

# CONVERSARE IN FAMIGLIA SULL'IDENTITÀ: PREADOLESCENTI A CONFRONTO

FRANCESCO ARCIDIACONO\*  
*Università di Roma "La Sapienza"*

## *Abstract*

*The purpose of this paper is to present the characteristics of organization in a family conversation about identity.*

*The research examines the discourse at the dinner table conversations of six Italian families and the analysis shows that family dinner conversation is a collective product: from the transcripts of the conversational events six categories of identity have been extracted and coded with respect to three roles of discourse of early adolescents.*

*The results show the distribution of roles of discourse and categories, and the correlation between role of discourse in early adolescent subjects and categories of identity.*

*The author suggests the categories that seem to be useful for describing identity development of early adolescents in a family conversation.*

## INTRODUZIONE

La crescente attenzione per i fenomeni linguistici ha determinato nel corso degli ultimi venti anni (Coulter, 1979; Duranti, 1992; Edwards, Potter, 1992; Harré, 1986; Sacks, 1972; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) un notevole interesse per il significato sociale del linguaggio, inteso non più come strumento neutro, ma piuttosto come "azione". All'interno della fitta trama di relazioni interpersonali quotidiane il linguaggio si colloca come mezzo di comunicazione capace di permeare le interazioni tra gli individui e favorire la costruzione dell'intersoggettività.

Il presente lavoro si inserisce nel filone di indagini sulle interazioni in contesti naturali (Duranti, 1988; Goffman, 1973; 1988) per analizzare determinate caratteristiche dell'ambito familiare (Pontecorvo, Amendola, Fasulo, 1994; Pontecorvo, Fasulo, Sterponi, 2001). La scelta della conversazione come modalità privilegiata di analisi è motivata dal suo costituirsi come terreno di condivisione e co-costruzione di significati e come occasione di socializzazione all'interno del contesto familiare a tavola, in cui si crea un tessuto lin-

\* Ultima versione ricevuta nel maggio del 2002. Indirizzo per la corrispondenza: Dott. Francesco Arcidiacono. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università di Roma "La Sapienza". Via dei Marsi 78, 00185 Roma.  
E-mail: francesco.arcidiacono@uniroma1.it

guistico ed affettivo nel quale le esperienze di ognuno si fondono nel gruppo. Obiettivo di tale contributo è quello di evidenziare i fenomeni conversazionali legati allo sviluppo dell'identità in età preadolescenziale, così come emergono dall'analisi delle conversazioni familiari a tavola (Arcidiacono, 1999); in particolare si ritiene che le peculiarità di tale contesto permettano di rilevare il carattere dinamico dell'identità, sia come oggetto di discorso, sia in termini di costruito contingente all'attività discorsiva a cui si partecipa, cioè come un qualcosa che viene costruito nell'interazione conversazionale e attraverso di essa si esprime nelle molteplici posizioni che gli individui assumono. In tal senso l'idea che ciascun membro della famiglia ha di sé si sviluppa e si trasforma nell'interazione con l'altro (Antaki, 1994; Antaki, Widdicombe, 1998; Davies, Harré, 1990).

### *La prima adolescenza come campo di indagine*

L'attenzione per i processi che caratterizzano l'età evolutiva è stata prevalentemente polarizzata o sull'infanzia o sull'adolescenza vera e propria. Comunque il termine *adolescenza* è riferito ai processi psicologici che accompagnano la pubertà nella transizione tra infanzia e stato adulto, ma in realtà non è possibile individuare un modello universale, viste le variabili in gioco (es. l'epoca storica, lo status economico, il sesso, l'appartenenza socio-culturale). Dunque è possibile inquadrare l'adolescenza solo all'interno di un lento e progressivo processo di evoluzione storica (Di Giorgi, 1979) e proprio a partire da tale ottica, recentemente è emerso un più sistematico interesse per la *prima adolescenza* come fase di sviluppo che coincide con la prima transizione dall'infanzia all'adolescenza. Il tentativo di stabilire le coordinate concettuali su cui fondare una categorizzazione della prima adolescenza (Abignente e Dinacci, 1990; De Pieri e Tonolo, 1990) ha condotto ad un problema terminologico legato all'opposizione tra la nozione iniziale di *preadolescenza* e quella di *prima adolescenza*, elaborata proprio per superare la riduttività della nozione di *pre-adolescenza*, che sembra confinare la fascia d'età che va dai 10 ai 13 anni al di fuori del processo adolescenziale. Nonostante la prima adolescenza sia una fase del ciclo di sviluppo tra le meno definite e caratterizzate anche nella letteratura (Arcidiacono, 2000) i tentativi di stabilire criteri precisi di definizione hanno interessato numerosi studiosi, soprattutto in campo psicodinamico (Deutsch, 1944; Freud, 1961; Kestenberg, 1967; Sarnoff, 1972; Blos, 1979), che hanno concentrato le loro indagini su aspetti differenti, quali l'età, i fenomeni dello sviluppo pulsionale, dello sviluppo dell'Io e delle relazioni oggettuali. Come evidenziato dalle ricerche presenti in letteratura il quadro evolutivo del preadolescente comporta la necessità di procedere ad una ristrutturazione dell'identità corporea, il consolidamento e l'intensificazione delle condotte di genere, il processo di autonomizzazione dalla famiglia e l'apertura a nuove forme di socialità, la riflessione su di sé (Ardone, 1999; Mancini, 1999).

