ying e Ahsan.

Nel laboratorio di italiano i bambini svolgono una serie di attività che vanno da esercizi di grammatica su libri e fotocopie a narrazioni estese, *in plenum*, su temi legati alla loro quotidianità. In generale, le pratiche di aiuto tra pari sono incoraggiate esplicitamente dall'insegnante: dai dati si può vedere come le pratiche di insegnamento vicario siano valutate positivamente (e.g. dopo una correzione tra pari sul modo appropriato di leggere un testo, l'insegnante commenta "brava ying!").

3.2. Metodologia

I dati sono stati raccolti nel corso di una ricerca etnografica che si è protratta per diversi mesi. Durante il lavoro sul campo è stato adottato l'approccio dell'«osservazione semi-partecipante» (Pallotti, 1999): il ricercatore, né insegnante né allievo e quindi figura atipica nel contesto scolastico, era presente in classe ma con un ruolo esclusivamente reattivo: rispondeva se sollecitato, ma non iniziava mai *sua sponte* un'interazione (Corsaro, 1985). Il metodo etnografico ha permesso di avvicinarsi alle interpretazioni delle attività in corso dal punto di vista dei partecipanti (*emic perspective*, Duranti, 1997) e di raccogliere informazioni di contesto a supporto dell'analisi delle interazioni (Maynard, 2006); quest'ultime sono state videoregistrate, trascritte¹⁵ e analizzate con gli strumenti dell'Analisi della Conversazione, un approccio micro-analitico che consente di studiare le attività discorsive nella loro sequenzialità, localmente costruita, e di mettere in luce le diverse risorse multimodali di cui i partecipanti si servono nelle loro interazioni quotidiane (Sidnell, 2010; Mondada, 2019).

4. ANALISI

I primi due estratti riportano esempi concernenti uno dei due fenomeni individuati: la socializzazione a norme linguistiche di tipo lessicale. Ramil sembra mettere in atto pratiche

¹⁴ Ramil è uno pseudonimo, come tutti i nomi che compaiono in questo articolo.

¹⁵ Per le trascrizioni si è usato il sistema sviluppato da Gail Jefferson, 2004; i simboli di trascrizione sono in appendice.

di *subteaching* volte a elicitare l'uso delle parole appropriate per riferirsi agli oggetti della quotidianità scolastica. Le due sequenze successive prendono invece in considerazione il secondo fenomeno: la socializzazione a norme pragmatiche legate all'azione di "chiedere qualcosa". A parte questa prima suddivisione, gli estratti sono presentati in ordine cronologico: il primo si inserisce in una lezione del laboratorio avvenuta a due settimane dall'ingresso a scuola di Ramil, mentre i restanti provengono dal laboratorio svoltosi due settimane dopo.

4.1. Socializzazione ad un uso appropriato del lessico

Nel primo estratto, i bambini stanno svolgendo un esercizio individuale: hanno ricevuto una fotocopia con un testo e alcune domande di comprensione e stanno ora rispondendo sul quaderno. L'interazione coinvolge Ramil e due compagne, Ying e Hira, ed avviene "sottotraccia", i.e. è uno scambio di cui l'insegnante non sembra accorgersi: un'allieva le ha infatti fatto una domanda pochi istanti prima e la sua attenzione (*in primis* lo sguardo) è rivolta nella direzione opposta a quella dell'interazione tra pari.

Estratto 1

Legenda: R=Ramil, Y=Ying, H=Hira, A=Ahsan, M=Munir

- 1 Y ((*alza il portapenne di R e guarda sotto, sembra cercare qualcosa*))
- 2 mi dai quella? ((*gesto del bianchetto, a R*))
[Figura 1]
- 3 R ((*allontana il portapenne da Y*))
- 4 cosa vuol dire?
- 5 (1)
- 6 Y ((*ripete il gesto*)) ^((*indica sul quaderno*))
- 7 R ^((*annuisce*)) come si chiama?
- 8 Y °questo° ((*indica sul quaderno, poi ripete il gesto*))
- 9 R e come si chiama?
- 10 (1)
- 11 Y e: (.) mi dai, (.) quella cosa
((*ripete il gesto*))
- 12 R come si chiama (questa), ((*ripete il gesto*))
[Figura 2]
- 13 H ((*tocca Y sul braccio e sembra indicare le correzioni con il bianchetto sul quaderno di Y*)) [Figura 3]
- 14 Y ((*si gira verso R e indica qualcosa sul quaderno di R*))
- 15 R come si chiama?
- 16 Y (questo) ((*indica sul quaderno*))
- 17 R e come si ^chiama questo (qui)?
- 18 ^((*gesto del bianchetto*))
- 19 (0.3)

Figura 1



Figura 2



Figura 3



- 20 R bianchetto. ((prende il portapenne)) bianchetto.
 21 ((R prende il bianchetto dal portapenne; appena lo tira fuori, Y si protende per prenderlo dalla sua mano, ma R porta il braccio indietro e glielo impedisce))
 [Figura 4]
 22 R questo si chiama?
 23 Y bianchetto.
 24 ((R dà il bianchetto a Y))

Figura 4



All'inizio della sequenza, Ying sembra cercare qualcosa: alza il portapenne di Ramil e vi guarda sotto, senza trovare nulla. La ricerca prosegue con una richiesta esplicita al compagno, al turno 2; Ying sembra non conoscere la parola per descrivere l'oggetto di cui ha bisogno e si affida ad un deittico, *quella*, accompagnato da risorse non-verbali, ovvero un gesto della mano che mima il movimento del bianchetto a nastro, avanti e indietro sul quaderno (2). La domanda di Ying pone le condizioni per una replica attesa e preferita: l'esaudire la richiesta del turno precedente (Sacks, 1987; Pomerantz, 1984). Ramil non produce però la seconda parte resa rilevante dalla domanda (*conditionally relevant*, Schegloff, 2007): allontana dalla compagna il portapenne in cui si trova il bianchetto e inizia apparentemente una sequenza di riparazione (*cosa vuol dire?*, 4), che potrebbe indicare la non comprensione della richiesta.

Dopo una breve pausa, Ying cerca nuovamente di esprimere il suo bisogno: oltre a ripetere il gesto precedente si serve questa volta di risorse materiali, indicando qualcosa sul suo quaderno (forse delle correzioni precedenti con il bianchetto) (6). Subito dopo la ripetizione del gesto del bianchetto Ramil inizia ad annuire, in un modo che sembra indicare l'ovvietà della richiesta di Ying e la sua comprensione della domanda: il referente comune, i.e. il bianchetto, sembra essere chiaro, e tuttavia Ramil continua a non esaudire la richiesta. Il fatto che i bambini abbiano raggiunto un focus deittico condiviso pare evidente anche dalla riformulazione della domanda precedente (7): la terza persona singolare e la richiesta precisa di una denominazione specifica indicano il tentativo del bambino di segnalare la fonte del problema, i.e. il *naming* corretto dell'oggetto (*come si chiama?*; Tarplee, 1996).

