



L'analisi del discorso come strumento di Ricerca-Azione-Formazione sulla critical literacy education

Discourse Analysis as an Action-Research-Training tool on critical literacy education

Francesco Fabbro

Università degli Studi di Firenze – francesco.fabbro@unifi.it

ABSTRACT

The intent of the article is to highlight how the method of discourse analysis can be effectively employed both as an educational research tool and as a training tool in the context of participatory action-research with teachers. In particular, the paper focuses on the application of critical discourse analysis to critical literacy education, a particular approach to literacy through which to promote students' critical linguistic awareness and sociocultural agency. In order to illustrate clearly the application of a method articulated in a micro-textual analysis of qualitative data and in a sociocultural analysis of educational practices, the paper introduces a specific model of discourse analysis and then it illustrates through an example drawn upon the literature how the model was applied in a action-research-training case with some future teachers. Finally, it underlines how the critical discourse analysis can contribute to the design of inclusive paths of teaching and training in a multicultural school committed to the issues of equality and social justice.

L'intento dell'articolo è evidenziare come il metodo dell'analisi del discorso può essere efficacemente impiegato sia come strumento di ricerca educativa che di formazione nell'ambito di ricerche-azione partecipative con gli insegnanti. In particolare, il contributo si concentra sull'applicazione dell'analisi critica del discorso alla formazione in tema di *critical literacy education*, un particolare approccio all'alfabetizzazione attraverso il quale promuovere la consapevolezza linguistica critica e l'agentività socioculturale degli studenti. Al fine di illustrare chiaramente l'applicazione di un metodo articolato in un'analisi micro-testuale dei dati qualitativi e in un'analisi socioculturale delle pratiche educative si introduce uno specifico modello di analisi del discorso per poi mostrare, attraverso un esempio desunto dalla letteratura, come esso sia stato impiegato in un caso di ricerca-azione-formazione con alcuni futuri insegnanti. Infine, si sottolinea come l'analisi critica del discorso possa contribuire alla progettazione di percorsi inclusivi di insegnamento e formazione in una scuola multiculturale e impegnata sulle questioni dell'uguaglianza e della giustizia sociale.

KEYWORDS

Discourse Analysis, Action- Research-Training, Teachers, Critical Literacy Education, Sociocultural Inclusion.
Analisi Del Discorso, Ricerca-Azione-Formazione, Insegnanti, Critical Literacy Education, Inclusione Socioculturale.

1. Introduzione

Negli ultimi anni le istanze di diversi movimenti sociali – da *Black Lives Matter* negli Stati Uniti alla Primavera Araba in Egitto e Tunisia, dal movimento studentesco in Chile al femminismo di *Ni una menos* nato in Argentina e poi diffusosi in altri Paesi tra i quali l'Italia – hanno avuto il merito di (ri)portare l'attenzione sulle crescenti disuguaglianze socioeconomiche e sulle forme di violenza e discriminazione sistemica (classismo, sessismo, razzismo, ecc.) presenti a livello locale e globale. Contestualmente molti governi nazionali ed alcuni enti internazionali come la Commissione Europea e l'UNESCO hanno iniziato a promuovere sempre più una serie di iniziative politiche e programmi educativi volti a contrastare la marginalizzazione di determinati gruppi sociali e ad accrescerne l'inclusione socioculturale, ad esempio, in Europa diversi progetti si sono focalizzati sull'integrazione e l'*empowerment* dei migranti. Nonostante ciò, ancora oggi permane spesso un certo divario tra i diritti umani idealmente sottoscritti dalla gran parte dei governi nazionali e i diritti di cui i cittadini più svantaggiati a livello socioeconomico effettivamente godono. Sempre in tema di inclusione socioculturale dei migranti è stato notato come in Europa da un lato l'educazione interculturale alla cittadinanza sia formalmente valorizzata nella gran parte dei curricula scolastici mentre dall'altro lato è stato evidenziato come in molti casi gli approcci pedagogici e didattici all'intercultura tendano a focalizzarsi primariamente sui problemi che i migranti affrontano nel processo d'integrazione (approccio deficitario) e sulla differenza culturale, ma in termini essenzialisti e di subalternità della diversità linguistica e culturale rispetto a un'immaginaria monocultura nazionale (approccio assimilatorio) (Fabbro 2019). Oltre a ciò, i risultati di un recente studio condotto su 28 sistemi educativi europei dimostrano che molti insegnanti mancano delle competenze necessarie a lavorare in classi multiculturali (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019), mentre altre ricerche rilevano che spesso gli insegnanti stessi si sentono impreparati e insicuri quando si confrontano con studenti con diversi background culturali e linguistici (Sinkkonen & Kyttala, 2014; Trauberg & Kond, 2017). Le criticità emergenti da questo scenario indicano la necessità di adottare approcci educativi in grado di promuovere non solo il pluralismo culturale ma anche l'uguaglianza e la giustizia sociale nella scuola multiculturale contemporanea (Tarozzi, 2015), nonché metodi critici di ricerca educativa e di formazione degli insegnanti. In questa sede ci concentriamo su quest'ultima sfida sottolineando in che modo l'approccio teorico e pratico della Critical Literacy Education (CLE) e il metodo qualitativo dell'Analisi del Discorso (AD) siano entrambi finalizzati alla promozione del pensiero critico e dell'agentività socioculturale di studenti, insegnanti e ricercatori. In seconda battuta, attingendo alla letteratura di settore, dimostriamo con un esempio di ricerca-azione-formazione con alcuni futuri insegnanti negli Stati Uniti (Rogers & Mosley Wetzel, 2014) come l'AD possa contribuire a rendere maggiormente inclusive e riflessive le pratiche di literacy education, di formazione e di ricerca.

