

ROSA PUGLIESE¹, NICOLA NASI¹, ALESSANDRO D'ALTOÈ¹

Le parolacce nella classe plurilingue. Forme, azioni verbali e asimmetrie

Abstract

Methodologically grounded on Conversation Analysis, this study deals with an under-researched topic: the use of taboo words by school children. Data are taken from two audio and visual corpora of classroom interactions, both between Italian L2 learners and more heterogeneous groups of pupils. Through a sequential and multimodal analysis of three extracts, corresponding to different participation frameworks (children-teacher interactions and peer interactions involving the teacher or not), we show how the use of taboo words is part and parcel of language socialization processes at school. Children reveal their creativity in contesting or ratifying and re-producing the institutional linguistic normativity, as well as in constructing asymmetries among them on the epistemic and moral level. Implications for further studies and L1 and L2 teaching are considered.

1. Introduzione

Uno degli apporti dell'Analisi della conversazione allo studio dell'acquisizione linguistica in classe risiede nella descrizione approfondita delle modalità con cui i partecipanti all'interazione si orientano verso specifiche risorse linguistiche per guadagnarne un controllo (Pallotti & Wagner 2011). Se integriamo questa dimensione dell'orientamento dei parlanti – e, pertanto, la loro determinazione di potenziali 'oggetti di apprendimento' (Majlesi & Broth 2012) – nella prospettiva della socializzazione linguistica (Ochs & Schieffelin 2017) e dei suoi più recenti sviluppi estesi a una lingua non materna (Duff 2012), possiamo cogliere alcuni fenomeni riguardanti la (costruzione della) competenza (meta)pragmatica degli alunni alloglotti, emergente nella sequenzialità del dialogo.

Assumendo le prospettive analitiche appena menzionate, questo articolo² presenta un'analisi dell'orientamento degli alunni verso una categoria linguistica specifica: le parolacce. In linea con la sollecitazione dello psicolinguista Jay (2019: 75) a descrivere un fenomeno del tutto naturale, intrinsecamente connesso all'acquisizione linguistica umana, e tuttavia ancora poco indagato (esso stesso un *taboo topic*, per lungo tempo), abbiamo esaminato le azioni verbali compiute dai bambini con

¹ Università di Bologna.

² Il contributo è il risultato di un lavoro discusso congiuntamente, nei contenuti e nella struttura, dagli autori. La stesura è così ripartita: Rosa Pugliese, i parr. 1, 1.1, 3 e 5; Nicola Nasi, i parr. 3.2, 3.3 e 4; Alessandro D'Altoè, i parr. 2, 2.1 e 3.1.

tali parole e le sequenze locali in cui queste si situano. Queste sequenze riguardano sia l'interazione con l'insegnante sia le interazioni tra pari e hanno luogo in classi ordinarie di scuola primaria o nello spazio che vi è adibito a laboratorio linguistico di italiano L2. Oltre a chiamare in causa la normatività linguistico-sociale, le azioni verbali innescate dalle *taboo words*, come vedremo, appaiono tese a creare e negoziare asimmetrie sul piano epistemico e morale, in relazione alle parolacce stesse e alla loro valenza pragmatica.

Nelle pagine seguenti, dopo una premessa teorico-metodologica (§ 1.1), descriveremo i dati esaminati (§ 2.), fornendo una visione d'insieme dei modi differenziati in cui questa categoria di parole si manifesta nel dialogo in classe (§ 2.1), illustriamo l'analisi (§ 3.) attraverso tre estratti (§ 3.1, 3.2 e 3.3) che corrispondono a situazioni interazionali distinte e commenteremo i risultati (§ 4.), concludendo con alcune riflessioni sulle prospettive applicative e di ricerca (§ 5.).

1.1 “Come si dice?” e “Non si dice!”: formule indessicali di socializzazione linguistica

Osservare da vicino l'interazione nella classe plurilingue consente di rilevare ben presto due attività linguistiche ricorrenti, veicolate da due enunciati antitetici – *Come si dice?* e *Non si dice* – che appaiono funzionare specularmente come chiavi di lettura di alcuni processi di socializzazione linguistica.