Nonostante gli indizi nel contributo di Ramil, al turno 8 Ying tenta nuovamente di esprimere la sua richiesta con un deittico¹⁶ accompagnato dal gesto consueto. In modo forse prevedibile, il compagno rifiuta il contributo, ripetendo la domanda del turno precedente in modo enfatico (9): è interessante come il turno sia qui preceduto dalla congiunzione *e*, che lo lega al contributo precedente di Ying e sembra allo stesso tempo segnalare comprensione e la necessità di andare avanti, di passare oltre la definizione di un focus condiviso, in realtà ormai assodato. A questo punto Ying mostra più chiaramente di aver realizzato l'insufficienza, i.e. la non appropriatezza del suo modo di esprimere la richiesta: dopo un secondo di silenzio, il turno 11 viene pronunciato con esitazioni e diverse pause (indici forse anche di una ricerca della parola corretta, Goodwin, Goodwin, 1986); al deittico viene aggiunto il sostantivo *cosa*, che rimanda alla materialità fisica dell'oggetto desiderato.

¹⁶ Il volume più basso con cui viene qui pronunciato il deittico *quello* potrebbe far pensare a una consapevolezza, da parte di Ying, dell'insufficienza della richiesta, che utilizza le stesse risorse già rifiutate da Ramil nei turni precedenti; si tratta però di un'interpretazione fragile, non supportata da altri indizi nell'interazione.

Ramil prosegue lungo la sua traiettoria, riformulando la domanda e utilizzando a sua volta risorse non verbali (12): la ripetizione del gesto utilizzato dalla compagna sembra qui nuovamente funzionale a mostrare la sua comprensione del referente a cui sta pensando la compagna (Tannen, 2007). Seguendo la traiettoria dei contributi di Ramil (turni 4, 7, 9, 12) emerge il climax nell'uso di diverse risorse comunicative con cui il bambino tenta di segnalare la problematicità dei contributi della compagna: Ramil ha compreso, probabilmente fin da subito, il *contenuto* della domanda di Ying, ma non ne accetta la *forma* e sembra volere portare la compagna a pronunciare la parola appropriata per designare l'oggetto. Le riformulazioni di Ramil, che sollecita una risposta con una serie di domande successive, rimandano a una strategia non atipica nel discorso scolastico: per segnalare la problematicità della risposta di un discente, l'insegnante può infatti evitare di produrre il terzo turno valutativo e riformulare la domanda, proseguendo nella ricerca di un contributo soddisfacente (Zemel, Koschmann, 2011).

Al turno 13 Hira si inserisce nell'interazione, mostrando a Ying le correzioni con il bianchetto sul quaderno; Ying raccoglie il suggerimento della compagna e sembra indicare a sua volta le correzioni sul quaderno di Ramil e, per metonimia, l'oggetto che le ha rese possibili (14). Il bambino persiste tuttavia nel negare il bianchetto alla compagna (15, 17, 18); dopo un ultimo tentativo, costruito con risorse verbali e non verbali (17, 18), Ramil sembra convincersi del fatto che Ying non conosca la parola per designare in modo appropriato l'oggetto: dopo una breve pausa, pronuncia lui stesso il termine ricercato, con enfasi e tono discendente (*bianchetto*, 20). Dopo aver preso il portapenne, Ramil *ripete* inoltre la parola, enfatizzando il termine oggetto dell'apprendimento e adottando nuovamente una strategia riconducibile al parlato dell'insegnante (Walsh, 2011).

La sequenza sembrerebbe conclusa: Ramil ha indicato alla compagna il nome dell'oggetto che desiderava e potrebbe a questo punto esaudire la sua richiesta. A questa interpretazione sembra giungere Ying, che protende la mano per prendere il bianchetto che il compagno ha tirato fuori dal portapenne. La traiettoria pedagogica di Ramil non si è tuttavia ancora esaurita: con un sorriso¹⁷ allontana il bianchetto da Ying e incarna nuovamente il ruolo dell'insegnante con un'ulteriore domanda (*questo si chiama?*, 22); il formato sembra qui ricordare le frasi lasciate in sospeso che richiedono un completamento da parte dell'allievo (*designedly incomplete utterances*, DIU; Koshik, 2002; Margutti, 2010). Ramil non si limita dunque ad esplicitare la parola appropriata, ma *verifica* l'apprendimento dell'allieva e solo alla risposta corretta di quest'ultima consegna infine l'agognato bianchetto (24).

La sequenza dell'estratto 1 è un esempio di come Ramil socializzi i propri compagni ad un uso appropriato del lessico dell'italiano; con le poche parole a sua disposizione il bambino incarna il ruolo dell'insegnante, mostrando una buona competenza interazionale (Cekaite, 2007) e riproducendo modi di parlare e sequenze proprie del discorso didattico (e.g. la serie di domande successive, la ripetizione della parola oggetto dell'apprendimento, la frase lasciata in sospeso per elicitare il completamento). La domanda iniziale di Ying apre uno spazio per la replica attesa, ovvero l'esaudimento della richiesta: sebbene Ramil abbia capito l'esigenza della compagna, *sceglie* di sospendere questa prima attività e sfrutta lo spazio (interazionale) per iniziare una sequenza laterale di natura pedagogica (*side sequence*, Jefferson, 1972). Il bambino sembra socializzare la compagna alla necessità di "chiamare le cose con il proprio nome": dopo aver esplicitato la parola appropriata, prima sconosciuta a Ying, verifica l'apprendimento esigendo che la bambina ripeta a sua volta il

¹⁷ Il sorriso di Ramil potrebbe essere un indizio, o meglio una *chiave* (Goffman, 1974), che rimanda alla dimensione del gioco, potenzialmente presente nelle pratiche di insegnamento vicario; molte delle attività di bambini e bambine possono infatti essere interpretate come trasformazioni in senso ludico delle pratiche adulte (Corsaro, 1992; sul gioco si veda il lavoro pionieristico di Bateson, 1972).

termine al centro dello scambio. Un'ulteriore dimensione che sembra emergere dalla sequenza è legata alla gerarchia interna al gruppo dei pari. All'inizio dell'interazione Ramil è in una posizione di potere, dovuta al suo accesso materiale alle risorse di cui la compagna ha bisogno (il bianchetto); alla domanda di Ying, il bambino accentua questa asimmetria facendo emergere uno squilibrio a livello epistemico: la bambina non conosce la parola per "dire" l'oggetto e Ramil si pone così in una posizione temporaneamente sovraordinata nella gerarchia del gruppo.

Il co(n)testo in cui inizia la macro-sequenza di *subteaching* non è pianificato dall'insegnante: l'interazione verte su un tema legato all'esecuzione materiale del compito ma non fa riferimento al contenuto dell'esercizio. Anche l'estratto seguente mostra una situazione simile: nel flusso della lezione si inserisce una breve sequenza legata ai materiali che permettono lo svolgimento del compito.