2. Critical literacy education e analisi del discorso

La critical literacy education (CLE) è un approccio teorico e pratico all'alfabetizzazione che pone particolare enfasi sullo sviluppo di una consapevolezza linguistica critica e sulla promozione dell'agentività (*agency*) socioculturale degli educandi. Le prime pratiche di CLE sono storicamente rintracciabili nelle campa-

gne di alfabetizzazione condotte partire dagli Anni Cinquanta in diversi Paesi del mondo – e in particolare in Africa e in America Latina – dove era in corso un processo di decolonizzazione o di resistenza anticoloniale (Freire, 1971; Kozol, 1978) così come nei progetti educativi rivolti alle comunità afroamericane in alcune città degli Stati Uniti (Shannon, 1998). Soprattutto a partire dagli Anni Ottanta, la CLE si sviluppa nell’ambito della pedagogia critica (McLaren 1988; Shor & Freire, 1987) di cui il pedagogista brasiliano Paulo Freire è considerato uno dei maggiori esponenti. Secondo Freire (1971), la *critical literacy* intesa come la capacità di analizzare, criticare e trasformare testi e contesti sociali, culturali e politici gioca un ruolo cruciale nella cosiddetta *liberatory education*, ossia una pratica educativa che promuove negli individui la capacità di autodeterminazione. In quest’ottica, la lettura critica non è una neutrale abilità tecnica che consente di decodificare il linguaggio quanto piuttosto un processo per mezzo del quale comprendiamo simultaneamente le parole e il mondo perché la lettura di qualsiasi testo è sempre mediata dal contesto socioculturale e dalle relazioni di potere in cui si situa (Freire & Macedo, 1987).

Di conseguenza, poiché nessun testo, lettura o scrittura è ideologicamente neutrale, sia i testi che le stesse pratiche di *literacy* vanno interrogate criticamente insieme ai sistemi sociopolitici in cui hanno luogo. Se inizialmente la CLE tendeva a focalizzarsi sui rapporti di forza tra classi sociali e sui testi scritti, a partire dagli Anni Novanta ha progressivamente inglobato l’investigazione critica delle relazioni di potere sul piano del genere e della “razza” (Giroux, 1997; Luke & Gore, 1991) così come l’analisi e la produzione di testi visivi, sonori e multimediali (The New London Group, 1996). Oggigiorno la CLE tende quindi ad assumere una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1991) sulle dinamiche di oppressione ed emancipazione nei contesti educativi e nella società così come uno sguardo multimodale (Kress, 2009) sul/i linguaggio/i dell’ambiente mediale contemporaneo. Sebbene, come osservano Janks e Vasquez (2011), la nozione di CLE sia tutt’oggi polisemica e dibattuta la finalità comune ai diversi approcci rimane quella di «comprendere le relazioni tra testi, costruzione di significati e potere in modo da intraprendere un’azione sociale trasformativa che contribuisca a realizzare un ordine sociale più equo» (Janks & Vasquez, 2011, p. 1). Il denominatore comune delle varie accezioni di CLE è quindi la focalizzazione sull’asimmetria delle relazioni di potere e sulle questioni della giustizia e dell’equità sociale nell’odierna scuola multiculturale e nella società nel suo complesso. Nel corso degli anni la CLE si è concretizzata in una serie di iniziative e progetti in diversi Paesi del mondo, specialmente in Sud Africa, Australia, Nuova Zelanda, Stati Uniti e Canada. Ad esempio, Janks e colleghi hanno progettato e implementato in alcune scuole sudafricane una serie di risorse didattiche finalizzate ad accrescere la consapevolezza degli adolescenti rispetto a come durante l’apartheid il linguaggio nei media e nelle comunicazioni del governo sia stato impiegato per de-umanizzare la popolazione nera e legittimarne l’oppressione (Janks, Dixon, Ferreira, Granville & Newfield, 2013). Tra i progetti di CLE con i bambini della scuola elementare, invece, in letteratura vengono spesso citati i lavori di O’Brien e Comber (2000) sulle rappresentazioni delle minoranze etniche e della donna nei quotidiani e nelle riviste australiane negli anni Novanta. Più recentemente, iniziative simili hanno avuto luogo negli Stati Uniti e in Canada anche con bambini dai tre ai cinque anni. In questi casi gli educatori hanno fatto leva sulle tipiche domande dei bambini sul mondo per affrontare le questioni dell’uguaglianza e della giustizia sociale focalizzandosi sui libri per l’infanzia e sui testi della cultura popolare come ad esempio pubblicità e i cartoni animati (Vasquez, 2014). Da diversi anni, inoltre, l’implemen-

tazione della CLE a scuola si caratterizza per una maggiore attenzione alla scrittura critica dei testi e non solo alla loro lettura (Ivanic, 1998). Inoltre, in alcuni contesti come l'Ontario in Canada e il Queensland in Australia, la CLE è esplicitamente riconosciuta e supportata dalle istituzioni politiche ed educative attraverso la sua inclusione nel curriculum scolastico.

