

## LA SEMANTIZZAZIONE NEI PROCESSI DI ACQUISIZIONE DELLA LETTOSCRITTURA. UNO STUDIO SULL'IPOTESI DELLA SIGNIFICANCE DI GUSTAVE GUILLAUME

Paolo NITTI<sup>1</sup>

Università degli Studi dell'Insubria (Italia)  
pnitti@uninsubria.it

### Abstract

*According to Gustave Guillaume's researches, learning how to write a syllable without a semantic content could be self-defeating, because the learner would always practice a kind of scaffolding about the linguistic structures (in Hirtle, Valin 1995). The written language as that spoken, could not be put aside from a process of semantization of the phono-syllabic repertoire. These premises have conducted to an investigation in order to verify the application of the principal methods of literacy addressed to native and foreigner speakers. The results of the investigation have shown that global methods for literacy are more helpful in order to teach how to read and write, compared to other methods, because they operate on meanings, confirming the signifiance hypothesis of Gustave Guillaume.*

### Resumé

*Selon les études de Gustave Guillaume, apprendre à écrire une syllabe privée de contenu sémantique peut être contre-productif, car l'apprenant exercerait toujours une forme d'échafaudage des structures linguistiques (en Hirtle, Valin 1995). La langue écrite comme la langue parlée ne pourrait pas se passer d'un processus de sémantisation du répertoire phono-syllabique. Sur la base de ces prémisses une enquête a été conduite pour vérifier la fiabilité des principales méthodes d'alphabétisation concernant à la fois les locuteurs natifs et les étrangers. Les résultats de l'enquête ont montré que pour l'alphabétisation, les méthodes globales qui travaillent sur les signifiés de la langue sont bien plus efficaces que celles qui n'y ont pas recours, ce qui confirme l'hypothèse de la signifiance de Gustave Guillaume.*

### Argomento

*Secondo gli studi di Gustave Guillaume, imparare a scrivere una sillaba priva di contenuto semantico può essere controproducente, poiché l'apprendente eserciterebbe sempre una forma di impalcatura delle strutture linguistiche (in Hirtle, Valin 1995). La lingua scritta, così come quella parlata, non potrebbe prescindere da un processo di semantizzazione dell'inventario fonosillabico. Sulla base di queste premesse è stata condotta un'indagine per verificare l'affidabilità dei principali metodi di alfabetizzazione rivolti a parlanti nativi e stranieri.*

*I risultati dell'indagine hanno dimostrato che, per quanto concerne l'alfabetizzazione, i metodi globali, operando direttamente sul significato, risultano maggiormente validi rispetto agli altri assetti metodologici, confermando l'ipotesi della signifiance di Gustave Guillaume.*

**Key words:** literacy, writing, second language, words, language acquisition

**Mot clés:** alphabétisation, écriture, langue seconde, mots, acquisition des langues

---

<sup>1</sup> Professeur auxiliaire, Università degli Studi dell'Insubria, Paolo Nitti s'occupe de linguistique acquisitionnelle, en particulier en recherchant les mécanismes concernant l'alphabétisation des natifs et des étrangers. Il a écrit une monographie sur l'apprentissage de la grammaire par les étudiants d'italien comme langue seconde et plus de 100 articles scientifiques sur l'acquisition des langues, en particulier de l'italien L2.

**Parole chiave:** *alfabetizzazione, scrittura, lingua seconda, parole, acquisizione delle lingue*

## **Introduzione**

L'alfabetizzazione rappresenta un settore di studio liminare, al confine fra la psicologia del linguaggio, la pedagogia e la linguistica acquisizionale (Minuz 2005), in quanto riguarda i meccanismi di funzionamento della mente umana, i percorsi di formazione, poiché, a differenza di molte altre abilità e competenze connesse con la lingua, non sarebbe possibile acquisire la lettoscrittura autonomamente, senza che si verificassero interventi formativi da parte di terzi (Ong 2014), e i fattori relativi all'oggetto di applicazione: la lingua scritta.

Se nel corso dell'ultimo cinquantennio gli studiosi di psicologia e di pedagogia si sono dimostrati molto produttivi sul piano scientifico per quanto concerne la descrizione dell'insegnamento e dei processi cognitivi relativi alla lettoscrittura, lo stesso non si può dire per i colleghi di linguistica, più attenti ad altri aspetti di analisi e di studio, fatta eccezione per quanti si occupano di discipline di confine e di glottodidattica (Dixon, Wu 2014).

