

# Il dettato: forme e usi

PAOLO TORRESAN

Laboratorio Itals  
Università Ca' Foscari, Venezia, Italia

## Riassunto

Nell'epoca comunicativa, il dettato ha subito sorti alterne: accantonato da gran parte degli esperti; continuato a praticare da molti insegnanti, con una sorta di senso di colpa; rivalutato a voce alta da un minuscolo gruppo di metodologi (tra cui: Morri 1983; Balboni 1983; Davis, Rinvoluti 1988). In questi ultimi anni, invece, si sono susseguite varie sperimentazioni volte a 'comunicativizzare' l'attività, a consentire cioè che, oltre alla tradizionale funzione di potenziamento della competenza ortografica, lo scrivere sotto dettatura potesse diventare la base di percorsi in cui varie abilità e competenze vengono esercitate.

**Parole chiave:** dettato, competenze, abilità, metacognizione

## Resumen

En el periodo comunicativo, el dictado ha sufrido diversa suerte: dejado de lado por gran parte de los expertos, puesto en práctica por muchos docentes con una especie de culpa y revalorizado fuertemente por un pequeño grupo de expertos en metodología (entre los cuales podemos nombrar a Morri 1983; Balboni 1983; Davis y Rinvoluti 1988). En los últimos años, sin embargo, se han llevado a cabo varias experimentaciones dirigidas a transformar la actividad en un hecho comunicativo, es decir, permitir que el dictado pueda transformarse en la base de un trayecto en el que son ejercitadas distintas habilidades y competencias, además de reforzar la ortografía, que ha sido su función tradicional.

**Palabras claves:** dictado, competencias, habilidades, metacognición

## 1. Le sorti del dettato negli ultimi trent'anni

**D**a attività principe del metodo grammaticale-traduttivo prima, e di quello strutturale poi, il dettato ha patito un abbandono con l'avvento dell'approccio comunicativo.

Ritenuto un'attività mnemonica, che non attiva processi cognitivi superiori, su di esso si è gettato un velo di indifferenza.

Eppure, in piena temperie comunicativa, nel 1983 due articoli espressero idee in controtendenza. Il primo portava la firma di Morri, il secondo quella di Paolo E. Balboni; entrambi auspicarono una rivisitazione del dettato all'interno di una cornice comunicativa.

Cinque anni più tardi, con Paul Davis e Mario Rinvoluceri, si cominciarono ad esplorare nuove possibilità, prevedendo margini di autodeterminazione per l'allievo e forme di interazione tra pari.

Da allora, in tutti i saggi che recano la firma di Mario Rinvoluceri, il dettato ha acquisito forme via via più articolate e si è accompagnato ad altre pratiche didattiche, in collegamento alla revisione del lessico, alla precomprensione, alla verifica di quanto compreso, all'espressione orale e scritta e a forme di riflessione sulla lingua.

Così, se gli anni Ottanta erano stati contrassegnati da una rivisitazione del dettato nella *forma* e dalla ridefinizione del *rapporto tra gli attori coinvolti*, sulla soglia del terzo millennio sono fiorite riflessioni sugli *usi* che l'attività può avere. A quell'epoca la psicologia educativa andava scoprendo che le strategie linguistiche (come per esempio, nel dettato, la discriminazione fonetica e la corrispondenza fonema-grafema) e in senso lato cognitive (l'attenzione selettiva, la ripetizione, l'inferenza, ecc.) sono tanto più efficaci quanto più non costituiscono l'oggetto di un *training* a sé, bensì si inseriscono all'interno di un *percorso*, integrate con altre attività, acquisendo, così, un carattere cognitivo più complesso della semplice esercitazione (Cornoldi 1995: 401).

Di conseguenza, molti esperti di metodologia hanno sperimentato e continuano a sperimentare una proficua contaminazione tra attività. Una lezione *comunicativa* oggi come oggi non è una lezione dove si legge o si ascolta molto (così come avrebbe dovuto essere negli anni Ottanta, per i seguaci del comunicativismo alla Krashen) o dove si parla solo, bensì dove pure le attività formali vengono 'comunicativizzate'; ovvero disseminate sapientemente nel corso della lezione e diventano occasione a loro volta per promuovere l'interazione.

Il risultato di questa prospettiva di meditata *contaminazione* (prospettiva post-comunicativa, o meglio, *autenticamente comunicativa*, cfr. Torresan 2009a) è stato l'emergere di *percorsi* armonici, non fratturati in sequenze a se stanti (comprensione/grammatica/lessico/produzione/ ecc.) ma tali da produrre una *Gestalt superiore*.

Tale *Gestalt* è un *intreccio di strategie didattiche*. Il *focus*, cioè, è più sulle strategie che sulle macrofasi, quali erano quelle che contraddistinguevano la sequenza PPP, *Presentation-Practice-Production*, nella didattica dell'inglese pre-comunicativo, o la sequenza GAS, *Globalità-Analisi-Sintesi*, nella tradizione comunicativa italiana, con la scuola veneziana come riferimento (cfr. Freddi 1979).

Il fatto di rompere i confini di un'attività e di espandere quanto elaborato in altre attività presenta i caratteri della dialettica hegeliana: il punto di arrivo diventa il punto di partenza di nuove attività; il prodotto viene messo in circolo come materia grezza per un altro processo. È *la didattica della complicazione* che occhieggia nella produzione di qualche metodologo italiano (Catizone, Humphris, Micarelli 1997; Guastalla 2002; Caon, Rutka 2004; Balboni 2008) ma trova la sua manifestazione più matura negli autori che fanno capo alla Pilgrims, ente di formazione con sede a Canterbury (Rinvolucris 1984; 2007; Davis, Rinvolucris 1984; Taylor 2001; Deller, Rinvolucris 2002; Deller, Price 2007).

Agli studenti abituati ad un insegnamento seriale (nel senso di attività che si succedono, giustapposte) a cui, alla fine di un dettato di frasi riguardanti gusti personali, venga detto:

- controllate l'ortografia;
- discutete con il compagno se siete d'accordo sul contenuto degli enunciati;
- lavorate in gruppi di quattro: ciascuno riferisca alla nuova coppia i gusti del compagno;
- tutte le frasi dettate corrispondono alla personalità del vostro docente, meno una: quale?
- due frasi riguardano gusti passati del vostro insegnante; ogni coppia faccia delle ipotesi e rivolga delle domande al docente;

sorge un senso di meraviglia, visto che ogni tappa può risultare imprevista. La meraviglia è un'emozione primaria che catalizza l'attenzione e facilita il fissarsi del ricordo nella memoria a lungo termine (Jensen 2005<sup>2</sup>).

L'esempio di cui sopra colloca il dettato, torniamo a dire, all'interno di un *percorso*, in cui varie attività, volte a sviluppare competenze e abilità, vengono a incastrarsi l'una con l'altra<sup>1</sup>.