L'enunciato *come si dice?* va naturalmente inteso in una duplice accezione. Si tratta di un indice esplicito della ‘ricerca di parola’, un’attività interazionale (visibile e riconoscibile anche quando non verbalizzata; cfr. Goodwin & Goodwin 1986) che, nelle situazioni di apprendimento della L2 (Brower 2003) così come della L1 (Fasulo & Pontecorvo 1999), sollecita risposte, e quelle fornite in classe, dall'insegnante o dai pari, assolvono alla funzione informativa richiesta, contribuendo, così, allo sviluppo della competenza lessicale degli alunni (Dorner & Layton 2013); in quanto tale, è un indice linguistico di processi di socializzazione alla forma delle parole e alle regole della lingua. Ma queste ultime “vanno insieme alle regole del discorso sociale, i significati del dizionario alla comprensione della società e della cultura” (Fasulo & Pontecorvo 1999: 12). La formula *come si dice* indessicalizza, pertanto, anche dinamiche di socializzazione alle regole della cortesia linguistica – o *politeness* – e, in questa seconda accezione, essa implica già l'altra, ricorrente attività linguistica, quella che si palesa tramite l'enunciato *non si dice* quando l'oggetto di riferimento è, appunto, una ‘regola sociale’ (e non un errore formale). Formula direttiva e censoria, il *non si dice* manifesta una modalità di risposta dei partecipanti verso una parola o atto di scortesia linguistica o *impoliteness*, ovvero verso “a salient form of social behaviour in the sense that it appears to go against the canons of acceptable, appropriate behaviour operative for the ongoing social interaction” (Watts 2003: 18). Assumiamo, dunque, le parolacce come un ambito specifico del più ampio fenomeno designato con il termine *impoliteness*: parole che infrangono l'ordine linguistico del contesto e che introducono una rottura delle aspettative sul linguaggio che vi è ammesso.

Se i processi di socializzazione legati alla cortesia linguistica sono oggetto di un progressivo numero di ricerche (Chen 2017; Cook & Burdelski 2017), la socializzazione linguistica connessa con l'*impoliteness*, sia in lingua nativa che seconda, è un'area meno esplorata. Scarsamente studiata è, ad esempio, la dimensione evolutiva (dai 3 anni all'adolescenza) della consapevolezza dei soggetti riguardo alle condizioni di accettabilità, al valore contestuale e al significato sociale delle *taboo words*, a fronte, invece, di ampie e approfondite descrizioni tassonomiche (cfr. i lavori di Jay 1992; 2019; Jay & Jay 2013; Jay & Janschewitz 2019).

Questa lacuna conoscitiva (House 2015) si registra, pur con qualche eccezione (cfr. ad es., Cashman 2006), anche negli studi attuali sulle interazioni verbali condotti secondo il nuovo paradigma che ingloba *politeness* e *impoliteness* nel concetto sovraordinato di (*im*)*politeness*, scelta grafica tesa a visualizzare l'una e l'altra come i due poli di un *continuum*, con gradazioni diverse all'interno (cfr. Culpeper & Hardacher 2017). Tale lacuna riguarda in particolar modo il campo dell' 'impoliteness and teaching' (Pugliese & Zanoni 2019): la componente trascurata della competenza comunicativa nella L1, come sottolinea Beebe (1995: 167), o un punto cieco per la L2, come rilevano Liyanage *et al.* (2015: 123), chiedendosi se gli esigui studi sul linguaggio tabù nell'insegnamento di una lingua siano dovuti al fatto che non lo si insegna o se non lo si insegna perché tale linguaggio riceve un'attenzione scientifica insufficiente.

2. I dati

Le sequenze interazionali oggetto di analisi provengono da due distinti corpora di dati 'naturali' (non elicitati dal ricercatore), audio e video, raccolti per ricerche che adottano un approccio di tipo etnografico (Pugliese 2020; D'Altoè 2021; Nasi 2022).

Il corpus ELIBO si compone di circa 8 ore di audio-registrazioni in un laboratorio di italiano L2 interno ad una scuola primaria, frequentato da tre alunni filippini (classi IV e V). Il corpus NABO è costituito da circa 30 ore di videoregistrazioni in classi di scuola primaria. Le registrazioni comprendono sia la classe ordinaria, sia il laboratorio di italiano L2. Nell'analisi dei video, gli strumenti analitici dell'approccio conversazionale permettono di considerare la sequenzialità dell'azione sociale dei partecipanti, insieme alle diverse risorse semiotiche attivate nella comunicazione.

2.1 Una visione d'insieme

Prima di passare all'analisi di tre sequenze interazionali specifiche, distinte nel loro quadro partecipativo, uno sguardo d'insieme ai dati ci consente di isolare alcuni formati e componenti strutturali ricorrenti riguardo all'uso delle parolacce. Dalle nostre osservazioni è emerso, inoltre, come il loro uso e l'orientamento dei bambini verso di esse equivalgano ad elementi indessicali di una loro consapevolezza rispetto ad un ordine linguistico, o più in generale, alla normatività linguistico-sociale vigente in classe, e come tali parole aprano a sequenze metalinguistiche in cui i bambini vengono socializzati ai diversi registri dell'italiano.

Nell'ordine sequenziale dei turni legati all'uso di *taboo words*, possiamo riconoscere la ricorrenza di un secondo turno nel quale è categorizzato l'uso linguistico, l'interlocutore, cioè, vi designa l'attività linguistica stessa:

- (1) A3: oh mi ha rubato. stupido.
A2: te hai detto una parolaccia.

