

Fiabe rovesciate: una sperimentazione didattica sulla diafasia con la scuola secondaria di primo grado

Upside-Down Fairy Tales: a didactic experiment on diaphasia with lower secondary school students

Chiara Lanzoni

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

✉ chiara.lanzoni7@unibo.it

Riassunto / Questo studio analizza il ruolo della riscrittura creativa di fiabe nel promuovere la competenza diafasica tra gli studenti della scuola secondaria di primo grado. Attraverso un progetto didattico sperimentale, gli studenti sono stati guidati nella riscrittura di fiabe classiche, adattandole a diversi registri linguistici che sono stati preventivamente introdotti tramite la visione di alcuni spezzoni di film e il completamento di esercizi mirati. I risultati indicano un significativo miglioramento nella capacità di modulare il linguaggio in base al contesto comunicativo, evidenziando l'efficacia di questo approccio nell'insegnamento delle variazioni stilistiche. L'articolo discute i benefici pedagogici e le implicazioni didattiche di tale metodo, suggerendo ulteriori applicazioni nell'educazione linguistica.

Parole chiave: linguistica italiana; variazione linguistica; diafasia; didattica della lingua italiana; riscrittura creativa.

Abstract / This study analyzes the role of creative rewriting of fairy tales in promoting diaphasic competence among secondary school students. Through an experimental educational project, students were guided in rewriting classic fairy tales, adapting them to different linguistic registers that were previously introduced through watching some film clips and completing targeted exercises. The results indicate a significant improvement in the ability to modulate language according to communicative context, highlighting the effectiveness of this approach in teaching stylistic variations. The article discusses

© 2024 Chiara Lanzoni. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

the pedagogical benefits and teaching implications of this method, suggesting further applications in language education.

Keywords: Italian linguistics; linguistic variation; diaphasia; Italian language teaching; creative rewriting.

1. Introduzione

La variazione diafasica, ovvero la capacità di modulare il registro linguistico in funzione del contesto comunicativo¹, rappresenta una competenza cruciale per una comunicazione efficace e consapevole. Questo aspetto della linguistica, sebbene essenziale, è spesso sottovalutato nel curriculum delle scuole secondarie di primo grado in Italia, dove l'insegnamento tende a focalizzarsi prevalentemente su aspetti strutturali come la grammatica e la sintassi, trascurando la flessibilità linguistica necessaria per adeguarsi a diverse situazioni sociali e comunicative.

La mancanza di un'adeguata attenzione alla variazione diafasica può portare a difficoltà comunicative significative, poiché gli studenti potrebbero non essere in grado di adattare il loro linguaggio a contesti più o meno formali, perdendo così l'opportunità di esprimersi in modo appropriato ed efficace. In questo contesto, emerge l'importanza di sviluppare metodologie didattiche che non solo insegnino le regole linguistiche, ma che preparino gli studenti a un uso versatile e consapevole della lingua.

L'obiettivo di questo studio è quindi quello di esplorare l'uso della riscrittura creativa di fiabe come strumento didattico per insegnare la variazione diafasica agli studenti. Attraverso la manipolazione di testi narrativi conosciuti, come le fiabe, gli studenti vengono incoraggiati a esplorare e applicare diverse modalità espressive, adattando i registri linguistici a situazioni immaginarie ma realisticamente variegata. Questo approccio mira non solo a migliorare

1 Si tratta di una definizione introduttiva e quantomai parziale, legata appunto a una delle unità di analisi possibili per quanto riguarda questo asse di variazione. Per un inquadramento teorico sulla diafasia si rimanda almeno a Bazzanella, 2015 e Berruto, 1987.

la competenza linguistica degli studenti, ma anche e soprattutto a stimolare il loro pensiero critico riguardo l'uso della lingua in vari contesti comunicativi.

2. Descrizione del progetto

2.1 Le modalità e gli obiettivi

La sperimentazione didattica, proposta a due classi seconde della scuola secondaria di primo grado, si è articolata in diverse fasi: un primo modulo teorico cui hanno fatto seguito alcuni momenti di verifica e consolidamento, un secondo modulo pratico durante il quale gli studenti hanno affrontato, divisi in gruppi eterogenei creati con l'aiuto della docente sfruttando la metodologia didattica del *cooperative learning*, il lavoro di riscrittura vero e proprio, e un modulo finale con un questionario anonimo di validazione dell'attività diviso in domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta. Anche l'insegnante, la stessa per entrambe le classi, ha espresso il suo parere sul progetto.

Il primo modulo teorico è iniziato con la visione di alcuni spezzoni² tratti da film in cui fossero evidenti scarti di registro e situazioni comunicative diafasicamente connotate. Al termine della visione, gli studenti hanno compilato un questionario in cui veniva chiesto loro come avessero percepito il modo di parlare dei diversi attori e cosa questo avesse suscitato in loro. A seguire, sempre in classe insieme, sono stati svolti alcuni esercizi. In particolare, si è riformulato uno stesso enunciato nei cinque possibili modi indicati da Joos (1959, p. 108), per aiutare gli studenti a capire meglio quanto i diversi livelli possibili di formalità influenzino la resa di un medesimo concetto. Dopo questi momenti introduttivi e propedeutici, ci si è dedicati all'attività vera e propria. Il progetto è consistito in una riscrittura creativa di alcune fiabe che i ragazzi avevano affrontato con l'insegnante durante l'ora di antologia, nel corso dell'anno scolastico precedente. A queste fiabe è stata aggiunta una variabile di registro su alcuni personaggi,

2 In particolare: la celebre lettera a Savonarola tratta da *Non ci resta che piangere* (Benigni, 1984), la scena della discoteca in *Pane e tulipani* (Soldini, 2000) e un breve estratto di *Scialla!* (Bruni, 2011). La scena su cui abbiamo lavorato maggiormente è quella tratta dal film di Benigni.

