

STUDI E RICERCHE

Dossier 3:
Pratiche educative e formative
come oggetto di ricerca

Dossier 3:
Educational and Formative Practices
as an Object of Research



Fare parlare i soggetti: verso una prospettiva costruzionista della ricerca empirica

Making subjects speak: Towards a constructionist perspective on empirical inquiry

Letizia Franciolini

Università degli Studi di Milano Bicocca - letizia.franciolini@gmail.it

ABSTRACT

The paper discusses the role played by the researcher in the field of contemporary pedagogy after the turning point where the ecological paradigm has established itself over the positivistic one. Within the new paradigm, the relationship between subject and object in the empirical research develops in two steps: the constructivism introduces new interpretive ways not credited previously; the constructionism focuses on the dialogue between subjects. Both the methodological and the strategic ways chosen by the researcher look towards the intersubjectivity typical of constructionism, and at the same time do not exclude the central role of the single subject emphasized by constructivism.

L'articolo propone una riflessione sul ruolo che assume il ricercatore nell'ambito della ricerca pedagogica contemporanea dopo la svolta che ha visto imporsi il paradigma ecologico su quello positivistico. All'interno del nuovo paradigma il rapporto tra soggetto e oggetto della ricerca empirica si sviluppa in due passaggi: la prospettiva costruttivista inserisce delle modalità interpretative prima non riconosciute, mentre la variante costruzionista focalizza l'attenzione sul dialogo tra soggetti. Le scelte metodologiche e strategiche che compie il ricercatore empirico si muovono verso la ricerca dell'intersoggettività auspicata dal costruzionismo, senza potere escludere la centralità del soggetto singolo valorizzata dal costruttivismo.

KEYWORDS

constructionism, empirical inquiry, intersubjectivity
costruzionismo, ricerca empirica, intersoggettività

Il ricercatore qualitativo che decida di indagare un fenomeno all'interno di un determinato contesto educativo ha oggi la possibilità, ma anche il dovere, di fare delle scelte epistemologiche ed operative che rispettino la complessità del proprio oggetto di indagine. Grazie alla svolta paradigmatica che ha segnato e segna tuttora le linee di un nuovo modo di fare ricerca sul campo, gli oggetti della ricerca nelle scienze umane, e quindi a pieno titolo quelli della ricerca pedagogica, si sono liberati dell'identità deterministica e statica che la prospettiva positivistica aveva loro attribuito. Ridurre una realtà in continua evoluzione e determinata dalle relazioni che si instaurano tra le diverse parti che la compongono a un oggetto sezionabile e descrivibile in termini assoluti e oggettivi, è oggi considerata un'operazione che anziché garanti-

re la scientificità del procedimento euristico e dei suoi risultati, suscita notevoli perplessità. Riconosciuta la limitatezza dell'attributo di scientificità (Demetrio 1992), non per eluderla ma per rivalutarne il senso, diventa auspicabile aprirsi al possibile con un atteggiamento interpretativo verso il reale, che è fenomeno complesso e sistemico, e abbandonare la necessità di un'oggettività che perde la sua consistenza.