Il secondo turno caratterizza dunque metapragmaticamente l'azione del turno precedente nel formato frequente che associa il verbo 'dire' al referente linguistico 'parolaccia'. Questo enunciato dichiarativo – *hai/ha detto una parolaccia* – equivale già a una valutazione (*assessment*) del comportamento linguistico, sottolineando come una norma di appropriatezza sia stata disattesa. La consapevolezza di tale ordine linguistico nella classe plurilingue è evidente anche nella commutazione di codice quale strategia d'elusione del controllo dell'insegnante:

- (2) A3: lei è tanga.
A1: ha detto una parolaccia in filippino.

Nell'interazione con l'insegnante, figura normativa primaria all'interno della classe, l'uso di una parola proibita dà il la ad uno scambio nel quale l'uso stesso è portato a tema e l'alunno ne verifica l'accettabilità, ne negozia la norma:

- (3) A3: maestra perché non si può dire gazzo?
I: perché è meglio se non lo dici perché assomiglia tanto
abbiam detto a una parola che non si dice-

All'infrazione della norma linguistica segue, inoltre, la sua riproposizione: la modalità deontica è tipicamente espressa tramite la 1° persona singolare (*non le voglio sentire*), la 2° persona singolare (*non puoi dire*) o in forma impersonale (*si dice?; non si dice; non si può dire*):

- (4) A2: basta voi due, madonna.
A3: madonna non si dice scuola.

L'indessicalità di tali espressioni può mirare ad una norma estesa, una proibizione assoluta o può ricostruire il limite normativo in relazione ad uno specifico contesto (come nell'es. 4), creando uno spazio di riflessione esplicita e di socializzazione ai differenti registri dell'italiano:

- (5) A3: non mi frega più!
I: loure::nce si dice?
A3: non mi interessa più.

3. L'analisi

Le tre sequenze di interazione sono distinte in relazione al quadro partecipativo entro il quale si realizzano i fenomeni osservabili: una prima sequenza, con l'insegnante, esemplificativa delle competenze (meta)pragmatiche degli alunni apprendenti di italiano L2 nell'abitare il discorso della classe e il suo ordine linguistico; una

sequenza di interazione tra pari con ricorso all'autorità dell'insegnante, nella quale emerge la costruzione di asimmetrie epistemiche e morali tra i bambini; infine, una sequenza di interazione tra pari nella quale la costruzione di gerarchie sociali avviene per mezzo del *ritual insult*.

3.1 Parolacce in presenza dell'insegnante

Il primo estratto fa parte del corpus ELIBO e vede interagire i tre alunni di origine filippina nel laboratorio di italiano L2 e la loro insegnante tirocinante. In questa fase l'interazione tra i partecipanti ha carattere d'irrequietezza e disordine e l'insegnante li richiama al silenzio (riga 1); gli alunni sono impegnati nella risoluzione di un compito:

(Estratto 1)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Ins | Sh:: |
| 2 | | (9.0) (<i>rumori di fondo, rumore di sedie che si spostano</i>) |
| 3 | Lor | B::asta mari:a::! (<i>(rivolto a Maria)</i>) |
| 4 | Ins | (<i>lorenzo?</i>) |
| 5 | Lor | hai ro- hai rotto! |
| 6 | Enr | le pa- (<i>(colpo di tosse artefatto)</i>) |
| 7 | Ins | non le voglio sentire queste cose eh! |
| 8 | Enr | le pantalo::ni:: |
| 9 | Lor | (<i>incomprensibile</i>) |
| | Enr | |
| 10 | Ins | <u>BASTA FARE RUMO:RE!</u> |

Alla riga 3 Lorenzo erompe nel silenzio con un richiamo a voce alta ai danni di Maria, la sua compagna, che spinge l'insegnante ad un richiamo nominale ora rivolto a lui. Nel sottinteso normativo proprio di questo tipo di *reproach* possiamo cogliere la consapevolezza diffusa rispetto al motivo di biasimo (Margutti 2007), che è il carattere inappropriato, per tono e volume, del turno di Lorenzo. L'alunno, allora, alla riga 5, prosegue rivolto sempre alla compagna con un turno d'accusa che dia conto del suo turno precedente, appena sottoposto al richiamo. L'attenzione e il giudizio dell'insegnante, che ancora gravano su di lui, forse condizionano il suo enunciato: nel troncamento "*hai ro-*" possiamo infatti leggere un semplice intoppo nell'enunciazione o una rimodulazione contestuale del messaggio per renderlo appropriato e completarlo in una forma accettabile, che veicoli comunque la propria intenzione. Il troncamento (o rimodulazione) lascia comunque un vuoto saliente riconosciuto immediatamente dal compagno, Enrico, il quale prosegue alla riga 6, con un turno legato al precedente, ma che porta ad un diverso compimento l'enunciato di Lorenzo. Enrico lo fa adottando la stessa strategia del compagno, in un tentativo ludico di evitare il richiamo, evocando la parola proibita, pur non pronunciandola. Il colpo di tosse artefatto marca, infatti, e sostituisce il vuoto fonetico, rendendo percepibile la porzione di parola omessa. A dimostrazione di ciò, il richiamo dell'insegnante alla riga 7, che mentre tematizza il tabù pendente su certe parole, in forma personalizzata (*non le voglio sentire*), richiama, per contrasto, la normatività