che cambiasse il normale svolgimento della favola. Il loro obiettivo, in gruppo, era quello di rielaborare la trama delle fiabe includendo le modifiche linguistiche indicate. Per iniziare, sono stati letti e analizzati insieme ai discenti i racconti originali³, ponendo il focus sulle caratteristiche espressive dei personaggi. In seguito, con l'aiuto dell'insegnante, gli studenti sono stati divisi in gruppi. I discenti hanno lavorato autonomamente alla riscrittura, che ha dato risultati molto diversi. Alla fine della sperimentazione, i ragazzi hanno esposto davanti alla classe le loro fiabe "rovesciate" ed hanno motivato le proprie scelte linguistiche, ascoltando anche critiche e apprezzamenti di compagni e insegnante. Tutta la sperimentazione si è svolta in presenza. Alla fine del progetto è stato chiesto agli studenti di compilare un questionario anonimo di validazione dell'attività, i cui risultati saranno analizzati nei paragrafi successivi. Anche alla docente è stato richiesto di esprimere il proprio parere in un breve testo. Globalmente, la risposta positiva ottenuta conferma l'efficacia delle strategie impiegate. Le finalità del progetto si inseriscono agevolmente negli obiettivi di apprendimento e nei traguardi indicati dalle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo di istruzione, in particolare: "adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate". La consapevolezza dei propri mezzi linguistici, delle conseguenze a cui si va incontro se si usano in modo sbagliato e la padronanza di diverse modalità di espressione sono cardini dell'educazione linguistica ed è a questi che è necessario tendere, sfruttando anche attività di questo tipo che offrono la possibilità di adoperare un approccio più pratico e divertente alla lingua, ma, al contempo, costringono gli studenti ad un lavoro profondo e consapevole.

2.2 Le fasi preliminari e i materiali utilizzati

Come anticipato, la prima parte del lavoro si è concentrata sui concetti teorici e propedeutici, necessari per svolgere l'attività sulla diafasia. Inizialmente, senza

3 Le fiabe sono state tratte dal libro di testo adottato dalle classi: *Come scintille, l'emozione di leggere* (Novembri & Pellizzi, 2018). Questo libro contiene anche una versione per studenti con BES, che è stato utilizzato per rendere più agevole il progetto per alcuni studenti.

premettere alcun momento di spiegazione, è stata proposta ai ragazzi la visione di alcuni spezzoni tratti da film, che facilitassero la comprensione della nozione di registro.

La scelta di proporre alcuni video al posto della classica lezione frontale non è certo innovativa, ma è efficace. Sull'argomento si sono espresse molte voci autorevoli⁴, tra le quali è opportuno in questa sede citare Canova (2009, p. 23), a riprova dell'utilità di questo mezzo, accompagnato a quelli più tradizionali, per lo studio della lingua: "è una curiosa forma di comunicazione che, proprio perché si basa sulla contaminazione- associazione di più codici, può diventare un vero e proprio strumento di studio linguistico".

È necessario tuttavia precisare, come ha fatto notare Jacquinet (1977, pp. 151-152), che l'audiovisivo da solo non è né innovativo né sufficiente per il processo didattico, ma va necessariamente affiancato a un contesto educativo adeguato. Infatti, "lo strumento in sé non comporta nulla, se non una possibilità di cambiamento".

È con queste premesse che sono state proposte alla classe le parti dei film, sulle quali, in seguito, si è ragionato insieme.

Inizialmente, dopo la visione, è stato proposto ai ragazzi un questionario in cui si chiedeva loro di definire il modo di parlare dei protagonisti e di spiegare quali sensazioni avessero provocato in loro tali modalità di comunicazione. Tutti i discenti, nonostante non fosse stata definita preliminarmente la nozione di registro linguistico, sono stati in grado di indicare con precisione il livello di formalità e il tipo di strategia comunicativa scelta dai personaggi.

Le risposte più interessanti, però, sono state quelle relative ai sentimenti e alle sensazioni provati dai ragazzi nell'ascoltare questi scambi. Alcune risposte particolarmente significative sono state raccolte nella **Tabella 1**, soprattutto relativamente alla lettera a Savonarola, tratta dal film di Benigni del 1984. La scelta di riportare le riflessioni spontanee dei ragazzi si inserisce nell'intento, definito già da Guidi (2010, p. 110), di porsi non come "filtro", ma come "facilitatore" di una loro "rielaborazione cognitiva ed emotiva".

4 Per approfondimenti si rimanda a Guidi, 2010.

Che sensazioni suscita in te il modo di esprimersi dei protagonisti?	
Risposta 1	<i>Mi fa agitare e vergognare, non dovrebbero parlare in questo modo a un nobile o a una persona che non è loro amico.</i>
Risposta 2	<i>Mi fa ridere ma anche tenerezza, perché non sono consapevoli di come si parla formalmente e non c'è nessuno che possa avvisarli.</i>
Risposta 3	<i>Fa ridere perché più ci provano più sbagliano completamente il modo di parlare al nobile. Mi fa anche riflettere, perché magari a volte qualcuno ha pensato la stessa cosa di me. Se parli in un modo non adatto alla persona o alla situazione fai una figuraccia come loro due.</i>
Risposta 4	<i>A me dispiace per loro perché secondo me il problema è che ci provano troppo e fanno la figura degli sciocchi. Non sono in grado di parlare in modo adeguato, ma i loro tentativi di farlo comunque sono buffi.</i>
Risposta 5	<i>A me fa arrabbiare perché sembra che manchi il rispetto per una persona più importante di loro. Ci sono delle regole, ce le abbiamo tutti. Non puoi parlare come ad un amico a un prof, per esempio, perché in quel momento è come se il prof fosse «il capo». Anche alla mamma puoi dire alcune cose, ma altre no, perché è la mamma e non un compagno di classe. Mi ha dato fastidio per questi motivi, se fossi stato il nobile non l'avrei nemmeno letta la lettera.</i>

Tabella 1. Risposte significative degli studenti.

Da queste risposte, si evince una consapevolezza della possibile conseguenza a cui sono soggette le persone che selezionano registri non adatti al contesto. La sanzione sociale negativa nei contesti comunicativi può declinarsi in diversi modi: lo scherno, l'isolamento, gli sguardi di disapprovazione. Al contrario, esprimersi coerentemente con la situazione comunicativa può portare lode, sguardi di approvazione o sorrisi. Per questo motivo è importante riconoscere il contesto, l'argomento e il grado di intimità che è possibile dare a qualsiasi scambio comunicativo, per evitare di incorrere in giudizi. L'obiettivo era proprio che i discenti ragionassero autonomamente sui risvolti positivi e/o negativi

che conseguono alle proprie scelte all'interno di un dato contesto linguistico ed extralinguistico. Accertata l'interiorizzazione da parte degli studenti di questo primo concetto, sono stati svolti insieme alcuni esercizi per comprendere meglio quanto uno stesso contenuto semantico cambi a seconda del modulo linguistico scelto per esporlo. In particolare, seguendo la già citata classificazione dei registri di Joos (1959), lo stesso enunciato è stato formulato nei cinque stili possibili, come si vede nella **Tabella 2**.

