

## **La *governance* dei media in famiglia come arena morale ed educativa**

### **Aspetti teorici, metodologici e primi risultati di una ricerca**

**Letizia Caronia**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

letizia.caronia@unibo.it

#### **Abstract**

La ricerca sulla *governance* genitoriale del consumo degli audiovisivi come vettore di educazione familiare, risponde ad un rinnovato interesse, da una parte, per l'educazione familiare e i modi con cui i bambini sono socializzati a divenire membri competenti della comunità attraverso le pratiche e i discorsi che punteggiano la vita quotidiana in famiglia e, dall'altra, per il consumo sempre più precoce degli audiovisivi che – almeno nelle società occidentali - riguarda ormai i bambini fin dai primissimi mesi di vita. Questo studio concerne il consumo domestico degli audiovisivi come una pratica quotidiana che implica, per i genitori, aspetti evolutivi, morali e dunque eminentemente educativi. In particolare, esamina le pratiche e i discorsi genitoriali connessi al consumo di film e video giochi da parte dei loro figli. Film e video giochi sono dei prodotti audiovisivi accomunati da un tratto del tutto peculiare. Si tratta di testi il cui consumo è soggetto a forme di regolamentazione pubblica e/o di autoregolamentazione da parte dei produttori e distributori. Situandosi sulla frontiera tra educazione familiare e responsabilità sociale nei confronti dell'infanzia, i sistemi di classificazione si propongono come risorsa pubblica e intendono fornire ai genitori uno strumento efficace rispetto alle pratiche familiari di *governance* dell'audiovisivo. Come si situano i genitori rispetto a queste norme? Cosa rivendicano come proprio territorio educativo? Cosa delegano? E, sul piano delle pratiche quotidiane, cosa ne fanno i genitori di questo strumento?

**Parole chiave:** cultura familiare, educazione familiare, genitorialità, media e tecnologie in famiglia, responsabilità sociale/cura/protezione, moralità, modelli educativi .

## **The family's governance of children's media consumption as a moral arena: theoretical framework, methodology and first results of a study**

### **Abstract**

This paper reports the theoretical framework, methodology and first results of an empirical, ethnographic-oriented research on parents' governance of audiovisual consumption by children. Although it seems to be peripheral, this everyday practice appears to be a *microcosm* reflecting the family's moral economy and educational values. When parents are involved in talking about family media practices and media regulation, their discourse on these topics is undistinguishable from the processes of constructing themselves as 'good parents' and of front-staging their moral selves. Parents construct their folk theories about their children's healthy development, their local ethics and politics, cultural values and educational priorities. Indeed, the governance of media consumption at home works as a moral as well as an educational arena where parents socialize their children to the family's specific values and world views, and scaffold their process of becoming competent members of the community they belong to.

**Keywords:** family culture, family education, parenthood, social responsibility, media consumption, parents' discourse, everyday construction of morality.

### **La *governance* dei media tra responsabilità sociale e costruzione di una nuova genitorialità ideale**

Negli ultimi venti anni, la *governance* familiare del consumo audiovisivo si è progressivamente spostata dalla periferia al centro del modello culturale di “buon genitore”. Essa è definitivamente e ufficialmente entrata a far parte di ciò di cui un buon genitore deve occuparsi e preoccuparsi se intende assolvere ai compiti che definiscono la responsabilità genitoriale ossia, in primo luogo, proteggere i figli, sostenerli nei compiti evolutivi e prendersi cura del loro sviluppo. Questa evoluzione è stata lenta e progressiva. Dalla nascita - negli anni '70 - del movimento della *media education* fino a tutti gli anni '80, le competenze relative ad una efficace educazione ai media erano state definite come caratteristiche proprie dell'insegnante al quale spettava il compito di fornire agli allievi le conoscenze e sviluppare in loro le abilità, necessarie ad interagire in modo avvertito con i media. La *Media Education* chiamava in causa prima di tutto la scuola come il contesto educativo ufficialmente deputato a mediare l'incontro tra media e soggetti in età evolutiva (Rivoltella, 2001). I “consigli ai genitori” ovviamente non mancavano, anzi essi costituivano un vero e proprio genere all'interno dell'editoria divulgativa rivolta ai genitori. Tuttavia, si trattava di un argomento di nicchia, una proposta di genitorialità avvertita e consapevole accolta da quei genitori che erano già in qualche modo pronti a pensare il consumo dell'audiovisivo come una pratica suscettibile di diventare oggetto del loro “fare i genitori”.

Negli ultimi venti anni si è assistito ad un duplice cambiamento sociale e culturale che ha contribuito a questo slittamento progressivo della *media awareness* dalla periferia al centro delle preoccupazioni tipicamente genitoriali. In primo luogo, si è assistito ad un silenzioso ma implacabile movimento (ritorno?) verso la privatizzazione educativa. Più o meno rivendicato dal cittadino (e.g. il movimento “*come back home*” della donne-madri lavoratrici britanniche di classe medio-alta), più o meno giustificato in nome dei tagli alla spesa pubblica, più o meno legittimato dal ripescaggio di teorie psicologiche costruite *ad hoc*, più o meno avanzato come risposta pragmatica alla questione del rispetto delle peculiarità culturali, il privato educativo rimette in valore la famiglia come cellula pedagogica primaria il cui territorio sembra dilatarsi e rioccupare spazi che erano dell'educazione intesa come pratica pubblica.

In secondo luogo, gli ultimi due decenni sono stati caratterizzati da un crescente e sempre più rapido ampliamento delle tecnologie di comunicazione e informazione utilizzate in famiglia. Il panorama dei cosiddetti *Entertainment Media* si è enormemente ampliato sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo in modi che possiamo così sintetizzare:

1. Moltiplicazione esponenziale dell'offerta da parte dei media tradizionali (cinema, televisione).

2. Moltiplicazione delle piattaforme d'uso e degli accessi (computer, Internet, play station, lettori DVD, cellulari, lettori MP3).
3. Aumento della privatizzazione del consumo rispetto all'uso collettivo dei media tradizionali, in famiglia e fuori della famiglia.