A partire quindi da un rinnovato atteggiamento euristico nei confronti della realtà, il ricercatore è chiamato a conoscere i termini di questo rinnovamento e a trovare una sua collocazione rispetto a quella complessità che comunque continua a chiedere di essere interrogata, interpretata e divulgata. La svolta che porta a ridefinire e ampliare i confini della ricerca empirica si iscrive nel paradigma ecologico che offre dei presupposti condivisi alle diverse declinazioni epistemologiche, filosofiche, metodologiche e infine strategiche e tecniche alle quali il ricercatore si affida (Mortari 2007). Se la realtà assume i connotati di un sistema in continua evoluzione dove è la relazione tra le sue parti a definirne di volta in volta la natura e i confini, il concetto di conoscenza si complessifica notevolmente. Conoscere non può essere appropriarsi di un sapere predeterminato la cui rappresentazione è rintracciabile nell'esperienza così come si offre al soggetto che indaga. La conoscenza chiama in causa l'azione riflessiva del soggetto che con la realtà entra in contatto. È questo lo snodo che più di ogni altro determina la distanza tra la ricerca sperimentale di matrice positivista e la ricerca empirica qualitativa che eredita le riflessioni fenomenologiche sul ruolo del soggetto in relazione alla conoscenza: il rapporto tra soggetto e oggetto che nella ricerca sperimentale vedeva una distanza dettata dalla necessità di preservare il fenomeno indagato dalle alterazioni imposte dal ricercatore, diventa nella ricerca qualitativa un rapporto non tanto inevitabile quanto necessario. Non c'è conoscenza senza il soggetto che la costruisce, così come il soggetto non sussiste senza il rapporto con l'oggetto di conoscenza e da esso è continuamente influenzato. L'intenzionalità del soggetto che si inserisce in un percorso euristico trova lo spazio di esprimersi attraverso pratiche interpretative e riflessive che rispettano la natura costruttiva della conoscenza. Al ricercatore qualitativo è quindi richiesta una presa di responsabilità nuova nell'inserirsi nel contesto educativo. Una ricerca che voglia indagare la realtà pedagogica non è più tesa a cercare l'oggettività di quella realtà, ma la *significatività* (Caronia 1997): fare ricerca assume i connotati di un'operazione ermeneutica, dove conoscere vuol dire attribuire alla realtà uno o più significati, mai predeterminati e soprattutto mai generalizzabili in modo assoluto. La visione costruttivista della conoscenza infatti vede soggetto e oggetto coinvolti tra loro in un rapporto ricorsivo e continuo, dove i significati sono sempre possibili e mai definitivi, dove il contesto diventa la situazione specifica e connotante nella quale rintracciare i fattori che hanno contribuito a scegliere una direzione di senso piuttosto che un'altra. E questa indeterminatezza non deve né spaventare il ricercatore né concedergli delle derive relativistiche dietro le quali nascondere la propria presa di posizione; deve anzi imporgli la consapevolezza di un lavoro euristico onesto nei confronti del contesto nel quale interviene e stimolare in lui il bisogno di comprensione, di una riflessione indirizzata a fare chiarezza e a offrire un contributo utile e nel migliore dei casi anche formativo per chi a quel contesto appartiene e in esso si muove.

Proprio nel seguire questa direzione di onestà intellettuale ed efficacia euristica, la prospettiva costruttivista è arricchita dalla sua variante costruzionista «che corregge una visione troppo solipsistica del processo cognitivo» (Mortari 2007, p. 41). Il costruttivismo ha avuto il merito di restituire al soggetto la sua intenzionalità, ha valorizzato la dimensione riflessiva e interpretativa del processo di costruzione della conoscenza, ma forse, proprio per la necessità di sovvertire un ordine che dava all'og-

getto indagato una priorità indiscutibile, corre il rischio di tornare a una dimensione analitica che non tiene sufficientemente in considerazione tutti i soggetti e gli oggetti implicati nel contesto con le loro interrelazioni. Per fare questo diventa necessario assumere una prospettiva costruzionista che aggiunge al panorama finora delineato una connotazione dialogica: «assumere una prospettiva costruzionista o dialogica rispetto alla definizione dell'attività di ricerca implica accettare che il soggetto indagato – non meno del ricercatore – è attivo produttore di senso, cognitivamente ed eticamente co-responsabile del dato prodotto» (Caronia, 1997, pp. 28-29). La sfida che si propone il ricercatore è quella di recuperare la dimensione intersoggettiva all'interno del proprio percorso di ricerca: se la conoscenza è co-costruzione di significati, se nasce da un'operazione di negoziazione che vede coinvolti tutti i soggetti che fanno parte di un determinato contesto e le relazioni che questi instaurano tra di loro e con gli oggetti con cui entrano in contatto, allora la ricerca pedagogica dovrà ammettere che per esplorare i fenomeni educativi, i nessi e le interconnessioni che in esso si esprimono, le strutture regolative, i dispositivi latenti dei fatti che si modificano nel tempo e il ruolo agito dai soggetti (Demetrio, 1992), questi ultimi devono potersi esprimere e devono potere usare la parola non solo per dire e per agire, ma anche per definire il significato di quello che dicono e agiscono. Non basta che il soggetto che indaga sia consapevole delle proprie intenzioni e si ponga nei confronti dell'oggetto della propria ricerca con un atteggiamento ermeneutico di apertura verso l'altro da sé, non basta quindi "la centralità del processo di significazione", ma è fondamentale riconoscere anche "il regime radicalmente negoziabile dell'intervento educativo" e quindi di quello euristico che lo voglia interrogare (Caronia, 1997).