*Lo sviluppo dell'identità e il ruolo della famiglia*

Nella prima adolescenza lo sviluppo dell'identità, intesa come struttura psichica che implica una relazione dell'individuo con se stesso e con gli altri (Baumgartner, 1983), assume un ruolo fondamentale, poiché l'individuo, grazie alle sue nuove capacità cognitive (Piaget e Inhelder, 1955), è capace di concentrare su se stesso la riflessione, provvedendo al rimodellamento della propria identità (De Vito, Palazzi, Luzzati, Guerrini, 1989). È proprio di tale fase di crescita un viraggio da una concezione di sé stesso in termini puramente fisici ad una concezione di sé in termini psicologici, insieme con l'emergere di caratterizzazioni di sé come qualità sociali stabili, di comprensione di sé in termini sempre più precisi di tipo intenzionale e con la tendenza ad unificare concettualmente i diversi aspetti del sé in un sistema di sé unitario. Tali "trasformazioni" contribuiscono a descrivere il preadolescente come protagonista attivo del proprio sviluppo, come sottolineato da Coleman e Hendry (1990). Inoltre viene riconosciuta l'importanza fondamentale dell'interazione tra il preadolescente e il suo ambiente di vita, poiché attraverso il continuo scambio reciproco è possibile sviluppare la propria personalità in relazione all'altro; in tal senso le pratiche di comunicazione familiare costituiscono un "piccolo mondo" in riferimento al quale è possibile cogliere il processo di costruzione e di posizionamento del sé individuale come un "io" all'interno di un "noi" familiare. La famiglia rappresenta dunque un modello di riferimento in cui si prospetta, da un lato, il bisogno di mantenere la protezione che viene offerta, e dall'altro, il desiderio di autonomia, di "uscita" verso un gruppo più ampio (Douvan e Gold, 1966; Canestrari, 1972; Petter, 1990). Poiché genitori e figli giocano la stessa partita (determinare l'autodirezione e l'automantenimento dei figli e preservare i legami affettivi familiari) l'aderenza tra le prospettive dei genitori e i valori dei figli assume un ruolo cruciale e la famiglia dunque risulta presiedere ai processi fondamentali dello sviluppo del preadolescente secondo i propri modelli culturali e comportamentali.

*La conversazione come base per lo studio di fenomeni psicologici, sociali e culturali*

La conversazione costituisce "una delle attività più quotidiane, normali e diffuse che si conoscano" (Galimberti, 1994). Essa va intesa come modalità attraverso cui la famiglia si costruisce e determina la partecipazione attiva dei suoi membri alla "comunità familiare" (Pontecorvo e Sterponi, 1996). L'approccio proposto si fonda sull'analisi del linguaggio da un punto di vista pragmatico, cioè ponendo specifica attenzione ai fattori contestuali della produzione linguistica e assumendo che il suo apprendimento sia un'acquisizione di tipo essenzialmente sociale. La prospettiva conversazionale si ispira al paradigma teorico dell'interazionismo simbolico (Kaye, 1989; Schaffer, 1984) e successivamente dell'etnometodologia (Garfinkel, 1967), che considera la re-

altà sociale non come data, ma come un processo in continuo divenire, in cui gli individui sono impegnati in una negoziazione interattiva per la definizione dell'ordine sociale. L'analisi conversazionale (Schegloff, 1968; Heritage, 1990; Psathas, 1995) ha fornito un contributo decisivo all'identificazione delle proprietà generali, contestuali e individuali dell'interazione verbale e delle procedure attraverso cui i partecipanti costruiscono e raggiungono la comprensione reciproca (Moerman, Sacks, 1988), sviluppando identità, oltre che discorsive, anche sociali e psicologiche. Alla base dell'analisi conversazionale si pone una concezione del contesto limitato al contesto di discorso, attraverso l'uso di categorie di analisi che gli interagenti riconoscono come rilevanti, piuttosto che tramite l'utilizzazione di costrutti teorici e categorie prestabiliti. I dati sono quindi raccolti con metodi etnografici e pertanto l'analisi conversazionale sembra offrire opportunità di descrizione e analisi di modalità comunicative all'interno dell'interazione familiare.

## METODO

### *Obiettivi*

Il presente studio si inserisce in un più ampio progetto di ricerca sui processi interattivi in famiglia, inaugurato da Ochs e Smith negli USA nel 1989 e condotto in Italia, a partire dal 1991, dal gruppo di ricerca coordinato da Pontecorvo. Lo scopo di tale progetto è l'osservazione e l'analisi dei processi di socializzazione che occorrono in famiglia nel contesto naturale della cena (Pontecorvo, 1996). – *Obiettivi della ricerca*

Alla base del presente lavoro c'è l'ipotesi che all'interno del particolare contesto familiare si sviluppino, attraverso pratiche sociali quali la conversazione a tavola, delle strategie e delle modalità di azione riferite all'evolversi dei processi identitari dei singoli membri della famiglia. In particolare l'attenzione è stata focalizzata sulla costruzione dell'identità discorsiva (Ochs, 1993) del preadolescente, con l'idea che la sua posizione all'interno del quadro familiare sia in qualche modo di "confine" tra genitori e fratelli più piccoli e che ciò sia un elemento determinante per l'evolversi dell'identità. Dai dati presi in considerazione si è cercato di evidenziare:

- I ruoli assunti dal preadolescente all'interno della conversazione familiare a tavola;
- I caratteri e la frequenza dei fenomeni legati allo sviluppo della propria identità.

### *Soggetti*

Da un corpus di dati di 71 cene relative a 21 famiglie italiane di livello sociale medio e medio-alto (17 residenti a Roma, 2 a Napoli, 1 a Firenze, 1 a Reggio Calabria), selezionate in base a precisi criteri (presenza di entrambi i genitori;

presenza di un bambino/a di età compresa tra i 3 e i 6 anni; presenza di almeno un fratello/sorella maggiore, che nel caso del presente studio è di età preadolescenziale) sono state estratte per il presente studio 19 cene relative a 6 famiglie. Per gli obiettivi generali della ricerca le famiglie sono state direttamente contattate dai ricercatori e informate dell'interesse generale (studio dell'interazione familiare).

Le famiglie osservate, il cui anonimato è stato garantito sostituendo i nomi reali con nomi fittizi, rispondono al seguente criterio (oltre a quelli standard relativi al progetto di ricerca generale di cui sopra):

- presenza di un figlio di età compresa tra i 10 e gli 11 anni (figlio maggiore), con bilanciamento rispetto alla scolarità (3 soggetti frequentanti la quinta elementare; 3 soggetti frequentanti la prima media inferiore) e al sesso (3 maschi; 3 femmine).

### *Procedure di raccolta e di analisi dei dati*

Per la raccolta dei dati è stata utilizzata la videoregistrazione: l'intervento del ricercatore, non presente durante le riprese, si è limitato al collocamento della telecamera e alle istruzioni sul suo utilizzo. Ogni famiglia si è videoripresa durante la cena da 3 a 7 volte nell'arco di 20 giorni; la prima videoregistrazione è servita per familiarizzare i soggetti con la telecamera e pertanto non è stata utilizzata per gli scopi della ricerca; l'uso della telecamera, strumento inevitabilmente invasivo nel contesto familiare, non è risultato eccessivamente disturbante per i soggetti osservati. Le registrazioni sono state interamente trascritte (cfr. *Appendice 1*) negli aspetti verbali, non verbali e intonazionali, usando il metodo di trascrizione CHAT del sistema CHILDES (MacWhinney, 1989). Ogni trascrizione è stata sottoposta al controllo di due ricercatori (con verifica dell'accordo tra di essi) e successivamente ad un processo di codifica.