Enunciato di partenza	Dire a qualcuno che non ci si sente bene.
Stile gelido	Mi rincresce comunicarLe che le mie condizioni fisiche non sono, allo stato attuale delle cose, ottime.
Stile formale	Purtroppo, al momento, la mia salute non è buona.
Stile colloquiale	Al momento sono indisposto.
Stile disinvolto	Oggi non mi sento tanto bene.
Stile confidenziale	Accidenti, sto malissimo, non hai idea.

Tabella 2. Riscrittura di un enunciato secondo la classificazione di Joos.

Questa classificazione è stata selezionata perché offre un quadro sistematico che consente di analizzare le diverse modalità di espressione linguistica. In particolare, permette agli studenti di esplorare come lo stesso contenuto possa cambiare notevolmente a seconda del registro utilizzato. Gli stili, infatti, variano da quelli “tecnici” e quindi più oggettivi (come il formale e l'informale), a quelli “percettivi” (come il gelido e il disinvolto), che si basano sulla percezione e sull'interpretazione soggettiva dell'interlocutore. Anche questo secondo esercizio si è dimostrato fondamentale nella costruzione di solide basi per l'attività vera e propria.

A queste prove è seguito un momento di discussione collettiva durante il quale i ragazzi hanno verbalizzato stupore e interesse per quanto affrontato e scoperto fino ad allora. Nonostante questo, come si vedrà negli elaborati redatti, per gli studenti non è stato semplice scegliere sempre la strategia comunicati-

va più adatta, pertanto sarebbe necessario continuare a lavorare assiduamente su questo aspetto nel corso dei tre anni di scuola secondaria di primo grado, in modo che queste basi non rimangano inutilizzate, ma coadiuvino un percorso di emancipazione e consapevolezza linguistica lungo e fruttifero.

In seguito, sono state lette e analizzate cinque fiabe tratte dal libro di testo di antologia degli studenti. Si tratta di fiabe con le quali i discenti avevano già familiarità, infatti, in aggiunta al loro essere celeberrime, erano già state affrontate insieme all'insegnante durante l'anno scolastico precedente. In particolare, i titoli selezionati sono: *La chitarra magica*, *I vestiti nuovi dell'imperatore*, *Hansel e Gretel*, *Il gatto con gli stivali* e *Il gigante egoista*⁵, tutte nella versione proposta dalla loro antologia.

Di queste fiabe sono state discusse principalmente le strategie comunicative dei personaggi, per farne emergere le scelte in rapporto alle relazioni ed al contesto comunicativo.

In questa fase, è essenziale considerare che le fiabe operano in contesti atemporali e talvolta vaghi, il che presenta vantaggi significativi per un primo approccio specifico alla diafasia. Questa indeterminatezza temporale e spaziale consente agli studenti di focalizzarsi unicamente sulle variazioni di registro linguistico, senza l'obbligo di conformarsi a regole rigorose legate a contesti storici o geografici definiti. Di conseguenza, gli studenti possono esplorare liberamente le scelte stilistiche, perseguendo una coerenza interna nella rielaborazione dei testi, senza il vincolo di aderire a convenzioni linguistiche rigide. Tale flessibilità, insita nell'ambiente narrativo delle fiabe, promuove la creatività e la consapevolezza nella selezione delle strategie comunicative, facilitando un'analisi approfondita delle varietà di registri linguistici adeguati a ciascun personaggio e situazione. Pertanto, si presta particolare attenzione a come il contesto narrativo possa influenzare le scelte stilistiche, contribuendo a una comprensione più articolata delle dinamiche comunicative implicate.

A questo punto è stato proposto ai ragazzi il progetto vero e proprio. Il loro compito, infatti, era quello di riscrivere la fiaba a gruppi tenendo conto di alcu-

5 Benni (1991); Andersen (1837); Grimm (1812); Perrault (1658); Wilde (1888).

ne modifiche indicate. In particolare, è stato chiesto loro di apportare i seguenti cambi di registro:

1. *La chitarra magica*: rielaborare il testo immaginando che Lucifumandro (il personaggio anziano) si rivolga a Peter (il personaggio giovane) usando lo stile confidenziale, mentre quest'ultimo si rivolga a Lucifumandro usando lo stile formale.
2. *I vestiti nuovi dell'imperatore*: rielaborare il testo immaginando che il re si rivolga ai sudditi usando livelli bassi di formalità, ma che lo stesso facciano i sudditi con lui.
3. *Hansel e Gretel*: rielaborare il testo immaginando che Hansel scelga di esprimersi usando il registro formale, mentre la strega quello informale.
4. *Il gatto con gli stivali*: rielaborare il testo immaginando che il gatto ed il marchese di Carabas si esprimano usando livelli molto bassi di formalità, mentre il re usando livelli molto alti.
5. *Il gigante egoista*: rielaborare il testo immaginando che Vento del Nord e Grandine trattino Neve e Gelo come amici (stile confidenziale), ma che questi ultimi trattino i primi come conoscenti (stile formale).

A seguire, sono state riviste le consegne e le caratteristiche degli stili, prima di procedere con la divisione in gruppi. In queste due sezioni non erano presenti studenti con BES, pertanto, per la divisione, insieme all'insegnante, si è tenuto conto di altri criteri quali le affinità e le possibilità di ciascuno. Ne sono risultati dieci gruppi da tre o quattro membri. Durante la rielaborazione è stato necessario spesso l'intervento dell'insegnante in aiuto degli studenti, infatti, nonostante un grande entusiasmo iniziale, il lavoro è stato impegnativo e, come si vedrà nella discussione dei prodotti, per qualcuno è stato semplice scivolare nel forzatamente ridicolo.