Sebbene l'AD possa essere vista anche come una particolare versione della CLE per via della comune prospettiva socioculturale sul linguaggio e dell'intenzionalità nel promuovere una consapevolezza linguistica critica, nell'ambito della ricerca educativa essa è più spesso concepita come un metodo (o tecnica) di analisi critica e socialmente situata del/i testo/i e quindi più comunemente impiegata come strumento d'indagine empirica piuttosto che di insegnamento e apprendimento (Rogers 2011). L'AD può essere definita, seppur sommariamente, come «lo studio del linguaggio in uso, visto come un tipo di pratica sociale» (Fairclough, 1992, p. 28). A differenza di altri metodi come l'analisi tematica e del contenuto, l'AD non si focalizza esclusivamente sui contenuti esposti attraverso il linguaggio ma anche e soprattutto sulle identità e le relazioni sociali performati per mezzo di esso. In tal senso, l'AD non è un metodo per capire che cosa pensano o fanno le persone ma per comprendere come agiscono attraverso il linguaggio e come le loro pratiche discorsive possono contribuire a sostenere, resistere o trasformare le ideologie e le relazioni di potere – liberatorie o oppressive - nella società (Luke, 1995). Gli approcci critici all'AD forniscono una serie di concetti euristici, modelli e strumenti analitici per descrivere e interpretare la relazione tra forme (o scelte) linguistiche e funzione sociale e ideologica dei discorsi che si materializzano nei testi (intervista, libro scolastico, prodotto multimediale, ecc.) entro un determinato contesto. Da questa prospettiva, i diversi approcci all'AD si contraddistinguono per la combinazione dialettica tra micro analisi testuale (o linguistica) e macro analisi socioculturale. Da un lato la micro analisi si focalizza su quelli che Gee (2005) denomina discorsi (con la "d" minuscola), ossia sulle caratteristiche e le strutture formali dei frammenti linguistici (o "language bits"), ad esempio la grammatica, l'uso dei verbi o l'intonazione. Dall'altro lato la macro analisi si concentra sui Discorsi (la "D" maiuscola) intesi come sistemi di significati sociali (ri)prodotti nel testo. In quest'ottica, i Discorsi attingono da - e simultaneamente costruiscono – le narrazioni che circolano nella società, ad esempio in relazione al genere, l'etnia, la classe sociale, la disabilità e così via. Come ampiamente dimostrato nell'ambito della ricerca educativa in diversi Paesi del mondo l'AD, nelle sue diverse versioni, consente dunque di descrivere e interpretare i discorsi incorporati nei testi e di spiegare in che modo la costruzione e l'uso dei testi sostengono, producono o contestano determinate relazioni di potere da un contesto socioculturale all'altro e nell'ambito delle pratiche educative stesse (Rogers, 2011).

3. Il modello analitico di Gee

Il metodo di AD proposto da Gee (2005; 2011) è uno degli approcci critici all'AD più utilizzati per studiare le pratiche di insegnamento e apprendimento, specialmente negli Stati Uniti. In sintonia con altri approcci, il modello analitico di Gee è informato da una teoria sociale del linguaggio secondo la quale le persone utilizzano il linguaggio per perseguire determinati scopi, i quali a loro volta si situano entro contesti sociali, storici, e politici. In tal senso una domanda generale che orienta l'AD è: quali sistemi di segni sono impiegati per perseguire determinati obiettivi sociali?

Il modello di Gee comprende cinque cornici teoriche ed una serie di *building tasks* (o attività di costruzione dei significati) che permettono di illustrare come l'uso del linguaggio si lega al mondo sociale. Le cornici teoriche sono denominate significati situati, Discorsi, linguaggi sociali, intertestualità e mondi figurati. Come spiega lo stesso Gee riferendosi alla funzione analitica delle cornici teoriche (2011): «significati situati, linguaggi sociali, mondi figurati e Discorsi ci portano dal terreno degli usi specifici del linguaggio in contesti specifici (significati situati) al mondo delle identità e delle istituzioni situate nel tempo e nello spazio (Discorsi) attraverso una varietà di linguaggi (sociali) e implicite teorie del mondo (mondi figurati)» (Gee, 2011, p. 43).

Gee concepisce questi strumenti concettuali entro una progressione analitica dal basso verso l'altro (o dal micro al macro): prima dai significati situati ai linguaggi sociali, e poi ai mondi figurati ai Discorsi. Tuttavia, questo modello analitico funziona anche nella direzione opposta in quanto identità e istituzioni (Discorsi) possono anche retroagire verso il basso attraverso i mondi figurati e i linguaggi sociali andando a plasmare i diversi modi attraverso i quali gli individui utilizzano il linguaggio entro un determinato contesto (significati situati). Nel modello di Gee anche il concetto di intertestualità è importante perché consente di evidenziare le tracce di altri testi presenti nel testo analizzato, nello specifico come un testo fa riferimento, cita o allude ad altri testi (che cosa hanno detto o scritto altri) o ad altri stili linguistici.