## 2. Le forme

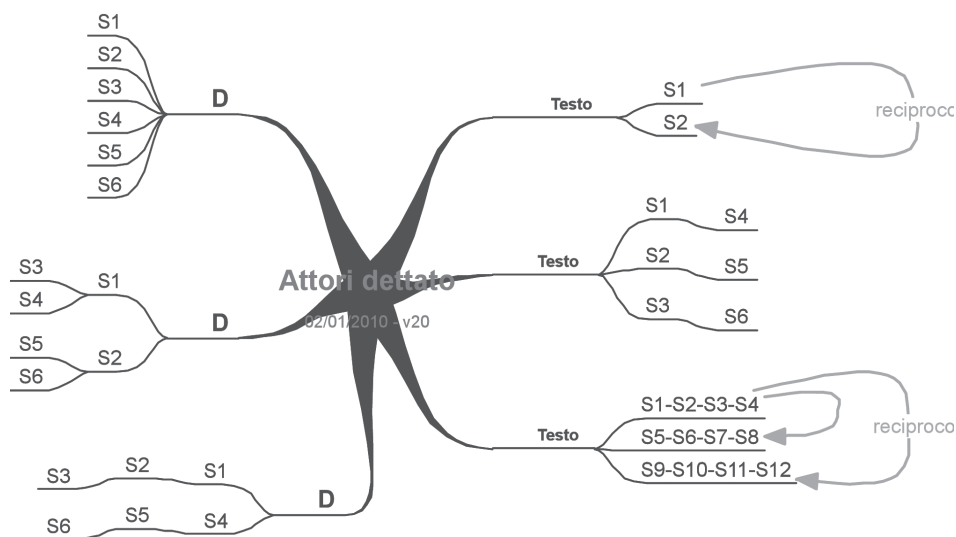
Consideriamo alcune variabili che possono riguardare lo scrivere sotto dettatura: gli attori coinvolti (§ 2.1), e in particolare il grado di controllo esercitato dagli allievi (§ 2.1.1) e la facoltà dell'insegnante di giocare con la voce (§ 2.1.2); il tipo di testo (§ 2.2.); la possibilità di ricorrere ad altri codici da parte dello studente (§ 2.3).

### 2.1. Gli attori

Nel *format* tradizionale, l'insegnante detta mentre gli studenti scrivono; la relazione è uno a molti.

Nell'immagine che segue (figura 1) questa modalità è rappresentata dall'elemento 1 in alto a sinistra: il docente (D) è l'emittente del messaggio, recepito dai vari studenti, ai quali spetta la funzione di scrivani (S1, S2, S3, ecc.).

**Figura 1**  
**Gli attori coinvolti nel dettato**



Il dettato può avvenire anche con una *struttura a ponte* che implica una produzione orale da parte dello studente: l'insegnante detta ad alcuni, i quali poi riferiscono ad altri (elemento 2, figura 1) o a un altro (elemento 3, figura 1).

Un'attività caratteristica di quest'ultimo tipo di interazione (insegnante-studente-studente) è il *telefono senza fili*. L'intera classe o la classe divisa a squadre si dispone su una o più file; l'insegnante riferisce sottovoce un messaggio allo studente che sta all'inizio della fila, questi lo comunica al compagno vicino, e così via fino a che il messaggio giunge a chi sta all'estremità della fila, a cui spetta il compito di scrivere alla lavagna quanto gli è stato trasmesso<sup>2</sup>.

Il dettato può essere affidato completamente agli studenti, come nei seguenti casi (Davis, Rinvoluti 1988):

- *il dettato alternato*: due studenti dispongono delle versioni complementari di un testo; ciascuno detta all'altro le porzioni in possesso (elemento 4, nella figura 1);

Versione studente A	Versione studente B
<p><i>il dettato</i> _____: due studenti _____ _____ di un testo; _____ le porzioni in possesto, _____ _____ (elemento 4,</p>	<p>_____ <i>in</i> <i>coppia</i>: _____ posseggono porzioni complementari _____ _____ ; ciascuno detta all'altro _____, che _____ mancano _____ all'altro</p>

- *il dettato prodotto da uno studente per un altro*: gli allievi interpretano gli attori coinvolti in una situazione comunicativa in cui uno detta all'altro il messaggio da trasmettere a una persona assente (Brookes, Grundy 1998: 73-74)<sup>3</sup>.
- *il dettato in corsa*, che può presentare alcune varianti (Davis, Rinvolucri 1988):
  - uno studente legge un testo appeso alla parete e lo detta, enunciato dopo enunciato, al compagno seduto al lato opposto della stanza, facendo da spola tra il testo e il compagno (cfr. elemento 5, figura 1);
  - la classe viene divisa in gruppi, e i componenti di ogni gruppo vengono numerati. Vengono appese su una parete tante copie dello stesso testo quanti sono i gruppi. Il numero 1 di ciascun gruppo si reca sulla parete dov'è appeso il foglio del proprio gruppo, legge una porzione di testo, torna al gruppo e la detta ai compagni. Ad un certo punto, avviene il cambio: subentra lo studente 2, e via di seguito;
  - in presenza di ambienti molto grandi si possono formare gruppi di tre: uno legge il messaggio appeso alla parete e lo riferisce a un intermediario nel mezzo, il quale, a sua volta, lo detta allo scriba seduto al lato opposto della stanza (Rinvolucri 2002: 71);
- *Il dettato cooperativo* (elemento 6, figura 1), nelle forme:
  - *ad incastro*: l'insegnante assegna parti di un testo a diversi gruppetti, i componenti si devono preparare in modo che, ciascuno di essi, a turno, detti agli altri gruppi uno o più enunciati della parte assegnata (Blanche 2004)<sup>4</sup>.
  - *dell'editing progressivo*: gli studenti sono disposti in piccoli gruppi; l'insegnante detta una frase che ciascuno trascrive; il foglio viene poi passato al compagno di destra, al quale viene riconosciuto il diritto di apportare eventuali correzioni. Anziché restituire la versione corretta al legittimo proprietario, colui che ha corretto scrive sotto alla frase del compagno la nuova frase dettata dall'insegnante, e provvede a passarlo al compagno di destra, che ha appunto il potere di correggere. Si procede così fino a che il foglio non ritorna al legittimo proprietario. L'attività si conclude con una correzione

collettiva: un volontario trascrive alla lavagna la prima frase; l'insegnante sottolinea le parti corrette e affida ad altri il compito di suggerire varianti per le parti non corrette. Il processo si svolge in silenzio; chi suggerisce una variante, si reca alla lavagna, la scrive sopra alle ipotesi non corrette e attende il giudizio del docente (Davis, Rinvolucris 1998).

Menzioniamo, inoltre, l'*autodettato*, esercitato dallo studente per proprio conto, sulla scorta di un brano registrato su nastro (su cui può aver inciso una propria produzione orale). L'attività produce *noticing*, ovvero focalizza l'attenzione su elementi ortografici, e, nel caso della trascrizione di una propria produzione, fa notare la distanza che intercorre tra la propria interlingua e la lingua obiettivo (cfr. Thornbury 1997).

Infine, una direzione insolita, poco contemplata nei testi di metodologia, riguarda la *dettatura* di parole, frasi o testi *da parte degli studenti* all'insegnante. Possono essere stralci di produzioni scritte o ricostruzioni di testi orali (cfr § Zafarana 2006). Fare lo scrivano ligio di quanto espresso/ricostruito dagli allievi permette al docente di studiare l'interlingua dello studente (ovvero la grammatica provvisoria che quegli elabora mano a mano viene esposto a *input* in lingua) e agire eventualmente con interventi correttivi/di recupero mirati.

### 2.1.1. La presa di iniziativa dell'allievo

Da più parti si esprime la volontà di affinare strategie volte a impedire un atteggiamento passivo in chi scrive<sup>5</sup>. Qui di seguito riportiamo alcune idee riguardo a una presa di iniziativa da parte dell'allievo nell'atto di scrivere sotto dettatura:

- lo studente può completare frasi dettate a metà (Harmer 2004: 64);
- lo studente può correggere frasi non corrispondenti al vero, oppure distribuire le frasi vere e le frasi false su due colonne (Taylor 2001: 53; Wilson 2008: 93);
- data una serie di frasi che riguardano opinioni personali, l'allievo può trascrivere solo quelle di cui condivide il contenuto (Taylor 2001: 52; Deller, Rinvolucris 2002: 22);
- allo studente può essere concesso ampio controllo sull'emissione del messaggio e può formulare ordini a chi detta, quali: "Comincia!"; "Stop!"; "Torna alla parola x" (Rinvolucris 2002: 70).