Estratto 2

La sequenza presentata nel prossimo estratto è avvenuta due settimane dopo la precedente; Ramil frequenta dunque da circa un mese le lezioni nella scuola italiana. Quattro bambini siedono intorno al tavolo insieme all'insegnante (I) e al ricercatore.

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | A | rami:l, |
| 2 | R | sì[: |
| 3 | A | [mi passi il cancellino? |
| 4 | | (0.2) |
| 5 | R | no:, |
| 6 | A | (io no-) (.) è ^perché ho ↑sbagliato |
| 7 | R | ^((prende il portapenne)) |
| 8 | R | ^non è cancellino. |
| 9 | | ^((prende il bianchetto dal portapenne)) |
| 10 | Y | bia- [(.) bianchetto:! |
| 11 | R | [si chiama bianchetto |
| 12 | | (0.3) |
| 13 | I | posso ^per piacere, |
| 14 | R | ^((dà il bianchetto ad A)) |
| 15 | R | bian[chetto? |
| 16 | Y | [chetto? ahsan, |
| 17 | I | per piacere si dice eh, quando si chiede qualcosa |

La struttura della sequenza è simile alla precedente: Ahsan ha bisogno di un oggetto e lo chiede a Ramil, che inizia una sequenza laterale, o incassata, prima di esaudire la richiesta del compagno. Il primo turno di Ahsan serve ad attirare l'attenzione del compagno, che in quel momento sta scrivendo sul quaderno (Galeano, Fasulo, 2009); una volta aperto il canale comunicativo, Ahsan mette in atto la richiesta vera e propria, utilizzando un termine specifico per riferirsi all'oggetto desiderato (*cancellino*, 3). Dopo una brevissima pausa, Ramil inizia una sequenza di correzione del termine utilizzato (McHoul, 1990; Macbeth, 2004), esprimendo la non appropriatezza del contributo del compagno con una negazione esplicita (5); Ahsan sembra collegare il rifiuto alla richiesta in generale e ne offre una giustificazione (*è perché ho sbagliato*, 6). A questo punto Ramil esprime più chiaramente il motivo del suo disaccordo, localizzando la fonte del problema, i.e. la scelta lessicale per riferirsi all'oggetto materiale (8). Il bambino sospende quindi nuovamente la sequenza iniziata da Ahsan, che aveva reso rilevante una replica in seconda posizione, per

iniziare una sequenza pedagogica; è tuttavia interessante come, parallelamente alla sequenza di correzione, Ramil inizi a prendere il portapenne (7) e a tirare fuori il bianchetto (9), preparandosi dunque a produrre la seconda parte attesa. La localizzazione del problema da parte di Ramil permette a Ying di inserirsi nella sequenza e mostrare la sua competenza linguistica: dopo una prima esitazione, pronuncia la parola corretta¹⁸ in sovrapposizione con lo stesso Ramil, che fornisce similmente la soluzione al compagno (*si chiama bianchetto*, 10). Dopo pochi istanti, il bambino consegna il bianchetto ad Ahsan.

La sequenza è un ulteriore esempio delle pratiche di insegnamento vicario messe in atto da Ramil¹⁹: mostrando nuovamente grande agentività, il bambino evita di adempiere alla richiesta del compagno e corregge la sua scelta lessicale, prima negando l'associazione proposta (*non è*) e poi suggerendo il termine appropriato. Lo scambio è indicativo di una certa consapevolezza meta-linguistica da parte del bambino (Duranti, 1997), che comprende la richiesta del compagno, ma insiste sul modo corretto di riferirsi alle “cose”; questa consapevolezza è visibile anche nell'estratto precedente. Dalla correzione di Ramil emerge inoltre una delle peculiarità della classe di lingua, ovvero il fatto che ogni contributo nella L2 sia potenzialmente oggetto di valutazione (Seedhouse, 2004); anche in un momento apparentemente scollegato dal contenuto didattico dell'esercizio, Ahsan viene infatti corretto dal compagno. Queste ultime interpretazioni in ottica “adulta” non devono tuttavia oscurare le dinamiche interne al gruppo dei pari e il punto di vista dei bambini: nella sequenza si costruiscono una serie di asimmetrie locali tra bambini *che sanno* e bambini *che non sanno* (Melanders, 2012); in particolare, Ramil e Ying sembrano porsi in una posizione gerarchicamente superiore ad Ahsan, costruito come meno competente dai compagni.

La consegna del bianchetto chiude la prima sequenza tra pari; a margine di questo primo scambio si inserisce tuttavia un'espansione dell'insegnante (13), che si focalizza sulla dimensione pragmatica della richiesta di Ahsan, facendo emergere un'ulteriore problematicità del contributo: le richieste vanno accompagnate dalla formula di cortesia “per piacere”. Il contributo è espresso nella forma della frase incompleta, che i bambini portano infatti a termine nei turni successivi (15, 16); Ying in particolare aggiunge al completamento un richiamo esplicito al compagno, usando il nome proprio (16): questa forma marcata di “responsabilizzazione individuale” (Galeano, Fasulo, 2009) sembra accentuare l'asimmetria tra i due bambini e la dimensione morale insita nella sequenza. Al turno 17 l'insegnante esplicita formalmente la regola con la formula impersonale del *si dice*; la breve sequenza mostra uno dei modi attraverso cui i bambini vengono socializzati dagli adulti a specifiche norme pragmatiche (Ladegaard, 2004, Wootton 1997)²⁰. Tali

¹⁸ L'allungamento della vocale finale e l'intonazione esclamativa sono qui indici dell'enfasi particolare con cui viene pronunciata la parola. Ying sembra voler sottolineare l'ovvietà della soluzione e la sua competenza linguistica in italiano rispetto al compagno; questa interpretazione è avallata dal turno successivo della bambina (16), in cui Ying completa la frase dell'insegnante e pronuncia il nome del compagno con intonazione ascendente (Galeano, Fasulo, 2009).

¹⁹ In questo estratto, a differenza del precedente, l'attenzione dell'insegnante è rivolta ai bambini che interagiscono; lo scambio avviene dunque sotto lo sguardo dell'adulto (Foucault, 1976 [1975]). Le pratiche di *subteaching* di Ramil potrebbero dunque essere in parte legate alla loro desiderabilità sociale, i.e. il bambino potrebbe voler mostrarsi competente di fronte all'insegnante (come accennato nel terzo paragrafo, il tutoraggio tra pari è incoraggiato dalla maestra).