Alla fine, tutti gli studenti sono stati in grado di esporre la propria fiaba "rovesciata" alla classe, mostrando, nella maggior parte dei casi, consapevolezza delle proprie scelte e capacità di spiegarle. Diversi studenti hanno verbalizzato di aver trovato il lavoro molto impegnativo, ma altrettanto stimolante e di essere molto soddisfatti di averlo portato a termine e con successo. Inoltre, è stata

verbalizzata una presa di coscienza fondamentale sull'importanza di selezione delle strategie linguistiche adatte, coadiuvata dall'ilarità suscitata da quelle non coerenti con il contesto. Tali valutazioni saranno meglio analizzate durante la discussione del questionario di gradimento somministrato ai ragazzi al termine del progetto. Anche l'insegnante della classe ha espresso la propria opinione sull'attività, ritenendone il risultato generalmente positivo e soddisfacente.

2.3 Esempi di prodotti discussi

Sono state selezionate alcune delle riscritture presentate dai ragazzi, in modo da rendere visibili i loro errori e i punti di forza. L'esito di questa sperimentazione didattica è stato quanto mai variabile e ne sono risultati lavori buoni, discreti e scarsi. Nonostante la resa finale si presenti così differenziata, è importante ricordare che il progetto era composto da molte parti e che non tutte sono valutabili esaminando solamente la fiaba riscritta.

Al momento della conclusione del modulo teorico, tutti i discenti avevano compreso con successo le nozioni fondamentali della diafasia, ma non tutti sono stati in grado di applicarle a posteriori durante il lavoro a gruppi. C'è stata occasione di monitorare i loro progressi tramite il questionario sugli spezzoni dei film e gli esercizi collettivi successivi, ripetendo e rianalizzando alcuni concetti quando necessario. In entrambe le occasioni, gli studenti si sono dimostrati pienamente consapevoli degli argomenti. Tuttavia, la riscrittura, come già sottolineato, è un processo difficile che richiede solide fondamenta linguistiche. Al contempo, si tratta di un'attività necessaria, la cui padronanza è segnalata anche dalle *Indicazioni Nazionali* come traguardo da raggiungere al termine della scuola media. È bene ricordare, inoltre, che si è lavorato con studenti che hanno affrontato la classe prima quasi completamente in DAD, dettaglio non trascurabile perché ha penalizzato l'apprendimento dei ragazzi e la loro capacità di lavorare sinergicamente in gruppo e in presenza.

In questa sede saranno analizzate le loro scelte linguistiche e la coerenza rispetto alla consegna che era stata loro assegnata e rispetto alla trama della fiaba originale.

Il primo elaborato che verrà presentato (**Figura 1**) è stato realizzato da tre studenti di 2^aA.

I discenti si sono occupati della riscrittura de *Il gigante egoista* e il loro obiettivo era quello di far esprimere Neve e Gelo con lo stile confidenziale che si riserva agli amici, ma viceversa far adottare a Vento del Nord e Grandine un registro più formale e distaccato. All'interno del gruppo era presente un componente, cui ci si riferirà come G., con cittadinanza rumena. Di loro iniziativa, gli studenti hanno voluto valorizzare questo aspetto, come si vedrà nel testo, inserendo alcuni termini in rumeno all'interno delle battute pronunciate da alcuni personaggi della storia. A chiosa di queste battute hanno inserito anche un glossario per aiutare il lettore ad orientarsi.

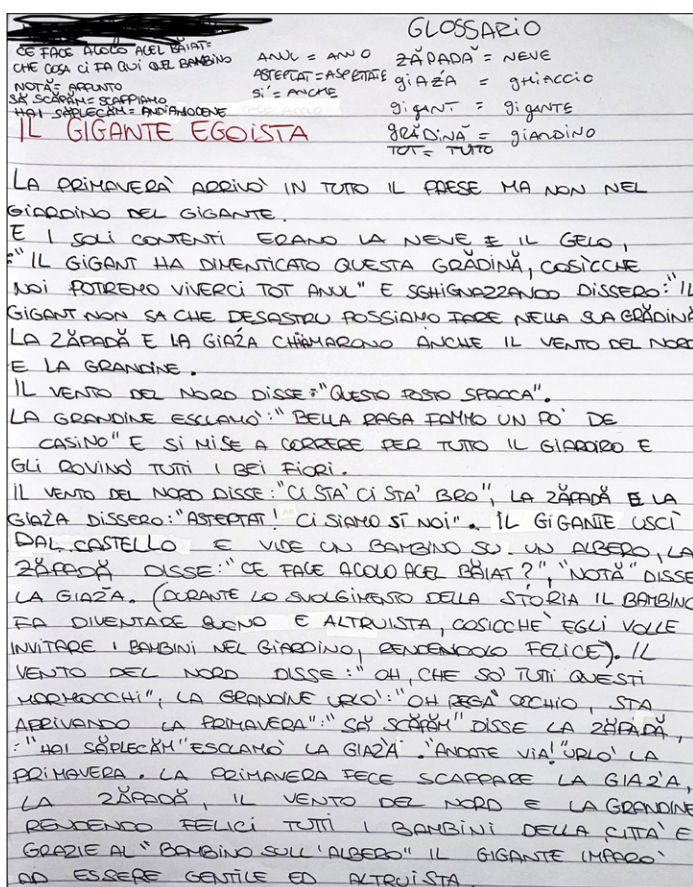


Figura 1. Riscrittura de *Il gigante egoista*.

È subito evidente, nelle battute della Grandine e del Vento del Nord, che pure dovevano avere stile confidenziale, un tentativo esasperato di ricerca dell'ilarità e del comico, che rende il registro informale ad un livello ipertrofico. C'è una scelta specifica di far assumere connotazione gergale alla loro strategia comunicativa. Al contrario, le battute di Neve e Gelo, che dovevano risultare massimamente formali, perdono questo aspetto che è stato sostituito dagli studenti con l'utilizzo del rumeno, interessante, ma non necessariamente pertinente. Una nota positiva è che questi ragazzi siano comunque riusciti a differenziare i due registri. Infatti, leggendo, è possibile notare che le due coppie di protagonisti utilizzano registri opposti, forse esasperatamente. Durante l'esposizione finale, gli studenti, aiutati anche dai ragionamenti nati in classe a partire da queste osservazioni, hanno compreso l'errore che hanno imputato ad un eccessivo entusiasmo.