### 2.1.2. L'insegnante gioca con la voce

Nell'atto di dettare un testo, all'insegnante è consentito giocare sul tono della voce. Può:

- omettere di pronunciare alcune parole, sostituite da un bisbiglio (Wilson 2008: 92) o da un termine arbitrario (come il nome di un frutto, Rinvolucri 2002: 90); compito dello studente sarà, alla fine, completare il testo con le parole mancanti (*dettato-cloze*);
- marcare attraverso una balbuzie intenzionale la pronuncia di combinazioni di suoni di difficile riconoscimento da parte degli studenti (Rinvolucri 2002: 82)<sup>6</sup>;
- variare il volume: leggendo a voce alta alcune porzioni, altre a voce bassa, e richiedendo agli allievi la trascrizione delle prime e la ricostruzione delle seconde (Deller, Rinvolucri 2002).

Come si evince dall'ultimo esempio, anziché trascrivere il testo parola per parola, lo studente può essere invitato a ricostruirlo; la scrittura da parte dello studente ha inizio solo quando l'insegnante ha terminato di leggere il testo<sup>7</sup>. In questo caso la finalità precipua del dettato (lo sviluppo della competenza ortografica) si integra con l'esercizio di altre competenze (lessicale, morfologica, sociopragmatica, testuale).

### 2.3. Il testo

Quale tipo di testo usare per un dettato? Scrive Blanche (2004: 180; la traduzione è nostra):

In teoria, pressoché ogni testo (nel senso filologico del termine), e quindi ogni estratto da un libro, da un manuale, da un giornale, da una rivista, da una trasmissione, da una sceneggiatura, da un copione, da una poesia, da un discorso, possono essere dettati in un'aula di lingue. Il testo deve essere in linea con il livello medio della classe, deve corrispondere ai bisogni e agli interessi degli studenti; non dev'essere troppo lungo [...]. Testi usati settimane addietro per altri scopi didattici possono essere reimpiegati: il dettato costituisce una buona opportunità per ripassare.

Parole, frasi, testi articolati ma non troppo lunghi, estratti di brani già compresi possono costituire, quindi, le risorse per un'indagine ortografica.

Non è escluso, del resto, che oggetto di dettatura siano brani composti dagli studenti:

- l'insegnante può raccogliere varie frasi scritte dagli studenti attorno a un tema (i sentimenti provati in quel momento; le attività preferite, ecc.) e dettarle alla classe (cfr. Deller, Rinvolucri 2002: 27).
- L'insegnante può stilare una lista di frasi errate prodotte dagli studenti e dettarne alcune così come sono, altre in versione corretta; sarà compito degli allievi poi, nell'atto di scrivere le frasi, riparare quelle non corrette (Rinvolucri 1984: 89).

- L'insegnante può dettare la versione corretta della composizione scritta di un allievo, scelta tra quelle meno brillanti (Rinvolucro 2002: 90).

#### 2.4. Il ricorso ad altri codici

Una variante singolare, infine, è il *picture dictation*. Anziché trascrivere il brano parola per parola, l'allievo esegue un compito extralinguistico: realizza un disegno, completa un grafico, ecc. (Airey 2002). Così intesa, la tecnica è ritenuta impropriamente un dettato; vale piuttosto a verificare la comprensione (rientra, infatti, tra le tecniche di *transcodificazione*, cfr. Balboni 2008)<sup>8</sup>. Pur tuttavia, basta apportare una piccola variante per consentire che venga esercitata l'ortografia; lo studente può trascrivere quanto dettato, eccezion fatta per i sostantivi, a cui deve corrispondere, invece, un disegno. Oltre all'ortografia l'allievo, in tal caso, recupera le conoscenze morfologiche.

### 3. Gli usi

Esclusivo delle forme tradizionali di dettato, l'aspetto ortografico (§ 3.1) si accompagna ad altri scopi nel contesto di attività complesse:

- il reimpiego del lessico (§ 3.3);
- l'introduzione ad un brano oggetto di comprensione (§ 3.4);
- la verifica della comprensione (§ 3.5);
- l'avviamento all'espressione orale (§ 3.6);
- l'avviamento all'espressione scritta (§ 3.7);
- il recupero di conoscenze morfosintattiche (§ 3.8);
- la revisione dei contenuti in ambito disciplinare (§ 3.9);
- l'esercizio della metacognizione (§ 3.10);
- l'esercizio della metadidattica (§ 3.11).

Nei paragrafi che seguono ciascuno di questi usi viene presentato in dettaglio.

#### 3.1. Lo sviluppo della competenza ortografica

Le azioni implicate nel dettato tradizionale si possono così riassumere:

- l'insegnante legge a velocità naturale un testo;
- lo detta, in un secondo momento, enunciato per enunciato;
- la classe silenziosamente trascrive;
- segue la verifica finale.

Lo scopo precipuo è quello ortografico: lo studente decodifica i fonemi in grafemi.



A dipendere dalla lingua entrano in gioco, però, anche variabili di altro genere (Balboni 2008: 168-169):

Scrivere sotto dettatura attiva competenze diverse da lingua a lingua: in spagnolo, lingua con una corrispondenza fono-grafemica abbastanza stretta, il dettato è un esercizio di ortografia, e in qualche modo lo è anche in italiano, sebbene la corrispondenza tra fonemi e segni grafici sia assai meno reale di quanto si percepisce di solito; in tedesco è necessaria un'analisi grammaticale per individuare i sostantivi da scrivere con la maiuscola; in francese c'è una forte componente morfosintattica, se si pensa che gli indicatori del femminile e del plurale quasi sempre si scrivono ma non si pronunciano, che molte desinenze di verbi sono mute oppure omofone ma con grafie diverse; in inglese, oltre alla dose di arbitrarietà (assai inferiore alla percezione che se ne ha) che caratterizza la relazione tra fonemi e gruppi di lettere usati e rappresentarli, è necessaria un'analisi sintattica per distinguere, ad esempio, i casi possessivi singolari o plurali dai semplici sostantivi plurali o accompagnati da *is* o *has* abbreviati; nelle lingue pitto grafiche invece il dettato è un esercizio di memoria relativo ai caratteri.

Alcuni, al fine di isolare quanto più la componente ortografica, suggeriscono di dettare parole inventate, prive di senso (Costamagna 2000: 108):

Può accadere [...] che le parole scelte per la prova di dettato siano note nella loro forma grafica e che il discente verosimilmente faccia ricorso alla memoria visiva piuttosto che alla propria capacità discriminativa. Anche per questa pratica didattica è efficace l'utilizzo di parole «senza senso»: strutture foniche senza alcuna utilità pragmatica [...]. Le parole «senza senso» [...] devono essere create rispettando la fonotassi dell'italiano [i.e. della lingua di studio, nota nostra]: le parole utilizzate devono avere una struttura sillabica possibile in italiano.