L'unità di analisi è costituita dal *topic*, cioè l'argomento di discorso, definito dal suo svolgersi per almeno 3 turni di parola (non necessariamente consecutivi, poiché possono essere interrotti al massimo da un turno), sostenuti da parlanti diversi.

Es. topic "Polizia" (tratto dalla trascrizione di una registrazione di una famiglia osservata)

- \*MAM: Silvia # raccontaci bene.
- \*MAM: quello che stavi facendo con Clara in stanza.
- \*MAM: prima che venisse su Fabiana.
- \*PAP: XXX.
- \*TAR: stavamo giocando a polizia.
- \*TAR: e poi c'ha disturbato.
- %add: SO1.
- \*TAR: che eri tu.
- %add: SO1:
- %pau: comune 2.0.
- \*TAR: e sei entrata dentro.

I *topic* sono stati classificati per la codifica<sup>1</sup> in categorie autoescludenti, secondo determinate dimensioni, dal cui incrocio sono stati ottenuti dei generi e dei ruoli di discorso (Pontecorvo, 1996).

L'analisi proposta è essenzialmente di tipo qualitativo ed è stata condotta su due livelli. Il primo riguarda i ruoli di discorso che definiscono la funzione di ogni membro della famiglia nella conversazione; sono stati considerati i ruoli di *protagonista* (soggetto principale dell'argomento di cui si parla, indicato con la lettera P), *destinatario* (soggetto cui è rivolto principalmente l'argomento, indicato con la lettera D), *chi introduce il topic* (soggetto che propone l'argomento della conversazione, indicato con la lettera I). Il secondo livello riguarda le categorie che descrivono i fenomeni legati allo sviluppo dell'identità.

Tali categorie, in accordo con i principi dell'analisi conversazionale, sono state ottenute dopo la fase di trascrizione e codifica, in riferimento ai *topic* del discorso; si tratta dunque di categorie dei partecipanti, non definite a priori, ma individuate cercando di mantenere per ognuna la maggiore aderenza possibile ai dati (seppur con differenti livelli di difficoltà per le diverse categorie):

*Categoria 1 = uso del pronome (io, me, noi)*

L'uso marcato del pronome è assunto come un indice diretto ed esplicito dell'affermazione di sé stessi, in particolare l'uso del pronome *io/me* riferito alla descrizione della propria persona e del pronome *noi* indicante l'io all'interno di un gruppo definito (es. gruppo famiglia, fratria, gruppo dei compagni di scuola).

### Es. Famiglia ALO, cena 1; età FR1: 11

(FR1 ha iniziato a parlare della giornata trascorsa a scuola)

\*PAP: lui [FR1] stava dicendo la maestra [,].

\*PAP: <parla forte dai> [?].

%add: FR1.

\*FR1: allora +...

%pau: 2.0.

\*PAP: che ti ha chiesto?

\*FR1: **io tocca a me** [=!fa il gesto di voler mantenere la parola].

%add: PAP e MAM.

%pau: 2.0.

\*FR1: insomma ci ha spiega(to) [/] c'ha spiegato un po' +...

%add: PAP.

\*FR1: ci ha parlato un po' della scuola.

1. Le modalità di codifica adottate sono state elaborate all'interno del gruppo di ricerca coordinato da C. Pontecorvo (cfr. *Appendice 2*).

*Categoria 2 = espressione di norme*

Vengono considerate le regole familiari, relative al comportamento, alle norme sociali e ai valori e le valutazioni che i soggetti compiono nei riguardi di tali norme.

**Es. Famiglia SEL, cena 1; età SO1: 10,7**

- \*SO1: papà mangia educato.
- \*SO1: perché c'è la telecamera.
- \*PAP: che devo fa<re> [?].
- \*PAP: <devo stare educato> [?].
- \*MAM: vieni <micia> [>].
- \*ZIA: <mangia educato> [<].
- \*ZIA: 0 [=!ride].

*Categoria 3 = asserzione di sé*

Sono state prese in esame le espressioni riguardanti caratteristiche personali (apprezzamenti, svalutazioni di sé, desideri, opinioni, atteggiamenti, ...), espressioni riferite al gusto (cibo), narrazioni (sia delle proprie esperienze passate, sia dei progetti futuri).

**Es. Famiglia QUI, cena 2; età FR1: 11,11**

(TAR vorrebbe sedersi vicino a MAM ma FR1 non intende cedere il suo posto)

- \*PAP: perché devi fare sempre <l'impunita> [>]?
- \*MAM: <ma non ti> [<] ci mette più là.
- %add: FR1.
- %pau: comune 4.0.
- \*FR1: mamma io so(no) grande.
- \*FR1: io qui non c'entro su (que)sto tavolo.
- %act: indicando lo spazio tra sé e il tavolo.

*Categoria 4 = assunzione di ruolo*

L'assunzione di ruolo determina i rapporti con gli altri membri della famiglia; ci si può trovare di fronte a tentativi di abolizione delle gerarchie, quando esse sono troppo rigide, o viceversa di ripristino della struttura verticale, richiamando ognuno alla propria responsabilità.

**Es. Famiglia SEL, cena 2; età SO1: 10,7**

- \*SO1: io da grande sarò zitella.
- \*ZIA: zitella?
- \*ZIA: non lo vuoi un marito?

%add: SO1.  
 \*ZIA: no:?  
 %pau: comune 2.0.  
 \*ZIA: perché?  
 \*SO1: perché no non me va.  
 \*PAP: perché l'(u)omini non vanno bene no?  
 %add: SO1.  
 \*PAP: no eh?  
 %pau: comune 4.0.  
 \*PAP: perché gli uomini sono bestie secondo te?  
 \*SO1: 0 <[=!annuisce]> [?].  
 \*PAP: eh (l)o vedi.  
 \*PAP: alto concetto questo eh.  
 %pau: comune 5.0.  
 \*PAP: voi donne siete il sesso debole vero?  
 \*SO1: come te [:ti] permetti?