Il consumo dei testi audiovisivi su vari supporti (PC compreso) è diventato parte costitutiva della vita quotidiana dei ragazzi e dei bambini fin dai primissimi mesi di vita. Essi vivono - di fatto - in un ambiente domestico saturo di media (Livingstone, & Bovill, 2001; Rideout, 2007; Roberts, Foehr, & Rideout, 2005). Di fronte a questo scenario così profondamente e radicalmente mutato, di fronte alla ipermediatizzazione del primo contesto naturale dello sviluppo, è diventato via via sempre più urgente chiedersi quali siano le caratteristiche e le conseguenze del crescere in un ambiente in cui il consumo dell'audiovisivo si è stabilizzato come pratica quotidiana e gli audiovisivi sono diventati strumenti semiotici primari nel processo di socializzazione. L'ipermediatizzazione del quotidiano domestico, la nascita di questo 'nuovo ambiente mediatico' in cui i supporti per il consumo sono collocati in ogni possibile spazio sociale e in cui l'uso di alcune piattaforme richiede spesso delle competenze tecniche che i genitori non sempre hanno, hanno rimesso in primo piano la questione delle pratiche di regolamentazione familiare. In altre parole, le questioni connesse alla *governance* del consumo degli audiovisivi, che fino a due decenni fa potevano essere lasciate alla periferia delle preoccupazioni tipicamente genitoriali, riacquistano rilevanza e diventano (o devono diventare) un aspetto centrale delle preoccupazioni educative tipiche del genitore. Non è dunque un caso se si sono moltiplicate le ricerche che studiano questo fenomeno di socializzazione precoce ai e con media per metterne in luce alcune dimensioni cruciali. La ricerca nel settore si è interessata, in primo luogo, agli aspetti quantitativi (chi guarda cosa, dove, con chi, come e soprattutto per quanto tempo) del consumo audiovisivo. Una serie di ricerche su larga scala (Kaiser Family Foundation, 1999; Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003; Wright, Huston, Vandewater, et al. 2001) ha evidenziato che i bambini anche molto piccoli - *infants* 0-12, *toddlers* 12- 24 mesi, e *preschoolers* 2- 5 anni - passano tutti i giorni una notevole quantità di tempo di fronte ad uno schermo. In America, il tempo medio quotidiano di consumo televisivo tra bambini da 0 a 6 anni è stimato in 2 ore con punte di 5 ore (Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003). Questi dati hanno in qualche modo nutrito di nuovi argomenti quel diffuso allarme sociale che per varie ragioni ha sempre investito il consumo dei media audiovisivi. Studiati come fenomeno sociale in sé, il cosiddetto *media panic* si rinnova all'arrivo di ogni nuovo medium sul mercato catalizzando sui nuovi media, i nuovi contenuti e nuovi consumatori sempre le stesse antiche paure e iconofobie. Raggiungendo opinioni e ansie diffuse e distribuite tra genitori ed insegnanti, dando voce e argomenti a preoccupazioni di senso comune, nel 2001 l'American

Academy of Pediatrics ha preso posizione nei confronti dei rischi connessi all'eccessivo consumo dell'audiovisivo in età evolutiva (dall'incremento dell'obesità all'ipersessualizzazione precoce, dalla desensibilizzazione morale alla violenza agita, dalla riduzione dell'attività fisica alla diminuzione delle relazioni interpersonali). Traducendo i risultati di studi e ricerche che dimostrerebbero gli effetti nefasti dell'eccessivo consumo audiovisivo, in termini molto pragmatici, l'AAP ha lanciato l'ormai famoso monito "*No more than two hours*" (American Academy of Pediatrics, 2001). I destinatari di questo monito - la cui validità è sancita dall'*autoritas* propria dell'enunciatore - sono ovviamente i genitori.

I genitori si ritrovano dunque chiamati in causa come "prima linea difensiva" nei confronti del consumo inappropriato dei media da parte dei loro figli (Vandewater, Park, Huang, & Wartella, 2005:608) e investiti del ruolo di insostituibile e necessario baluardo nei confronti di ciò che appare una minaccia allo sviluppo salutare ed equilibrato dei bambini e degli adolescenti, tanto seria quanto ormai del tutto incorporata nel quotidiano domestico.

Attualmente si registra di fatto un consenso sociale diffuso sul fatto che l'onnipresenza dei media e la capillarità del loro consumo in età evolutiva sono potenzialmente un rischio per un sano sviluppo del bambino e che dunque impegnarsi nella regolamentazione domestica di tale pratica faccia parte dei compiti principali del "buon genitore".

Nutrita da saperi e dati scientifici (più o meno selettivamente presi in esame), da teorie di senso comune, da una storia culturale sempre in bilico tra iconofobia e iconofilia, tale definizione di "genitore sufficientemente buono in quanto attento al consumo dei media" costituisce di fatto un *modello culturale* (Holland, & Quinn, 1987). Esso coagula nozioni storicamente e culturalmente situate circa ciò che è giusto e non giusto fare, modi canonici di pensare i media e il loro impatto sullo sviluppo, e norme esplicite ed implicite di comportamento (genitoriale) appropriato (Caronia, 2002; Caron, Caronia 2000). In poche parole, questo modello costituisce l'orizzonte normativo a carattere squisitamente discorsivo che definisce i confini di ciò che può o deve essere fatto, detto e pensato a partire da una posizione data in una circostanza data (Foucault 1980). Questa formazione discorsiva diffusa e stabilizzata definisce i contorni di quello che potremmo definire un ritratto morale di genitore ideale. Nei confronti di tale ritratto i genitori contemporanei misurano e (ri)definiscono i loro modi di pensare, agire e sentire in qualità di genitori responsabili. Persino nella letteratura scientifica, il non occuparsi del ruolo dei media nello sviluppo dei figli, il "non dedicare almeno una qualche riflessione sulla necessità di regolamentare i tempi o i contenuti del consumo mediatico dei propri figli", sono comportamenti definiti come indicatori di genitori che "avrebbero abdicato ad una parte del loro ruolo di genitore" (Vandewater, Park, Huang, & Wartella, 2005: 609).

Il ruolo cruciale dei media sullo sviluppo e la rilevanza del compito parentale di mediare l'incontro tra testi audiovisivi e bambini sono "verità" ormai stabilizzate: sostenute da un corpus di conoscenze e ratificate da soggetti autorevoli dell'enunciazione (Foucault, 1980) e da discorsi istituzionali esse circolano con la forza delle credenze culturali condivise. Su queste basi molte nazioni hanno deciso di adottare dei codici pubblici di regolamentazione anche per sostenere e facilitare questo compito genitoriale.

### **I sistemi di classificazione dei contenuti: una risposta pubblica ad una zona di criticità evolutiva**

Spinte da una pressione sociale e da un consenso diffuso circa la necessità di proteggere i minori da contenuti audiovisivi potenzialmente pericolosi per il loro sviluppo, alimentati anche dall'istanza di immettere sul mercato contenuti di qualità specificamente rivolti ai minori, molte nazioni e segnatamente il Canada, gli Stati Uniti, l'Australia, Singapore e molti paesi europei tra cui l'Italia (Aroldi, 2003; Bertolini, 2002), hanno sviluppato delle politiche di regolamentazione del mercato audiovisivo. Tra queste la più nota e visibile è la classificazione dei prodotti appartenenti a determinati generi, segnatamente i film e, più recentemente, i videogiochi. La classificazione di un prodotto ne attesta il grado di appropriatezza rispetto ad un determinato pubblico o fascia d'età e eventualmente indica il genere di contenuto che ha determinato la classificazione del prodotto come adatto o inadatto ad una certa fascia d'età. Per quanto ciascun paese o confederazione abbia costruito il proprio sistema di rating, stabilendo soglie evolutive differenti, individuando i tipi di contenuto potenzialmente pericolosi, tratti scalari e soglie di applicazione dei criteri, alcune categorie sono ricorrenti sul piano internazionale. In particolare: violenza, sessualità, linguaggio scabroso, stereotipi di genere, razzismo, uso di droghe e gioco d'azzardo.