Il lavoro è, complessivamente, discreto, ma manca di equilibrio, poiché le battute della Grandine e del Vento del Nord risultano eccessivamente esuberanti, creando un contrasto troppo marcato con quelle di Neve e Gelo, che avrebbero dovuto essere più formali ma invece perdono in efficacia comunicativa. Questo sbilanciamento tra stili comici e formali non solo rende la narrazione poco fluida e priva di coerenza, ma influisce anche negativamente sulla varietà linguistica e sul registro utilizzato, complicando la comprensione globale del testo e la caratterizzazione dei personaggi.

Il secondo prodotto analizzato (**Figura 2**) è la rielaborazione della celeberrima fiaba *Il gatto con gli stivali* realizzata da quattro studenti di 2^aB.

TESTO

- Oh! Fratè dammi 'na mano! - Gridò il gatto rivolgendosi al re. Quest'ultimo però non lo sentì. Il gatto cercando di fare udire - Oh zio! ma ce' fa fai?! - Il re si accorse della presenza del gatto e avvicinandosi a lui pensò - chie' costui che si rivolge a me in un modo così inopportuno? - Ma dopo poco del re uscì un semplice - avere bisogno? -

Il gatto guardandolo male rispose - re m so mie! Il mio no so aragomb quindi muovi quesse enicope aggrinzite, dammi 'na mano zì! Muvi! -

Il re disse - Sono veramente colto per ciò che è accaduto, ma devo recarmi al Palazzo Reale per premere sulle ad una riunione.

Il gatto alzando gli occhi al cielo replicò - Non mi dare addosso zì! Dammi 'na mano e dopo puoi andare da quei uerd dei tuoi amici! - Il re leggermente irritato disse - D'accordo la seguirò dovunque vuoi, ma faccila calamente, se non te dispiace! -

Il gatto si avviò verso una direzione dal quale provenivano delle specie di uera. Proseguendo fino ad arrivare in prossimità di un fiume al cui interno si stava agitando un ragazzo. Oh per di più! - esclamò il re.

Ordinò ai suoi famigliari di aiutare il giovane. Intanto che essi si davano da fare il gatto raccontò al re che era successo: - Ah bello! Stavamo facendo una camminata ^{molto} tranquilla quando dei ladroni del cavolo ci hanno ciullato i vestiti! -

In realtà il gatto li aveva nascosti sotto una pietra, per ^{per} ~~a~~ ^{re} ~~causa~~ ^{de} suo piano.

Il re ~~era~~ ^{era} a campo del piccolo poverello che si era perso vedendo un ragazzo quasi annegare ~~che~~ si dimenticò della sua zinnique, e quando il gatto gli chiese un

Figura 2. Riscrittura creativa de *Il gatto con gli stivali*.

Anche in questo secondo caso, ci si trova di fronte ad un'opposizione netta tra il registro informale e quello formale. Infatti, il compito dei ragazzi era quello di adottare per il gatto e per il marchese di Carabas un registro informale, mentre per il sovrano una strategia comunicativa con livelli molto alti di formalità. Le battute del re sono, nel complesso, pertinenti e ben realizzate. Gli studenti hanno adottato un lessico più ricercato, adatto al ruolo sociale di un monarca ed al prestigio che ne consegue. Interessante anche che abbiano scelto di far notare al re l'inadeguatezza di espressione degli altri due protagonisti, inserendo

quindi il concetto di sanzione sociale all'interno del testo. Tuttavia, la modalità espressiva del gatto e del marchese risulta sproporzionatamente informale.

È possibile che i ragazzi, presi dall'entusiasmo, abbiano generalizzato, non tenendo conto del fatto che non necessariamente informalità e mancanza di rispetto o provocazione debbano essere associate. La colpa potrebbe essere imputabile alla ricerca dell'approvazione e del riso all'interno del gruppo dei pari. Nonostante l'eccesso di zelo messo nelle battute meno controllate, la differenza di registro emerge e quello formale è stato trattato in maniera adeguata. Il lavoro, quindi, tutto considerato, è un buon esempio di riscrittura creativa e dimostra l'avvenuta comprensione dei principali registri.

Come ultimi elaborati si è scelto di presentare due riscritture diverse della medesima fiaba: *La chitarra magica*. Per questa fiaba, il compito era di modificare le battute in modo che l'anziano si rivolgesse al giovane con uno stile confidenziale, ma che il giovane replicasse adottando quello formale. Si ritiene utile confrontare due rielaborazioni in quanto, pur partendo dal medesimo principio, sono state affrontate e realizzate in modo molto diverso l'una dall'altra.

In particolare, la prima riscrittura proposta (**Figura 3**) è stata realizzata da tre ragazzi di 2^aA, mentre la seconda (**Figura 4**) da quattro ragazze di 2^aB. Nel primo caso è stato nuovamente scelto un approccio esasperatamente ilare, con grande presenza di espressioni dialettali e gergali, anche a discapito della verosimiglianza e della coerenza con la trama. Nelle parole dell'anziano sono presenti inglesismi e parole tratte dalla LG, che rendono il suo modo di esprimersi non tanto informale quanto straniante e paradossale. Il giovane, al contrario, si esprime con un livello adeguato di cortesia e formalità, ma ne risulta sacrificato il lessico, non altrettanto ricercato.

Il primo elaborato presenta quindi delle problematiche legate all'equilibrio tra il comico e il formale. La ricerca eccessiva dell'effetto comico, sebbene possa sembrare divertente, non si allinea con il livello di formalità richiesto nella comunicazione tra i personaggi. Questa propensione a cercare l'umorismo, riscontrata nella maggior parte delle riscritture, potrebbe riflettere un bisogno di integrazione sociale e di affermazione all'interno del contesto scolastico, dove il riso e l'umorismo sono spesso associati a interazioni positive e a un senso di appartenenza.

La seconda riscrittura, invece, presenta un problema opposto: la differenza tra i due registri è ridotta al minimo, risultando quasi impercettibile. Il giovane appare cordiale, ma non sufficientemente formale, mentre l'anziano, pur mantenendo un atteggiamento amichevole, utilizza un linguaggio che non si distingue per formalità. Leggendo il testo, si fa fatica a cogliere una reale differenza tra i modi di esprimersi dei due personaggi. Sebbene l'elaborato sia fedele alla storia originale, esso risulta piatto e poco dinamico, come le stesse ragazze hanno notato durante l'esposizione in classe.