*Categoria 5 = apporto dall'esterno*

Le conoscenze esterne vengono portate all'interno del nucleo familiare per affermare la propria personalità, per modificare comportamenti o scelte del gruppo, per definire il proprio potere all'interno della famiglia.

**Es. Famiglia MIN, cena 5; età FR1: 10,9; età TAR: 3,10**

\*FR1: <un> [?] caso Bobbit!  
 %add: MAM.  
 %sit: TAR tossisce.  
 \*FR1: l'hanno assolto!  
 \*MAM: 0 [=!annuisce].  
 \*PAP: ma chi?  
 %add: FR1.  
 %pau: comune 3.0.  
 \*FR1: il caso Bobbit.  
 \*FR1: quello di quello là che gli ha tagliato quell'organo.  
 \*TAR: Luca.  
 \*PAP: eh.  
 \*PAP: hanno assolto le/i.  
 %act: porgendo un boccone a TAR.  
 \*FR1: <eh:: [=!confermativo]> [<]!  
 .....  
 (più avanti nella stessa cena)  
 \*FR1: <ma> ti rendi conto [>]?  
 %add: PAP.  
 \*MAM: hanno fatto bene.  
 \*FR1: <ma> [<] perché:?  
 \*FR1: ma gli ha tagliato il +...

%add: MAM.  
 \*TAR: 0 [=!sospira spazientita].  
 %act: tirandosi indietro i capelli.  
 \*MAM: mhm.  
 %act: facendo un cenno di assenso col capo.  
 \*FR1: eh.  
 \*MAM: e lui a lei l'aveva violentata un sacco di volte.  
 \*PAP: <lui> [>].  
 \*TAR: <Luca> [<].  
 \*MAM: lui a lei.  
 \*TAR: <Luca> [>].  
 \*FR1: <ah::> [<] allora è diverso!  
 %add: MAM.

*Categoria 6 = gli altri parlano di me*

Il punto di vista altrui, probabilmente in nome della storia che in famiglia si condivide, serve per l'attivazione della ridefinizione di sé.

**Es. Famiglia RAL, cena 2; età SO1: 10; età TAR: 5**

*(La famiglia parla dei giocattoli Ninja)*

\*TAR: <sono i mutanti> [<] Ninja.  
 \*MAM: eh la +...  
 \*SO1: no quelli sono i XXX.  
 \*TAR: beh va beh <teenager> [>].  
 \*PAP: <si ma come aggettivo> [<] si dice nello stesso modo.  
 \*MAM: mutanti Ninja insomma giovane.  
 \*MAM: 0 [=!ride].  
 \*PAP: mhm giovane.  
 \*TAR: 0 [=!fa dei versi].  
 %act: giocando.  
 \*MAM: tu sei già una teenager [=!sorridendo].  
 %add: SO1.  
 \*SO1: mhm no.  
 \*PAP: no non è una teenager.  
 \*MAM: perché?  
 \*PAP: perché comincia a <thirteen> [>].  
 \*SO1: <a thirteen> [<].

RISULTATI

*Dati descrittivi*

Partendo dalle trascrizioni delle cene osservate sono state rilevate le frequen-

ze dei ruoli di discorso assunti dai preadolescenti durante le conversazioni a tavola e delle categorie considerate.

Tabella 1

| <b>RUOLI DI DISCORSO</b>          | <b>FREQUENZE</b> | <b>FREQUENZE PERCENTUALI</b> |
|-----------------------------------|------------------|------------------------------|
| <b>Protagonista (P)</b>           | 313              | 35,8                         |
| <b>Destinatario (D)</b>           | 323              | 36,9                         |
| <b>Chi introduce il Topic (I)</b> | 239              | 27,3                         |
| <b>Totale</b>                     | 875              | 100                          |

La tab. 1 indica la distribuzione generale dei ruoli di discorso interpretati dai preadolescenti nel totale delle cene osservate. Emerge una sostanziale omogeneità per ciò che concerne la distribuzione dei 3 ruoli considerati, con una leggera sottorappresentazione del valore I (freq. perc. = 27,3).

Tabella 2

| <b>CATEGORIE</b>                   | <b>FREQUENZE</b> | <b>FREQUENZE PERCENTUALI</b> |
|------------------------------------|------------------|------------------------------|
| <b>Espressione di norme (2)</b>    | 42               | 18,5                         |
| <b>Asserzione di sé (3)</b>        | 62               | 27,4                         |
| <b>Assunzione di ruolo (4)</b>     | 59               | 26,2                         |
| <b>Apporto dall'esterno (5)</b>    | 32               | 14,2                         |
| <b>Gli altri parlano di me (6)</b> | 31               | 13,7                         |
| <b>Totale</b>                      | 226              | 100                          |

Nella tab. 2 sono forniti i dati relativi alla distribuzione generale delle frequenze delle categorie 2, 3, 4, 5, 6 nel totale delle cene. La categoria 1, vista la sua peculiarità, è stata considerata a parte per evitare uno sbilanciamento dei dati, differenziando l'analisi per i diversi pronomi considerati<sup>2</sup>. Dalla tab. 2 emerge la maggiore frequenza della categoria 3; in generale si può individuare un gruppo di categorie con frequenza medio alta (categorie 3, 4, 2) e un gruppo "marginale" (categorie 5, 6). Si è proceduto dunque a mettere in rapporto i livelli di analisi considerati per ottenere informazioni sulla distribuzione delle categorie in relazione ai ruoli di discorso.

Per valutare la relazione tra le due variabili considerate nella tabella 3 (Categorie x Ruoli di discorso) ed esclusivamente per confermarne l'indipendenza

2. Tale categoria presenta le seguenti frequenze: IO = 300 (70,3%); ME = 112 (26,2%); NOI = 15 (3,5%).

Tabella 3

| CATEGORIE | P   | D   | I   | TOTALE |
|-----------|-----|-----|-----|--------|
| 1 - io    | 129 | 85  | 86  | 300    |
| 1 - me    | 55  | 25  | 32  | 112    |
| 1 - noi   | 7   | 4   | 4   | 15     |
| 2         | 18  | 10  | 14  | 42     |
| 3         | 26  | 18  | 18  | 62     |
| 4         | 26  | 15  | 18  | 59     |
| 5         | 10  | 6   | 16  | 32     |
| 6         | 15  | 11  | 5   | 31     |
| Totale    | 286 | 174 | 193 | 653    |

(così come é intuibile dalla distribuzione delle frequenze) è stato calcolato il fattore d'interazione  $Y^2$  secondo la formula

$$Y^2_{12} = 2 \{ \sum_{i,j} n_{ij} \ln [n_{ij} / \hat{e}_{ij}] \}.$$

Sulla base delle frequenze osservate e di quelle teoriche calcolate (qui non riportate) si ottiene il valore di  $Y^2 = 14.06$ .