Sulla base di questi presupposti al ricercatore compete la strutturazione di un disegno di ricerca che, chiariti l'oggetto di indagine e la complessità della sua natura, coinvolga un impianto metodologico e delle scelte strategiche che garantiscano quell'intersoggettività su cui si misura il rapporto tra soggetti e oggetto della ricerca, nella consapevolezza però di un'alternanza ineludibile tra la dimensione solipsistica e quella dialogica del fare ricerca. Superare il solipsismo del ricercatore infatti, includendo l'intersoggettività attraverso le pratiche dialogiche per approfondire la ricerca di significato, non vuol dire escludere la dimensione solitaria del ricercatore *tout court*. La solitudine del ricercatore, che con i propri schemi cognitivi e i propri paradigmi di riferimento, ma anche con le proprie esperienze personali, invade alcuni spazi più di altri del percorso di ricerca, è inevitabile e, oserei dire, inviolabile. La tensione al dialogo, all'interazione con l'altro nella condivisione della conoscenza, che è l'unica dimensione possibile per accedere al sapere (Pontecorvo 1993), non preclude momenti di riflessività autonoma che soprattutto in fase analitica e di restituzione scritta del processo compiuto offrono al ricercatore la possibilità di raccogliere quanto emerso da un altro punto di vista ancora, quello del ricercatore che inserito in una comunità di ricerca ad essa consegna il lavoro svolto.

Quello che vorrei sostenere quindi, attraverso l'esempio di una mia esperienza, è che privilegiare la prospettiva costruzionista nella ricerca empirica per dare voce ai soggetti e per inserirsi in una dimensione dialogica che assume le pratiche del discorso come principale oggetto e strumento di indagine, è una scelta che il ricercatore compie e a cui si affida prendendo le distanze dal rischio di solipsismo che sembra comportare la prospettiva costruttivista, ma allo stesso tempo tale scelta si completa solo attraverso un atto di responsabilità e consapevolezza che implica il reinserimento del valore che il costruttivismo attribuisce alle pratiche autoriflessive del ricercatore quando e dove necessarie. Ed è soprattutto nell'impianto metodologico e nella scelta delle strategie e delle tecniche di indagine che si manifesta il rapporto

compensativo tra le due prospettive, dove la tensione a fare parlare i soggetti, a renderli oggetto e strumento di indagine attraverso la dimensione del discorso, traccia le linee di un approccio costruzionista dietro il quale però non mancano i momenti di raccoglimento del ricercatore in cui è la sua voce ad alzarsi su tutte le altre e la sua esperienza cognitiva ed emotiva a prevalere.

Analisi della conversazione (AC) e focus group: muoversi verso il costruzionismo, attraverso il costruttivismo

Il regime dell'intersoggettività si costruisce dando centralità ai soggetti in azione/interazione e in situazione e instaurando con loro un rapporto dialogico. «Una ricerca empirica che intenda indagare i modi con cui gli attori interpretano e conferiscono senso al loro mondo sociale e il repertorio di significati che essi attribuiscono a situazioni pratiche proprie della loro esperienza, non potrà sottrarsi a un'esperienza di linguaggio e dovrà individuare il suo materiale di indagine in transazioni discorsive» (Caronia, 1997, p. 43). Muoversi in una dimensione intersoggettiva obbliga il ricercatore a focalizzare la propria attenzione sulle pratiche del discorso, accolte sia come veicolo attraverso il quale i soggetti si esprimono e interagiscono con l'altro, sia come strategia volta a stimolare un intervento di partecipazione dei soggetti facilitato dal ricercatore. Si tratterà dunque di compiere precise scelte metodologiche, facendo uso di quelle tecniche di indagine che rispondono a questa doppia esigenza: analizzare i soggetti in interazione e interagire con i soggetti per analizzare, queste le tracce che il ricercatore percorre in modo circolare per procedere alla costruzione di significati negoziati in relazione all'oggetto della propria ricerca.