²⁰ Diversi autori hanno preso in considerazione le pratiche attraverso cui gli adulti socializzano bambini e bambine all'uso di formule di cortesia (si veda Ladegaard, 2004 per una panoramica); queste routine pragmatiche fanno solitamente riferimento ai comportamenti attesi e ritenuti appropriati nei diversi contesti (Watts, 2003). Wootton in particolare ha analizzato la socializzazione dei bambini all'uso del *please* in inglese (Wootton, 1997); in questo studio i genitori segnalavano a volte la problematicità di una richiesta non accompagnata dalla formula di cortesia, senza tuttavia esplicitare tutti i casi in cui la regola fosse valida.

pratiche di socializzazione non si limitano all'interazione tra adulti e bambini: le formule di cortesia possono venire riprodotte all'interno del gruppo dei pari (Burdelski, 2010). Negli estratti presentati nella sezione successiva vedremo come Ramil si faccia a sua volta portavoce della norma pragmatica introdotta dall'insegnante con compagni e compagne.

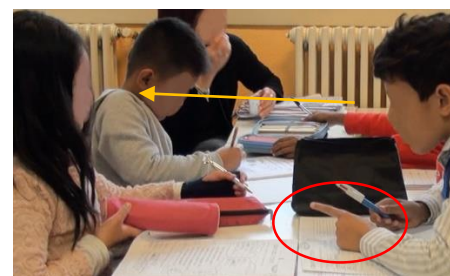
4.2. Socializzazione ad un uso pragmaticamente appropriato dell'italiano²¹

I due estratti in questa sezione provengono dalla stessa lezione di laboratorio dell'estratto 2; le interazioni vertono nuovamente sui materiali necessari allo svolgimento degli esercizi. In particolare, la sequenza presentata nell'estratto 3 avviene circa cinque minuti dopo lo scambio precedente dell'estratto 2; l'attenzione dell'insegnante è rivolta verso il ricercatore: lo scambio tra pari non sembra venga "rilevato" dagli adulti.

Estratto 3

- | | | | |
|----|-----|--|------------|
| 1 | M | posso gomma? | |
| 2 | | ((sembra indicare il portapenne di Y)) | [Figura 1] |
| 3 | Y | gomma, (.) sì | |
| 4 | | ((apre il portapenne)) | |
| 5 | | (0.2) | |
| 6 | R | per piace:re | |
| 7 | R,Y | ((guardano M)) | [Figura 2] |
| 8 | | (0.4) | |
| 9 | Y | no non ho gomma | |
| 10 | A | io sì! | |
| 11 | | ((prende il portapenne)) | |

[Figura 1]



[Figura 2]



I bambini stanno svolgendo autonomamente un esercizio grammaticale. Munir ha bisogno della gomma e la chiede alla compagna Ying, usando una formula cortese (*posso*,

Nell'estratto 3 l'insegnante si premura invece di esplicitare chiaramente le occasioni in cui la formula di cortesia si rende necessaria (*quando si chiede qualcosa*).

²¹ Una disamina critica del rapporto tra pragmatica e norme di cortesia andrebbe oltre gli scopi di questo articolo; senza ulteriori distinzioni, la formula di cortesia sarà quindi analizzata in relazione al concetto pragmatico di *politeness*, inteso generalmente come capacità di agire in modo (linguisticamente) appropriato e atteso, salvaguardando la "faccia", positiva e negativa, degli interlocutori (Brown, Levinson, 1987; Eelen, 2001). In generale, dalla distinzione tra cortesia di primo e secondo ordine (Eelen, 2001) al concetto di cortesia "politica" e "strategica" (Watts, 2003), dall'analisi delle diverse gradazioni di (s)cortesia (Kerbrat-Orecchioni, 1997) ai fattori sociali e individuali di queste attività (Locher, 2004), le pratiche di cortesia e la loro categorizzazione sono oggetto di dibattito; una rispecificazione critica che tenga in conto la prospettiva antropologica sulle norme di cortesia, la pragmatica linguistica e le forme verbali e non verbali di *politeness* sembra auspicabile.

1) accompagnata da un gesto deittico verso il portapenne (2). Il contributo sembra efficace e appropriato, dato che Ying produce la replica (verbale) attesa e apre il portapenne, probabilmente per consegnare la gomma al compagno. A questo punto si inserisce tuttavia Ramil, che riproduce la norma a cui i bambini sono stati socializzati poco prima dall'insegnante: la formula di cortesia viene esplicitata con un allungamento enfatico e accompagnata dallo sguardo verso Munir; anche Ying alza lo sguardo verso il compagno (fig. 2), allineandosi a Ramil in una "formazione", moralmente carica, che sembra costruire la richiesta come passibile di rimprovero (Kendon, 1990; Margutti, 2011). La formulazione e gli sguardi sembrano rendere rilevante un secondo turno da parte di Munir (Stivers, Rossano, 2010), ad esempio la ripetizione della formula di cortesia; il bambino tuttavia non risponde alle sollecitazioni dei compagni. Dopo una brevissima pausa, Ying rifiuta di adempiere alla richiesta dal compagno (*no*), offrendo una giustificazione (*non ho gomma*, 9)²²; Ahsan si inserisce allora nella sequenza, candidandosi a prestare la gomma (10, 11).

Dalla sequenza emerge con evidenza il ruolo di "portavoce" dell'istanza scolastica assunto da Ramil. Il bambino riproduce la norma pragmatica introdotta dall'insegnante nel gruppo dei pari: esplicita la formula di cortesia sollecitando l'allineamento del compagno alla normatività del contesto. La formulazione esplicita di un *item* che il discente deve poi ripetere è di nuovo una modalità, o strategia, discorsiva che caratterizza il parlato dell'insegnante (Duff, 2000). L'attività di Ramil è qui accompagnata da Ying, che si allinea al compagno direzionando lo sguardo verso Munir; come nell'estratto due, questo posizionamento sembra funzionale alla co-costruzione situata di strutture di asimmetria nel gruppo dei pari.

Dopo circa dieci minuti, un bambino ha nuovamente bisogno di materiali per lo svolgimento del compito e ne fa richiesta a Ramil; lo scambio è di nuovo occasione per la riproduzione della norma pragmatica introdotta dall'insegnante. Gli allievi stanno colorando e ad Ahsan serve il pastello azzurro. In modo analogo alla sequenza precedente, l'insegnante e il ricercatore stanno parlando e non sembrano avvedersi dell'interazione tra i bambini; Ying e Munir sono usciti dalla classe per andare in bagno.

Estratto 4

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | R | ((<i>sta guardando dentro il suo portapenne</i>)) |
| 2 | A | ramil! (.) posso, e::m: (.) ^l'azzurro? |
| 3 | | ^((<i>indica il portapenne di R</i>)) |
| 4 | R | ((<i>chiude il portapenne, sorride</i>)) |
| 5 | | ah? |
| 6 | | (0.2) |
| 7 | A | <azzurro.> |
| 8 | | (0.3) |
| 9 | R | per? |
| 10 | A | il cielo. |
| 11 | R | per piacere |
| 12 | A | per piacere. |

²² Dall'analisi dell'intera lezione emerge come Ying in realtà abbia una gomma nel portapenne e scelga volontariamente di non prestarla al compagno. L'analisi sequenziale dell'interazione sembra suggerire che la bambina voglia in un primo momento consegnare la gomma e cambi in seguito idea; questo potrebbe essere dovuto al mancato allineamento di Munir alle sollecitazioni dei compagni per l'uso della formula di cortesia: questo sarebbe indice dell'importanza delle norme (scolastiche) nei processi di inclusione ed esclusione nel gruppo dei pari. L'apparente svolta di Ying potrebbe tuttavia avere altre ragioni, legate per esempio ai rapporti personali tra bambini nel gruppo.