istituzionale (Margutti 2011; Čekaitė 2013). Il gesto riparativo di Enrico, alla riga 8, rilancia il contesto ludico aperto da lui stesso, proponendo un completamento della parola troncata con una parola comune, pragmaticamente neutra, semanticamente coerente, benché morfologicamente incongrua.

In questo estratto, il comportamento linguistico dei bambini mostra sia una chiara consapevolezza del limite normativo connesso al contesto di classe, incarnato nell'autorità dell'insegnante, sia le strategie linguistiche ed interazionali messe in atto dinamicamente nel negoziare la norma istituzionale e gli interdetti connessi.

3.2 Parolacce nel gruppo dei pari, con sanzione e coinvolgimento dell'insegnante

Il secondo estratto proviene dal corpus NABO ed è stato registrato nella classe ordinaria. Bambini e bambine stanno discutendo insieme alle insegnanti di alcuni film che hanno visto in classe nelle settimane precedenti. In parallelo all'attività 'ufficiale' della classe, Sofia, Karim e Mattia stanno discutendo tra loro del film *Remi*. Sofia esprime un giudizio negativo usando una parola proibita nel contesto scolastico, "schifo" (non mostrato nell'estratto). Questo uso viene sanzionato dai compagni, che invocano l'autorità dell'insegnante per ristabilire l'ordine linguistico e morale della classe:

(Estratto 2)

- ((Sofia esprime un giudizio negativo sul film Remi usando la parola "schifo"))*
- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | Karim | lo dico sofia |
| 2 | Sofia | perché, non mi piace! |
| 3 | Karim | sì ma- ma non lo puoi dire che fa schifo! |
| 4 | Sofia | e:[: |
| 5 | Karim | [non puoi |
| 6 | Sofia | intanto è solo inventato |
| 7 | Karim | non è vero. (.) è una storia vera.
<i>((Karim e Mattia richiamano l'attenzione dell'insegnante))</i> |
| 8 | Ins | e: dimmi mattia. (.) hai cambiato idea su: punteggio? |
| 9 | | |
| 10 | Mattia | no: ma dico che- che sofia ha detto- |
| 11 | | che sofia ha detto che remi fa schifo. |
| 12 | Sofia | ma non [mi piace! |
| 13 | Ins | [e::m allora sofia prima di tutto, (.) puoi dire |
| 14 | | non mi piace. ma non puoi dire quelle espressioni (.) a |
| 15 | | scuola |
| 16 | Sofia | non mi [piace per niente
<i>((18 righe))</i> |
| 35 | Ins | no m- innanzitutto (.) è una co- una cosa quella che non |
| 36 | | si dice in nessun caso. la parola fa schifo, (.) non |
| 37 | | esiste proprio qui a scuola e nemmeno a casa sinceramente. |

Alla riga 1, Karim minaccia di coinvolgere l'insegnante in risposta al giudizio negativo espresso da Sofia (*lo dico sofia*). La compagna resiste alla minaccia del compa-

gno, chiedendo i motivi del rimprovero e riformulando il giudizio precedente (*perché, non mi piace!*, riga 2). A questo punto Karim esplicita più chiaramente il motivo del rimprovero, riformulando una regola istituzionale: l'uso della parola 'schifo' non è appropriato al contesto classe (*si ma non lo puoi dire che fa schifo*, riga 3). Con queste mosse Karim sanziona l'uso della parola proibita, costruendo un ordine linguistico allineato a quello istituzionale e socializzando Sofia ai modi appropriati di esprimersi in classe. Allo stesso tempo, le mosse di Karim sono rilevanti in relazione all'organizzazione sociale del gruppo: la normatività linguistica dell'istituzione viene infatti usata da Karim per costruire delle asimmetrie locali tra sé e la compagna (Orletti 2000). Da un lato, queste asimmetrie sono *epistemiche* (Heritage 2012), in quanto Karim mostra di conoscere la regola e 'costruisce' Sofia come una bambina che non sa come parlare in modo appropriato in classe. Dall'altro, le asimmetrie tra i due bambini sono di tipo *morale*, dal momento che Karim mette in mostra il suo essere un 'bravo alunno' (Cekaite 2012), ascrivendo invece a Sofia l'identità problematica di alunna moralmente riprovevole.