I *building tasks* corrispondono a ciò che viene linguisticamente (o discorsivamente) costruito nel momento in cui le persone conferiscono e interpretano i significati del testo. Alcuni principali *building tasks* identificati da Gee sono: significatività, identità e relazioni. Dal punto di vista analitico, i *building tasks* consentono al ricercatore di conferire significato alla rete di schemi discorsivi (*discourse patterns*) che caratterizzano un testo. Ad esempio la significatività riguarda «i significati situati privilegiati in un'interazione» (Gee, 2011, p. 92) mentre la relazione si riferisce a come le persone interagiscono con altre persone, testi o Discorsi (*Ibidem*, p. 114) e le identità, afferiscono a come le persone usano il linguaggio per crearsi certi ruoli e a come questi ultimi sono enfatizzati in maniere diverse nello spazio dell'interazione sociale.

Ad ogni *building task* può essere associata una serie di domande per orientare l'analisi. Ad esempio, la significatività può essere esplorata chiedendosi "Quali sono i significati situati di alcune parole o frasi che sembrano importanti nella situazione specifica?" mentre rispetto alle relazioni una domanda guida potrebbe essere "Quali tipi di relazioni sociali sono visibili, rilevanti e in via di formazione in questa situazione?". Ogni *building task* è quindi concepito per fornire al ricercatore alcuni punti d'accesso alla descrizione e all'interpretazione socialmente situata del testo. Come sottolinea lo stesso Gee (2011) non necessariamente tutti i *building tasks* sono rilevanti per l'analisi di tutti i testi e il ricercatore in una prima fase esplorativa potrebbe cimentarsi solo con alcuni di essi per capire quali possano essere i più utili a rispondere ad una determinata domanda di ricerca attraverso l'AD di uno o più testi specifici.

4. La Ricerca-Azione-Formazione con gli insegnanti attraverso l'analisi del discorso

Nell'ambito della ricerca educativa solo recentemente l'AD ha iniziato ad essere più utilizzata sia come metodo di ricerca sulla formazione degli insegnanti sia come strumento di formazione degli insegnanti stessi in tema di CLE (Johnston

2012; Rogers & Mosley Wetzel, 2014). In continuità con la concezione dell'insegnante come "investigatore riflessivo" (Dewey, 1929), l'AD ha spesso dimostrato di essere un utile strumento teorico e pratico per supportare gli insegnanti nello studio attivo di come le loro stesse pratiche discorsive possano promuovere ma talvolta anche ostacolare la *literacy* degli studenti e, in particolare, la loro agenzialità e inclusione socioculturale (Comber, Thomson & Wells, 2001). In particolare, l'integrazione di modelli e strumenti analitici derivati dagli approcci critici all'AD sembra particolarmente adatta ad esplorare e coltivare quattro dimensioni chiave della CLE nelle proprie pratiche di insegnamento: 1) l'interruzione del luogo comune; 2) l'esplorazione di una molteplicità di prospettive; 3) la focalizzazione su questioni sociopolitiche; 4) l'azione per la giustizia sociale (Lewison Flint & Van Sluys, 2002). In tal senso, i luoghi comuni intesi come significati cristallizzati e privilegiati rispetto ad altri possono essere interrogati criticamente analizzando in che modo i significati e i posizionamenti soggettivi rispetto alla *literacy* sono discorsivamente costruiti nei – e per mezzo dei – testi o attraverso le interazioni in aula. In maniera simile si può promuovere il riconoscimento della parzialità di ogni singola prospettiva e la ricerca/sviluppo di una molteplicità di prospettive sulla *literacy* attraverso l'analisi comparata delle scelte linguistiche e dei punti di vista assunti nella narrazione delle proprie esperienze di alfabetizzazione e in quelle degli altri. L'analisi discorsiva della dimensione sociopolitica della *literacy* implica poi la contestualizzazione sociale, storica e politica delle pratiche discorsive e, in particolare, la comprensione critica dei processi di naturalizzazione e legittimazione delle relazioni di potere per mezzo del linguaggio entro il contesto specifico in cui si insegna. Infine, l'azione nell'orizzonte della giustizia sociale è informata dall'analisi delle altre tre dimensioni e riguarda il potenziale trasformativo ed emancipatorio dell'AD che si concretizza nella progettazione inclusiva delle pratiche di CLE.

Per i ricercatori stessi l'integrazione dell'AD nella ricerca sulla formazione degli insegnanti sulla CLE rappresenta un'occasione di riflessione critica sulle pratiche di insegnamento e apprendimento degli insegnanti in formazione o in servizio, nonché di ripensamento e riprogettazione delle strategie formative adottate.

Come cercheremo di dimostrare nel prossimo paragrafo attraverso un esempio di ricerca-azione partecipata condotta da Rogers e Mosley Wetzel (2014), gli approcci critici all'analisi del discorso possono essere efficacemente impiegati in progetti di ricerca-azione-formazione con gli insegnanti sulla CLE. Proprio come nella tradizione della *Ricerca-Azione-Formazione* (Charlier, 2005) le due "ricercatrici-formatrici" hanno erogato attività propriamente formative e di laboratorio esperienziale e nel contempo hanno condotto una ricerca empirica sull'intero percorso di formazione. In tal modo, come osserva Pastori: «La formazione assume quindi un duplice significato: per il ricercatore è oggetto di ricerca sulle condizioni che consentono di connettere la formazione alla pratica educativa, e occasione di applicazione di modelli e strategie formative precedentemente utilizzate, da articolare ed estendere, da riverificare; per gli insegnanti è un'esperienza di analisi e di progettazione che li porterà all'azione sul campo» (Pastori, 2017, p. 178).