- 13 R ((apre il portapenne, smette di sorridere))
 14 azzu:rrò (0.2) io non ce l'ho azzurro!
 15 ((mostra il portapenne))
 16 A ((lascia cadere il capo))

All'inizio della sequenza, Ramil sta guardando all'interno del suo portapenne; Ahsan cerca di attirare la sua attenzione chiamandolo per nome e, una volta stabilito il contatto visivo, gli chiede un colore. La richiesta viene costruita con risorse verbali e non verbali: una formula cortese (*posso*), una esitazione prolungata che sembra indicare la ricerca di una parola²³ (Goodwin, Goodwin, 1986) e un gesto della mano a indicare il portapenne del compagno (2, 3). A questo punto Ramil sembra iniziare una sequenza di *repair* (5) legata alla non comprensione della richiesta di Ahsan (Schegloff, 2007); questa è probabilmente l'interpretazione a cui giunge il compagno, che ripete infatti l'oggetto richiesto scandendo chiaramente la parola (*azzurro*, 7).

Nei turni 4 e 5 di Ramil sono presenti tuttavia alcuni indizi che suggeriscono un'interpretazione diversa: il bambino chiude il portapenne, in una mossa apparentemente oppositiva, e sorride, fornendo una “chiave” che rimanda alla dimensione ludica dell'attività (*keying*, Goffman, 1974; Corsaro, 1992). Da questi segnali sembra emergere come Ramil in realtà abbia capito la domanda di Ahsan ma, come nell'estratto 1 e 2, *sospenda* la replica attesa, iniziando una sequenza laterale di insegnamento vicario; il fatto che il bambino sorrida lungo il corso della sequenza (fino al turno 13) è uno degli indizi che aiuta a mettere in luce la complessità di queste pratiche: oltre alla dimensione più propriamente didattica e di socializzazione, per i bambini le pratiche di *subteaching* possono avere carattere ludico e, come mostrato in precedenza, implicare questioni di potere e gerarchia all'interno del gruppo.

Ramil sembra dunque iniziare una sequenza pedagogica, rifiutandosi di esaudire immediatamente la richiesta del compagno. Questa interpretazione è confermata dal prosieguo della sequenza: Ramil non sembra soddisfatto della replica di Ahsan al turno 7 e dopo una breve pausa mostra più chiaramente l'origine del problema. Utilizzando la forma della domanda incompleta²⁴, sollecita il compagno al completamento, i.e. a pronunciare la formula di cortesia necessaria a porre una domanda in modo appropriato (*per?*, 8). La risposta attesa tuttavia non arriva: Ahsan fraintende il contributo del compagno e interpreta la preposizione in senso finale (a che scopo ti serve l'azzurro? [*per*] il cielo, 10), dando priorità alla giustificazione della richiesta rispetto alla forma in cui è stata espressa. Al di là del malinteso, è interessante notare come i bambini mostrino qui una certa conoscenza dell'italiano e dei diversi usi della preposizione *per*. A questo punto Ramil è costretto ad esplicitare la formula di cortesia per intero (11), ripetuta prontamente dal compagno (12). La differenza con la (mancata) reazione nel terzo estratto è qui evidente²⁵; in generale, la ripetizione sembrerebbe avere un ruolo importante nello sviluppo

²³ Parallelamente a questa esitazione, Ahsan sembra assumere una cosiddetta *thinking-face*, ulteriore indizio della ricerca di una parola (Goodwin, Goodwin 1986).

²⁴ Rispetto all'estratto 3, Ramil sembra qui cambiare strategia di elicitazione: mentre nell'esempio precedente la formula viene esplicitata direttamente, il bambino sceglie qui di utilizzare un formato che presuppone, i.e. rende rilevante, in modo più chiaro una replica da parte del compagno. La risposta arriva ma, come vedremo, non è quella attesa da Ramil, che dovrà proseguire nella sua attività esplicitando nuovamente la formula di cortesia per intero (11).

²⁵ Questo articolo non considera in dettaglio le forme di allineamento o resistenza alle norme istituzionali riprodotte dai bambini all'interno del gruppo dei pari; tali pratiche appaiono tuttavia interessanti sotto diversi punti di vista, tra cui la negoziazione di “posture” e diritti deontici tra bambini (i.e. *chi* decide – e ha il diritto di decidere – cosa sia opportuno fare in una specifica situazione, Stevanovic, Peräkylä (2014).

linguistico-pragmatico di bambini e bambine (Keenan Ochs, 1977; Burdelski, 2010). Soddisfatto dell'allineamento del compagno, che si è adeguato alla norma pragmatica introdotta dall'insegnante e da lui "implementata", Ramil si appresta a consegnare l'oggetto al compagno (13). Nelle ultime battute della sequenza, il bambino non trova tuttavia il pastello e, dopo averne dato informazione ad Ahsan, fornisce una prova della sua affermazione mostrando il portapenne²⁶; scoraggiato, Ahsan lascia cadere il capo.

Quest'ultima sequenza è un ulteriore esempio delle pratiche di insegnamento vicario messe in atto da Ramil a poche settimane dall'ingresso a scuola. In questo caso, il bambino assume la posizione sovraordinata dell'insegnante riproducendone due specifiche forme discorsive: la frase incompleta e l'esplicitazione di una formula, o item, da ripetere. Come scritto in precedenza, queste pratiche sono funzionali alla socializzazione dei compagni a specifiche norme pragmatiche; il lavoro di Ramil e la ripetizione della formula di cortesia da parte di Ahsan possono essere viste come un esempio delle pratiche attraverso cui i bambini, partecipando attivamente alle attività quotidiane, co-costruiscono autonomamente spazi di apprendimento e opportunità di sviluppo (socio)linguistico. La sequenza sembra inoltre fare emergere la consapevolezza meta-pragmatica di Ramil (Silverstein, 1993); in generale, è interessante osservare come in tutti gli estratti presentati i bambini "scorporino" un elemento testuale dal flusso ordinario del discorso per farne un oggetto di riflessione e attenzione meta-linguistica e meta-pragmatica (Duranti, 1997; Silverstein, 1993).

5. DISCUSSIONE

L'articolo iniziava prendendo atto dei numerosi attori, e delle numerose attrici, che accompagnano il processo di socializzazione del bambino non nativo; in questa moltitudine, il focus analitico si è prima ristretto sul gruppo dei pari, per poi serrarsi ulteriormente sulle interazioni tra bambini e bambine *non native*. Se la letteratura in merito ha infatti evidenziato come i parlanti madrelingua socializzino i compagni (linguisticamente) meno competenti, questo contributo ha cercato di mettere in luce le potenzialità insite nelle interazioni tra apprendenti della L2; in particolare, la lente di ingrandimento dell'analisi ha permesso di soffermarsi su *come* i processi di socializzazione alla seconda lingua concretamente avvengano.