Data la complessissima serie di variabili che entrano in gioco durante l'esecuzione dell'attività, è improprio volerla impiegare – come in molti contesti precognoscitivi si fece – a fini docimologici (addirittura per misurare la comprensione!). Scrive Balboni (1998: 148):

Come test, malgrado la percezione diffusa, il dettato risulta inaffidabile e non comparabile sincronicamente; non è infatti possibile distinguere tra gli errori dovuti ad una competenza deviante e gli sbagli dovuti alla fretta; inoltre si possono scrivere correttamente parole non comprese così come si possono sbagliare parole note; infine, i dati non sono comparabili all'interno della classe perché le diverse personalità reagiscono in maniera differente all'ansia, ai rumori che li distraggono, alla vicinanza o lontananza della fonte... In lingua straniera il dettato si può prestare ad un'autovalutazione longitudinale, che risulta possibile se si ripropone un testo già dettato

qualche tempo prima chiedendo poi all'allievo di analizzare le variazioni nelle sue esecuzioni”.

Piuttosto, nel suo uso più semplice e tradizionale, ovvero come strumento di potenziamento della competenze ortografica, il dettato riscuote interesse se adottato – facendo eco alle parole di Balboni – come strumento di autovalutazione, tenendo conto che, peraltro, è uno strumento facilmente adattabile in una pluri-classe e, in secondo luogo, atto a potenziare l'attenzione selettiva (a particolare vantaggio degli studenti ipocorretti).

### 3.2. Lo sviluppo della competenza fonologica

*La trascrizione fonologica*, pur implicando una stessa strategia (la decodificazione), procede lungo una direzione diversa da quella prevista nel dettato tradizionale: non già dal fonema al grafema, bensì dal fonema al simbolo IPA (*Internation Phonetics Alphabet*).

Riguarda in genere brevi unità: parole, *chunks* o tutt'al più frasi; raramente si arriva al testo (Sawyer, Silver 1972<sup>2</sup>).

Alcuni metodologi esprimono diffidenza, tuttavia, circa l'uso della *trascrizione fonologica* nell'aula di lingue (Gimmelli 2004: 147, 150; la traduzione è nostra):

Agli insegnanti non viene chiesto che siano grammatici di mestiere per insegnare la sintassi né è indispensabile che siano eminenti lessicografi per insegnare il lessico. Di conseguenza, non è necessario essere fonetisti per [insegnare] la pronuncia [...]. L'alfabeto IPA è pensato per gli specialisti. Altrimenti sarebbe come insegnare il nome scientifico delle specie quando affrontiamo il lessico degli animali. A cosa serve a uno studente sapere come si rappresenta un certo suono? Pronuncerà meglio un certo suono, se [per esempio] sa che la parola “che” si rappresenta con ” /tʃε/? Insomma, questo ci sembra più un problema di rappresentazione grafica che di pronuncia. Per avere una pronuncia adeguata, uno studente non ha bisogno di sapere come si rappresenta graficamente un suono, dovrà piuttosto sapere come riprodurlo, facendo fede a come lo ha sentito, non a come lo ha visto scritto.

Altri rivendicano, invece, risultati positivi, persino in contesti di insegnamento linguistico precoce (Pandolfi, Simionato 2011).

C'è da riconoscere comunque che *la trascrizione fonologica*, previamente introdotta alla lingua scritta o introdotta in parallelo ai processi di acquisizione della letto-scrittura, comporta un *focus* sui tratti segmentali (pronuncia) e sovra-segmentali (intonazione), prevenendo quei dubbi ortografici che il dettato tradizionale dovrebbe dirimere. Ne è convinta Francesca Gallina, la quale appunta (2008: 38):

La trascrizione fonetica, se, a prima vista, sembra ostica, con l'esercizio risulta non solo facile, ma semplifica di molto l'insegnamento e l'apprendimento di tratti fonemici e prosodici concernenti suoni singoli e a gruppi, parole, enunciati, discordanze tra grafia e pronuncia, dubbi ortografici. Non genera confusione, se opportunamente distinta dalla grafia, e non rappresenta una difficoltà ulteriore per chi si deve confrontare con un altro alfabeto.

Ulteriori riflessioni sostengono il ricorso alla *trascrizione fonologica*. Per esempio il fatto che la consapevolezza fonologica si costruisca *anche* mediante mezzi che non sono affidati all'udito: l'occhio può vedere e fissare quello che l'orecchio non coglie. Oppure, ancora, il fatto che numerosi studi in ambito neurologico dimostrino che la memoria, in virtù della sua natura distribuita (tale cioè da implicare più aree corticali e subcorticali), si rafforzi mediante informazioni attinte da più canali sensoriali (cfr. Sabatano 2004).

Ad ogni modo, la *trascrizione fonologica* e il *dettato* possono essere integrati. Si pensi per esempio ad una *struttura ponte*, tipo *il dettato in corsa* (cfr. § 2.1):

- ad un allievo può essere consegnata *la trascrizione fonologica* di un testo; dovrà decodificare i simboli in fonemi, e quindi dettare il brano ad un compagno (o al gruppo di appartenenza);
- il compagno o il gruppo, a loro volta, trascriveranno quanto udito, convertendo così i fonemi in grafemi.

### 3.3. Il reimpiego del lessico

Il materiale da dettare può essere costituito da termini che appartengono a campi lessicali distinti. Nell'atto di trascrivere i termini, all'allievo può essere richiesto di ordinarli in due o più categorie, per esempio:

- sinonimi afferenti ad un diverso registro (*cibo/sbobba*);
- coppie di antinomi (*caldo/freddo*; *salire/scendere*);
- iperonimi da distinguere dai relativi iponimi (*cane/pastore tedesco; meticcio, bracco; bassotto; uccello/passero, rondine, falco; aquila; pinguino*);
- in un corso in cui si esplorino le varietà regionali, geosinonimi (*spighetta/laccio/stringa; appendino/gruccia*).

Il recupero del lessico può avvenire anche mediante un dettato che preveda la distribuzione dei termini a seconda di associazioni personali. All'aspetto semantico si sovrappongono, in tal caso, criteri del tutto soggettivi, i quali, se esplicitati, possono valere da stimolo per una produzione orale (cfr. § 3.6). Un esempio a tal proposito è rappresentato dall'*inclusione personalizzata* descritta in Morgan e Rinvolucchi (2004<sup>2</sup>). L'insegnante detta una serie di parole e chiede agli studenti di disporle su colonne, a seconda della percezione che avvertono all'udirle. Qual è la prima sensazione che provano: *vedono* l'oggetto a cui la

parola si riferisce? *Sentono* un rumore associato ad essa? *Avvertono una sensazione interna o una percezione tattile?* *Ne sentono il sapore o l'odore?*

IMMAGINE	SUONO	SENSAZIONE FISICA	SAPORE/ODORE

Anche il *dettato-cloze*, qualora i campi da riempire siano calibrati in maniera tale da indurre lo studente al recupero di parole note, si presta al fissaggio lessicale.

In Brookes e Grundy, anziché far completare spazi vuoti, si suggerisce di modificare parole o espressioni (1991: 34-36). L'insegnante detta delle frasi (versi di una poesia; aforismi; proverbi; motti; ecc.) e fa sottolineare agli studenti alcune parole o sintagmi. Fornisce, poi, un esempio di ciò che è chiesto loro di fare: prende a modello una frase e la riscrive variando determinati elementi (*il mare è profondo* -> *il mare è liscio come l'olio*). Riproponiamo qui di seguito alcune frasi tra quelle suggerite dagli autori, con evidenziate le parole da sostituire:

Voglio scrivere come Sheakespeare.

Chi vuole mangiare come un inglese?