5. Un esempio di analisi e interpretazione discorsiva della ricerca-azione-formazione

L'analisi discorsiva che illustreremo in questo paragrafo è stata condotta nell'ambito del corso *Teaching reading in the Elementary school* erogato presso l'Univer-

sità di St. Louis (Rogers & Mosley Wetzel, 2014). Il corso si rivolgeva a futuri insegnanti nella loro fase di formazione iniziale e prevedeva anche un tirocinio in una scuola elementare. Il corso, essendo incentrato sulla CLE, mirava a «far capire agli studenti che il linguaggio e l'alfabetizzazione possono essere sia oppressivi sia liberatori e la natura che assumono ha molto a che fare con le loro decisioni» (*Ibidem*, p. 56). Per perseguire questo obiettivo le due formatrici-ricercatrici hanno integrato strumenti e cornici connesse all'analisi del discorso non solo nel loro disegno di ricerca ma anche nella loro didattica finalizzata alla formazione degli studenti.

L'analisi sulla quale ci soffermiamo in questa sede riguarda la diversità linguistica, la valutazione e la loro relazione. L'interesse per questa specifica questione è stato espresso dagli stessi futuri insegnanti durante il corso e risultava e particolarmente coerente con l'intento formativo che caratterizzava una particolare fase del corso e con il contesto scolastico in cui gli studenti svolgevano l'attività di tirocinio, ossia una scuola elementare collocata in un quartiere di St. Louis abitato in prevalenza da cittadini afroamericani con basso status socioeconomico.

L'intenzione era «offrire agli insegnanti in pre-servizio molteplici opportunità per riflettere sui loro modi di pensare la diversità linguistica» (Ivi, p. 62). In questo senso, è cruciale per gli insegnanti saper distinguere tra difficoltà di lettura e differenze linguistiche perché troppo spesso queste ultime vengono tradotte in deficit (Artiles, Rueda, Salazar & Higareda, 2015).

I 15 studenti iscritti al corso hanno avuto l'occasione osservare, descrivere e discutere i comportamenti degli studenti osservati nella scuola elementare durante il tirocinio e di cimentarsi in esercitazioni pratiche alternate ad approfondimenti teorici sull'AD e sulla CLE e discussioni in classe. Una delle strategie didattiche impiegate da Rogers e Mosley Wetzel per riflettere sul dilemma della "valutazione della diversità linguistica" era la simulazione del tradizionale esercizio di valutazione delle capacità di lettura (*scoring running record*) che prevede l'ascolto dello studente mentre legge, l'annotazione di eventuali errori di lettura e l'assegnazione di un voto.

Durante una simulazione dello *scoring running record* in cui Rogers e Mosley Wetzel leggevano e i futuri insegnanti individuavano e analizzavano gli errori. Le due "ricercatrici-formatrici" imitavano alcuni modi di leggere tipici dell'Inglese Afro-americano Vernacolare (AAVE¹) usato da molti studenti della scuola elementare dove si svolgeva il tirocinio. Ad esempio, in alcuni casi omettevano la "s" dal verbo in terza persona ("look" invece di "looks") e in altri toglievano la consonante finale ("runnin" invece di "running" o "anythin" invece di "anything"). Essendo alcune strutture sintattiche e modi di pronunciare dell'AAVE diversi dall'inglese standard (Baugh, 1999) i futuri insegnanti, nel corso delle discussioni in piccoli gruppi sulle risorse linguistiche prese in considerazione nel valutare l'errore (significato, sintassi, fonetica) si sono chiesti "La variazione linguistica dovrebbe essere contata come un errore in un *running record*?" e "Se non consideriamo le risorse linguistiche impiegate dagli studenti per leggere stiamo ignorando le loro identità culturali e linguistiche?"

Inizialmente gli studenti hanno cercato le risposte a questi interrogativi nel testo *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (Clay, 2006) in cui l'autrice affronta la questione della diversità linguistica e della valutazione. Partendo

1 L'AAVE è considerata da alcuni socio-linguisti una lingua originaria del Niger e del Congo piuttosto che un dialetto della Lingua Inglese. Il vocabolario dell'AAVE è il medesimo dell'Inglese standard ma a cambiare sono le strutture sintattiche (Baugh, 1999).

da un passaggio del libro in cui Clay afferma che la pronuncia infantile non dovrebbe essere contata come errore gli studenti arrivano alla conclusione che allora anche la diversità linguistica non dovrebbe essere penalizzata in quanto errore e decidono di scrivere una lettera a Clay per avere una sua opinione a riguardo.

La lettera inviata a Clay è poi diventata l'oggetto dell'analisi discorsiva finalizzata a comprendere che tipo di apprendimento era stato promosso in questa fase del corso rispetto alla valutazione e alla diversità linguistica. Sebbene l'analisi sia focalizzata sul testo della lettera, le interpretazioni sono orientate dalle – e contestualizzate nelle – osservazioni etnografiche delle ricercatrici sul più ampio processo di preparazione e di scrittura della lettera.