In entrambi i casi emergono significativi errori interpretativi, ma il primo testo, nonostante l'eccessivo ricorso al comico, mostra una maggiore coerenza con il compito proposto. Inoltre, dimostra una consapevolezza più pronunciata delle strategie linguistiche adottate, sebbene queste non siano sempre utilizzate in modo equilibrato.

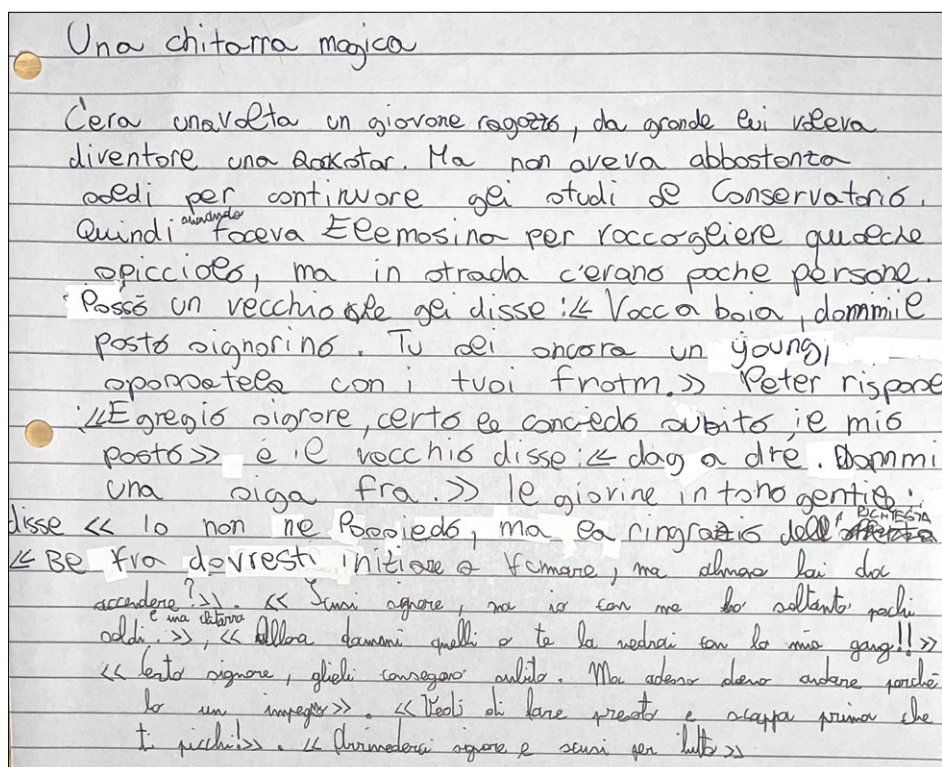


Figura 3. Riscrittura creativa de *La chitarra magica*.

Un giorno il giovane Peter stava suonando Crossroads, con la sua chitarra.
Ad un certo punto gli si avvicinò un vecchio che aveva un mantolacino, e gli disse:
- Posso prendere il tuo posto? È su un tombino e c'è più caldo.
- Certamente, siediti - disse Peter cordialmente.
- Mi dai anche la scarpa? c'è freddo.
- Ovviamente, con piacere, sono felice di aiutarti! - disse Peter.
- Hai anche dei soldi?
- Sì, ma non in grandi quantità.
- Allora puoi darmi quelli che hai?
- Va bene, io posso anche farne a meno.
- Grazie, oggi non c'era nessuno in giro e non ho preso niente. - disse il vecchio.
- Non ti preoccupare, lo farò senza.
Allora, il vecchio si trasformò e diventò un'altra persona.
Era diventato molto alto ed era turchato in modo strano, infatti aveva
il rossetto, una lunga criniera arancione, una palandrana di lane e zeppe
più alte di dieci centimetri.
Peter spaventato e con aria confusa disse:
- Scusi la domanda ma, qual è la sua vera identità?
- Io sono Lucifumanandro, il più grande mago di sempre!
- E cosa ci fa qui in strada, a parlare con un poveretto come me?
- Peter, sono qui per aiutarti, perché sei stato buono con me.
- Come pensa di aiutarmi? - domandò Peter.
- Ti regalerò una chitarra magica.
- Magica? In che senso?
- Suona da sola qualsiasi pezzo, basta ordinarlo.
- Davvero? Ma è meraviglioso!
- Sì, ma ricorda: non deve essere in mani sbagliate, succederebbero cose davvero
orribili.
- Va bene, presterò molta attenzione al suo regalo, Grazie infinite.
E a quel punto il vecchio se ne andò.

Figura 4. Riscrittura creativa de *La chitarra magica*.

2.4 Osservazioni finali

Come si evince dai prodotti appena discussi, questa sperimentazione didattica è risultata alquanto complessa da svolgere per i discenti, soprattutto nella sua parte conclusiva. Nonostante un inizio soddisfacente durante il modulo teorico, l'applicazione pratica si è rivelata insidiosa.

L'uso della riscrittura della fiaba si è dimostrato uno strumento efficace per sviluppare nei discenti una maggiore consapevolezza linguistica, in particolare riguardo alla variazione diafasica e all'uso appropriato dei registri. Questo approccio, sostenuto anche, tra gli altri, da Finazzi e Bonomi (2020) e Franchino e Roncaglione (2011), non solo favorisce l'apprendimento linguistico, ma promuove anche lo sviluppo della competenza pragmatica e interculturale attraverso la manipolazione di testi narrativi noti. Nella loro esperienza, la riscrittura nell'insegnamento dell'italiano come L2 coinvolge attivamente gli studenti nella rielaborazione testuale, permettendo loro di riflettere consapevolmente sulle scelte linguistiche e stilistiche. Analogamente, il presente progetto enfatizza la riscrittura come mezzo per migliorare la comprensione e l'uso corretto dei registri formale e informale, stimolando una riflessione critica sulle dinamiche comunicative, pur concentrandosi sulla L1 dei discenti.