Poste le seguenti condizioni:  $H_0 = \ln p_{ij} = \ln p_{i.} + \ln p_{.j}$

$$H_1 = \ln p_{ij} - \ln p_{i.} - \ln p_{.j}$$

per  $Y^2 = 14.06 < \chi^2_{\text{crit}} = 18.31$  (con g.d.l.=10 e  $\alpha = .05$ )  $\Rightarrow$  si accetta  $H_0$  (le variabili sono indipendenti). Ciò indica un andamento casuale nel rapporto tra categorie e ruoli analizzati, ma non un'assenza di associazione.

A livello descrittivo, da tale quadro emerge che il ruolo di discorso che si associa maggiormente con le categorie considerate é quello di *protagonista*; solo nel caso della categoria 5 il ruolo di *chi introduce il topic* ha una maggiore frequenza. Le conversazioni in cui è riscontrabile un riferimento identitario vengono espresse da parte dei preadolescenti nel momento in cui sono essi stessi soggetti principali del *topic*, proprio perché il riferimento a processi psichici e fisici personali trova uno spazio ampio di esplicitazione attraverso la «conduzione» dell'argomento di discorso; essere protagonisti di discussioni sulla propria identità indica una consapevolezza e una volontà, più o meno manifesta, di affermare uno stato riconosciuto e accettato dagli altri membri del nucleo familiare, contribuendo a definire e co-costruire l'identità propria e degli altri. Per ciò che concerne la categoria 5 si assume che l'apporto dall'esterno serva al preadolescente per affermare la propria personalità in una forma che è accettata dal gruppo famiglia come occasione di dialogo e approfondimento; colui che introduce il *topic* induce così gli altri (specialmente i genitori) a farsi carico di ciò che viene detto per impostare una discussione e assegnare ad ognuno un preciso ruolo nel discorso. A differenza del ruolo di protagonista, il ruolo di introduttore del *topic* permette di «svin-

colarsi» da certe responsabilità discorsive, in quanto chi introduce l'oggetto del discorso non necessariamente è tenuto a sostenerne l'argomentazione, ma può limitarsi a offrire uno spunto per favorire l'intervento degli altri partecipanti<sup>3</sup>. Per quanto riguarda il ruolo di *destinatario*, esso è legato soprattutto alla categoria 6, in cui, come prevedibile, l'essere chiamati in causa dagli altri, attraverso riferimenti più o meno diretti al sé, pone il soggetto nella condizione «forzata» di dover replicare (gli esempi successivi chiariranno meglio tali aspetti).

### *Categorie di analisi: esempi di sequenze conversazionali e discussione*

L'osservazione dei fenomeni legati allo sviluppo della propria identità ha presupposto l'individuazione di alcune categorie. Tale elaborazione sperimentale è inevitabilmente un processo selettivo guidato da presupposti teorici e in parte dagli obiettivi della ricerca. Convincimento di base è che sia illusorio poter realizzare delle osservazioni e delle analisi senza seguire alcuna traccia e pertanto solo tale consapevolezza permette di evitare una selezione casuale ed implicita. La scelta metodologica dell'analisi della conversazione comporta l'adozione di un procedere eminentemente interpretativo, mirando ad descrivere le pratiche dei partecipanti e i significati che attribuiscono e costruiscono nell'interazione discorsiva, secondo una prospettiva emica. Le categorie proposte vanno dunque percepite come alcune delle possibili linee-guida per individuare fenomeni legati allo sviluppo dell'identità nella prima adolescenza, così come sono state rinvenute nelle conversazioni familiari analizzate. Le sequenze conversazionali estratte dalle trascrizioni evidenziano una possibile interpretazione del sistema proposto nell'analisi di interazioni familiari. Per ragioni di sintesi non è possibile includere esempi per ogni categoria, per cui sono stati scelti degli estratti, riportati secondo il sistema di trascrizione utilizzato (Vedi *Appendice*), riguardanti le asserzioni di sé (categoria più rappresentata), pur con qualche riferimento ad altre categorie (cfr. oltre). Nelle espressioni concernenti caratteristiche personali, il riferimento alla propria «individualità caratterizzata» è esplicito e determina, da parte del preadolescente, la consapevolezza della sua unicità e della sua condizione psico-fisica.

**Es. 1 – Famiglia SEL, cena 2; età SO1: 10,7; età SO2: 7,5**

1. \*SO2: io vicino alla mia: sposa [=!fuori scena].
2. \*SO1: no.
3. \*SO2: mamma io non mi metto vicino ai bambini?
4. \*SO1: io non so(no) una bambina.

3. I dati provenienti dall'analisi dei ruoli nell'interazione familiare indicano che, a differenza del ruolo di protagonista (interpretato maggiormente dai figli rispetto ai genitori – rispettivamente con i valori 52,1% vs 13,9%), c'è uno scarto minore tra genitori e figli (rispettivamente 54,7% e 39,6%) per ciò che concerne il ruolo di introduttore del *topic*.

In tale esempio, l'identità di SO1 viene attaccata dall'espressione usata da SO2 (riga 3), in cui il riferimento alla sorella maggiore è implicito nella domanda «*mi metto vicino ai bambini, no?*». Probabilmente il termine *bambini* viene usato da SO2 per intendere la contrapposizione con i genitori (gli adulti), ma per SO1 costituisce un attacco, da cui si difende precisando il suo status (riga 4), alla propria personalità.