Dagli estratti sembra innanzitutto emergere la capacità di bambini e bambine di costruire spazi autonomi di apprendimento all'interno di sequenze apparentemente *off-task* (i.e. non direttamente focalizzate sulla risoluzione dei contenuti didattici), che si verificano nel flusso ordinario della lezione; in particolare, le negoziazioni sui materiali vengono utilizzate come pretesto per iniziare sequenze pedagogiche. Come mostrato nell'analisi, il bambino Ramil sfrutta le richieste dei compagni per incarnare il ruolo dell'insegnante e socializzare i pari a specifiche norme linguistiche e pragmatiche, norme a cui il bambino è stato a sua volta socializzato nelle poche settimane di partecipazione (periferica) alle attività quotidiane della classe. Queste pratiche, che si è qui scelto di chiamare di *subteaching*, sono messe in atto riproducendo forme discorsive proprie dell'insegnante: oltre a posizionarsi in modo asimmetrico rispetto ai compagni attraverso una serie di azioni "istituzionali" tipiche (e.g. correggere, elicitare risposte appropriate), Ramil utilizza infatti una serie di *modi di parlare* riconducibili al discorso scolastico. Tra questi, troviamo: la frase incompleta, la ripetizione per enfatizzare un termine oggetto

²⁶ Questo può essere un esempio delle tracce di "cultura evidenziale" già sviluppata nei bambini: non basta affermare qualcosa, bisogna fornirne una prova (ad esempio una prova materiale, come in questo caso).

d'apprendimento, le domande successive e l'esplicitazione di una formula per sollecitarne la ripetizione. Già durante la prima fase di apprendistato socio-cognitivo, e con le poche risorse a disposizione, il bambino non nativo si fa dunque *riproduttore di cultura* (istituzionale) con i pari, accompagnando il loro ingresso nella nuova comunità.

Si è in precedenza sottolineato come l'insegnamento vicario messo in scena da Ramil sia funzionale alla costruzione dell'ordine linguistico della classe e alla socializzazione dei pari a specifiche norme di uso dell'italiano; questa interpretazione "adulta" delle pratiche analizzate non deve tuttavia oscurare le dinamiche interne al gruppo dei pari: adottando la prospettiva dei bambini emergono infatti dimensioni meno evidenti ma comunque presenti. Oltre al carattere (in parte) ludico degli scambi, le interazioni sembrano funzionali alla negoziazione di gerarchie locali nel gruppo dei pari; tali questioni di potere, intimamente legate a processi di inclusione ed esclusione nel gruppo, rendono necessarie una serie di considerazioni legate ai possibili rischi di questo tipo di pratiche.

L'imposizione di norme linguistiche tra pari sembra creare un contesto intransigente all'errore, i.e. non equilibrato da considerazioni in senso opposto: l'opportunità di correggere o meno a seconda dell'obiettivo pedagogico del momento e considerazioni sulla cifra di errore necessaria allo sviluppo non vengono ad esempio considerate. In generale, l'uso normativamente appropriato del linguaggio come criterio di appartenenza al gruppo può portare a pratiche di esclusione e rifiuto. La presenza di possibili problematicità non intacca tuttavia le opportunità di apprendimento che queste interazioni potenzialmente offrono: bambini e bambine socializzano i pari a tutta una serie di comportamenti attesi all'interno della classe, offrendo supporto anche in relazione all'uso appropriato della seconda lingua. Come mostrato da alcuni studi, e come suggerisce forse il senso comune degli insegnanti, questi processi interni al gruppo dei pari *non* sono tuttavia sufficienti per raggiungere un livello adeguato di sviluppo sociolinguistico (Cekaite, Evaldsson, 2017). Sia prendendo in considerazione i rischi, sia focalizzandosi sulle (insufficienti) opportunità di apprendimento, il ruolo dell'insegnante appare dunque imprescindibile per regolare e indirizzare i processi, potenzialmente fruttuosi, che avvengono all'interno del gruppo dei pari (non nativi).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson D. (a cura di) (2011), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, London.
- Bakhtin M. M. (1981), *The dialogic imagination: Four essays*, University of Austin Press, Austin.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York.
- Bazzanella C. (1993), "Dialogic repetition", in Löffler H. (a cura di), *Dialoganalyse IV*, Niemeyer, Tübingen, pp. 285-294.
- Bertolini P. (a cura di) (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erikson, Trento.
- Block D. (2003), *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Georgetown University Press, Washington, DC.
- Blum-Kulka S., Snow C. E. (2004), "Introduction: The potential of peer talk", in *Discourse Studies*, 6, 3, pp. 291-306:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445604044290>.

- Brown P., Levinson S. C. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Burdelski M. (2010), "Socializing politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in a Japanese preschool", in *Journal of Pragmatics*, 42, pp. 1606-1621.
- Caronia L. (2002), *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*, Guerini, Milano.
- Caronia L. (2020), "Language, interaction and socialization: An introduction", in Caronia L. (a cura di), *Cultures in dialogues: Language and interaction at home and at school*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, (in stampa).
- Cekaite A. (2007), "A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom", in *The Modern Language Journal*, 91, 1, pp. 45-62:
https://www.researchgate.net/publication/227781726_A_Child%27s_Development_of_Interactional_Competence_in_a_Swedish_L2_Classroom.
- Cekaite A., Björk-Willén P. (2012), "Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use", in *International Journal of Bilingualism*, 17(2SI), pp. 174-188:
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1367006912441417>.
- Cekaite A., Evaldsson A.-C. (2008), "Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings", in *International Journal of Multilingualism*, 5, 3, pp. 177-196:
https://www.researchgate.net/publication/232850031_Staging_Linguistic_Identities_and_Negotiating_Monolingual_Norms_in_Multiethnic_School_Settings.
- Cekaite A., Evaldsson A.-C. (2017), "Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers", in *Multilingua*, 36, 4, pp. 451-475:
https://www.researchgate.net/publication/316533256_Language_policies_in_play_Learning_ecologies_in_multilingual_preschool_interactions_among_peers_and_teachers.
- Cekaite A., Blum-Kulka S., Grøver V., Teubal E. (2014), "Children's peer talk and learning: Uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: Editor's introduction", in Cekaite A., Blum-Kulka S., Grøver V., Teubal E. (a cura di), *Children's peer talk: Learning from each other*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-23.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (2003), *Le lingue in classe: Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.
- Clifford J. (1984), "Introduction: Partial Truths", in Clifford J., Marcus G. E. (a cura di), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, University of California Press, Berkeley, pp. 1-26.
- Cook-Gumperz J. J., Corsaro W. A. (1986), "Introduction", in Cook-Gumperz J. J., Corsaro W. A., Streeck J. (a cura di), *Children's world and children's language*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 1-11.
- Corsaro W. A. (1985), *Friendship and peer culture in the early years*, Ablex, Norwood, NJ.
- Corsaro W. A. (1992), "Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures", in *Social Psychology Quarterly*, 55, 2, pp. 160-177.
- Drew P. (1998), "Complaints about transgressions and misconduct", in *Research on Language and Social Interaction*, 31, pp. 295-325.
- Duff P. (2000), "Repetition in foreign language classroom interaction", in Hall J. K., Verplaetse L. S. (a cura di), *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 109-138.