Dal punto di vista metodologico, la riscrittura delle fiabe si allinea con un modello di didattica integrata che combina apprendimento linguistico e sviluppo di competenze più ampie, come creatività e consapevolezza culturale. Le scelte didattico-metodologiche adottate per questa sperimentazione didattica si sono basate su teorie pedagogiche consolidate, come il *cooperative learning*, anche se in pratica è emerso un approccio più deduttivo che andrebbe certamente implementato. Durante la riscrittura, alcuni studenti hanno manifestato incertezze nella selezione del registro linguistico appropriato, evidenziando la necessità di ulteriori esercitazioni pratiche e di un supporto attivo da parte dell'insegnante. Infine, rivedere le modalità di raccolta del feedback sarebbe opportuno per garantire una comprensione più profonda delle esperienze individuali, affinché possano informare le future scelte metodologiche e migliorarne l'efficacia.

Complessivamente, comunque, i risultati ottenuti con la prima parte del progetto sono buoni. I ragazzi hanno dimostrato, infatti, di aver compreso appieno

la nozione di registro e di aver interiorizzato tutte le variabili che entrano in gioco durante una qualsiasi situazione comunicativa. Inoltre, anche l'esercizio di riscrittura di un medesimo enunciato secondo cinque stili diversi ha avuto esiti apprezzabili, dimostrando non solo una comprensione teorica ma anche la capacità di applicare la conoscenza in contesti pratici.

Ciononostante, la complicazione è sopraggiunta nel momento del passaggio alla pratica, durante il quale sono emersi alcuni problemi. Innanzitutto, i discenti, complice una maturità non completamente sviluppata, sono stati spesso tentati di associare informalità e ridicolo, dando un taglio esageratamente basso alle battute da loro realizzate. Questa difficoltà è stata riscontrata in diversi elaborati, indicando quindi la necessità di rivedere questo aspetto e di dargli maggior rilevanza nel corso della spiegazione preliminare dell'attività. Inoltre, la tendenza generale è stata quella dell'ipertrofia, sia nel polo dell'informalità che nel polo opposto. Anche su questo su questo sarà necessario insistere maggiormente, nel caso in cui il progetto venga riproposto.

Una soluzione possibile è quella di coinvolgere nella sperimentazione didattica le classi terze, più mature per età e per bagaglio linguistico.

Nonostante questi ostacoli, gli studenti hanno verbalizzato di aver apprezzato il progetto e di essersi divertiti, ma hanno anche espresso una maggior consapevolezza delle proprie possibilità espressive ed una maggiore attenzione per le conseguenze che ogni scelta porta con sé. Anche nel questionario di validazione dei discenti emerge un riscontro molto positivo, con percentuali però medio-alte nella domanda che concerne le difficoltà riscontrate durante l'attività. Il commento dell'insegnante è positivo sia nei confronti del tipo di esperienza che del suo risultato. La docente si è dimostrata soddisfatta degli elaborati ottenuti e delle conoscenze acquisite dai discenti ed ha ipotizzato di riproporre il progetto, rivisto e corretto, durante l'anno scolastico successivo.

In conclusione, nonostante alcune difficoltà emerse durante la sperimentazione, gli obiettivi prefissati sono stati in buona parte raggiunti. Si auspica che, con le opportune modifiche, il progetto possa essere riproposto con ancora maggior successo nelle classi future, specialmente con studenti più maturi.

3. Opinione di insegnante e studenti coinvolti

3.1 Questionario anonimo di validazione degli studenti

Sono state raccolte e analizzate le risposte, aperte e chiuse, di circa trenta studenti. Non sono stati riportati molti dati relativi alle risposte aperte perché si riferivano, quando negative, ad aspetti che non concernono l'attività, bensì il gruppo classe e le sue dinamiche interne. Per quanto riguarda la prima parte del questionario, sono emersi alcuni risultati importanti da discutere. Innanzitutto, il 96% degli studenti ha selezionato le opzioni "molto" e "moltissimo" alla domanda riguardante le nuove conoscenze acquisite durante il progetto. Questi numeri evidenziano la buona riuscita dell'attività per quanto concerne i suoi fini didattici, almeno nella percezione delle classi. Il lavoro sul registro preliminare all'attività di riscrittura era complesso e articolato, non era scontato che i discenti reagissero così positivamente. Con il 64% di "moltissimo", e il 20% di "molto" e contro il 16% di "abbastanza", anche i materiali e gli strumenti utilizzati sono piaciuti ai discenti. L'uso di supporti audiovisivi ha sicuramente incentivato l'attenzione e la partecipazione delle classi, mentre facilitava la comprensione dei concetti fondamentali della diafasia. Anche l'essere già avvezzi alle fiabe da riscrivere è stato di grande aiuto per gli studenti, permettendo loro di ripassarne velocemente la trama per poi focalizzarsi su aspetti che non avevano mai osservato con attenzione. Risultano più alte le percentuali di discenti che hanno avuto qualche difficoltà durante la sperimentazione. Infatti, il 2% dei discenti ha scritto di aver avuto molte difficoltà, il 18% di averne esperite abbastanza, il 31% poche e il 49% nessuna. Non è stata selezionata da alcuno studente la voce "moltissimo". È possibile, alla luce di questi dati, rivedere alcune parti della sperimentazione didattica per provare a renderla più agevole per i preadolescenti, ma non si tratta comunque di numeri preoccupanti, dato che la metà di loro ha svolto l'attività senza alcun problema. Non solo, il 75% dei discenti ha dichiarato di essersi divertito "moltissimo" durante il progetto e nessuno, a questa domanda, ha selezionato le opzioni "per niente", "poco" e "abbastanza". Ancora, l'86% degli intervistati ha risposto "moltissimo" al quesito "Rifaresti un'esperienza di questo tipo?". Da ciò si evince che, nonostante il progetto presentasse numerose insidie e fosse, tutto sommato,

abbastanza complicato, per i ragazzi è stato divertente e soprattutto gratificante portarlo a termine. A questo proposito, uno di loro ha chiosato:

L'attività è stata difficile per me da svolgere, ma non c'è gusto quando fai una cosa e ti viene al primo colpo. Quando ascoltavo i pezzi di film mi sembrava di aver capito tutto, ma quando dovevamo scrivere noi le battute non mi veniva niente. Ci abbiamo messo un po' ma alla fine ne valeva la pena, come l'Inter in campionato. La cosa che mi è piaciuta di più è stata cambiare le fiabe famose intanto perché potevo metterci qualcosa di mio e creare battute divertenti, e poi perché ho capito tante cose su come si deve parlare e perché. Ho capito che non c'è giusto o sbagliato, ma ci sono cose adatte e no. Insomma... faticoso questo registro, ma che soddisfazione!