Scrivere in inglese è difficile.

Preferisco la domenica mattina al sabato sera [...]

Nessun luogo è come la propria casa.

La diversità è il sale della vita.

Sarà quel che sarà [...]

Lavorando per campi lessicali, lo studente recupera il lessico in memoria, e poi lo si espande nel momento della condivisione, quando i compagni rendono note le loro alternative.

### 3.4. L'introduzione ad un brano oggetto di comprensione

Il dettato dell'*incipit* di un testo può valere come attività di precomprensione.

Concentrarsi sull'*incipit* consente, infatti, di attivare l'*expectancy grammar* dell'allievo (Oller 1979).

Per *expectancy grammar* è da intendersi la capacità di previsione su quanto sta per essere compreso, a partire da elementi minimi, contestuali (come il tipo di formattazione del testo o il corredo fotografico) e testuali (come il titolo o l'*incipit*, appunto). L'*expectancy grammar* comporta, in altre parole, l'attivazione di

schemi mentali che guidano la comprensione [il “c’era una volta”, ad esempio, proietta il lettore nel mondo della favola e lo pone in attesa che gli vengano indicate una a una tutte le variabili individuate da Propp (2000)].

### 3.5. Verifica della comprensione

Già abbiamo argomentato, con Paolo Balboni, l’inadeguatezza del dettato in quanto a tecnica di verifica della comprensione (§ 3.1).

Risultano interessanti, però, nell’ottica della *complicazione* (cfr. § 1), pratiche che prevedono la dettatura degli *item* con cui si confeziona una prova di verifica della comprensione.

La tradizionale tecnica del vero/falso, per esempio, anziché essere fornita a stampa, può essere dettata. Gli studenti possono scrivere le frasi dettate dal docente, modificando quelle non corrispondenti al vero, in modo che risultino adeguate, oppure scrivono solo quelle che, a loro giudizio, rispecchiano fedelmente il contenuto del testo compreso, tralasciando le altre (cfr. Wilson 2008: 93).

Lo stesso lo si può dire per un’altra tecnica tradizionale relativa alla comprensione, *il quesito a scelta multipla*: nell’atto di trascrivere gli *item*, gli alunni possono riportare solo quello/i corrispondente/i al vero (cfr. Taylor 2001: 52).

### 3.6 Avviamento alla produzione orale

Il dettato può valere pure come avvio alla produzione orale.

Una strategia didattica utile a tal proposito è il *questionario-dettato*. L’insegnante detta una serie di domande; gli studenti, dopo aver verificato la correttezza ortografica della trascrizione, si scambiano opinioni al riguardo.

Dalla raccolta di attività didattiche illustrate in *Ways of Doing* di Davis, Garside e Rinvoluceri (1998) è possibile attingere a un ampio ventaglio di *questionari-dettato* su temi personali: dal sognare ad occhi aperti alle forme del mal di testa; dal modo di tagliare la pizza a quello di gestire la responsabilità, e così via. In Deller e Rinvoluceri (2002) si ritiene opportuno, ai livelli bassi e in classi monolingue, somministrare *questionari-dettato* in lingua madre, al fine di consentire agli allievi di organizzare meglio le idee, concentrandosi sul contenuto prima di passare alla traduzione in lingua straniera.

Per esempi di *questionario-dettato* finalizzati allo sviluppo della competenza metacognitiva rimandiamo, in questo nostro articolo, al § 3.10.

### 3.7 Avviamento alla produzione scritta

Ai fini di stimolare/sostenere lo studente alla produzione scritta, si può dettare la traccia cui si deve attenere o il materiale stesso che è tenuto a riciclare (funzioni comunicative, parole, frasi).

Riportiamo qui sotto un esempio adatto per i primi livelli: le frasi da dettare, costituiscono l'ordito del testo che lo studente è chiamato a comporre (Hess 2001: 98-99; con leggeri adattamenti)

Era affamato e non aveva soldi.  
 La vecchia signora era gentile  
 La signora aveva begli occhi.  
 Gli ha preparato una minestra.  
 La minestra gli è piaciuta molto.  
 Sono diventati dei buoni amici.

C'è da riconoscere, del resto, che le frasi guadagnano in significatività se, anziché essere decise arbitrariamente dall'insegnante o dal libro di testo, sono ideate dagli studenti. La classe può allora venir divisa in gruppi e ciascun gruppo può elaborare, e quindi dettare, una serie di frasi agli altri gruppi, secondo la modalità del *dettato cooperativo* presentata al § 2.1.

Oppure, ancora, le frasi da dettare possono essere attinte da un brano oggetto di comprensione. In tal modo si crea un *percorso circolare*: elementi minimi che appartengono al testo oggetto di lettura/ascolto vengono somministrati allo studente, affinché elabori una produzione scritta/orale, da confrontare infine con il testo per esteso (cfr. Torresan 2009b). Il vantaggio precipuo dei *percorsi circolari* sta nell'attivare l'*expectancy grammar*, procurando, alla fine, un senso di sorpresa: allo studente, senza che ne abbia coscienza, vengono fatti indossare i panni dell'autore, e alla fine confronta il proprio testo con la versione originale, con un'evidente implicazione affettiva.

Anziché venir integrati arbitrariamente, lasciando che sia lo studente a disporre a proprio piacere, i sintagmi o le frasi possono essere impiegati secondo un certo ordine, e il dettato si può alternare con la produzione scritta. Il docente detta l'*incipit* di un brano; concede del tempo agli studenti affinché sviluppino un seguito; passato un certo tempo, detta un'altra frase, collegata con un filo logico alla prima; la classe torna a scrivere liberamente, e così via. La tecnica è nota come *dictocomp* o *sandwich story* (cfr. Davis, Rinvoluceri 1988).

### 3.8. Il recupero di conoscenze morfosintattiche

Il *dettato-cloze* visto in precedenza (§ 2.1.2), come del resto *la variazione di alcuni elementi di una frase* (§ 3.3), si possono prestare, al reimpiego di elementi morfosintattici, oltre che lessicali.

### 3.9. Ripasso delle conoscenze disciplinari (CLIL)

In un contesto scolastico in cui i contenuti disciplinari sono veicolati dalla lingua straniera (*Content and Language Integrated Learning*), il ricorso al dettato può rivelarsi strategico per ripassare le nozioni apprese.

Un'attività a cui si può ricorrere è il *dettato di frasi da completare*. L'esempio qui sotto vale a consolidare le conoscenze acquisite durante una serie di lezioni sulla storia degli ebrei in Italia:

Nel 1942, lo stesso anno in cui Cristoforo Colombo scoprì l'America,...

Nel 1553 Giulio III...

Paolo IV nel 1555, con la bolla *Cum nimis absurdum*, ...

Molti cognomi ebraici italiani hanno la caratteristica di ...

La prima stamperia ebraica nel mondo...

Ciascuno degli *item* è una domanda camuffata. Completare la frase "Nel 1553 Giulio III...", produce lo stesso risultato che si ottiene rispondendo alla domanda "Cosa fece Giulio III nel 1553?". Ciò nonostante, il primo compito ha un tono meno inquisitorio; c'è piuttosto un senso di sfida; è come se venisse invocato l'aiuto dello studente per restaurare qualcosa di incompleto e quindi gli venisse riconosciuto un ruolo più attivo.