Al di là di questa ricorrenza transnazionale dei contenuti considerati critici, i sistemi di classificazione in vigore condividono alcune caratteristiche di tipo strutturale. In tutti i paesi in cui sono in vigore, le politiche di classificazione dei contenuti audiovisivi si propongono come strumenti di protezione dell'infanzia e come una risposta alla necessità di tradurre il principio della responsabilità sociale nei confronti di un sano sviluppo dei minori in azioni pubbliche visibili, controllabili, giustificate e giustificabili. Inoltre, i sistemi di classificazione dei contenuti audiovisivi pretendono di essere radicati in e di riflettere un consenso sociale condiviso circa ciò che è socialmente percepito come contenuto audiovisivo positivo e negativo per i consumatori di una certa fascia d'età. Ancora, essi sono radicati su alcune idee generali e condivise circa il benessere dei minori, su un modello normativo di sano sviluppo e su specifici modelli culturali che definiscono ciò che è giusto e ciò che è sbagliato per una determinata società

in un dato momento storico<sup>1</sup>. I sistemi di classificazione hanno dunque una radice e un carattere segnatamente morale e dunque culturale.

Condensando e traducendo teorie scientifiche e credenze di senso comune, preoccupazioni etiche e orizzonti valoriali, il sistema di rating si propone come istanza autorevole dell'enunciazione che propone ai genitori una definizione dei testi audiovisivi che dovrebbe aiutarli e sostenerli nel governo del consumo degli audiovisivi da parte dei loro figli. Come si situano le famiglie rispetto a questa istanza dell'enunciazione?

### **Le classificazioni come 'para-testi' morali: lo stato della ricerca**

La ricerca sull'uso dei sistemi di rating da parte dei genitori è parte del più ampio campo di indagine che riguarda la mediazione genitoriale e la regolazione dell'uso dei media da parte dei bambini e degli adolescenti. Negli ultimi venti anni, le ricerche hanno mostrato che i genitori preoccupati dell'impatto dei media sullo sviluppo dei figli di fatto adottano alcune regole e strategie implicite o esplicite per monitorare il consumo mediatico dei loro figli (Caron, & Meunier, 1998; Vandewater, Park, Huang, & Wartella, 2005; Roberts, Foehr, & Rideout, 2005; Rideout, 2007). Che si tratti di procedere verso forme di mediazione proattiva (visione congiunta, conversazioni e *scaffolding* verbale durante la fruizione) o di adottare norme restrittive (limiti di tempo, selezione di canali e di prodotti, uso di *V-chip*, Nathanson, 2001), i genitori attenti intervengono per ridurre il consumo di contenuti indesiderabili e per orientare l'uso dei media ai valori familiari e alle proprie credenze pedagogiche (Caron, & Caronia 2000, Caronia, 2004). E' esattamente nel processo di vaglio e di valutazione dei contenuti dei media per i propri figli, che i genitori dovrebbero fare riferimento e possibilmente utilizzare le classificazioni pubbliche come guida nella presa di decisione (Buijzen, & Valkenburg, 2005; Potter, 2008).

La maggior parte delle ricerche sull'uso dei sistemi di classificazione riguarda la loro efficacia rispetto allo scopo perseguito. Gli studi si sono tendenzialmente occupati di rilevare se e in che misura le classificazioni siano conosciute e comprese dai genitori (Foehr, Rideout, & Miller, 2000); in che misura – se conosciute – sia-

---

<sup>1</sup> Il discorso sociale riguardo i codici di regolamentazione è profondamento normativo e rivelatore della natura profondamente morale - ed dunque culturale - di questa impresa collettiva di etichettamento dei prodotti culturali come adatti o inadatti ai minori: «I codici di condotta... restano una necessità fuori discussione, poiché ricoprono il ruolo di dare pubblica visibilità ed espressione ai principi e alle linee programmatiche che la società vuole assumersi a tutela dell'infanzia, nonché alle ragioni di fondo che devono giustificare i costi di cui la collettività deve farsi carico per mantenere in vita un sistema di controllo radiotelevisivo» (Felini, D. *Televisione e diritti dei bambini*, in *Aggiornamenti sociali*, luglio-agosto 2003, p. 538. Cfr. anche Felini, D. *Internet e minori. Il nuovo codice di autoregolamentazione*, in *Aggiornamenti sociali*, febbraio 2004, pp. 125-129).

no utilizzate (Jordan, 2001; Brand, 2007); se e in che misura tali classificazioni abbiano un effetto paradossale in quanto creerebbero un certo appeal dei contenuti sia nei bambini che negli adolescenti (Cantor, Harrison, & Nathanson, 1997; Bushman, 2006). Più recentemente, alcuni studi si sono occupati di investigare se e in che misura l'utilizzo di questi ed altri sostegni pubblici alla genitorialità responsabile nei confronti del consumo dei media sia una pratica sostenibile rispetto alla ecologia della vita quotidiana in famiglia (Langford, 2009; Evans, Jordan, & Horner, 2009).

Sorprendentemente, scarsa attenzione è stata portata alle classificazioni intese come meta-testi che veicolano un particolare genere di discorso *sul* testo che accompagnano. Le etichette (lessicali o iconiche) apposte sui prodotti audiovisivi sono il prodotto di complessi e articolati processi di valutazione in cui teorie scientifiche sui processi di crescita in età evolutiva, idee di senso comune, preoccupazioni etiche ed ideologie dominanti, particolari immagini di infanzia e modelli culturali circa “ciò che è bene e ciò che è male”, convergono nella costruzione di un testo, spesso costituito da una icona, una descrizione condensata o un singolo enunciato. In poche parole, le classificazioni circolano come discorsi morali condensati che veicolano uno specifico ethos. I pittogrammi che indicano l'età appropriata o che mettono in guardia rispetto a certi contenuti, parlano in nome di un'istanza pubblica supposta rappresentare il consenso sociale circa il benessere dei minori e una morale condivisa. Enunciatori di tale istanza, le classificazioni sono un ventriloquo (Bakhtin, 1981; Goffman, 1974; Cooren, 2009) della sfera collettiva. Al di là dello specifico enunciato con cui classificano i testi audiovisivi ('adatto solo ad un pubblico adulto', 'presenza di scene a carattere esplicitamente sessuale', 'violenza gratuita', etc...), esse enunciano e rivendicano l'agentività della sfera pubblica nello stabilire se, in che misura e perché un testo sia appropriato o non appropriato per i minori.