In linguistica, tradizionalmente, l'interesse per la scrittura riguarda la tipologia classificatoria (Facchetti 2007) o i modelli di interpretazione del testo scritto (Scholes 1993), nonostante quasi tutti i linguisti si siano dedicati, più o meno in modo approfondito, e secondo angolature differenti, allo studio dei meccanismi della lettura e della scrittura (Smith 1996).

Gustave Guillaume, ad esempio, pur non essendosi concentrato sui processi di acquisizione della lettoscrittura, ha notato come, partendo dalla biplanarità del segno linguistico (Bazzanella 2014), già proposta dai fondamentali teorici di Saussure, in termini di apprendimento sia fondamentale il ruolo del significato, e come non sia corretto concentrarsi esclusivamente sui significanti, siano essi di natura grafica o fonica (Guillaume in Hirtle, Valin 1995).

L'esempio di Guillaume è significativo, perché lo studioso pone l'accento sulle modalità di apprendimento della lettoscrittura, proponendo, in modo molto intuitivo e senza che vi siano state sperimentazioni scientifiche a riguardo, di soffermarsi sulla spendibilità dell'apprendimento del linguaggio (Balboni 2012).

In effetti, è dimostrato che molti metodi di alfabetizzazione portano ai risultati sperati (Barton 1994), sebbene presentino fondamenti teorici e applicativi molto variegati e talvolta discrepanti.

L'obiettivo di questo contributo è indagare la validità linguistico-acquisizionale (Rastelli 2009) dei metodi impiegati per alfabetizzare gli apprendenti di lettoscrittura, in base alla tradizionale suddivisione fra metodi fonetici e globali (Cisotto 2011), verificando eventuali divergenze fra l'utilizzo con studenti nativi bambini e stranieri adulti.

Generalmente, all'interno delle classi di alfabetizzazione si seguono orientamenti misti, utilizzando approcci fonetici e globali in maniera alternata, sebbene le attività e le modalità prevalenti per l'alfabetizzazione, in Europa, ad eccezione della Spagna, riguardino essenzialmente i metodi fonetici (Nitti 2018).

Posto che la scientificità pedagogica dei metodi per l'alfabetizzazione presenti nei contesti contemporanei di formazione non è messa in discussione da questo contributo, si desidera valutare sul piano linguistico-acquisizionale, attraverso procedure di *testing* linguistico (Serragiotto 2016), l'efficacia glottodidattica dei metodi (Porcelli 1994), in modo da orientare l'azione dei formatori verso un apparato metodologico maggiormente critico e consapevole (Nitti 2013).

## **Metodi fonetici e globali**

I metodi fonetici, tradizionalmente denominati anche sintetici, concepiscono l'acquisizione della lettoscrittura come "un percorso che procede dalla parte (la lettera) al tutto (la parola o la frase)" (Cisotto 2011, 12); presupponendo che vi sia una corrispondenza fra la scrittura e l'oralità.

Questo presupposto di correlazione fra oralità e scrittura è alla base di molti studi di carattere neurolinguistico (Dehaene 2007), quasi tutti a favore dell'utilizzo dei metodi fonetici, ma è fortemente criticato dalle ricerche di linguistica storica e acquisizionale, poiché le scritture non si

sarebbero sviluppate a partire dall'oralità (Ong 2014), ma da esigenze di carattere pragmatico, oltre che da una serie di presupposti culturali (Facchetti 2007).

La scrittura, in effetti, è fortemente intaccata dai cambiamenti in atto a livello del parlato, mentre non si può dire altrettanto valido il contrario: i cambiamenti nella scrittura raramente coinvolgono il parlato (Cardona 1987).

L'*input* linguistico, identificato dai metodi fonetici, risiede nella lettera o nella sillaba, e le strategie glottodidattiche sono concepite essenzialmente come acquisizione di una tecnica, di un *modus operandi* che consenta all'apprendente di codificare e di decodificare i segni linguistici (Nitti 2013). Secondo la tradizione, i metodi sintetici si sarebbero originati a partire dal 1527, grazie all'intuizione di Valentin Ickelsamer di presentare agli studenti alfabetizzando le lettere iniziali di alcuni oggetti presenti all'interno dei contesti di apprendimento (Delgado Pérez 2000); tuttavia è plausibile ritenere che l'impostazione metodologica sia antecedente al Cinquecento, dal momento che rispecchia fortemente i processi evolutivi che portano sistemi di notazione a rappresentare la lingua attraverso significanti grafici alfabetici e alfabetico-sillabici (Fons Esteve 2004, Facchetti 2007).