*Il dettato di frasi da completare* ben si adatta, peraltro, al contesto di una classe ad abilità miste, visto che ciascuno può fornire una risposta adeguata, a prescindere dalla propria competenza linguistica. All'*incipit*, per esempio, "Nel 1553 Giulio III...", uno studente può far seguire "ordina di bruciare il *Talmud*", mentre un altro, che vanta una lingua più ricca e uno studio più approfondito, può aggiungere: "persuaso da alcuni ebrei neoconvertiti a credere che nel *Talmud* fossero presenti ingiurie contro il cristianesimo delle origini, ordinò venissero ritirate e distrutte tutte le copie del *Talmud*".

Il dettato, altrimenti, può riguardare le fasi di un processo, le sequenze di un brano narrativo, gli eventi che contraddistinguono la vita di uno scrittore, o più in generale le proposizioni con cui è stato diviso un qualsiasi testo disciplinare. Se gli elementi vengono dettati in disordine, agli studenti spetta, una volta verificata la correttezza della trascrizione, compiere un'azione di paziente riordino: è il cosiddetto *dettato-incastro* (*dicto-jigsaw*).

In Deller e Price, al fine di potenziare il confronto tra pari, il *dettato-incastro* ha una veste cooperativa (2007: 38-39). L'insegnante, prima della lezione, divide un testo in più parti, e ordina ciascuna di esse in tre insiemi (A; B; C); in classe, suddivide gli alunni in altrettanto gruppi (A; B; C); gli studenti del gruppo A trascrivono solo le frasi A; quelli del gruppo B solo le frasi B; quelli del gruppo C solo le frasi C. A trascrizione avvenuta, i membri di ciascun gruppo si confrontano tra di loro sull'ortografia. In un secondo momento, l'insegnante forma nuove *equipe* di lavoro, a cui fanno parte membri provenienti da gruppi diversi (per esempio, una *equipe* è formato dai membri A1, B1, C1; una seconda dai membri A2, B2, C2, e così via): il compito assegnato a ciascuna *equipe* consiste nel riordinare le frasi, secondo un criterio di consequenzialità.

### 3.10. L'esercizio della metacognizione

*Metacognizione e metalingua* rappresentano un'attività di riflessione, applicata, in un caso, alla lingua in sé (metalingua), nell'altro, all'atto di imparare la lingua (metacognizione).

La *competenza metalinguistica* si traduce nel descrivere correttamente i meccanismi di funzionamento della lingua (lessico, sintassi, morfologia, fonologia, testualità), mentre la *competenza metacognitiva* coincide con l'indagine delle strategie di apprendimento.

Gli studenti più brillanti si distinguono per il fatto di disporre di un ampio ventaglio di strategie cognitive e di sapere *come* e *quando* usarle (Baker, Brown 1984). Attivano, per esempio, un'attenzione orientativa (*skimming*) durante la lettura delle voci di un elenco (orari del treno, programmi televisivi); affrontano un articolo di fondo con una lettura intensiva (*scanning*), intenti a cogliere l'atteggiamento di chi scrive; sfruttano gli elementi iconici (tabelle, grafici, immagini) nella lettura di un testo scolastico, e così via.

Di contro, gli studenti meno competenti tendono a usare un campo di strategie più ristretto, senza escogitare alternative nel caso in cui una di esse si riveli inefficace. La lettura parola-per-parola, per esempio, non favorisce la comprensione perché rallenta i processi di costruzione dei significati, lo stesso si dica quando il lettore traduce mentalmente un brano nella lingua madre. In altre parole, gli studenti meno competenti mancano di flessibilità cognitiva: rimangono 'saldati' all'uso di alcune strategie, applicate a prescindere dal testo e dal contesto d'uso.

Gli strumenti volti a produrre consapevolezza metacognitiva –questionari, liste di controllo, guide procedurali– possono essere di due tipi: *top-down* e *bottom-up*. Nel primo caso gli studenti vengono 'allenati' all'esercizio di alcune strategie cognitive (per esempio, la ripetizione); poi, in un momento *metacognitivo*, riflettono con l'insegnante su cosa è successo e come quelle strategie si possano trasferire in altri contesti. Nel secondo caso, invece, l'insegnante guida gli allievi a scoprire come si comportano spontaneamente mentre svolgono un compito (cfr. Mariani 2010).

Ora, un difetto di questi mezzi di indagine risiede nella loro veste impersonale. Ad alcuni allievi, specie i più impulsivi (a cui, peraltro, la riflessione metacognitiva gioverebbe di più), risorse del genere paiono più come interrogativi appesi sulla grata di un confessionale che come strumenti di un viaggio all'interno del loro modo di imparare.

Siamo persuasi, perciò, che se a tali documenti venisse data la forma del dettato, le domande avrebbero modo di essere interiorizzate durante la trascrizione; cadenzate dalla voce dell'insegnante, anziché distribuite mediante stampati, assumerebbero un valore più personale. La compilazione di un *questionario-dettato*, oltre ad essere vantaggiosa da un punto di vista economico (specie in quei contesti in cui si lesina sulla quantità di fotocopie), appare avere, insomma, un carattere più motivante della somministrazione di un questionario dattiloscritto.



Le fasi relative alla somministrazione di uno strumento metacognitivo di questo genere sono quattro:

- dettato degli *item*;
- confronto sull'ortografia (*in plenum* o con un compagno);
- compilazione del modello (questionario, frasi da completare, ecc.)
- confronto sui contenuti (*in plenum* o con un compagno).

Se, all'inizio, il dettato assolve alla funzione di coinvolgere l'allievo nella ricognizione, il confronto finale allarga la consapevolezza metacognitiva, dal momento che gli allievi possono percepire come propri comportamenti, atteggiamenti o credenze che immaginavano estranei a sé o di cui addirittura ignoravano l'esistenza.

Dörney scrive (2006:60; la traduzione è nostra):

L'esperienza più illuminante e formativa dell'insegnamento delle strategie riguarda i 'momenti di condivisione'; una pratica in cui agli studenti viene regolarmente chiesto di condividere le scoperte e le strategie che hanno messo a punto per loro conto. Gli studenti resi partecipi del processo di apprendimento hanno delle intuizioni originali che possono essere riportate ai compagni con un linguaggio semplice; strategie di apprendimento personali risultano spesso curiose e, di conseguenza, può essere piacevole discuterne.

Qui di seguito presentiamo un *questionario-dettato* volto a *pianificare* la scrittura (Brookes, Grundy 1998: 101; la traduzione è nostra), con particolare riferimento a un requisito fondamentale dell'espressione scritta: la capacità di chi scrive di prefigurarsi un destinatario.

I tuoi lettori sono parlanti nativi della lingua oggetto di studio o no? Se non lo sono, qual è la lingua madre e qual è la loro competenza comunicativa nella lingua oggetto di studio?

Qual è l'età dei tuoi lettori? Sono maschi o femmine?

Che lavoro fanno? Gli piace il loro lavoro?

Come trascorrono il tempo libero? Guardano la televisione? Leggono il giornale? Cosa fanno durante il fine settimana?

Per quale ragione sono interessati all'argomento di cui ti accingi a scrivere? Sanno già qualcosa su questo argomento?"

Un *questionario-dettato* a carattere metacognitivo può applicarsi a *macrostrategie didattiche*<sup>9</sup>, come nel caso che segue, che ruota attorno all'uso della lingua madre (Deller, Rinvolucro 2002: 15; la traduzione è nostra):

1. "In che misura traduco tra me e me le parole che mi vengono rivolte durante una conversazione in lingua straniera?"