Questi testi che accompagnano fisicamente il principale, lo glossano come testo di un certo tipo e soprattutto lo connettono alla collettività e ai suoi orizzonti etici e normativi. In tal senso, le etichette di classificazione sono dei veri e propri paratesti (Genette, 1987). Esse funzionano come suggerimenti interpretativi e partecipano nella costruzione di un patto tra il testo e i suoi potenziali consumatori indicando la porzione di conoscenza enciclopedica pertinente cui essi devono fare riferimento per interagire col testo (Lejeune, 1975; Eco, 1979). Nel caso specifico dei *ratings*, la conoscenza extra-testuale rilevante è situata nella zona del rizoma in cui si incontrano e si fondono teorie più o meno folk sugli effetti dei media, pezzi del dibattito scientifico sul sano sviluppo dei soggetti in età evolutiva, preoccupazioni morali e correlate istanze educative. Le etichette di classificazione danno voce a ciò che qualcun altro ha detto circa quel testo e la sua appropriatezza per una determinata fascia d'età, stabiliscono una soglia che dipende dalle posizioni morali e pedagogiche di questo Altro generalizzato e situano il testo in un punto

dell'universo testuale le cui coordinate dipendono da questo complicato sistema di valori. Da questo punto di vista, la classificazione stabilisce una zona di *transizione* che è anche uno spazio di *transazione* (Genette, 1987) tra istanza pubblica e privato familiare, tra responsabilità sociale e responsabilità genitoriale nello stabilire i parametri morali e educativi che definiscono cosa sia appropriato o inappropriato per un sano sviluppo del minore.

Come qualsiasi paratesto, anche le etichette apposte sui prodotti audiovisivi possono essere ignorate dai destinatari, prese in considerazione come suggerimenti interpretativi, e persino seguite alla lettera. In ogni caso, se presi in considerazione, questi testi morali condensati sono interpretati da una *audience* attiva che li interpreta, li discute e a volte ne sfida persino le logiche implicite. Detonatori di riflessione educativa, i *ratings* stimolano i genitori a riflettere sui propri valori, posizioni etiche e finalità educative e nutrono quelle pratiche e quei discorsi quotidiani attraverso cui i membri della famiglia costruiscono un loro orizzonte morale come una continua ed emergente realizzazione pratica (Ochs, & Kremer-Talik, 2007).

### **Agentività genitoriale e classificazione dei contenuti audiovisivi: una ricerca sul campo**

Come abbiamo visto, i sistemi di rating entrano in dialogo con l'audience dei prodotti culturali di cui essi costituiscono il para-testo: innanzitutto i genitori. Come interviene questo dispositivo nella regolamentazione familiare del consumo degli audiovisivi? In che modo i genitori costruiscono o riaffermano il proprio ruolo, la propria agenda morale e educativa nei confronti di questa risorsa educativa pubblica rispetto alla *governance* del consumo audiovisivo? Come situano la propria economia morale e i propri valori nei confronti di questi discorsi morali condensati?

Per rispondere a questo ordine di quesiti, abbiamo effettuato uno studio volto ad indagare - tra l'altro - se e come questa forma di regolamentazione pubblica entrasse a far parte del repertorio di riferimenti usato dai genitori per regolamentare il consumo dei media dei figli.

#### *Procedura e metodi della ricerca*

La ricerca di tipo qualitativo è stata condotta in Canada ed in particolare in una delle 10 province della confederazione: il Quebec<sup>2</sup>. Essa è ha preso in esame i

---

<sup>2</sup> La ricerca - co-diretta da André H. Caron - è stata finanziata dalla Régie du Cinéma del Quebec e condotta grazie al supporto del CITE e Del CYMS/GRJM del Dipartimento di Comunicazione dell'Università di Montreal. Al di là di ovvie questioni pragmatiche, la scelta del terreno di indagine risponde anche a dei criteri di ordine più generale. Il Quebec è infatti una straordinaria cartina tornasole di alcuni processi per nulla locali: tra gli altri il dibattito sulla gerarchia tra valori collettivi, valori comunitari e valori familiari, il ruolo dell'istanza pubblica nella definizione di etiche e morali condivise, e l'identificazione di alcuni valori culturalmente specifici come

discorsi e le pratiche connesse al consumo di film e videogiochi in famiglia e nel gruppo dei pari. Sono state coinvolte 9 famiglie di classe media (biparentali, monoparentali, ricostituite) con diverso background etno-linguistico reclutate nell'area urbana e suburbana di Montreal tramite differenti vie di accesso: incontri casuali nel corso di eventi popolari (e.g. *videogames festival*), programmi di orientamento universitario, associazioni di genitori e contatti con insegnanti. Le famiglie sono state selezionate secondo alcuni criteri: presenza di almeno un figlio in una delle tre fasce di età considerate (8-10; 11-13, 14- 16 anni<sup>3</sup>), classe media, abitanti in quartieri centrali e periferici della città, disposte a partecipare alla ricerca che le avrebbe coinvolte per un mese circa e dunque sensibili alla questione “media in famiglia” e collaborative.

#### *Metodi*

In ciascuna famiglia, sono state condotte 2 interviste semistrutturate, all'inizio e alla fine del periodo di raccolta dati, cui hanno partecipato tutti i membri della famiglia. L'intento principale delle interviste era, infatti, quello di accedere al ‘discorso familiare’ e di allestire una scena interattiva in cui i soggetti coinvolti interagissero *in quanto* membri della famiglia. Questa modalità di rilevazione ha dunque consentito al ricercatore di avere accesso ad un discorso collettivo sul consumo degli audiovisivi in cui i ruoli, le dinamiche interne e la cultura specifica di ciascuna famiglia erano agiti in e attraverso i modi di rendere conto delle pratiche mediatiche in famiglia.

Uno dei membri della famiglia (genitore, in genere la madre, o figlio se adolescente) ha anche compilato un *diario giornaliero* sul consumo di film e videogiochi (quanti, quali, in che momento della giornata, con chi, dove, su quale supporto).

Una *videocamera* è stata affidata ad uno dei figli con la consegna di documentare e commentare le pratiche di consumo di film e videogiochi proprie e dei propri amici. Mediati dallo sguardo di un membro interno al gruppo dei pari, dai suoi criteri di selezione e di rilevanza, tali documenti audiovisivi hanno consentito ai ricercatori di avere un accesso all'uso de media come pratica propria della cultura dei coetanei, minimizzando l'effetto dell'osservatore.