Nei turni successivi, Sofia continua a resistere all'ordine linguistico istituzionale e a questa ascrizione di una posizione subordinata (*intanto è solo inventato*, riga 6). Visto che Sofia non mostra di accettare la regola, Karim e Mattia scelgono di rivolgersi all'insegnante, orientandosi al suo ruolo di autorità responsabile di ristabilire l'ordine linguistico e morale della classe (Melander 2012; Evaldsson 2007). In effetti, l'insegnante interviene e rimprovera anche lei l'uso della parola 'schifo' (righe 13, 14, 15). Nonostante le riformulazioni di Sofia, che cerca di usare altre parole per esprimere la sua valutazione (*ma non mi piace!*, riga 12; *non mi piace per niente*, riga 16), il rimprovero dell'insegnante si protrae per più turni con un climax legato al dominio di validità della regola: prima l'insegnante sottolinea la problematicità dell'espressione nel contesto scolastico (*non puoi dire quelle espressioni a scuola*, righe 14, 15), poi estende la proibizione fino ad assolutizzarla (*è una cosa quella che non si dice in nessun caso*, righe 35, 36).³

In questo secondo estratto, due bambini palesano il loro allineamento all'ordine linguistico dell'istituzione, sanzionando l'uso della parola proibita da parte di una compagna. L'estratto 3 mostra invece come i bambini possano assumere un atteggiamento molto diverso nei confronti della normatività linguistica della classe.

3.3. L'insulto rituale nel gruppo dei pari

L'estratto proviene dal corpus NABO ed è stato registrato in una classe ordinaria. La lezione sta per iniziare, ma l'insegnante è ancora fuori dalla classe. Isa rimprovera un compagno, che reagisce insultandola con una parola trasgressiva all'interno del contesto scolastico, "culo". In questo caso, l'uso della parola proibita dà vita a una sequenza di insulto rituale che si protrae per diversi turni:

³ È qui interessante vedere come l'insegnante eviti di ripetere la parola incriminata usando formulazioni più o meno estese (*quelle espressioni*, 14; *è una cosa quella che*, 35). Nell'unico caso in cui l'insegnante effettivamente pronuncia 'schifo', la parola viene posizionata in una cornice che sottolinea il carattere metadiscorsivo del suo utilizzo (*la parola fa schifo*, riga 36).

(Estratto 3)

- ((Isa ha rimproverato Yan per aver picchiato un compagno.
Hanno iniziato da pochi secondi a litigare))
- 1 Ya(n) ammazzati il tuo culo visto che ci sei già,
 2 Isa e tu il tuo va! [il tuo culo
 3 Yan [il tuo culo!
 4 Isa il tuo culo è grande come una topaia
 5 Yan e la tua- e il tuo culo è grande come una tempesta
 6 Isa ti picchio
 7 Yan il tuo culo è grande come il tuo cervello.
 8 che è grande ^così
 9 ^ ((gesto con indice e pollice per indicare "molto piccolo"))

Prima della sequenza mostrata nell'estratto, Isa ha rimproverato Yan per aver picchiato un altro compagno di classe. Yan resiste al rimprovero insultando la compagna con una parola proibita in classe, 'culo' (*ammazzati il tuo culo visto che ci sei già*, riga 1). A questo punto, Isa si trova davanti a un bivio: può scegliere di allinearsi alla normatività scolastica, sanzionando l'uso della parolaccia o coinvolgendo l'insegnante, oppure può rispondere a tono. Isa sceglie questa seconda strada: prima riprende il turno di Yan in funzione oppositiva (*e tu il tuo va!*, riga 2) e poi riutilizza la parola proibita (*il tuo culo*, riga 2). Questo riciclo della parola trasgressiva costruisce un ordine linguistico alternativo rispetto a quello adulto dell'istituzione; in questo ordine interno al gruppo dei pari, la parolaccia è ammessa e assume anzi una funzione sociale che emerge con evidenza nel prosieguo della sequenza.

Alla riga 4, Isa riprende nuovamente la parola proibita per inserirla in una formula tipica dell'insulto rituale (Labov 1972): basandosi sulla figura retorica della similitudine, la bambina paragona un elemento dell'aspetto fisico del compagno a un elemento del mondo esterno (*il tuo culo è grande come una topaia*, riga 4). Yan si allinea immediatamente alla forma discorsiva scelta dalla compagna, riprendendo la formula con un elemento incrementale rispetto al turno precedente (*il tuo culo è grande come una tempesta*, riga 5)⁴. Dopo un breve scambio in linea con il carattere conflittuale della sequenza, Yan riprende nuovamente la formula aggiungendo un riferimento all'intelligenza della compagna (*il tuo culo è grande come il tuo cervello. che è grande così*, righe 7, 8, 9). Il turno di Yan termina apparentemente la disputa, che viene abbandonata dai due contendenti.