2. Mentre leggo un testo in lingua, le idee mi si formano in quella lingua o passano prima attraverso la mia lingua madre?
3. Se conosco più lingue, la traduzione ha un peso maggiore o minore a seconda della lingua?
4. Quando parlo in lingua, i miei pensieri si formano in quella lingua o hanno bisogno di passare per la mia lingua madre?
5. Quando traduco, avverto una qualche sensazione? Sento le parole? Le vedo? O c'è per caso un processo intermedio?
6. Quando scrivo in una lingua straniera, cosa succede dentro di me?

Ora formula due domande, rivolte a te stesso.

- 7.
- 8.
9. Quasi tutti intratteniamo con noi stessi una conversazione interiore nella nostra lingua madre. Mi capita di parlare tra me e me in lingua straniera, sia che mi rivolga a me stesso che immagini di rivolgermi ad altri?
10. Mentre leggo un testo in lingua, incontro una parola sconosciuta. Cerco la definizione in lingua o ho bisogno di sapere qual è la parola equivalente in lingua madre?
11. Quando mi annoto dei termini sul quaderno, scrivo prima il significato nella mia lingua madre?
12. Durante questo dettato, mi è capitato di tradurre qualche passaggio in lingua madre?

Fare metacognizione può comportare anche uno sguardo esterno, proiettato sui materiali. Riportiamo un *questionario-dettato* volto a formare un giudizio critico nei confronti del libro di testo, con particolare riferimento alle immagini in esso contenute (Rinvolutri 2002: 88; la traduzione è nostra, con leggeri adattamenti):

- Qual è l'immagine in questo libro che ritieni più accattivante?
- Qual è l'immagine che ha la prospettiva migliore?
- Qual è l'immagine che presenta delle linee interessanti?
- Qual è l'immagine che presenta un bel gioco di ombre?
- Qual è l'immagine più chiara? [...]
- Qual è quella che ti piace di meno?
- Qual è l'immagine che tu pensi mi piaccia di più?

### 3.11. L'esercizio della metadidattica

*Il questionario-dettato e il dettato di frasi da completare* possono essere impiegati anche durante corsi di formazione, per far riflettere gli insegnanti sui presupposti che guidano la loro pratica didattica.

Come affermato al § 3.10, la forma del dettato fa acquisire, rispetto alla somministrazione di domande su carta, un carattere più personale all'indagine.

Si ripetono, quindi, le quattro fasi descritte in precedenza: dettato; confronto ortografico; compilazione individuale; confronto sui contenuti<sup>10</sup>.

Di seguito riportiamo un *questionario-dettato* di *tipo bottom-up*, avente per tema la preparazione delle lezioni. Si tratta dell'espansione di una traccia apparsa in Rinvolucro 2008 (corredata, nella parte conclusiva, di *interrogazioni circolari*, volte a chiarire lo stato d'animo provato dagli intervistati durante la compilazione).

1. Quando comincia la mia preparazione delle lezioni e quando finisce?
2. Dove preparo le lezioni?
3. In quale modo mi prefiguro la lezione? Lo faccio avendo in mente le reazioni degli studenti? Visualizzo gli studenti? Ho una sensazione interna? Parlo a me stesso?
4. Uso carta e penna? Faccio una scaletta? Una mappa mentale?
5. Cronometro i tempi?
6. Di solito, nel pianificare, prevedo troppe attività o troppo poche? Penso a una o più attività di riserva?
7. Quello che pianifico come lo definirei? Un piano d'azione? Una fantasia per il futuro? Un programma articolato? Qualcos'altro?
8. Di solito cambia molto la mia lezione rispetto a come l'avevo programmata?
9. Se sì, cosa cambia?
10. Faccio molte fotocopie o poche fotocopie? Perché?
11. Quale parte ha il libro di testo nella preparazione delle lezioni?
12. Qual è la prima cosa che pianifico, quando preparo una lezione? La prima cosa a cui penso?
13. Come gestisco le 4 abilità (leggere, ascoltare, parlare, scrivere)?
14. Come gestisco le varie competenze linguistiche (ortografica, fonologica, morfosintattica, lessicale, testuale) e comunicative (pragmatica). Le tengo a mente, oppure considero solo la morfosintassi?
15. Quale ruolo ha l'improvvisazione nella mia esperienza didattica? In altre parole: come mi comporto quando non ho la possibilità di prepararmi?
16. Quale effetto ha, invece, su di me il fatto di buttarmi giù uno schema di preparazione?
17. Tendo a fare sempre le solite cose? Introduco varianti? Quando preparo ho voglia di sperimentare cose nuove?
18. Il tempo che investo per la preparazione, secondo i miei parametri, lo giudico: poco, abbastanza, molto, troppo?
19. Penso a un(a) collega, in particolare: come si prepara, secondo i miei parametri?
20. Ho mai preparato una classe con altri?
21. Tendo a prepararmi molto prima? Con un ragionevole anticipo? All'ultimo minuto? Cosa succede se cambiassi abitudine? Ho il desiderio di cambiare abitudine?

Scrivo qui sotto altre due domande che potrei rivolgere a me stesso sul tema della preparazione delle lezioni:

22.

23.

Provo a rispondere alle domande. Quando ho finito, rispondo agli interrogativi che seguono.

24. Come mi sono sentito durante lo svolgimento di questo questionario?

25. In genere mi piacciono i questionari?

26. Qualche volta presento in classe dei questionari?

27. Ho scoperto qualcosa di me attraverso le risposte che ho dato a questo questionario?

#### 4. Conclusioni

In questo *excursus* abbiamo dato prova di come il dettato possa esprimere la tendenza alla *complicazione* di molta didattica contemporanea e costituire la base di attività che riguardano il consolidamento di competenze e abilità.

#### Notas

- 1 Ciò non toglie, tuttavia, che nell'ordito della *didattica della complicazione* si possano inserire attività dinamiche, momenti di gioco, *routine*; insomma, pratiche brevi che valgono ad attivare la curiosità o ad allentare la tensione che uno sforzo attentivo prolungato comporta.
- 2 Al fine di evitare che il messaggio trasmesso da un allievo all'altro possa essere udito da altri, si consiglia di distanziare gli studenti tra loro. Harmer suggerisce una variante scritta: l'insegnante consegna un messaggio scritto al capofila; costui ha trenta secondi per memorizzarlo, scaduti i quali restituisce il messaggio al docente e lo riscrive su un altro foglio, da passare al compagno che segue, e così via, fino a che il messaggio arriva allo studente che si trova all'altra estremità della fila (2004: 54-55).
- 3 Un paio di situazioni indicate da Brookes e Grundy (1998: 74): la telefonata in cui uno detta a un operatore della *reception* un messaggio da lasciare a un collega; la telefonata in cui un cliente detta alla moglie di un elettricista il messaggio da comunicare al marito.
- 4 In tutte le forme di dettato affidato agli studenti è opportuno si assegni la responsabilità della corrispondenza fonema-grafema a chi scrive: è costui che deve accertarsi di aver capito; così facendo, egli si può impraticare nell'uso di espressioni utili a regolare l'interazione (che il docente può riportare su un cartellone), come per esempio: "puoi ripetere, per favore?"; "puoi parlare più lentamente?"; e così via.
- 5 "Il dettato ha un rischio intrinseco: che gli studenti si trovino a eseguire il compito in modo robotico; scrivono quello che sentono senza pensare al contenuto. È un problema simile a quello dei lettori inesperti o dei bambini che leggono ad alta voce: decodificano le parole senza considerare le frasi, e perciò fanno pause non dovute o