Per studiare se e come gli insegnanti in pre-servizio avessero costruito nuove conoscenze e sviluppato nuove abilità collegate alla questione della valutazione e della diversità linguistica, le due ricercatrici hanno scelto di adottare il modello di AD proposto da Gee (2005; 2011).

Prima di procedere con l'analisi discorsiva del testo la lettera è stata segmentata a livello di frasi complete e di stanze (o sezioni). Ad esempio, in questo caso, la stanza 1 che coincide con l'inizio della lettera è stata denominata "Introduzione e contesto" e si compone di 6 frasi numerate.

Una volta segmentata la lettera le ricercatrici hanno elaborato domande specifiche per orientare l'analisi della lettera: quali significati sono rappresentati nella lettera?, quali trame narrative costruiscono gli insegnanti in pre-servizio su se stessi o sulla *literacy education*?, quali significati situati, modelli di discorso e linguaggi sociali interpellano?

Queste domande incorporano alcune cornici teoriche del metodo di analisi di Gee (significati situati, linguaggi sociali e intertestualità) e, così facendo, contribuiscono a focalizzare l'analisi sugli aspetti più rilevanti dell'apprendimento da un punto di vista discorsivo.

L'investigazione delle funzioni delle risorse linguistiche è stata condotta prima rispetto ad ogni riga e stanza della lettera e poi da una riga e stanza all'altra per identificare i *patterns* discorsivi. Le ricercatrici si sono interrogate rispetto alle possibili funzioni delle caratteristiche linguistiche sul piano dei significati situati, delle identità e dei linguaggi sociali. In quest'ottica, le ricercatrici hanno quindi evidenziato sia le costanti sia i cambiamenti nell'uso delle risorse linguistiche lungo il testo.

Una volta conclusa l'analisi, i risultati sono stati sintetizzati in una tabella suddivisa in quattro colonne. Come esemplificato in Tabella 1, nella prima colonna è indicato il numero e la denominazione della stanza e il numero di frasi di cui è composta, nella seconda sono riportate le caratteristiche linguistiche identificate come più significative e alcuni esempi concreti estratti dalla lettera; nella terza colonna sono inserite le descrizioni sintetiche delle interpretazioni connesse ai *building tasks* e alle cornici teoriche; e nella quarta colonna sono illustrate le connessioni tra caratteristiche linguistiche lungo il testo.

<i>Stanza</i>	<i>Description of linguistic features</i>	<i>Interpretations using the Building Tasks / Theoretical Frames</i>	<i>Connections / Patterns across the Letter</i>
Stanza 1 (lines 1-6) <i>Introduction & Context</i>	Pronouns We are pre-service teachers (line 1) Our literacy instruction (line 2) our semester (line 5) we have become (line 5) we are learning (line 5)	Their use of collective pronouns situates the mas part of a community of practice of literacy education (identities/social languages)	
	Intertextuality An observation survey of early literacy (line 4) Guided reading: Good first teaching (line 5)	Explicit link to readings in literacy education (relationships/intertextuality; significance/situated meanings)	See also line 24
	Verbs/tense learning to effectively (line 6) working one on one (line 6)	Present progressive tense position them as learners and becoming teachers (identities/social languages)	Verb tense shifts throughout the letter for present progressive (stanza 1), past tense (stanza 2), future (stanza 5). This signals that they are trying out various identities
	Adverbs relies strongly (line 4) careful reading (line 5) effectively implement (line 6)	Positioning themselves as particular kinds of students and practising teachers (dual identities/social languages)	See lines 8, 23 and 24 for examples of where they position themselves as learners and as future teachers developing expertise. See line 13 where they position themselves as future teachers

Tabella 1 - Esempio di analisi e interpretazione discorsiva del testo tratto da Rogers & Mosley Wetzel, 2014, p. 119

Come illustra la Tabella 1, nella prima stanza Rogers e Mosley Wetzel si sono focalizzate sull'uso dei pronomi, dell'intertestualità, dei tempi verbali e degli avverbi. In particolare, le ricercatrici notano l'uso consistente di pronomi collettivi ("we" e "our"), l'impiego del presente progressivo, la scelta degli avverbi ("strongly", "careful" e "effectively") che vanno a rafforzare i verbi e i riferimenti intertestuali a due libri sui quali gli studenti si sono formati durante il corso.

Nello specifico, nella stanza 1 viene osservato come l'uso dei pronomi collettivi contribuisce a situare gli insegnanti in pre-servizio entro la comunità di pratiche dei *literacy educators* oppure come l'impiego degli avverbi per rafforzare i verbi e la citazione dei libri sembrano essere funzionali a rappresentare gli autori della lettera sia come studenti diligenti e impegnati in un'investigazione sulla diversità linguistica sia come insegnanti in pre-servizio con un'esperienza concreta di ti-

rocinio a scuola. Inoltre, le ricercatrici osservano che nella lettera si passa dal presente (stanza 1) al passato (stanza 2) e poi al condizionale futuro (stanza 5). Lo slittamento nell'uso dei tempi verbali viene letto come un modo per performare diverse identità.