In questa sequenza, la parolaccia non solo non viene sanzionata, ma viene riciclata creativamente per diversi turni. Inserito nella cornice dell'insulto rituale, questo riciclo lessicale assume una chiara funzione sociale in quanto permette di esprimere il dissenso senza compromettere la relazione sociale: attraverso l'uso locale della parola proibita, i bambini riescono a sostenere il conflitto senza usare insulti veritieri

⁴ Questa ripresa del turno precedente può essere interpretata in relazione al fenomeno del *format tying* (Goodwin 1990), ampiamente documentato nel discorso di bambini e bambine. In questo caso, la ripresa di elementi del turno precedente emerge anche dall'allitterazione della 't' nelle parole che si aggiungono alla formula canonica (topaia > tempesta).

e particolarmente offensivi. Come mostrato da diversi studi, questa possibilità di esprimere il conflitto è centrale per la costruzione e negoziazione delle relazioni sociali tra bambini (Ehrlich & Blum-Kulka 2010). La rilevanza della sequenza per l'organizzazione sociale del gruppo è anche legata al suo carattere ludico. In primis, questo carattere ludico emerge dal 'gioco di parole' che consiste nel trovare una parola che sia sempre incrementale rispetto al turno precedente (Labov 1972; Kadar & Szalai 2019). Inoltre, il valore ludico dello scambio è legato alla sua trasgressività in relazione all'ordine adulto. I bambini trasgrediscono collettivamente una regola dell'istituzione (i.e., non si può dire 'culo' in classe), costruendo quindi un senso comune di gruppo e una propria cultura dei pari, che viene definita anche *per contrasto* rispetto al mondo adulto (Corsaro 1985).

4. *Discussione*

Questo studio ha preso in considerazione alcuni dei modi attraverso cui bambini e bambine usano le parolacce nelle loro interazioni quotidiane in classe. L'analisi degli usi situati di queste risorse linguistiche ha permesso di considerarne il valore pragmatico e di sottolinearne la pregnanza in relazione all'organizzazione sociale del gruppo dei pari.

Innanzitutto, l'analisi ha evidenziato i diversi orientamenti che bambini e bambine possono assumere nei confronti della normatività linguistica della classe. Questi diversi orientamenti sottolineano come l'ordine linguistico della classe non sia qualcosa di fisso e immutabile, ma piuttosto un insieme di norme che bambini e bambine re-interpretano e negoziano a livello locale. È un lavoro continuo di ratifica e/o trasformazione della struttura normativa della classe che porta alla creazione di ordini morali e linguistici specifici del gruppo dei pari, e variamente allineati o disallineati rispetto all'ordine istituzionale adulto. Per esempio, l'analisi ha mostrato come (a) i bambini negoziano l'ordine linguistico istituzionale, nella figura dell'insegnante, ricorrendo alle proprie risorse linguistiche e interazionali, creando il contesto per lo sviluppo di una competenza (meta)pragmatica (estratto 1); (b) i bambini possono sanzionare l'uso di una parolaccia nel gruppo dei pari, riproducendo la normatività linguistica istituzionale con i compagni (estratto 2), oppure (c) possono costruire un ordine linguistico alternativo usando le parole proibite per scopi ludici (estratto 3).

Oltre ai diversi orientamenti alla normatività istituzionale, l'analisi ha illustrato come bambini e bambine usino le parolacce per compiere diverse azioni sociali in relazione ai loro scopi contingenti. In particolare, dallo studio emerge il ruolo delle parole proibite nella negoziazione delle relazioni sociali tra bambini. Da un lato, questa negoziazione riguarda le rispettive posizioni di potere e subordinazione nel gruppo: i bambini costruiscono asimmetrie locali a livello epistemico (chi è il bambino più competente?) e morale (chi può dire di essere 'un bravo alunno?'). Dall'altro lato, la costruzione di relazioni sociali riguarda fenomeni di affiliazione e solidarietà, costruiti sulla base di una trasgressione collettiva dell'ordine linguistico

adulto: la condivisione più o meno clandestina di un'infrazione rafforza i legami all'interno del gruppo e costituisce una delle basi della cultura dei pari in classe.