I metodi fonetici si focalizzano, solitamente, sull'apprendimento di una consonante, alla quale si legano delle vocali per strutturare prima le sillabe aperte e, in un secondo momento, quelle chiuse (Cisotto 2011). Per mezzo della combinazione sillabica, è possibile ottenere le parole, concepite come ultimo stadio per la rappresentazione a livello grafico della lingua (Mace 1992).

Una direzione contraria, sul piano dell'apprendimento è identificata dai metodi globali, che basano la didattica della lettoscrittura sulle parole o sulle piccole frasi (Watt 1994).

In effetti, i metodi globali non sembrano essere nati in opposizione a quelli sintetici, ma pare si siano sviluppati in autonomia nel corso del Settecento, in ambiente francese, grazie all'intervento di alcuni alfabetizzatori religiosi, tra i quali emerge l'Abate parigino di Radonvilliers, che insegnavano a leggere e a scrivere attraverso la proposta di parole, concepite come elementi significativi della lingua (Nurss 1998).

La difformità fra i due metodi risiede tanto nel concetto di parola e nel ruolo del significato, quanto nel processo: uno è di carattere induttivo, dal particolare si giunge al generale, l'altro è deduttivo, dal generale, si arriva al particolare (Nitti 2015b).

In aggiunta al rapporto fra l'induzione e la deduzione, si può avviare una riflessione rispetto agli elementi di complessità e di facilità: secondo i metodi fonetici, la lettera e la sillaba sono unità elementari, mentre la parola è identificata come unità complessa; i metodi globali, diversamente, concepiscono la parola come unità semplice, perché veicolo di significato, e la sillaba e la lettera unità astratte, perché prive di valore semantico (Ong 2014).

La sillaba, come riportato in Guillaume (in Hirtle, Valin 1995) e in Meneghello (2011), potrebbe rappresentare l'elemento di congiunzione fra la parola e la lettera, essendo in molti casi caratterizzata da un significato trasparente, ma, trattandosi di un aspetto semantico, l'insegnamento relativo risulterebbe appannaggio dei metodi globali.

Al di là della suddivisione metodologica proposta, è importante considerare che ogni metodo di alfabetizzazione è stato concepito per apprendenti nativi e bambini; tuttavia, nel caso di discenti adulti e stranieri è possibile che la scelta del metodo non sia così trascurabile come avverrebbe per i nativi. Se le ricerche, per lo più di ambiente pedagogico, documentano che i risultati delle due impostazioni sono simili nella sostanza (Girelli, Meneghello 2016), occorre precisare che le analisi sono rivolte a un contesto di didattica della L1, e che i bambini nativi riconoscono e comprendono i significati dei segni linguistici trattati a lezione, a differenza di quanto potrebbe accadere con parlanti di lingua seconda (Pallotti 2006).

### **La ricerca**

A partire dalle premesse metodologiche relative ai metodi fonetici e globali, e dall'ipotesi della *significance* di Gustave Guillaume (in Hirtle, Valin 1995), secondo la quale un individuo imparerebbe più agevolmente una struttura linguistica caratterizzata da un significato trasparente, è

stata avviata una sperimentazione relativa all'affidabilità dei due metodi (Porcelli 1994), che ha riguardato un campione di 200 studenti, di cui 100 bambini nativi e 100 adulti stranieri, attraverso l'erogazione di corsi di alfabetizzazione nel periodo da marzo a giugno del 2018.

I corsisti sono stati suddivisi in 20 gruppi composti da 10 studenti ciascuno e hanno beneficiato di 80 ore di corso, circa 8 ore di lezione settimanali, gestite in orario mattutino per i bambini, all'interno della scuola dell'obbligo e in fascia serale per gli adulti, nell'ambito dei corsi organizzati dall'Associazione ALISTRA ONLUS e da alcune scuole primarie, nelle città di Torino e Verona. Per consentire lo svolgimento dell'indagine, sono stati organizzati tre cicli di carattere seminariale, di 20 ore, coinvolgendo 6 docenti alfabetizzatori, 3 esperti rispetto ai metodi fonetici e 3 in merito a quelli globali. Il periodo di formazione ha riguardato i fondamenti teorico-metodologici dei due metodi di alfabetizzazione e la traduzione in pratiche glottodidattiche adeguate a seconda del profilo di apprendente. La specializzazione glottodidattica degli insegnanti, oltre alla tematica dell'alfabetizzazione, comprendeva anche il profilo di apprendente; 4 maestri, infatti, operano con i bambini, 2 con gli adulti stranieri, possedendo qualifiche professionali differenti (lauree magistrali in Scienze della formazione primaria e in Linguistica o Didattica dell'italiano per stranieri).