---

valori collettivi (cfr. Caronia, 2009). Inoltre, Il Canada e il Quebec si autorappresentano come comunità particolarmente vigili alla questione dell'impatto dei media sui minori e particolarmente attente alla necessità di una regolamentazione pubblica di questo mercato culturale. Benché alcuni risultati siano ovviamente squisitamente legati allo specifico terreno di indagine, essi illustrano tuttavia processi di ordine più generale. In particolare, tali dati permettono di comprendere come le pratiche familiari di regolamentazione degli audiovisivi plasmino e siano plasmate da i modelli educativi e gli orizzonti etici della famiglia.

<sup>3</sup> Le fasce d'età sono state scelte in funzione dei parametri del sistema di ratings che in Quebec come in molti Stati europei usa un sistema di classificazione che incrocia caratteristiche di contenuto ed età del pubblico. In Quebec la prima soglia è “oltre 13 anni”

Sono stati inoltre condotti alcuni *focus group conversazionali* di soli padri e di sole madri. Lo scopo era quello di attivare una discussione collettiva sul consumo degli audiovisivi da parte dei propri figli e cogliere eventuali aspetti collegati all'incrocio delle componenti di ruolo e di genere.

L'intero corpus di dati è costituito da:

18 interviste familiari (della durata media di 2 ore) condotte due volte in ciascuna famiglia: all'inizio e alla fine dello studio.

I dati del diario giornaliero sulle pratiche mediatiche in famiglia, compilato da uno dei membri nell'arco di una settimana.

15 ore di videoregistrazione delle pratiche mediatiche quotidiane in famiglia e nel gruppo dei pari.

4 ore di audiovideo registrazione dei focus group di padri e di madri.

N. totale di partecipanti: 21 adulti, 20 minori (8-16 anni).

*Interviste e focus groups: struttura, griglia di argomenti e codifica.*

Questo studio sulla percezione e l'uso dei sistemi di *ratings* nella governance familiare del consumo degli audiovisivi si basa essenzialmente sui dati ricavati tramite le interviste in profondità e i focus groups e analizza in particolare il discorso dei genitori *sul* sistema di classificazione.

Le interviste semistrutturate prevedevano alcuni argomenti specifici ed in particolare: il consumo individuale o collettivo di film e videogiochi (dove, quando, come, con chi e da quanto tempo), le eventuali regole familiari concernenti l'uso dei media e l'uso del sistema di rating come riferimento eventuale nella scelta dei prodotti. I focus group affrontavano gli stessi argomenti ma all'interno di un contesto interattivo e sociale segnatamente diverso. Per quanto la griglia di argomenti fosse stabilita dai ricercatori, la discussione era condotta in modo che potesse acquisire il formato tipico di conversazione collettiva sia durante le interviste familiari che durante i focus group. Una volta introdotto un tema generico, i partecipanti mantenevano il controllo del suo svolgimento e una notevole libertà rispetto alla presa e al mantenimento dei turni di parola, alla concatenazione sequenziale degli argomenti ivi comprese apparenti derive o slittamenti tematici. Quando emergevano alcuni comportamenti interattivi tipici della conversazione naturale a più voci (dinamiche di accordo e di disaccordo, sovrapposizioni, interruzioni e persino correzioni) questi non erano sanzionati dal ricercatore che non si impegnava a mantenere la regia dell'interazione né ad intervenire per una equa distribuzione dei turni di parola. La relativa libertà rispetto all'organizzazione sociale di queste interazioni verbali a tema, consentiva al ricercatore di avere accesso non soltanto a ciò che i partecipanti dicevano ma anche a come essi interagivano tra loro rispetto all'argomento oggetto di conversazione in quel momento.

Tutte le interviste e le discussioni collettive sono state trascritte *verbatim* secondo una versione semplificata degli standard di trascrizione previsti dall'Analisi della

Conversazione e analizzate seguendo un approccio analitico rigorosamente sequenziale, induttivo e interattivo.

Le trascrizioni sono state sottoposte ad una codifica iniziale a maglie larghe (Charmaz, 2006) volta ad individuare le macro categorie semantiche (ciò di cui si parla, i.e. il sistema di rating) e pragmatiche (ciò che un parlante fa dicendo ciò che dice, i.e. rappresentarsi come “una madre attenta”, “essere in disaccordo”) emergenti dai dati discorsivi. Nella fase successiva, le trascrizioni sono state sottoposte ad una ulteriore e più dettagliata codifica volta ad individuare le sotto-categorie sia tematiche che pragmatiche (e.g. ‘fiducia nel sistema di *rating*’, ‘teoria folk degli effetti su terzi’, ‘*story telling*’, ‘conflitto di versioni’). In questa fase di microanalisi del testo (Strauss, & Corbin, 1998), abbiamo optato per una definizione flessibile dell’unità di analisi per poter cogliere unità discorsive complete. Benché l’unità di riferimento fosse il turno di parola esso doveva essere analizzato in relazione alla sequenza in cui esso occorreva (i.e. un turno di disaccordo è tale rispetto a ciò che è stato detto precedentemente). Dal momento che abbiamo optato per una codifica induttiva, nuove categorie e dunque nuovi codici sono emersi via via. Le prime trascrizioni sono state dunque ricodificate per includere le categorie via via emergenti.

Le categorie semantiche e pragmatiche non erano mutualmente esclusive: durante una conversazione possono, infatti, intrecciarsi più argomenti (diversi *topics* e connessi *under-topics*) e i parlanti possono compiere più azioni simultaneamente (mettere in scena il Sé ideale e esibire accordo nella conversazione). Il metodo di assegnare più codici alla stessa unità di interazione ha facilitato l’identificazione delle relazioni tra le categorie.

In ultimo le sequenze conversazionali ascritte alle stesse categorie sono state selezionate e comparate per determinare sia i pattern di significato più ricorrenti sia i meno frequenti, così come i contro esempi.

### **Il discorso come dato: la cornice teorica di una scelta di metodo**

La scelta del discorso come dato di ricerca e l’approccio analitico di tipo induttivo-interattivo si basano su alcuni assunti teoretici e metodologici. In primo luogo, la rilevanza del linguaggio e del parlare-in-interazione nella costruzione e condivisione delle dimensioni fenomenologicamente cruciali del mondo della vita (Caronia, 2007; Garfinkel, 1967, Duranti, 1997, Heritage, 1984). Da questo punto di vista il discorso dell’informatore non è visto come una scorciatoia per avere accesso al mondo della prassi quotidiana, né come una finestra trasparente su quel mondo. Al contrario esso è preso in considerazione come una ricostruzione a posteriori delle pratiche oggetto di discorso in cui sono in gioco processi di legittimazione del proprio agire, di attribuzione di senso al proprio agire e di costruzione di identità. Da questo punto di vista, l’analisi verte più sulla “messa in discorso”

delle pratiche che sulle pratiche messe in discorso, sull'enunciatore più che sull'enunciato, e sul lavoro di messa in scena di sé che ogni account comporta.