- enfaticizzano la pronuncia di parole che non dovrebbero. Un dettato eseguito in maniera inappropriata riduce i lettori/ascoltatori a delle macchine” (Wilson 2008: 91; la traduzione è nostra).
- 6 Per esempio, un insegnante di inglese a italiani può balbettare durante la pronuncia del fonema corrispondente al grafema “h” (Rinvolucris (2002: 82).
- 7 Quest’attività di ricostruzione si ispira al dictogloss (Wajnryb 1986, 1988). L’insegnante legge un breve brano (dalle 50 alle 100 parole) a velocità naturale, per due volte consecutive. Durante il secondo ascolto gli studenti prendono appunti; successivamente, ricostruiscono, in gruppi ristretti, il brano ascoltato, contando su una verifica finale con il docente
- 8 In una variante brillante di Barbara Hinger (cit. in Predelli 2008: 6), i ragazzi convertono dapprima il testo dettato in ideogrammi, quindi riferiscono il contenuto di quanto ascoltato ad un compagno, aiutandosi con il disegno, e infine producono insieme una sintesi scritta.
- 9 Una *macrostrategia* rappresenta un comportamento dell’allievo declinabile in una serie di atti specifici. L’allievo può usare la lingua madre (macrostrategia), per esempio, per memorizzare il lessico o per organizzare le idee in una fase di prescrittura (*microstrategie*). Quanto più abbondano gli atti specifici (*microstrategie*), tanto più si può inferire un comportamento generale (*macrostrategia*).
- 10 Anche in questo caso, come nella metacognizione, lo scambio di informazioni tra gli intervistati è di fondamentale importanza. Riprendendo la citazione di Dörnyei apparsa alla fine del § precedente e apportando piccoli accorgimenti (in corsivo) per trasferire le osservazioni dal piano dell’apprendimento a quello della didattica, possiamo dire che: “L’esperienza più illuminante e formativa dell’insegnamento delle strategie *didattiche* riguarda i ‘momenti di condivisione’; una pratica in cui agli *insegnanti* viene regolarmente chiesto di condividere le scoperte e le strategie *didattiche* che hanno messo a punto per loro conto. Gli *insegnanti* resi partecipi del processo di *insegnamento* hanno delle intuizioni originali che possono essere riportate ai *colleghi* con un linguaggio semplice; strategie di *insegnamento* personali risultano spesso curiose e, di conseguenza, può essere piacevole discuterne”.

## Bibliografia

- Airey J., 2002, “The Way We Do it”, *English Teaching Professional*, <www.etprofessional.com>.
- Baker L., Brown A. L., 1984, “Metacognitive Skills and Reading”, in Flood, J. (a cura di), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, International Reading Association, Newark, Delaware, 21-44.
- Balboni P. E., 1983, “Il dettato: le ragioni di un revival”, *Lingua e Nuova Didattica*, 4, 3-10.
- Balboni P. E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino.
- Blanche P., 2004. “Using Dictation to Teach Pronunciation”, *Linguagem & Ensino*, 1, 175-191.
- Brookes A., Grundy P., 1998, *Beginning to Write*, CUP, Cambridge.
- Caon F., Rutka S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.

- Cornoldi C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Costamagna L., 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Davis P., Rinvoluceri M., 1988, *Dictation: New Methods, New Possibilities*, CUP, Cambridge.
- Davis P., Garside B., Rinvoluceri M., 1998, *Ways of Doing*, CUP, Cambridge.
- Deller S., Price C., 2007, *Teaching Other Subjects Through English*, OUP, Oxford.
- Deller S., Rinvoluceri M., 2002, *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*, Delta, Peaslake.
- Dörnyei Z., 2006, "Individual Differences in Second Language Acquisition", *AILA Review*, 19, 42-68.
- Frank C., Rinvoluceri M., 2007, *Creative Writing*, Helbling, Innsbruck.
- Freddi G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- Gallina F., 2008, "Fonodidattica dell'italiano a stranieri", *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 6, 16, 29-49.
- Gimmelli, M., 2004, "La pronunciación", in Birch P., de la Calle Santa Ana I., Jiménez Ténes M., Justo P., Marchetti P., Martini D., Simone F. e Staffa-Haley A. (a cura di), *En clase, en el trabajo, entre la gente. Ideas para cursos de idiomas en inmersión*, Perugia, Guerra, 145-158.
- Harmer J., 2004, *How to Teach Writing*, Longman, Harlow.
- Heathfield D., 2005, *Spontaneous Speaking*, Delta, Peaslake.
- Hess N., 2001, *Teaching Large Multilevel Classes*, CUP, Cambridge.
- Jensen E., 2005<sup>2</sup>, *Teaching with the Brain in Mind*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Mariani L., 2010, *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it, Limena, Padova.
- Meddings L., Thornbury S., 2009, *Teaching Unplugged*, Delta, Peaslake.
- Morgan J., Rinvoluceri M., 2004<sup>2</sup>, *Vocabulary*, OUP, Oxford.
- Morri S., 1983, "Dictation: A Technique in Need of Reappraisal", *ELT Journal*, 2, 12-17.
- Oller J. W., 1979, *Language Tests at School*, Longman, London.
- Pandolfi M. E., Simionato M. A., 2011, "La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano", in Derosas M., Torresan P. (eds.), *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas Perspectivas*, Alma/Sb, Firenze/Buenos Aires, 251-268.
- Predelli M., 2008, *Il dettato in lingua straniera. Quattordici forme possibili*, Anuario dell'IPRASE 2008, Trento, <[www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)> (data di recupero: 12 gennaio 2010).
- Propp V., 2000, *La morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- Rinvoluceri M., 1984, *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, CUP, Cambridge.
- Rinvoluceri M., 2002, *Humanising Your Coursebook*, Delta, Peaslake.
- Rinvoluceri M., 2008, "Preparing Lessons or maybe God Willing...", *ELTA Newsletter*, <[http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-december-2008-academic\\_corner-preparing\\_lessons.doc](http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-december-2008-academic_corner-preparing_lessons.doc)> (data di recupero: 12 gennaio 2010).

- Sabatano C., 2004, *Come si forma la memoria*, Carocci, Roma.
- Sawyer J. O., Silver S. K., 1972<sup>2</sup>, "Dictation in Language Learning", in Allen H. B., Campbell R. N. (a cura di), *Teaching English as a Second Language*, McGraw-Hill, San Francisco, 223, 229.
- Taylor J., 2001, *The Minimax Teacher. Minimise Teacher Input and Maximise Student Input*, Delta, Peaslake.
- Thornbury S., 1997, "Reformulation and Reconstruction: Tasks That Promote Noticing", *ELT Journal*, 51, 4, 326-335.
- Torresan P., 2009a, "Collocare le abilità produttive all'interno di una prospettiva autenticamente comunicativa", in Sobral C., Gullo A. (eds.), *A língua italiana além fronteiras. Experiências teórico-prática sobre o ensino do italiano LE*, Filigrana, Botafogo.
- Torresan P., 2009b, "Polirappresentazionalità e circolarità nella didattica dell'italiano", *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 3, 2, 81-90.
- Wajnryb R., 1986, *Grammar Workout: The Dictogloss Approach*, Melting Pot Press, Sidney.
- Wajnryb R., 1988, *Grammar Workout 2: The Dictogloss Approach*, Melting Pot Press, Sidney.
- Wilson J., 2008, *How to Teach Listening*, Longman, Harlow.
- Zafarana A., 2006, "Una parola, un tassello", *Bollettino Dilit*, 1, 21 <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)> (data di recupero: 12 gennaio 2010).