Complessivamente, lungo la lettera gli autori del testo si sono discorsivamente rappresentati sia come discenti (o *learners*) sia come insegnanti-ricercatori. A tal riguardo, commentano le due ricercatrici, «parlare di sé stessi come esseri in divenire è un'importante risorsa discorsiva per gli educatori che lavorano nella direzione di un cambiamento sociale» (Rogers & Mosley Wetzel, 2014, p. 68). Inoltre, viene messo in evidenza come lo slittamento da un'identità all'altra abbia contribuito a creare una determinata relazione tra gli insegnanti in pre-servizio e la Dott.ssa Clay, una relazione bilanciata tra deferenza e *agency*, incertezza e certezza.

La lettera si caratterizza per una certa deferenza verso la Dott.ssa Clay attraverso la dichiarazione di aver letto con attenzione i suoi libri, la natura diligente della loro indagine, la rappresentazione di sé stessi in quanto insegnanti interessati alla diversità linguistica e culturale. Al tempo stesso, la lettera esprime anche una certa agentività da parte degli insegnanti in pre-servizio. Anzitutto, le ricercatrici osservano che il fatto stesso di scrivere la lettera ad una delle massime esperte nella *literacy* per l'infanzia ha suggerito che gli studenti percepissero un problema abbastanza significativo, soprattutto considerando che anche altre classi dello stesso corso erano state inviate a rivolgersi ad un esperto con una lettera ma la proposta non aveva attecchito. In questo senso la scelta di scrivere la lettera può essere interpretata come una prima evidenza dell'agentività degli studenti.

Inoltre, l'intera lettera era fortemente incentrata sulla presentazione del loro contesto e sull'asserzione del loro punto di vista. Sebbene l'intento principale della lettera fosse quello di ottenere una risposta su una questione, viene formulata una sola domanda alla fine della lettera ("How do you record, analyse and interpret linguistic variations?") e la domanda è preceduta dalla risposta degli studenti stessi. A tal proposito, osservano le ricercatrici, sembrava che gli studenti stessero veramente chiedendo alla Dott.ssa Clay "Che cosa ne pensi della nostra teoria?". Lungo tutta la lettera gli studenti si sono rappresentati come insegnanti che volevano capire come la diversità linguistica e culturale possa essere integrata nelle loro classi ("we believe that how we record our students' linguistic variations affects our view of the place of culture and language in our classroom"), nonché riflessivi sulla valutazione delle variazioni linguistiche ("we are struggling with defining the place of linguistic variations in running records"). In questo senso, evidenziano le ricercatrici, «più che un modo per chiedere a Marie Clay come registrare, analizzare e interpretare la diversità linguistica nella verifica della capacità di lettura, questa lettera per gli studenti è stata un mezzo attraverso il quale raccontare una storia sul loro divenire insegnanti culturalmente sensibili» (*Ibidem*, p. 67). L'oscillamento tra certezza ed incertezza rilevato lungo la lettera viene poi interpretato come ulteriore slittamento tra lo status di apprendisti insegnanti e futuri insegnanti. Ad esempio, nella stanza 5 troviamo un chiaro esempio della loro certezza nel presentare gli assunti e i principi guida della loro didattica. In particolare, quando affermano che il modo in cui si valutano le variazioni linguistiche degli studenti condiziona la visione di cultura e linguaggio per poi sottolineare come loro stessi si stessero sforzando di capire come valutare e come inizialmente fossero stati incerti se indicare oppure no la variazione linguistica come errore.

Secondo le ricercatrici, attraverso queste pratiche discorsive «gli studenti hanno discorsivamente costruito i mondi che abiteranno portandoli in vita nella lettera [...] e questo movimento nel tempo, nello spazio e nell'identità è una parte importante dell'*agency work* in quanto riflette una comprensione del potere del linguaggio nel creare diversi mondi figurati» (*Ibidem*, p. 68). Inoltre, Rogers e Moseley Wetzel osservano che nella lettera gli studenti dimostrano «una padronanza del tema della diversità linguistica attraverso la discussione delle cornici dominanti che svalutano la diversità linguistica e il loro posizionamento entro un modello alternativo di insegnamento che cerca di integrare la – e di costruirsi sulla – diversità linguistica» (*Ibidem*, p. 68). A sostegno di questa interpretazione, evidenziano poi le ricercatrici, c'è anche la ricchezza intertestuale della lettera in cui troviamo una combinazione di sapere accademico, discussioni in classe ed esperienze personali di insegnamento e apprendimento.

Infine, attraverso il processo d'investigazione sulla valutazione della diversità linguistica, hanno chiaramente messo in pratica alcuni concetti chiave della CLE e dell'AD. Nello specifico, gli studenti «hanno disconfermato il luogo comune dello studente come ricevente della conoscenza diventando invece investigatori» (*Ibidem*, p. 69). Essi, infatti, hanno considerato una molteplicità di prospettive sul tema della valutazione andando ad attingere dalle risposte dei loro compagni di classe per scrivere una lettera che includesse più voci. Inoltre, si sono focalizzati su una questione sociopolitica, ovvero sulla relazione tra variazione linguistica e potere che in questo caso specifico corrispondeva alla preoccupazione di interpretare e valutare scorrettamente le risorse linguistiche e culturali dei loro studenti. Infine, i futuri insegnanti sono passati all'azione usando la loro investigazione per instaurare un dialogo al di là dello spazio classe. Come ben sintetizzano le due ricercatrici «nell'investigazione degli studenti era incorporata la nozione secondo la quale l'educazione consiste nel porre questioni e risolvere problemi secondo modalità attraverso le quali mettere in questioni gli assunti dominanti e le ideologie prevalenti» (Ivi, p. 69).