5. *Riflessioni conclusive*

Le parolacce sono, dunque, una delle risorse linguistiche che i bambini usano per "fare delle cose" (Austin 1962). In questo senso, la loro presenza nei repertori interazionali dei bambini (e degli adulti, ovviamente) giustifica una maggiore attenzione da parte della ricerca linguistica che, anziché limitarsi a studi di tipo tassonomico, dovrebbe comprendere un'analisi situata degli usi pragmatici delle parolacce. Oltre alle tassonomie più o meno esaustive delle parole tabù nelle diverse lingue, occorrono infatti studi sulle parolacce in relazione ai diversi registri e contesti d'uso. Se ne ricaverebbe un quadro più chiaro, sia – dal punto di vista evolutivo – della progressiva cognizione che i bambini sviluppano, ad esempio, in fatto di azioni verbali ammesse e di restrizioni vigenti sui comportamenti linguistici a scuola, sia – più in generale – delle diverse funzioni pragmatiche che queste parole assolvono nella comunicazione ordinaria e/o istituzionale. Inoltre, studi di questo tipo contribuirebbero a superare una certa ritrosia nell'occuparsi del tema, che pare contraddistinguere la comunità accademica e che, come si diceva, rende *lo studio stesso* delle parolacce una sorta di tabù.

Al di là della ricerca accademica, l'analisi svolta offre alcuni spunti che possono essere rilevanti per la pratica professionale dell'insegnante. Nello specifico, l'analisi degli usi situati delle parolacce potrebbe aumentare la consapevolezza dell'insegnante circa il loro ruolo nei repertori linguistici e interazionali degli alunni, anche in relazione alla normatività scolastica: la riproduzione locale di norme linguistiche istituzionali può infatti favorire il periodo di 'apprendistato' dei nuovi arrivati, che vengono socializzati alle aspettative del contesto circa i modi appropriati di esprimersi in classe. Oltre a ciò, l'insegnante dovrebbe essere consapevole che la riproduzione della normatività istituzionale da parte dei bambini può essere problematica: un'interpretazione intransigente delle norme può portare all'esclusione di quei compagni di classe che non si conformano all'ordine linguistico dell'istituzione (si veda l'estratto 2).

Lo studio situato delle parolacce è naturalmente importante anche in riferimento alla didattica della lingua. Nel loro percorso di apprendimento, alunni e alunne acquisiscono competenze che permettono loro di discernere l'appropriatezza di varie risorse linguistiche in relazione ai diversi contesti d'uso. Tra queste risorse vi sono le parolacce, che hanno diversi gradi di (in)accettabilità a seconda dei contesti e delle funzioni sociali che realizzano. Inoltre, le parolacce sono indessicali di determinati registri linguistici, che possono essere più o meno informali. In questo senso, una parte della didattica della lingua in classe dovrebbe necessariamente confrontarsi con quest'area semantica e pragmatica del linguaggio, offrendo agli apprendenti conoscenze utili per orientarsi in relazione all'accettabilità sociale delle diverse parolacce, a seconda delle situazioni comunicative.

A parte il lavoro didattico intenzionale dell'insegnante, abbiamo visto come anche i bambini abbiano un ruolo nello sviluppo e nell'integrazione di queste parole nel repertorio interazionale e linguistico dei compagni, il che è naturalmente rilevante per il loro sviluppo sociolinguistico, tanto più in riferimento a bambini non nativi che stanno apprendendo la lingua usata a scuola come una lingua seconda.

Bibliografia

- Austin, John Langshaw. 1962. *How to do things with Words*. Oxford: Oxford UP.
- Beebe, Leslie. 1995. Polite fictions: Instrumental rudeness as pragmatic competence. *Georgetown University Roundtable on Linguistics*. 154-68.
- Brouwer, Catherine E. 2003. Word Searches in NNS: NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *The Modern Language Journal* 87(4). 534-545.
- Cashman, Holly R. 2006. Impoliteness in Children's interactions in a Spanish/English bilingual community of practice. *Journal of Politeness Research* 2. 217-46.
- Čekaitė, Asta & Aronsson, Karin. 2005. Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics* 26(2). 169-91.
- Cekaite, Asta. 2012. Affective stances in teacher–novice student interactions: Language, embodiment, and willingness to learn in a Swedish primary classroom. *Language in Society* 41. 641–670.
- Cekaite, Asta. 2013. Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education* 24. 511-522.
- Chen, Yupin. 2017. Children's early awareness of the effect of interpersonal status on politeness. *Journal of Politeness Research* 13(1). 121-42.
- Cook, Harulo M. & Burdelski, Matthieu. 2017. (Im)politeness: Language Socialization. In Culpeper, Jonathan & Haugh, Michael & Kádár, Dániel Z. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. 461–88. Palgrave.
- Corsaro, William. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Culpeper, Jonathan & Hardaker, Claire. 2017. Impoliteness. In Culpeper, Jonathan & Haugh, Michael & Kádár, Dániel Z. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. 199-225. Palgrave.
- D'Altoè, Alessandro. 2021. *La co-costruzione del contesto didattico nel processo di socializzazione linguistica in italiano L2: la trasgressione come gesto (ri)creativo*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche, Università di Bologna.
- Dorner, Lisa & Lyton, Angela. 2013. “¿Cómo se dice?” Children's multilingual discourses (or interacting, representing, and being) in a first-grade Spanish immersion classroom. *Linguistics and Education* 25. 24-39.
- Duff, Patricia. 2012. Second language socialization. In Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (eds.), *The Handbook of Language Socialization*, 564-586. Malden, MA: Blackwell.
- Ehrlich, Sara & Blum-Kulka, Shoshana. 2010. Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society* 21(2). 211-233.