Una volta raccolto, il discorso può essere analizzato da differenti vertici teorici e secondo diverse prospettive metodologiche. L'approccio induttivo-interattivo riconosce la necessità metodologica di assumere la prospettiva del parlante nell'analisi del suo discorso (Wetherell, Taylor, & Yates, 2001).

Ciò che rende specifico tale approccio all'analisi del discorso non sono i metodi usati per raccogliere i dati (interviste, conversazioni naturali, focus group, interazioni verbali situate, etc.) quanto la prospettiva analitica sui dati discorsivi. Lo scopo principale di un approccio induttivo-interattivo è quello di individuare e utilizzare categorie "emiche" (Silvermann, 1993) ossia quelle che sono utilizzate dagli stessi partecipanti per rendere conto delle loro pratiche e per ricostruire gli argomenti oggetto di discorso. Inoltre e soprattutto queste categorie emiche sono concepite come costrutti fortemente indessicali, ossia indicativi di e collegati agli aspetti locali del contesto interattivo specifico in cui il discorso è prodotto.

Gli enunciati dell'informatore non sono ricondotti a categorie di contenuto già stabilite e predefinite dall'analista. Piuttosto, le categorie analitiche emergono dal discorso stesso e sono orientate ai quadri di riferimento dei partecipanti. Il ricercatore è chiamato ad allineare la sua traiettoria analitica e interpretativa a quella esibita dai membri della comunità o del gruppo e a adottare o al limite far emergere i loro specifici quadri di riferimento e categorie. Il lavoro analitico consiste nel rendere conto di come i parlanti danno senso a ciò di cui parlano, dei significati che via via attribuiscono agli oggetti di discorso e del repertorio di risorse interpretative che mobilitano in quello specifico contesto.

Incrociando sia una prospettiva referenziale sia una prospettiva pragmatica rispetto all'uso del linguaggio in situazione, il discorso non è analizzato come un mero veicolo di contenuti, idee o opinioni che starebbero 'nella mente' dei parlanti e che diventerebbero i 'veri' dati della ricerca. Al contrario esso è concepito come uno strumento performativo per conferire senso, costruire significati e delineare l'identità degli stessi partecipanti (Potter, & Wetherell, 1987) all'interno dello specifico contesto sociale creato dalla ricerca (Caronia, 1997; Duranti, 1997). I dati della ricerca non stanno quindi al di qua del discorso: i dati *sono* il discorso, le parole dette e i modi con cui esse sono enunciate e scelte entro un paradigma di discorsi possibili. La prospettiva analitica qui delineata affianca ad una teoria e analisi dell'enunciato, una teoria e analisi dell'enunciazione (Cooren, 2008).

### **L'intervista come interazione sociale: la costruzione di sé come 'buon genitore' e delle proprie pratiche come 'buone pratiche'**

Le pratiche connesse al consumo dei media in famiglia sono lungi dall'essere argomenti neutri per i genitori. Per le ragioni sociali, storiche e culturali che

abbiamo delineato, esiste un consenso sociale diffuso sul fatto che il consumo mediatico incide sullo sviluppo e che il genitore responsabile è colui che si preoccupa di questo tipo di esperienza. Quando i genitori si trovano coinvolti a parlare dell'uso dei media in famiglia e di come mediano (se lo fanno) il consumo degli audiovisivi dei propri figli, i genitori non soltanto creano e ricreano il senso di queste pratiche. Essi identicamente costruiscono una versione di se stessi in quanto genitori e proiettano il proprio Sé ideale su quella particolare arena pubblica creata dall'incontro sociale (Caron, Caronia, 2000).

Come notato da Goffman, qualsiasi performance pubblica implica un certo gioco di faccia (Goffman, 1967). Il discorso-in-intervista e la discussione collettiva tipica dei focus group non fanno eccezione (Briggs, 1986; Caronia, 1997). Questi eventi linguistici collocano i partecipanti su un palcoscenico in cui essi sono costantemente impegnati a costruire e negoziare il senso di ciò che dicono ma anche a rappresentare se stessi in funzione della situazione, degli interlocutori e di come essi vogliono o vorrebbero essere percepiti (nel caso, in quanto genitori). Questo è estremamente evidente nel caso in cui l'incontro sociale (l'intervista è una particolare forma di incontro sociale) è dedicato ad argomenti sensibili come le pratiche mediatiche dei propri figli o l'uso del sistema di rating come una risorsa per prendere decisioni in modo responsabile. In questi casi, il discorso del genitore su questi argomenti è del tutto indistinguibile dalla costruzione di Sé come 'buon genitore' e dalla messa in scena del proprio Sé ideale.

Semplificando una questione epistemologica estremamente complessa e dibattuta, ci sono due modi per affrontare questa dimensione radicalmente indessicale e riflessiva del discorso costruito durante una intervista o un focus:

1. Considerala un *bias* da tenere sotto controllo, minimizzare e possibilmente evitare.
2. Considerarla parte dei dati e analizzarla

Nel nostro caso e sulla scorta di una ormai consolidata tradizione metodologica ed epistemologica (Caronia, 1997, Duranti, 1997, Mishler, 1986), assumiamo che gli eventi oggetto di analisi sono, almeno in parte, prodotti come tali dai processi stessi della loro investigazione e tuttavia, essi sono rilevanti al di là e al di fuori del contesto specifico creato dalla ricerca. Le persone pensano, agiscono e parlano in modi sempre e inevitabilmente situati e plasmati dal contesto. Tuttavia – salvo casi estremi – non inventano dal nulla i loro comportamenti. Inerzia e ridondanza e una certa routinizzazione caratterizzano i modi di pensare e agire in modi tali che possiamo avere una certa fiducia nel fatto che le variazioni situate e locali siano comunque occorrenze di pattern sottostanti (Duranti, 1997). L'intervista di ricerca, come un focus group tra pari sono situazioni sociali in cui i partecipanti interagiscono in modi che sono – qui come altrove e come sempre – sensibili al contesto e agli interlocutori. Esse ci permettono di cogliere, appunto, non tanto quello che le persone pensano ma come mettono in scena se sta dicendo quello che dicono e

come costruiscono il proprio discorso in funzione del (e non malgrado il ) contesto e degli interlocutori. La forza di un approccio interattivo sta nel fatto che esso è in grado di situare ciò che le persone dicono (il ‘cosa’) all’interno della sequenza interattiva (il ‘come’) in cui quel ‘cosa’ è esibito (Silverman, 2003). L’analisi del discorso dei genitori *sul* sistema di classificazione dei prodotti audiovisivi, diventa dunque una cartina tornasole che ci permette di analizzare come i genitori – di fronte agli altri membri della famiglia e agli intervistatori - mettono in scena se stessi come “genitori sufficientemente buoni” e le proprie pratiche educative come “buone pratiche”.