**Es. 2 – Famiglia TRA, cena 2; età SO1: 10; età TAR: 4,11**

(MAM e PAP hanno minacciato SO1 di non comprarle più gelati)

1. \*SO1: perché non è il fatto del gelato.
2. \*SO1: <non mi va niente> [>].
3. \*PAP: <tu insisti a non mangiare l'insalata> [<].
4. \*PAP: e a mangiare i gelati.
5. \*PAP: ti usciranno tutti brufoli.
6. **\*SO1: non me ne importa niente [=!cantilenando].**
7. \*TAR: XXX.
8. \*SO1: posso avere anche cento brufoli in faccia.
9. \*SO1: non me ne importa niente niente di niente.
10. %pau:3.5.
11. \*SO1: anche se [/] anche se il mio viso sarà brutto come un maiale.
12. \*SO1: d'accordo?
13. **\*SO1: non me ne importa niente niente.**
14. \*MAM: brutto come un maia/le.
15. \*SO1: si col naso schifoso non me ne importa niente.
16. \*TAR: 0 [=!ride].
17. \*MAM: 0 [=!sorride].
18. \*SO1: vado in giro per la città normalmente.
19. \*SO1: non ti preoccupare.
20. **\*SO1: non mi vergogno del mio aspetto del mio carattere.**
21. **\*SO1: non sono una persona cretina.**

Il riferimento a caratteristiche fisiche costituisce un tema particolarmente tipico della prima adolescenza; nell'esempio SO1 affronta una problematica chiave che, partendo da caratteri puramente fisici, comporta implicazioni di natura psicologica. L'apparente disinteresse con cui SO1 affronta l'argomento le consente di «beffarsi» del problema stesso, che peraltro non la riguarda ancora direttamente; le espressioni ripetute alla riga 6 e alla riga 13 le servono per affermare una posizione ben precisa e coerente con le sue idee per poi essere giustificate con il richiamo a qualità del proprio aspetto e del proprio carattere (riga 20 e riga 21). Infine SO1 ribadisce «ciò che non è» proprio per mettere in evidenza, oltre all'aspetto fisico su cui si è dibattuto, le sue capacità. Tale esempio è estremamente rilevante perché probabilmente consente di riferirsi anche alla categoria 2, visto che il preadolescente mostra un disinteresse per le attese socialmente condivise. Ciò indica come nelle famiglie l'identità si sviluppi attraverso il riferimento a diverse sfere che riguardano sia la propria individualità sia il rapporto con gli altri (e le norme che regolano tale rapporto). Tale precisazione potrebbe essere estesa anche all'esempio successivo.

### Es. 3 – Famiglia QUI, cena 1; età FR1: 11,11

1. \*MAM: ha scoperto [=FR1] il prosciutto crudo adesso a dodic(i) anni # beh.
2. \*FR1: <io mangio XXX> [>] [=!sottovoce].
3. \*PAP: <adesso XXX> [<].
4. \*PAP: prima solo pasta # burro e parmigiano.
5. \*FR1: io se vojo [:voglio].
6. %add:MAM.
7. \*FR1: pulisco pure la pentola.
8. \*FR1: <se> [?] io non vojo [:voglio].
9. \*FR1: posso mangia(re).
10. \*FR1: quello che vojo [:voglio] [,].
11. \*FR1: quando vojo [:voglio].

Appellarsi a consuetudini familiari è spesso una strategia utilizzata per giustificarsi di fronte alla problematizzazione di un proprio comportamento. Il richiamo a caratteristiche personali del passato (es. gusti alimentari) può significare, per i figli, una riattribuzione di qualità che ora non sono più loro. In particolare, i preadolescenti potrebbero tollerare con difficoltà le eteroattribuzioni di caratteristiche o definizioni di sé, specie se riferite ad un tempo passato della loro esperienza infantile da cui tentano di staccarsi ora che sono più grandi. L'eterodefinizione, dunque, può rappresentare una minaccia alla propria capacità e al proprio autonomo diritto di raccontarsi. Nell'esempio, tale minaccia è affrontata attraverso una reazione forte e assertiva da parte di FR1 (righe 5, 10, 11), tramite l'uso del verbo *volere*.

Considerando complessivamente i ruoli assunti dai preadolescenti, si può ribadire che la loro è una posizione di confine tra il sottosistema parentale e quello filiale; nel momento in cui sono chiamati a risolvere delle ambiguità essi si sperimentano in ruoli didattici e tutoriali rivolti a fratelli/sorelle, tramite l'approvazione dell'autorità genitoriale. Va notato che è tale processo relazionale messo in atto dai figli maggiori che consente l'intersoggettività (Wells, 1993).

### CONCLUSIONI

Nel lavoro presentato si è cercato di offrire una possibile griglia per l'analisi dei ruoli discorsivi dei preadolescenti e dei fenomeni legati allo sviluppo della loro identità nell'ambito del particolare contesto delle conversazioni familiari a tavola. Pur riconoscendo la ristrettezza del numero di famiglie osservate e dunque la non generalizzabilità dei dati ottenuti, si rileva un andamento casuale per ciò che concerne il rapporto tra ruoli di discorso e categorie indagate: le due dimensioni appaiono indipendenti e quindi l'interazione tra esse non produce un'associazione significativa. Emerge inoltre che le frequenze maggiori si presentano nell'incrocio delle diverse categorie con il ruolo di *protagonista* (tranne nel caso della categoria 5) e ciò sembra confermare l'ipo-

tesi che lo sviluppo delle tematiche identitarie trovi un ampio spazio di realizzazione, soprattutto quando i preadolescenti assumono la direzione del discorso; infatti, se da un lato c'è una prevalenza del ruolo D (seguito da P e da I) nella distribuzione generale delle cene osservate (tab. 1), in associazione alle categorie indagate è predominante il ruolo di P (seguito da I e da D). L'assunzione di un determinato ruolo pare, oltre che propriamente legata alla situazione conversazionale, più legata al fattore età rispetto al sesso e alla scolarità dei preadolescenti (c'è un andamento casuale nell'associazione tra tali dimensioni)<sup>4</sup>.

In riferimento ad un possibile livello di analisi suggerito da Fara (1981) circa la possibilità di basarsi sulla classe scolastica frequentata (in particolare la prima media inferiore) per determinare un criterio di definizione della prima adolescenza rispetto all'adolescenza vera e propria, non risulta dai dati osservati una differenziazione significativa in tal senso tra i preadolescenti presi in esame. Le categorie di analisi sono state utilizzate come linee-guida per l'individuazione di fenomeni legati allo sviluppo dell'identità, attraverso la presentazione e la discussione di sequenze conversazionali che mostrano l'emergere di tendenze nel contesto conversazionale, pur tenendo presente la specificità di ogni nucleo familiare.