- Duff P. (2012), "Second Language Socialization", in Duranti A., Ochs E., Schieffelin B. (a cura di), *The handbook of language socialization*, Malden, MA, Wiley-Blackwell, pp. 564-586.
- Duranti A. (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Duranti A. (2004), "Agency in Language", in Duranti A. (a cura di), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell, Malden (MA), pp. 451-474.
- Eelen G. (2001), *A Critique of Politeness Theories*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Evaldsson A.-C., Cekaite A. (2010), "'Schwedis' he can't even say Swedish" – subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups", in *Pragmatics*, 20, 4, pp. 587-604.
- Figuerola A., Baquedano-López P. (2017), "Language Socialization and Schooling", in Duff P., May S. (a cura di), *Language Socialization: Encyclopedia of Language and Education*, Springer, Berlin, pp. 141-154.
- Foucault M. (1976) [1975], *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Galeano G., Fasulo A. (2009), "Sequenze direttive tra genitori e figli", in Giorgi S., Pontecorvo C. (a cura di), *Culture familiari tra pratiche quotidiane e rappresentazioni. Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, il Mulino, Bologna, pp. 261-278.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Garrett P. (2007), "Language socialization and the reproduction of bilingual subjectivities", in Heller M. (a cura di), *Bilingualism: A social approach*, Palgrave MacMillan, New York, pp. 233-256.
- Gaskins S., Miller P., Corsaro W. A. (1992), "Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretative Study of Children", in Corsaro W. A., Miller P. (a cura di), *Interpretative Approach to Children's Socialization*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, CA, pp. 5-23.
- Goodwin M. H. (1990), *He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- Goodwin M. H., Goodwin C. (1986), "Gesture and co- participation in the activity of searching for a word", in *Semiotica*, 62, pp. 51-75
- Goodwin M. H., Kyratzis A. (2012), "Peer language socialization", in Duranti A., Ochs E., Schieffelin B. (a cura di), *The handbook of language socialization*, Wiley-Blackwell, Malden, MA, pp. 365-390.
- Goffman E. (1974), *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, Harper and Row, New York.
- Goffman E. (1981), *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Heritage J. (2012), "The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge", in *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1, pp. 30-52:
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Epistemic-Engine%3A-Sequence-Organization-and-of-Heritage/637be3368f0ef052eec9a974dd18cbc4015dc5b0>.
- Holliday A. (1999), "Small Cultures", in *Applied Linguistics*, 20, 2, pp. 237-264.
- Hymes D. (1974), "Ways of speaking", in Bauman R., Sherzer J. (a cura di), *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 433-452.
- Jefferson G. (1972), "Side sequences", in Sudnow D. (a cura di), *Studies in Social Interaction*, Free Press, New York, pp. 294-338.
- Jefferson G. (2004), "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Lerner G. (a cura di), *Conversation Analysis. Studies from the first generation*, John Benjamin PC, Amsterdam-Philadelphia, pp. 13-31.
- Johnson S. J. (2017), "Multimodality and footing in peer correction in reading picturebooks", in *Linguistics and Education*, 41, pp. 20-34.

- Keenan Ochs E. (1977), "Making it last: repetition in children's discourse", in Ervin-Tripp S., Mitchell-Kernan C. (a cura di), *Child Discourse*, Academic Press, New York, pp. 125-138.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1997), "A multilevel approach in the study of talk-in-interaction", in *Pragmatics*, 7, pp. 1-20:
<https://www.semanticscholar.org/paper/A-Multilevel-Approach-in-the-Study-of-Kerbrat-Orecchioni/aab630ddffe19517a5f58971f70165941b518118>.
- Koshik I. (2002), "Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences", *Research on Language & Social Interaction*, 35, 3, pp. 277-309.
- Kunitz S. (2019), "Che cosa succede durante il lavoro di gruppo nelle classi di lingua straniera? Alcune risposte dall'Analisi della Conversazione", in *Lend*, 4, pp. 8-17.
- Kyrtziz A. (2004), "Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture", in *Annual Review of Anthropology*, 33, pp. 625-649:
<https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.anthro.33.070203.144008>.
- Kyrtziz A., Goodwin M. H. (2017), "Language Socialization in Children's Peer and Sibling-Kin Group Interactions", in Duff P., May S. (a cura di), *Language socialization*, Springer, New York, pp. 123-138.
- Kyrtziz A., Guo J. (1996), "Separate worlds for girls and boys? Views from U.S. and Chinese mixed-sex friendship groups", in Slobin D., Gerhardt J., Kyrtziz A., Guo J. (a cura di), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), pp. 555-578.
- Kyrtziz A., Johnson S. J. (a cura di) (2017), "Multimodal and Multilingual Resources in Children's Framing of Situated Learning Activities", *Linguistics and Education*, 41 (Special Issue), pp. 1-62.
- Kyrtziz A., Reynolds J., Evaldsson A.-C. (2010), "Introduction: Heteroglossia and language ideologies in children's peer play interactions", in Kyrtziz A., Reynolds J., Evaldsson A.-C. (a cura di), *Heteroglossia and language ideologies in children's peer play interactions* *Pragmatics*, 20, 4, (Special Issue), pp. 457-466.
- Ladegaard H. J. (2004), "Politeness in young children's speech: context, peer group influence and pragmatic competence", in *Journal of Pragmatics*, 36, pp. 2003-2022:
https://www.researchgate.net/publication/222645571_Politeness_in_young_children%27s_speech_Context_peer_group_influence_and_pragmatic_competence.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Locher M. (2004), *Power and politeness in action: disagreements in oral communication*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Macbeth D. (2004), "The Relevance of Repair for Classroom Correction", in *Language in Society*, 33, 5, pp. 703-736.
- Margutti P. (2010), "On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction", in *Research on Language and Social Interaction*, 43, 4, pp. 315-345:
https://www.researchgate.net/publication/233285110_On_Designedly_Incomplete_Utterances_What_Counts_as_Learning_for_Teachers_and_Students_in_Primary_Classroom_Interaction.
- Margutti P. (2011), "Teacher's reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'", in *Linguistics and Education*, 22, pp. 310-329.