### **Focus group conversazionali**

L’uso dei *focus groups* come metodo per raccogliere dati ha una lunga e consolidata tradizione. Inizialmente utilizzati nelle indagini di mercato, sono ormai diffusi tanto quanto le interviste individuali. Ma anche per i focus group ci sono modi diversi e non equivalenti di concepirli e di analizzarli. La modalità più diffusa e frequente è qualcosa che potremmo chiamare una “scorciatoia”. Un focus group permette di raccogliere nella stessa unità di tempo (1 o 2 ore) le opinioni, percezioni, giudizi, ricordi di un certo numero di persone contemporaneamente. In qualche modo rappresenta una notevole economia di tempo rispetto alle interviste individuali. In genere questo modo (spesso implicito) di concepire i focus va di pari passo ad un approccio analitico che consiste nel trovare i passaggi chiave e scegliere delle citazioni capaci di rappresentare una tematica ricorrente in modo efficace e sintetico (Silvermann, 2007). Questa modalità implica che i partecipanti al focus siano trattati come interscambiabili (si scelgono le parole di qualcuno che - dal punto di vista del ricercatore - meglio rappresentano per chiarezza e sinteticità la questione) e soprattutto essi sono visti come individui isolati e non come persone impegnate in una conversazione. Il carattere conversazionale dei dati, la radice interattiva del discorso vengono per così dire dimenticati e il discorso stesso viene trattato come se fosse un collage di monologhi individuali invece che un discorso collettivo congiuntamente costruito in e attraverso l’interazione.

Al contrario, i *focus group conversazionali* (Caron, Caronia, 2004) tematizzano la natura intimamente collettiva e interattiva dei dati discorsivi emergenti dal focus e rifiutano l’ipotesi che esista un legame uno- a-uno tra quello che quel singolo partecipante dice in quel momento e quello che pensa su quell’argomento indipendentemente dall’interazione in corso. Questo modo di concepire i focus implica procedure analitiche coerenti. La trascrizione rispetta l’andamento sequenziale e l’analisi prende in esame la trama sottile dell’organizzazione sociale del discorso in modi del tutto analoghi a quelli utilizzati per analizzare le conversazioni collettive ordinarie. Le unità di analisi non sono dunque i singoli enunciati ma le sequenze di turni distribuite tra più partecipanti. Si tratta

ovviamente di una analisi molto più lenta (e costosa) di quella che prevede la selezione di “passaggi chiave” e tuttavia essa ha il merito di cogliere la natura collettiva del discorso e dunque anche del ragionamento. In modi non differenti da quanto siamo disposti a riconoscere quando studiamo l’interazione verbale tra le persone, durante un focus group le persone non esprimono pensieri ‘già nella mente’ di ciascuno di loro ma costruiscono il loro pensiero (sul *focus*) in funzione di quello che dicono gli altri. Qui come altrove discorso e ragionamento sono intimamente connessi, se non inscindibili, e sono congiuntamente costruiti nel corso dell’interazione sociale.

Nel nostro studio abbiamo adottato un approccio conversazionale ai focus group trascrivendo e analizzando l’interazione verbale come una emergente produzione interattiva. L’analisi di quel che viene detto durante un focus é inscindibile dall’analisi delle dinamiche interattive: accordo e disaccordo, costruzione congiunta di enunciati, affermazioni costruite in modo cooperativo non ci dicono tanto che cosa pensano i singoli partecipanti, ma come essi elaborano congiuntamente teorie, riflessioni e versioni comuni di ciò di cui stanno discutendo.

### **Primi risultati e prospettive di ricerca**

L’analisi del discorso dei genitori sul sistema di rating e sulle pratiche familiari di *governance* del consumo degli audiovisivi ci ha permesso di individuare - seppure ancora a maglie larghe - alcune temi significativi che verranno ulteriormente approfonditi nella fase successiva dello studio. In primo luogo, come ipotizzato, tale discorso sembra funzionare come una arena simbolica.

Il consenso socialmente condiviso circa il fatto che il consumo mediatico ha importanti conseguenze sullo sviluppo dei bambini e sul fatto che un genitore responsabile è colui che si preoccupa di queste pratiche, ha trasformato i testi audiovisivi in argomenti potenzialmente “sensibili”. I modi con cui i propri figli utilizzando i media e sono via via introdotti dai genitori all’universo degli audiovisivi, sono tutto fuorché argomenti neutrali rispetto alla definizione di sé come genitore e delle proprie pratiche come “buone pratiche” educative. Intorno ai media e al loro uso, ai tempi del consumo mediatico e all’incontro dei figli con particolari contenuti si dipanano discorsi in cui la famiglia definisce il proprio orizzonte valoriale e dunque educativo, si stabiliscono etiche e morali, si discute di ciò che é giusto di ciò che è sbagliato e perché. Parlando della loro “gestione dei media in famiglia” i genitori si definiscono come “buoni genitori”, esercitano quella che ritengono essere una “buona genitorialità”, e mettono in scena il loro “Sé ideale”. In altre parole, il discorso genitoriale “sui media in famiglia” funziona come un’arena morale.

I secondo luogo, e più in specifico, il sistema di classificazione dei testi audiovisivi é percepito dai genitori come un discorso morale condensato che iscrive in sé

una particolare immagine di “infanzia”, una particolare tavola di valori. Prendendo posizione nei confronti dell’ethos collettivo evocato dalla classificazione dei contenuti audiovisivi, i genitori (ri)definiscono i propri orizzonti e modelli educativi, rivendicano la propria agentività rispetto all’educazione dei figli, celebrano la famiglia come cellula pedagogica primaria e come primo ( se non ultimo) arbitro morale rispetto all’educazione dei figli. Lungi dall’affidarsi o dal delegare all’istanza pubblica la decisione circa ciò che è opportuno o non opportuno per un sano sviluppo dei figli, i genitori recuperano questo terreno rivendicando e ascrivendo a sé il diritto/dovere di compiere questo genere di scelte.