A fronte di quanto evidenziato, l'analisi dei processi identitari nella prima adolescenza, così come emergono nelle conversazioni familiari a tavola, offre numerosi spazi di ricerca e di approfondimento. Obiettivo futuro è la verifica dell'incidenza del fattore culturale, vista la diversa composizione del corpus di famiglie, e delle relazioni tra il genere dei preadolescenti e i loro interlocutori (genitori, fratelli/sorelle), considerando la differenza d'età e la composizione della fratria nella famiglia.

#### BIBLIOGRAFIA

- ABIGNENTE, G., DINACCI, A. (1990). *Identikit del preadolescente*. Napoli: Liguori.
- ANTAKI, C. (1994). *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. Londra: Sage.
- ANTAKI, C., WIDDICOMBE, S. (1998). *Identities in Talk*. Londra: Sage.
- ARCIDIACONO, F. (1999). *Prima adolescenza e identità nelle conversazioni familiari a tavola*. Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Reggio Calabria: Prefettura e Procura della Repubblica.
- ARCIDIACONO, F. (2000). Prima adolescenza e sviluppo dell'identità. *Età evolutiva*, 66, pp. 109-115.
- ARDONE, R. (a cura di) (1999). *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*. Milano: Unicopli.
- BAUMGARTNER, E. (1983). *L'identità nel cambiamento*. Trento, Quad. del dip. di politica sociale.

4. Per ciò che concerne le variabile "sesso" (maschi vs femmine) e "scolarità" (5<sup>a</sup> elementare vs 1<sup>a</sup> media inferiore) i valori legati ai ruoli di discorso indicano una sostanziale omogeneità, ordinandosi come segue: P (freq. perc. = 37,3), D (freq. perc. = 33,6), I (freq. perc. = 29,1).

- BLOS, P. (1979). *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*. Roma: Armando.
- CANESTRARI, R. (1972). *Problemi di psicologia*. Bologna: Clueb.
- COLEMAN, J.C., HENDRY, L. (1990). *The nature of adolescence*. Londra: Routledge (tr. it. *La natura dell'adolescenza*. Bologna, Il Mulino, 1992).
- COULTER, J. (1979). *The social construction of minds: studies in ethnomethodology and linguistic philosophy*. Londra: MacMillan.
- DAVIES, B., HARRÉ, R. (1990). Positioning: the Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), pp. 43-63.
- DE PIERI S., TONOLO G. (1990). *Preadolescenza. Le crescite nascoste. Approccio interdisciplinare alle problematiche dei preadolescenti in Italia*. Roma: Armando.
- DEUTSCH, H. (1944). *The psychology of women*. Vol. I: *Girlhood*. New York, Grune & Stratton (tr. it. *Psicologia della donna: l'adolescenza*. Torino: Boringhieri, 1957).
- DE VITO, E., PALAZZI, S., LUZZATI, D., GUERRINI, A. (1989). Il sé e l'immagine di sé nell'adolescenza. *Età evolutiva*, 32, pp. 69-78.
- DI GIORGI, P. (1979). *Adolescenza e famiglia*. Roma: Ianau.
- DOUVAN, E., GOLD, M. (1966). Modal patterns in American adolescence. In L.W. HOFFMAN, M. L. HOFFMAN (Eds.) *Child Development Research* (Vol. II). New York: Russell Sage Foundation.
- DURANTI, A. (1988). Intentions, language and social action in a Samoan context. *Journal of Pragmatics*, 12, pp. 13-33.
- DURANTI, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- EDWARDS, D., POTTER, J. (1992). *Discursive Psychology*. Londra: Sage.
- FARA, G. (1981). Il preadolescente e il mondo degli adulti. In AA.VV. (a cura di) *Sviluppo psicologico del bambino e scuola dell'obbligo*. Venezia: Cooperativa Venez. Audio Video Software.
- FREUD, A. (1961). *The ego and the mechanisms of defence*. Londra: The Hogarth Press (tr. it. *L'io e i meccanismi di difesa*. Firenze, Martinelli, 1967).
- GALIMBERTI, C. (1994). Utilità dell'analisi delle conversazioni nello studio dell'interazione familiare. *Rassegna di psicologia*, vol. XI, 3, pp. 61-81.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GOFFMAN, E. (1973). La situazione trascurata. In P. GIGLIOLI (a cura di) *Linguaggio e società*. Bologna: Il Mulino.
- GOFFMAN, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Bologna: Il Mulino.
- HARRÉ, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. HARRÉ (Ed.) *The social construction of emotions*. Oxford: Blackwell.
- HERITAGE, J. (1990). Interactional accountability: a conversation analytic perspective. In B. CONEIN, DE FORNEL, M., QUERE, L. *Les formes de la conversation* (vol. I). Parigi: CNET.
- KAYE, K. (1989). *La vita mentale e sociale del bambino*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- KESTENBERG, J. (1967). Phases of adolescence. *Academy Child Psychiatry*, 6, pp. 426-463.
- MAC WHINNEY, B. (1989). *The CHILDES Project: computational tools for analyzing talk*. Pittsburgh, Mellon University Press, (tr. it. *Il progetto Childe: strumenti per l'analisi del linguaggio parlato*. Tirrenia: Edizioni del Cerro, 1997).
- MANCINI, T. (1999). Preadolescenza e processi di formazione dell'identità. *Rassegna di Psicologia*, vol. XVI, 1, pp. 57-88.
- MOERMAN, M., SACK, H. (1988). On "Understanding" in the Analysis of Natural Conversation. In M. MOERMAN. *Talking Culture*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press (pp. 180-186).

- OCHS, E. (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26 (3), pp. 287-306.
- PETTER, G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e adolescenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Parigi, PUF (tr. it. *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti, 1971).
- PONTECORVO, C. (1996). Discorso e sviluppo. La conversazione come situazione di azione e strumento di ricerca. *Età evolutiva*, 55, pp. 56-71.
- PONTECORVO, C., AMENDOLA, S., FASULO, A. (1994). Storie in famiglia: la narrazione come prodotto collettivo. *Età evolutiva*, 47, pp. 14-29.
- PONTECORVO, C., FASULO, A., STERPONI, L. (2001). Mutual apprentices: the making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, pp. 340-361.
- PONTECORVO, C., STERPONI, L. (1996). Il farsi e il disfarsi dell'argomento di discorso nelle conversazioni familiari a tavola. *Rassegna di Psicologia*, vol. XIII, 3, pp. 39-69.
- PSATHAS, G. (1995). *Conversation analysis*. New York: Sage Publications.
- SACKS, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In D. SUDNOW (Ed.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press (pp. 31-74).
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A., JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, pp. 596-735.
- SARNOFF, C. (1972). The vicissitudes of projection during the analysis of a girl's late latency-early adolescence. *International Journal of Psychoanalysis*, 53, pp. 515-523.
- SCHAFFER, H.R. (1984). *The child's entry into social world*. Londra: Academic Press.
- SCHEGLOFF, E.A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, pp. 1075-1095.
- WELLS, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education*, 5, pp. 1-37.