- Martin C., Evaldsson A.-C. (2012), "Affordances for Participation: Children's Appropriation of Rules in a Reggio Emilia School", in *Mind, Culture, and Activity*, 19, 1, pp. 51-74:
https://www.researchgate.net/publication/254306249_Affordances_for_Participation_Children%27s_Appropriation_of_Rules_in_a_Reggio_Emilia_School.
- Maynard D. W. (2006), "Ethnography and Conversation Analysis: What is the context of an utterance?", in Hesse-Biber S., Leavy P. (a cura di), *Emergent Methods in Social Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 55-94.
- McHoul A. (1990), "The organization of repair in classroom talk", in *Language in Society*, 19, pp. 349-377:
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-organization-of-repair-in-classroom-talk-McHoul/ac25877d6502e50d6eca5b5dd9eaea94e619c3f3>.
- Melander H. (2012), "Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction", in *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 232-248.
- Mökkönen A. C. (2012), "Social organization through teacher-talk: Subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class", in *Linguistics and Education*, 23, pp. 310-322.
- Møller J. S., Jørgensen J. N. (2011), "Linguistic norms and adult roles in play and serious frames", in *Linguistics and Education*, 22, pp. 68-78.
- Mondada L. (2019), "Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction", in *Journal of Pragmatics*, 145, pp. 47-62.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Ochs E. (2002), "Becoming a speaker of culture", in Kramsch C. (a cura di), *Language Acquisition and Language Socialization*, Continuum, London-New York, pp. 99-120.
- Ochs E., Schieffelin B. (2012), "The theory of language socialization", in Duranti A., Ochs E., Schieffelin B. (a cura di), *The handbook of language socialization*, Blackwell, Oxford, pp. 1-22.
- Pallotti G. (1994), *Comunicare con poche parole: L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*, Tesi di dottorato in Semiotica, Università di Bologna.
- Pallotti G. (1999), "Socializzazione e apprendimento della seconda lingua", in *Etnosistemi*, 6, numero monografico "Etnografia nei contesti educativi" a cura di Gobbo F., Gomes A. M., pp. 76-91.
- Pallotti G. (2001), "External Appropriations as a Strategy for Participating in Intercultural Multi-Party Conversations", in Di Luzio A., Guenther S., Orletti F. (a cura di), *Culture in communication*, Benjamins, Amsterdam, pp. 295-334.
- Pomerantz A. (1984), "Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes", in Atkinson J. M., Heritage J. (a cura di), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-101.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- Pugliese R. (2017), "Tradurre per la compagna di banco: *child language brokering* e interazioni costruttive nella classe plurilingue", in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Atti dei workshop GISCEL di Udine 2014 e Malta 2015, Aracne, Roma, pp. 63-86.
- Pugliese R. (2020), "In italiano e in altre lingue, a casa e a scuola: le interazioni tra pari nella socializzazione linguistica", in *Lend*, 1, pp. 25-39.

- Rogoff B. (1998⁵), "Cognition as a collaborative process", in Kuhn D., Siegler R. S. (a cura di) *The Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, pp. 679-744.
- Sacks H. (1987), "On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation", in Button G., Lee J. (a cura di), *Talk and Social Organisation*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 54-69.
- Schegloff E. A. (2007), *Sequence organization in interaction: 1. A primer in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Seedhouse P. (2004), *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Blackwell Pub, Malden, MA.
- Sidnell J. (2010), *Conversation Analysis: An introduction*, Wiley-Blackwell, Malden, MA.
- Sieber R. T. (1979), "Classmates as workmates: Informal peer activity in the elementary school", in *Anthropology and Educational Quarterly*, 10, pp. 207-235.
- Silverstein M. (1993), "Metapragmatic discourse and metapragmatic function", in Lucy J. (a cura di), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 33-58.
- Sordella S. (2015), "Cooperare in L2. Le conversazioni tra bambini italofoeni e non italofoeni in alcune situazioni di apprendimento cooperativo", in Chini M. (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 279-297.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2014), "Three orders in the organization of human action: on the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations", in *Language in Society*, 43, 2, pp. 185-207:
https://www.researchgate.net/publication/265160505_Three_orders_in_the_organization_of_human_action_On_the_interface_between_knowledge_power_and_emotion_in_interaction_and_social_relations.
- Stivers T., Rossano F. (2010), "Mobilizing response", in *Research on Language and Social Interaction*, 43, 1, 3-31:
https://www.researchgate.net/publication/50435668_Mobilizing_Response.
- Tannen D. (2007), *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge University Press, Cambridge
- Tarım Ş. D., Kyratzis A. (2012), "Challenging and orienting to monolingual school norms in Turkish American children's peer disputes and classroom negotiations at a U.S. Turkish Saturday School", in Danby S., Theobald M. (a cura di), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people, Sociological studies of children and youth* (Vol. 15), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 193-220.
- Tarplee C. (1996), "Working on young children's utterances: prosodic aspects of repetition during picture labelling", in Couper-Kuhlen E., Selting M. (a cura di), *Prosody in Conversation: Interactional studies*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 406-435.
- Tholander M., Aronsson K. (2003), "Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks", in *Language and Education*, 17, pp. 208-234.
- Vygotskij L. S. (1992) [1934], *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari-Roma.
- Walkerdine V. (1981), "Sex, power and pedagogy", in *Screen Education*, 38, pp. 14-24.
- Walsh S. (2011), *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, Routledge, London.
- Watts R. (2003), *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wootton A. J. (1997), *Interaction and the development of mind*, Cambridge University Press, New York.
- Zemel A., Koschmann T. (2011), "Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction", in *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 475-488.

APPENDICE

Simboli di trascrizione, adattati da Jefferson (2004).

- . Il punto indica un'intonazione discendente, o finale.
- ? Il punto di domanda indica un'intonazione ascendente (non necessariamente una domanda).
- , La virgola indica un'intonazione "continuativa", o sospesa.
- ! Il punto esclamativo indica un'intonazione, per l'appunto, esclamativa.
- ↑ La freccia indica un tono particolarmente alto.
- : I due punti indicano il prolungamento di un suono.
- abc Il parlato sottolineato viene pronunciato con particolare enfasi.
- ABC Il maiuscolo indica un volume più alto rispetto al resto dell'enunciato.
- °abc° I simboli del grado centigrado indicano un volume più basso rispetto al resto dell'enunciato.
- < > Il parlato tra i simboli di minore e maggiore indica un ritmo rallentato, o scandito, rispetto al resto dell'enunciato.
- ab- Il trattino indica l'interruzione improvvisa di una parola.
- (()) Le doppie parentesi tonde racchiudono la descrizione delle azioni non verbali dei partecipanti.
- () Le parentesi semplici indicano una trascrizione di cui non si è certi.
- (0.4) I numeri tra parentesi indicano i silenzi, in decimi di secondo.
- (.) Il punto tra parentesi indica una pausa inferiore a 0.2 secondi.
- [La parentesi quadra indica l'inizio di una sovrapposizione tra due turni.
- ^ Questo simbolo indica l'inizio di una sovrapposizione tra parlato e attività non verbale o tra diverse attività non verbali.