Quattro sono le argomentazioni ricorrentemente avanzate dai genitori per legittimare le forme di *governance* familiare del consumo degli audiovisivi e il ruolo periferico dei sistemi di classificazione pubblici:

1. La singolarizzazione del “proprio figlio” rispetto alla generalizzazione implicita in qualsivoglia sistema di regolamentazione.
2. La loro conoscenza puntuale e unica delle specifiche caratteristiche cognitive ed emotive dei propri figli.
3. La loro conoscenza dei generi audiovisivi e/o dello specifico film
4. Il primato dei valori familiari e degli orizzonti educativi della famiglia rispetto a qualsivoglia istanza dell’enunciazione.

Nel rendere conto del come essi fanno riferimento ai sistemi di classificazione e soprattutto del perché in genere non fanno riferimento a questi paratesti nel prendere decisioni circa l’appropriatezza di un testo per i loro figli, i genitori si impegnano in un costante lavoro identitario: si mettono discorsivamente in scena come ‘buoni genitori’ preoccupati del benessere dei figli, conoscitori del mondo cognitivo ed emozionale di ciascun figlio, informati se non addirittura esperti del panorama mediatico dei figli, impegnati nel garantir loro una sana dieta mediatica e mediatori attivi tra i testi e il significato che questi possono avere per i figli. Ovviamente questi dati non ci dicono affatto come stanno ‘realmente le cose’, ma ci forniscono degli indizi piuttosto rilevanti su quale sia il Sé ideale di questi genitori e il modello culturale di ‘buon genitore’ che sottende il loro discorso e orienta, se non la prassi quotidiana, almeno la loro rappresentazione di sé sulla scena pubblica.

In ultima analisi, possiamo provvisoriamente concludere che il consumo quotidiano degli audiovisivi da parte dei figli sembra una area esperienziale che “non va de sé”. Costantemente illuminata come “cruciale” dal discorso sociale e accompagnata da tutta una serie di paratesti che funzionano come dei captatori di attenzione pedagogica, essa sembra funzionare come detonatore di interazioni educative (regole ed eccezioni, permessi, divieti e relative giustificazioni) tramite le

quali i membri della famiglia, stabiliscono, negoziano, e ratificano regole, norme, ruoli, identità, appartenenze e valori sia individuali che collettivi.

Questa ricerca non ci consente di sapere se e in che misura l'insistenza pedagogica sulla *Media Awareness* abbia modificato la prassi educativa familiare, possiamo però ragionevolmente concludere che abbia seriamente plasmato il modello culturale di "genitore sufficientemente buono" fino ad includervi la *governance* del consumo degli audiovisivi come sua componente costitutiva.

### **Bibliografia**

- American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education. (2001). Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107, 423-426
- Aroldi, P. (a cura di) (2003) , *Il gioco delle regole. TV e tutela dei minori in sei paesi europei*. Milano: Vita e Pensiero
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin : University of Texas Press
- Bertolini, P. (a cura di). *I bambini giudici della TV*. Milano, Guerini, 2002
- Brand, J. (2007). *Interactive Australia 2007*. Sydney: Interactive Entertainment Association of Australia
- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Buijzen, M., & Valkenburg, P.M. (2005). Parental mediation of undesired advertising effects. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(2), 153-165.
- Bushman, B.J. (2006). Effects of warning and information pictograms on attraction to television violence in viewers of different ages. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2073– 2078.
- Cantor, J., Harrison, K., & Nathanson, A. (1998). Ratings and advisories for television programming. In *National Television Violence Study year 2*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Caron, A.H., Caronia, L. (2000). Parler de télévision, parler de soi: une étude sur la mise en discours des pratiques médiatiques au foyer. *Communication*. vol. 20, n. 1, pp. 123 – 154.
- Caron, A.H., & Caronia, L. (2004). Constructing a Specific Culture: Young People's Use of The Mobile Phone as a Social Performance. *Convergence. The International Journal of Research into Media Technologies*. Vol. 10, n. 2, 2004, pp. 28-61,
- Caron, A.H., & Meunier, D. (1998). Dynamiques familiales et habitudes technomédiatiques: une question de médiation. *Revue québécoise de psychologie*, 19(1), 151-196.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze:La Nuova Italia
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano:Guerini.

- Caronia, L. (2004). Réconstruire l'écoute télévisuelle: enjeux identitaires et production d'une théorie folk de famille. In M. Masselot-Girard (Ed.), *Jeunes et médias. Ethique, socialization et représentation*. (pp. 85-106). Paris : L'Harmattan.
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Cooren, F. (2008). The Selection of Agency as a Rhetorical Device: Opening up the scene of dialogue through ventriloquism. In E. Weigand (Ed.), *Dialogue and rhetoric* (pp. 23-37). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Evans, C.A., Jordan, A.J., & Horner, J. (2009, May). *Only Two Hours? A Qualitative Study of the Challenges Parents Perceive in Restricting Child Television Time*. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association. Chicago.
- Foehr, U.G., Rideout V., & Miller, C. (2000). Parents and the TV ratings system: A National Study. In B. S. Greenberg, L. Rampoldi-Inilo, & D. Mastro (Eds.), *The alphabet soup of television program ratings* (pp. 195-215). Cresskill, NJ: Hampton
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon Books
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Genette, G. (1987). *Seuils*, Paris: Seuil,
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Garden City: Doubleday
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper Colophon Books.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. 94(3), 319-340.
- Holland, D. & Quinn, N. (Eds.) (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, A. B. (2001). Public policy and private practice: government regulations and parental control of children's television in the home. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media* (pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Kaiser Family Foundation (1999). *Kids & Media @ the New Millennium: A Kaiser Family Foundation Report. A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Langford, R.O. (2009, May). *Kid Tested, Parent Approved: Parental Determination of Appropriate Television Content for Their Children*. Paper presented at the annual Conference of the International Communication Association. Chicago
- Léjeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil

- Livingstone, S. & Bovill, M. (Eds.) (2001). *Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. London: Lawrence Erlbaum.
- Nathanson, A.I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(2), 201-220.
- Mishler, E.G. (1986). *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press
- Ochs, E. & Kremer –Sadlik, T. (2007). Introduction: morality as family practice. *Discourse & Society*. 18(5). 5-10
- Potter, W.J. (2008). *Media Literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage
- Rideout, V. (2007). *Parents, children & media. A Kaiser Family Foundation Survey*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation
- Rideout, V. J., Vandewater E.A, & Wartella, E.A. (2003) *Zero to Six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers*, Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education*. Roma: Carocci.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage
- Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. London: Sage
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Vandewater, E., Park, S.E., Huang, X., & Wartella. E. (2005). “No - you can’t watch that”: Parental rules and young children’s media use. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 608-623
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S.J. (2001). *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: Sage
- Wright, J.C., Huston, A.C., Vandewater, E.A., Bickam D.S., et al. (2001). American Children’s use of electronic media in 1997: A national survey. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 31-47.