Ai docenti è stato richiesto di non avvalersi di libri e risorse al di fuori dei materiali autoprodotti, al fine di non viziare il percorso di ricerca, rischiando di utilizzare prodotti non adatti ai metodi oggetto dell'indagine, poiché i materiali didattizzati e strutturati dai docenti o da coloro che si occupano di glottodidattica riflettono sempre una visione della lingua e del suo insegnamento (Balboni 2012).

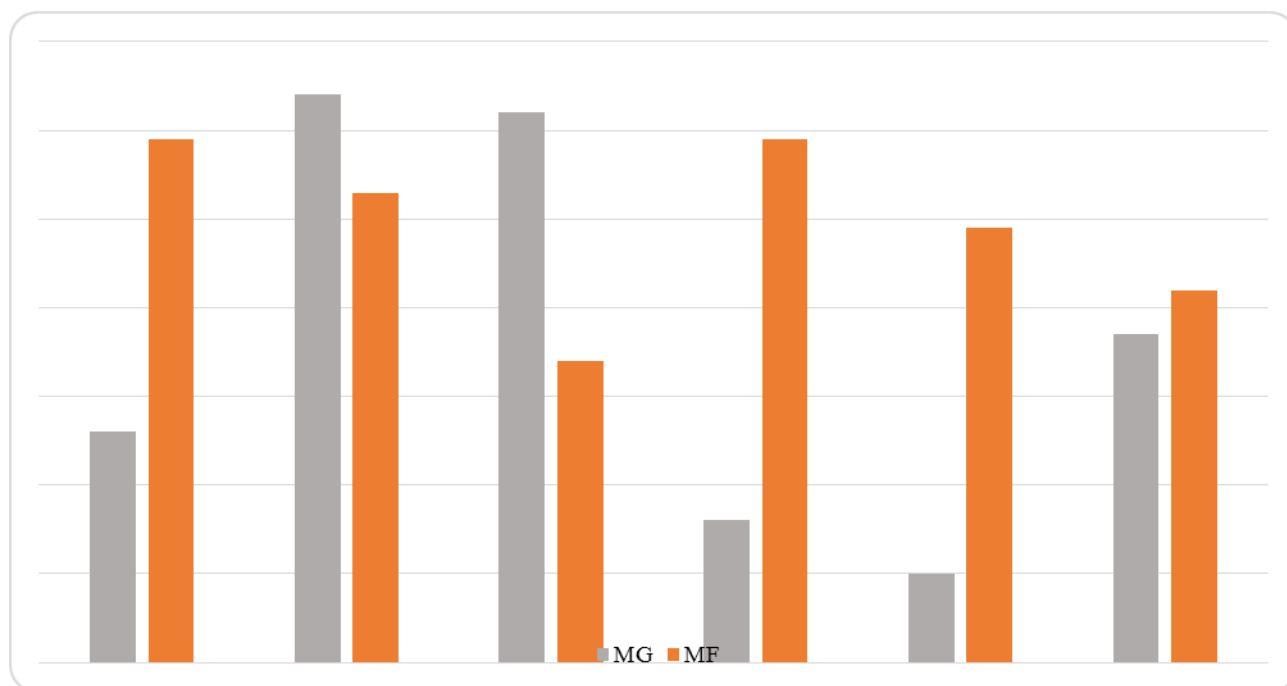


Grafico 1 – Risultati *testing* dopo le prime 20 ore di corso

Come emerge dal Grafico 1, il divario fra i due assetti metodologici, per quanto concerne le prestazioni dei corsisti, è abbastanza significativo per alcune attività: sembra ottenere risultati migliori il metodo fonetico per il dettato e per il completamento di parole, mentre la forbice diminuisce per quanto riguarda le altre consegne. A un livello iniziale, dunque, parrebbe che il metodo fonetico risultasse di maggiore praticabilità glottodidattica, rispetto a quello globale.

Non si è ritenuto di dividere i dati dei bambini nativi e degli adulti stranieri, dal momento che non si assiste a una disparità statisticamente significativa in merito alle prestazioni; in tutte le fasi della ricerca, infatti, le due categorie di studenti hanno mostrato andamenti molto simili, a prescindere dall'età e dal profilo di apprendente.