A partire dalla mia esperienza di insegnante di scuola primaria che lavora nell'ambito della ricerca didattica, mi sono sentita profondamente stimolata dalla tensione costruzionista a esplorare la dimensione del discorso come risorsa per la comprensione e la costruzione di una conoscenza condivisa sui fenomeni della pratica didattica. La scuola è fondata sulla relazione discorsiva e l'attenzione a quest'ultima in Italia, a partire dagli anni Ottanta, si è manifestata attraverso studi e ricerche che hanno consolidato l'idea che attraverso l'osservazione delle dinamiche comunicative e comportamentali sia possibile offrire risposte sensate alle domande che pongono il contesto e i soggetti che lo vivono (Lumbelli 1981; Orletti 1994; Pontecorvo 1993). È proprio nel compiere la scelta metodologica di fare uso dell'AC per indagare e interrogare le pratiche d'insegnamento e apprendimento, oggetto privilegiato degli studi didattici, che ho potuto fare esperienza della necessaria duplicità della dimensione riflessiva che il ricercatore è chiamato a rispettare: da una parte sono i soggetti che attraverso le loro scelte comunicative in interazione determinano una specifica direzione interpretativa portando il piano della riflessione a un livello di condivisione con il ricercatore; dall'altra i soggetti e le loro parole si fanno dato analizzabile e al ricercatore compete l'attribuzione di significati che risentono del contributo della riflessione condivisa, ma che in ultima istanza rispondono a una riflessione autonoma.

Sono gli sviluppi della seconda metà degli anni Ottanta, e in particolare degli anni Novanta, di quel settore della ricerca che è definito come AC che interessano il ricercatore che segue le linee epistemologiche sopra descritte. Se infatti all'inizio l'AC ha avuto il limite molto discusso di guardare solo alle strutture linguistiche del parlato e alla loro sequenzialità (presa dei turni di parola), successivamente lo sguardo si è raffinato nell'includere l'interpretazione delle forme e dei contenuti e quindi ha aperto i suoi strumenti alla ricerca del significato dell'interazione (Orletti 1994; Psa-

thas, 1995). Questa seconda fase, nota con il nome di *institutional talk*, ha inserito un approccio costruttivista, andando a studiare le dinamiche comunicative in relazione al contesto nelle quali emergono: il focus è quello delle strategie intenzionali dei soggetti che costruiscono il significato della loro interazione sia in relazione al compito che li vede coinvolti nella situazione specifica, che in rapporto al macro-contesto a cui appartengono. Il ricercatore interviene nel contesto con strumenti di video-registrazione (ormai il progresso tecnologico presuppone un avanzamento dalla semplice registrazione audio a quella video), seleziona le parti che rispondono a dei criteri di rilevanza per l'oggetto della propria ricerca, trascrive le stringhe di parlato attraverso un apposito metodo di trascrizione (Fasulo, Pontecorvo, 1999) e procede all'analisi del trascritto attraverso l'individuazione di categorie non predefinite (Cazden, 1988; Sinclair, Coulthard, 1975).