## APPENDICE 1

### *Il sistema di trascrizione*

Nel sistema di trascrizione adottato ogni linea corrisponde a una *clausola*, intendendo con questa una frase con un verbo finito o infinito, o una espressione di senso compiuto. Ogni clausola occupa una linea di trascrizione. L'insieme delle clausole che di seguito appartengono ad uno stesso parlante forma un *turno*. Tutte le linee di trascrizione che iniziano con il simbolo \* indicano che esse si riferiscono a ciò che viene detto dai partecipanti; il simbolo è seguito dal codice di tre lettere che segnala il parlante cui appartiene la clausola. La sigla del parlante è seguita dal simbolo : (due punti) e a distanza di un tabulato si trova la clausola espressa. Le linee di trascrizione che cominciano con il simbolo % (linee dipendenti) contengono commenti o descrizioni di ciò che è stato detto (cfr. oltre). Ogni linea termina con un punto, un punto interrogativo o un punto esclamativo. Nelle linee di trascrizione il testo è sempre in minuscolo, a parte nomi propri, nomi di città e marche di prodotti. Tutti i numeri devono essere trascritti con parole, escluso il codice dei partecipanti.

I simboli utilizzati per la trascrizione della produzione verbale sono:

|           |  |
|-----------|--|
| XXX       | indica che ciò che è stato detto è incomprensibile   |
| [=testo]  | indica una spiegazione della trascrizione  |
| [?]       | la trascrizione compresa tra i segni <> non è sicura   |
| ()        | tra parentesi si indica la parte della parola mancante   |
| [:testo]  | tra parentesi si indica la versione corretta di espressioni scorrette trascritte   |
| +”/.      | Indica che nella riga successiva vi è un discorso riferito   |
| +”        | indica il discorso riferito  |
| +...      | indica che il turno del parlante è rimasto incompiuto  |
| +/.       | Indica che il parlante è stato interrotto  |
| +,        | il parlante completa una clausola precedentemente lasciata incompleta o interrotta   |
| ++        | la clausola viene completata da un altro parlante  |
| +^        | indica che la clausola segue immediatamente quella precedente; mostra il ritmo della conversazione                               |
| #         | indica una pausa di 0.5 secondi appartenente al parlante   |
| [>]       | il trascritto si sovrappone alla riga successiva   |
| [<]       | il trascritto si sovrappone alla riga precedente   |
| [<>]      | il trascritto si sovrappone contemporaneamente alla riga precedente e successiva   |
| [>numero] | più sovrapposizioni vanno numerate   |
| [/]       | il parlante comincia a dire qualcosa, si ferma e poi riprende ripetendo l'ultima parola  |
| [//]      | il parlante inizia a dire qualcosa, poi si ferma e riprende a parlare modificando la sintassi, ma mantenendo lo stesso argomento |

I simboli utilizzati per la trascrizione del non verbale sono:

|            |   |
|------------|---|
| [=!testo]  | si indicano le caratteristiche paralinguistiche della trascrizione privi di simboli specifici |
| 0[=!testo] | si indica un'azione non verbale significativa dal punto di vista dell'interazione verbale     |

I simboli utilizzati per la trascrizione degli aspetti sovrasegmentali sono:

|     |   |
|-----|---|
| /   | indica l'accentuazione della sillaba precedente   |
| :   | indica un prolungamento della sillaba o del suono |
| [°] | indica l'inspirazione o l'espiazione              |
| [,] | indica un tono ascendente                         |

I simboli utilizzati per la trascrizione delle linee dipendenti sono:

|       |   |
|-------|---|
| %pau: | indica una pausa del parlante precedente o comune a tutti i partecipanti (se specificato)     |
| %act: | indica la descrizione dell'azione compiuta dal parlante                                       |
| %sit: | indica la descrizione di tutto ciò che accade nel video al di fuori del comportamento verbale |
| %add: | indica a chi è rivolta la clausola  |

APPENDICE 2

*Il sistema di codifica*

La codifica del materiale trascritto permette l'uso del programma Vantage e consente di determinare tre livelli di analisi: categorie del topic, generi narrativi e ruoli di discorso.

*Categorie del topic*

|            |   |
|------------|---|
| <b>LIB</b> | Tempo libero dei bambini  |
| <b>FEV</b> | Evento familiare reale e/o immaginario  |
| <b>SCU</b> | Scuola e conoscenze dei bambini in generale                                       |
| <b>AMG</b> | Ambiente, amici, lavoro, attività, atteggiamenti e conoscenze degli adulti        |
| <b>AMI</b> | Amici dei bambini   |
| <b>TOY</b> | Giocattoli dei bambini, attività di gioco e/o gioco di finzione                   |
| <b>CIB</b> | Cibo e/o organizzazione del pasto   |
| <b>REG</b> | Telecamera, registratore, ricercatori   |
| <b>TEL</b> | Programmi televisivi  |
| <b>CAP</b> | Caratteristiche fisiche e psichiche delle persone e caratteristiche degli oggetti |

*Generi narrativi*

Le narrazioni sono state suddivise secondo due parametri: tempo (passato, presente, futuro) e problematizzazione (presenza/assenza). L'incrocio di tali parametri determina sei generi narrativi.

|          | Presenza di problematizzazione | Assenza di problematizzazione |
|----------|--------------------------------|-------------------------------|
| Passato  | <b>STORIE</b>                  | <b>RESOCONTI</b>              |
| Presente | <b>INCIDENTI</b>               | <b>ORGANIZZAZIONI</b>         |
| Futuro   | <b>PIANI</b>                   | <b>AGENDE</b>                 |

*Ruoli di discorso*

**Protagonista** – Chi introduce il topic – Destinatario (per tutti i generi narrativi).

**Problematizzatore** – Problematizzato (per i generi *Storie, Incidenti, Piani*).