- Evaldsson, Ann Carita. 2007. Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40. 377-404.
- Fasulo, Alessandra & Pontecorvo, Clotilde. 1999. *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma: Carrocci.
- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie. 1986. Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62(1/2). 51-75.
- Goodwin, Marjorie. 1990. *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heritage, John. 2012. Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45. 1-29.
- House, Juliane. 2015. Epilogue: Impoliteness in learning and teaching. In Pizziconi, Barbara & Locher, Miriam (eds.). *Teaching and Learning (Im)Politeness*, 247-54. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jay, Timothy. 1992. *Cursing in America. A psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the streets*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jay, Timothy & Janschewitz, Kristin. 2008. The pragmatics of swearing. *Journal of Politeness Research* 4. 267-88.
- Jay, Kristin & Jay, Timothy. 2013. A Child's Garden of Curses: A Gender, Historical, and Age-Related Evaluation of the Taboo Lexicon. *The American Journal of Psychology*, 126(4). 459-475.
- Jay, Timothy. 2019. Taboo language awareness in early childhood. In Allan Keith (ed.), *The Oxford Handbook of Taboo Word and Language*, 75-87. Oxford: Oxford University Press.
- Kadar, Daniel & Szalai, Andrea. 2019. The socialization of interactional rituals. A case study of ritual cursing as a form of teasing in Romani. *Pragmatics* 30(1). 1-24.
- Labov, William. 1972. *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Liyanage, Indika & Walker, Tony & Bartlett, Brendan & Guo Xuhong. 2015. Accommodating taboo language in English language teaching: Issues of appropriacy and authenticity. *Language, Culture and Curriculum*. 28(2). 113-125.
- Majlesi Ali. R., Broth Mathias. 2012. Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1. 193-207.
- Margutti, Piera. 2007. Riprendere uno studente. Comportamento sociale e deissi nell'interazione in classe. *RiPLA (Rivista di Psicologia Applicata)* 1-2(2). 19-38.
- Margutti, Piera. 2011. Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'. *Linguistics and Education* 22. 310-329.
- Melander, Helen. 2012. Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1. 232-248.
- Mökkönen Copp, Alicia. 2012. Social organization through teacher-talk: Subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class. *Linguistics and Education* 23. 310-322.
- Nasi, Nicola. 2022. Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children's local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education*, 69. 101059.

- Ochs, Elinor & Schieffelin Bambi. 2017. Language Socialization: An Historical Overview. In Duff Patricia & May Stephen (eds.), *Language socialization*, 3-17. New York: Springer.
- Orletti, Franca. 2000. *La comunicazione diseguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.
- Pallotti Gabriele & Wagner, Johannes. 2011. (eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*, National Foreign Language Resource Center: University of Hawai'i.
- Pugliese, Rosa & Zanoni, Greta. 2019. Impoliteness and second language teaching: insights from a pragmatic approach to Italian L2. In *Mediazioni*, 24: 1-62. <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-24-2019/121-dossier-lascortesia-linguistica.html>
- Pugliese, Rosa. 2020. 'Non si dice. È una parolaccia'. La competenza (meta)pragmatica nel parlato-in-interazione degli alunni alloglotti, Comunicazione presentata nella giornata di studio *Parola al parlato*, Circolo Linguistico dell'Università di Bologna (1.10.2020).
- Watts, Richard. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendice

Simboli di trascrizione, adattati da Jefferson (2004)

.	intonazione discendente, o finale.
?	intonazione ascendente
,	intonazione "continuativa", o sospesa.
!	Intonazione esclamativa.
↑	tono particolarmente alto.
:	prolungamento di un suono.
abc	particolare enfasi.
ABC	volume più alto rispetto al resto dell'enunciato.
°abc°	volume più basso rispetto al resto dell'enunciato.
< >	ritmo rallentato, o scandito, rispetto al resto dell'enunciato.
ab-	interruzione improvvisa di una parola.
(())	descrizione delle azioni non verbali dei partecipanti.
()	trascrizione di cui non si è certi.
(0.4)	silenzi, in decimi di secondo.
(.)	pausa inferiore a 0.2 secondi.
[l'inizio di una sovrapposizione tra due turni.
^	l'inizio di una sovrapposizione tra parlato e attività non verbale o tra diverse attività non verbali.