Il contributo di questa strategia di analisi allo studio dei contesti educativi si esplica su più fronti: lo spazio dato ai soggetti per esprimere la significatività del loro modo di interagire in situazione con la minima alterazione possibile dettata dalla presenza del ricercatore; la possibilità per i soggetti di compiere una riflessione profonda sulle proprie modalità di intervento nei confronti dell'utenza con cui lavorano; l'emergere di quelle strutture che regolano l'interazione cercando di comprendere la loro frequenza e occorrenza in rapporto ai fattori contestuali interconnessi. Il quadro che emerge sembra inserire questo settore di ricerca a pieno diritto tra quelli associabili alle prospettive costruttiviste, laddove il rapporto tra soggetto e oggetto della ricerca si definisce su un piano che privilegia la dimensione riflessiva della costruzione di significato; più indecisa rimane l'accessibilità all'intersoggettività che auspica la prospettiva costruzionista, che sembra qui garantita solo dal focus centrato sull'interazione tra i soggetti. Ma la parola dei soggetti è valorizzata solo come dato o si esprime anche nel dialogo con il ricercatore? Possiamo parlare di riflessività condivisa nel senso di una co-costruzione di significato rispetto all'oggetto della ricerca? L'AC sembra rispondere a questa domanda considerando che proprio la registrazione fedele dei soggetti in situazione offre loro la possibilità di esprimere il proprio contributo interpretativo alla ricerca. Il limite più discusso dell'AC è proprio quello di non volere riconoscere quanto il ricercatore intervenga di volta in volta come attore sociale e cognitivo a mediare il livello della significatività della ricerca. Compito del ricercatore è quello di rivisitare le riprese svolte e quindi selezionare il parlato dei soggetti attraverso dei criteri che rispondono alle proprie esigenze euristiche; il dato diventa tale perché il ricercatore gli attribuisce quell'etichetta. L'analisi poi procede attraverso l'individuazione di categorie che chiamano in causa il lavoro autonomo del ricercatore, guidato dai propri schemi cognitivi e sociali e dai propri riferimenti epistemologici. L'operazione interpretativa infine, per quanto misurata sulla voce degli attori coinvolti, rimane una stesura dove è la riflessione del ricercatore a prevalere. L'AC non offre infatti indicazioni di metodo per cercare di impostare le linee di quell'intersoggettività che nasce dalle transazioni discorsive non solo tra soggetti, ma anche tra ricercatore e soggetti. Collocarsi nel settore dell'AC quindi, a mio parere, costringe il ricercatore a prendere consapevolezza di tali limiti e a trovare il modo di arginare il rischio di un solipsismo ormai sentito come poco efficace. L'urgenza che matura è quella di aprire spazi di condivisione con i soggetti che partecipano alla ricerca. Vale la pena di sforzarsi per rendere la selezione delle riprese una scelta meno solitaria e più guidata da un dialogo con le parti coinvolte, che offra al ricercatore le linee di una rilevanza dei criteri condivisa. Lo stesso vale per l'individuazione delle categorie analitiche che potrebbero essere convalidate nel confronto con chi quelle categorie le ha riempite di un contenuto. Niente di tutto questo esclude che

ci siano dei passaggi inevitabilmente delegati al solo ricercatore, l'unico a cui sono concessi lo spazio, il tempo e le competenze adeguate per portare avanti il proprio lavoro; ma in ogni momento si potrà prendere in considerazione se ci sia o meno il margine per inserire degli spazi di confronto e condivisione.

In questo senso ho trovato molto efficace, e ne sto tuttora misurando la portata, fare uso della tecnica qualitativa del focus group. Come afferma Zammuner (2003: 9) «il focus group è un metodo particolarmente utile per esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti della collettività, per approfondire le motivazioni sottostanti al pensiero e al comportamento umano». Questa tecnica, che ha visto il suo sviluppo nell'ambito della ricerca di mercato tra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta, è oggi ampiamente utilizzata nel settore delle scienze umane con un suo impianto strategico ben definito. Il focus group è «una discussione di gruppo, condotta da un moderatore o «facilitatore», che è focalizzata su un dato argomento allo scopo di raccogliere informazioni utili agli obiettivi di ricerca» (Zammuner 2003: 13); il ricercatore, facendone uso, ha l'opportunità di concedere ai soggetti la parola proprio sui temi privilegiati della ricerca. Presupposto essenziale del focus group infatti è quello di predisporre un momento dove, in un clima positivo garantito dalla sospensione del giudizio, i soggetti siano stimolati al dialogo da poche ma pregnanti domande poste dal moderatore.

Tornando quindi al tentativo di colmare le carenze di una riflessività condivisa riscontrate nell'uso dell'AC, sembra che il focus group rappresenti per il ricercatore un'ottima strategia per recuperare il dialogo con i soggetti. Credo che esplorare le opportunità offerte dal rapporto tra AC e focus group all'interno di un disegno di ricerca possa contribuire a completare quel livello di riflessività auspicato finora, nel tentativo di includere pratiche di confronto intersoggettivo in quelle fasi del processo euristico disegnato dall'AC in cui la solitudine del ricercatore rischia di intercorrere in derivate soggettivistiche. Mi limiterò a fare alcuni esempi che non hanno alcuna pretesa di esaustività e che emergono dall'esperienza che sto maturando nell'ambito della ricerca didattica solo da qualche anno¹. Rimane forte però la sensazione che l'interazione tra l'AC e la tecnica del focus group abbia delle connotazioni che varrebbe la pena approfondire e sperimentare sul campo.