3.2 Commento dell'insegnante

In questa sperimentazione era coinvolta una sola docente per entrambe le classi, alla quale è stato chiesto di esprimere il proprio parere sull'attività svolta in classe.

La sua risposta è stata positiva, l'insegnante si è dimostrata soddisfatta del lavoro svolto e interessata a continuare nella medesima direzione, con le dovute accortezze, anche negli anni scolastici futuri. In particolare, la docente ha osservato:

I ragazzi hanno avuto la possibilità di riflettere e di esercitarsi su un argomento a loro non noto, su cui non erano mai stati sensibilizzati precedentemente. Hanno ascoltato e sperimentato alcuni differenti registri della nostra lingua e hanno potuto analizzare dal punto di vista linguistico testi a loro noti e già affrontati insieme (le fiabe classiche), prestando attenzione non solo al contenuto, come sono solitamente abituati a fare, ma anche alla modalità di comunicazione, cogliendo e poi realizzando in prima persona differenze sociolinguistiche secondo l'asse diafasico.

Dalle parole dell'insegnante traspare una consapevolezza importante sul lavoro svolto insieme alle classi, che viene confermata nella parte finale del suo commento, nella quale scrive:

L'esperienza è stata apprezzata sia da me che dalle classi e, anche se prima d'ora non avevo mai programmato un'unità didattica di apprendimento dedicata ai registri linguistici, è ragionevole che possa riproporla nei prossimi anni scolastici, perché aiuta

gli alunni ad effettuare una riflessione più approfondita ed anche molto concreta sui differenti usi della lingua, abilità senz'altro necessaria per il loro percorso scolastico e di vita.

Sono state spese parole importanti nei confronti dell'attività e dei suoi meriti e ci si augura che il lavoro in futuro possa proseguire in questo senso, con l'obiettivo di emancipare dal punto di vista linguistico gli studenti e di renderli padroni di questo mezzo.

4. Conclusioni

L'esperienza della riscrittura creativa di fiabe – o meglio, della riscrittura mista, secondo la definizione accolta anche in Cignetti et. al. (2022, pp. 156-157) – in funzione della variazione diafasica si è rivelata un approccio efficace per sensibilizzare gli studenti alla complessità dei registri linguistici e al concetto di appropriatezza rispetto a quello di errore. Le attività svolte hanno permesso di migliorare non solo la competenza stilistica degli studenti, ma anche la loro capacità di adattare il linguaggio al contesto comunicativo, aspetto spesso trascurato nella didattica tradizionale. Tuttavia, permane uno scetticismo verso tali modalità di insegnamento, nonostante i numerosi tentativi di inclusione dell'approccio variazionistico nella prassi didattica, come dimostrato dai documenti ministeriali, tra cui le già citate *Indicazioni Nazionali*. Questo scetticismo è alimentato dalla convinzione che strutturare la didattica in questo modo comporti un elevato dispendio di tempo e di energie da parte dei docenti. Le radici di questa avversione affondano nel lungo percorso della didattica della lingua italiana, che, rifugiata da sempre in posizioni di purismo e ostracismo del parlato, cerca timidamente di allontanarsene dalla seconda metà del secolo scorso. Infatti, come nota brillantemente Ruggiano (2011, p. 20),

A partire dagli anni Settanta, quindi, la scuola ha cominciato a rinnovare il proprio atteggiamento nei confronti della lingua italiana, aprendo le maglie dell'accettabilità alla variabilità morfologica, lessicale, sintattica, con l'intento di rispecchiare più da vicino la poliedricità della realtà della lingua. Un processo, a dire il vero, privo di una direttiva unica e precisa, spesso anche contraddittorio.

Nel quadro appena descritto, risulta dunque cruciale fornire ai docenti esempi, idee, guide e pratiche didattiche che trovino le loro fondamenta nella variazione linguistica, ma che siano anche attuabili, sperimentate, gestibili e inclusive. Proprio per questo si insiste sul valore di progetti come quello analizzato, che coadiuvano la creazione di situazioni motivanti e coinvolgenti a favore degli studenti, ma che, con qualche accortezza progettuale e organizzativa, non complicano il lavoro dei docenti. L'attività di riscrittura in particolare, impiegata nella sperimentazione didattica in oggetto e largamente caldeggiata, come spiegano anche Cignetti et. al. (2022, p. 155),

è un'altra delle strategie più efficaci e utili per imparare a scrivere bene, a qualsiasi età. Il motivo principale che la rende così valida come «allenamento» è che essa libera lo scrivente (del tutto o in parte) del carico cognitivo derivante dal problema di trovare idee, permettendogli di concentrarsi sulla forma, cioè sul «come» scrivere. Inoltre, è graduabile a livelli di complessità assai differenti e, di conseguenza, può stimolare lo sviluppo sia di competenze di base, sia di competenze avanzate.

In conclusione, il progetto ha raggiunto gli obiettivi prefissati, dimostrando quanto appena affermato sulla riscrittura creativa, che può essere un valido strumento anche per insegnare la variazione stilistica e per stimolare un apprendimento linguistico integrato, pratico e coinvolgente. Con gli opportuni aggiustamenti, ci si auspica che questa metodologia possa essere riproposta, contribuendo a un'educazione linguistica più flessibile e consapevole, vicina alle esigenze comunicative della scuola contemporanea.

Bibliografia

- Bazzanella, C. (2015). *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Laterza.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Bonomi, M., & Finazzi, F. (2021). Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali. *Formazione & Insegnamento*, XIX(2), 289-307.

- Canova, P. (2009). Visioni. In C. Bargellini, & S. Cantù (A cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*. Cofanetto CD e Volume introduttivo. ISMU.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Franchino, S., & Roncaglione, A. (2011). Il mondo è una fiaba: un progetto interculturale per la scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 401-418.
- Jacquinot, G. (1977). *Image et pédagogie*. Puf.
- Joos, M. (1959). The isolation of styles. *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics*, 12, 107-113.
- Pellizzi, A., & Novembri, V. (2018). *Come scintille. L'emozione di leggere 1. Testi e attività per studenti con DSA*. Mondadori Education.
- Ruggiano, F. (2011). *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*. Aracne Editrice.