Conclusioni

Attraverso questo contributo abbiamo cercato di dimostrare come l'AD possa costituire un efficace metodo di ricerca qualitativa attraverso il quale mettere in pratica gli assunti teorici della pedagogia critica, dal ruolo chiave del linguaggio nella mediazione delle relazioni di potere nelle istituzioni educative e nella società all'importanza di una postura critico-riflessiva rispetto alle proprie pratiche educative e di ricerca. Lungi dall'essere un mero esercizio di stile metodologico autoreferenziale, l'AD costringe ad interrogarsi costantemente sulla significatività pedagogica e sociale della ricerca educativa e delle pratiche di insegnamento e apprendimento. In questa sede ci siamo focalizzati sull'applicazione dell'AD alla formazione degli insegnanti sottolineando come la riflessione critica sulle pratiche di *literacy education* possa contribuire a comprendere non solo "come" si pensa l'alfabetizzazione ma anche "perché" si pensa in un certo modo e come pensare altrimenti rispetto ad un ordine dell'esistente troppo spesso complice della (ri)produzione delle disuguaglianze e dell'ingiustizia sociale attraverso l'educazione. In tal senso, l'AD rappresenta uno strumento di ricerca critica tanto impegnativo quanto necessario per promuovere l'inclusione socioeducativa e la trasformazione delle relazioni educative perché, per dirla con Foucault, essa si costituisce come «un tipo di rapporto con l'esistente, con ciò che si sa, con ciò

che si fa, un rapporto con la società, con la cultura, con gli altri» (Foucault, 1997, p. 34). Tale postura critica può giocare un ruolo cruciale non solo sul piano della ricerca ma anche su quello della formazione delle competenze mediali e interculturali degli insegnanti (Ranieri, 2019). A ben vedere, infatti, essendo l'AD applicabile ad una pluralità di linguaggi e culture, essa può essere impiegata anche come strumento di formazione critica di insegnanti ed educatori al fine di accrescere la loro capacità di comprensione socialmente situata delle proprie pratiche di insegnamento ai – e attraverso – i media, nonché di progettare percorsi di apprendimento sensibili alle diverse culture che abitano e si trasformano nell'odierna scuola multiculturale.

Riferimenti bibliografici

- Artiles, A., G., Rueda, R., Salazar, J. & Higareda, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation. *Exceptional Children*, 71, 283-300.
- Baugh, J. (1999). *Out of the mouths of slaves*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 21(2), 259-272.
- Clay, M., M. (2006). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Comber, B., Thomson, P., & Wells, M. (2001). Critical Literacy Finds a "Place": Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom. *The Elementary School Journal*, 101 (4): 451-464.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved June 8, 2020, from <https://bit.ly/2AQbrGw>
- Fabbro, F. (2019). Cittadinanza, media e intercultura: uno sguardo alle politiche educative in Europa. In M. Ranieri, F. Fabbro & A. Nardi *La media education nella scuola multiculturale* (pp. 9-35). Pisa: ETS.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Foucault, M. (1997). *Illuminismo e critica*. Roma: Donzelli.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gee, J. (2011). *How to do discourse analysis: A tool kit*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997) Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness. *Harvard Educational Review*, 67 (2), 285-321.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Janks, H., & Vasquez, V. (Eds.). (2011). *Critical literacy revisited. A special issue of Teaching Practice and Critique*. New Zealand: Waikato University Press.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Johonston, P., H. (2012). *Opening minds: using language to change lives*. Portland, ME: Standhouse Publishers.
- Kozol, J. (1978). *Children of the revolution. A Yankee teacher in Cuban schools*. New York, NY: Delta.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Taylor & Francis.

- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(3), 3-48.
- Lewisson, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.) (1991). *Feminisms and critical pedagogy*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-235.
- O'Brien, J., & Comber, B. (2000). Negotiating critical literacies with young children, In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.) *Literacy learning in the early years* (pp. 152-171). Crows Nest, New South Wales: Allen & Unwin.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari.
- Ranieri, M. (2019). Insegnare i media in contesti interculturali: raccomandazioni per la formazione degli insegnanti In M. Ranieri, F. Fabbro & A. Nardi *La media education nella scuola multiculturale* (pp. 209-236). Pisa: ETS.
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2nd Edition. New York, NY: Routledge.
- Rogers, R., & Mosley Wetzell, M. (2014). *Designing Critical Literacy Education through Critical Discourse Analysis. Pedagogical and Research Tools for Teachers Researchers*. New York, NY: Routledge.
- Shannon, P. (1998). *Broken promises: Reading instruction in 20th century America*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Shor, I. & Freire, P. (1987) *A pedagogy for liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Sinkkonen, H.-M. & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167- 183.
- Tarozzi, M. (Ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
- Vasquez, V. (2014). Negotiating critical literacies with young children: 10th anniversary edition. New York, NY: Routledge-LEA.