Di fronte a un numero consistente di ore di videoriprese di situazioni didattiche tra insegnanti e alunni, raccolte in alcune scuole primarie, il primo passaggio che impone al ricercatore di attenuare la solitudine del proprio intervento è quello della selezione del materiale considerato rilevante ai fini della propria ricerca. Il ricercatore sulla base della conoscenza che ha approfondito riguardo all'oggetto della sua ricerca e di coordinate di riferimento convalidate dalla letteratura, può agire in modo autonomo una selezione sull'insieme del materiale raccolto. Organizzare un focus group con gli insegnanti che sono stati oggetto delle riprese e che quindi sono soggetti attivi della ricerca e permettere loro di esprimersi sui temi, gli argomenti, i concetti che danno struttura al disegno di ricerca intrapreso, può essere un modo per raccogliere definizioni e rappresentazioni utili a compiere una selezione del materiale che includa il significato che probabilmente gli attori stessi gli attribuirebbero. È il tentativo del ricercatore di accogliere ulteriori criteri di selezione muovendosi su un livello di intersoggettività.

Lo stesso tentativo può essere ripetuto per l'individuazione delle categorie di

1 Gli esempi a cui faccio riferimento fanno parte della ricerca che sto ancora svolgendo nell'ambito del dottorato di ricerca.

analisi. Si tratta della fase forse più solitaria del ricercatore che adotti l'AC. Un corpus di dati trascritti si presenta nella sua complessità e richiede di essere interpretato e ordinato a partire da una preparazione teorica e pratica adeguata. Anche questa fase può essere affrontata col valore aggiunto di uno spazio di condivisione, nonostante possa essere più difficile individuare le domande guida di un focus group che orientino i soggetti a prendere in considerazione una categorizzazione delle loro interazioni verbali, senza entrare nel merito di tecnicismi che per i soggetti senza formazione da ricercatori sarebbero spiazzanti. Si tratta cioè di impostare un focus group che stimoli una riflessione più in profondità sulla dimensione linguistica del discorso, dal quale il ricercatore possa raccogliere spunti lessicali e di contenuto per il proprio lavoro di categorizzazione. Per seguire questa direzione ho provato a sperimentare la conduzione di focus group dove fosse proprio una delle parti di video selezionate 'ad alta rilevanza' a fungere da reattivo per il dialogo tra gli insegnanti. Questa pratica di proporre materiale audiovisivo come stimolo per aprire la riflessione tra i soggetti, è sempre più diffusa nell'ambito della ricerca pedagogica: è l'uso del potere rappresentativo delle immagini filmate sul campo «[...] che accelera il processo *etnografico* di accesso ai significati e che fa emergere, in modo meno mediato, le idee e le rappresentazioni dei protagonisti che, a loro volta, allargano le prospettive pedagogiche sui fenomeni studiati» (Bove, 2008, p. 133). A partire dal filmato il ricercatore/moderatore del focus group pone delle domande che indirizzano gli insegnanti a prendere in esame e commentare le dinamiche comunicative e saranno i termini utilizzati, le interpretazioni e le riflessioni avanzate che offriranno al ricercatore materiale su cui orientare la scelta delle categorie da rintracciare. Ancora una volta quindi lo sforzo per uscire dalla dimensione di autoriflessione e interpretazione solitaria incontra nel focus group una tecnica efficace: sono tutti gli attori della ricerca a negoziare il significato da attribuire alle dinamiche comunicative osservate, ognuno con il contributo che compete al suo ruolo.

Da questi esempi, ai quali sono convinta che un'indagine più approfondita darebbe ulteriore conferma, emerge in modo a mio avviso decisivo come il rapporto tra AC e focus group e il loro uso alternato e in un certo senso complementare sia essenziale per la completezza di un disegno di ricerca che rispetti l'intento consapevole del ricercatore di muoversi in una dimensione costruzionista. L'AC infatti sembra privilegiare il piano della riflessività autonoma del ricercatore propria della prospettiva costruttivista e mancare sul piano dell'intersoggettività, recuperata dall'uso del focus group come tecnica fondata sulla condivisione della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Bove C. (2008). Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole. *Encyclopaideia*, XII (23), 131-151.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caronia L. (1997). *Costruire la conoscenza*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Cazden C.B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Milano: Carocci.
- Lumbelli L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*. Bologna: Il Mulino.

- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Milano: Carocci.
- Orletti F. (1994). *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Milano: Carocci.
- Psathas G. (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. London: Sage.
- Pontecorvo C. (1993). *La condivisione della conoscenza*, Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Sinclair J.M., Coulthard R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.