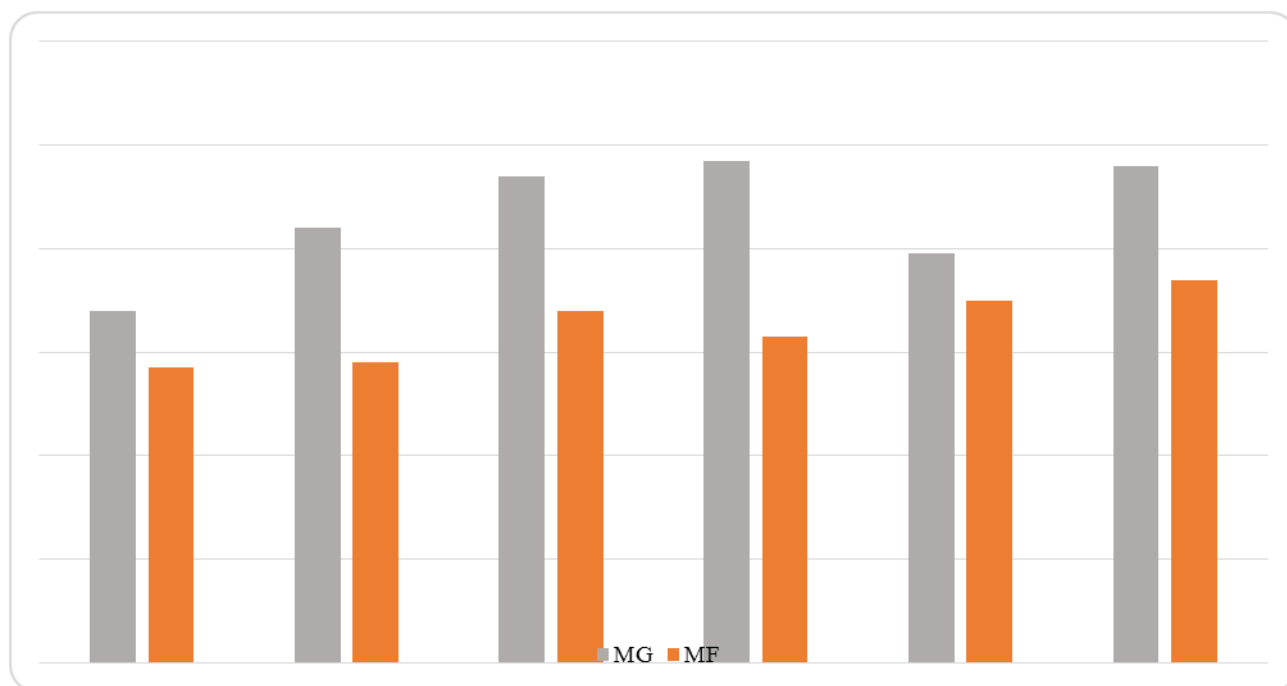


Grafico 2 – Risultati *testing* dopo 80 ore di corso

Al termine del corso, come si può evincere dalla consultazione del grafico 2, le prestazioni degli studenti alfabetizzati attraverso il metodo globale superano quelle dei corsisti alfabetizzati mediante i metodi fonetici, per quanto concerne tutte le abilità testate.

In particolare, il metodo globale pare essere maggiormente incisivo per quanto concerne le attività connesse con la sfera semantica, confermando gli studi di Olson e Torrance (1995) e l'ipotesi della *signifiance* di Guillaume.

Al di là delle considerazioni di carattere prettamente glottodidattico, sul piano linguistico è possibile affermare che il segno è composto dalle dimensioni del significato e del significante (Alderson 2000), ma la lingua veicola essenzialmente dei significati, basti considerare il numero di parole piene rispetto a quello delle parole puramente di carattere grammaticale (Cardona 2006).

### Conclusioni

Nonostante all'interno delle agenzie formative deputate all'alfabetizzazione si praticino impostazioni metodologiche ibride, sia globali che fonetiche (Nitti 2018), la scelta del metodo per l'alfabetizzazione, indubbiamente, riflette una visione della lingua, della scrittura e del suo insegnamento (Cardona 1985).

La ricerca mostra come i metodi globali siano maggiormente persistenti nel corso del tempo rispetto a quelli fonetici, confermando l'ipotesi della *signifiance* di Gustave Guillaume; infatti, a più di un mese dalla fine dei corsi di alfabetizzazione, periodo coincidente con le vacanze estive, il campione è stato invitato a presentarsi nuovamente nelle sedi di erogazione dei corsi per eseguire l'ultimo test, calibrato come quelli precedenti, al fine di comprendere l'andamento dei metodi nel corso del tempo, verificando la fissazione delle strutture linguistiche, successivamente all'erogazione del corso.

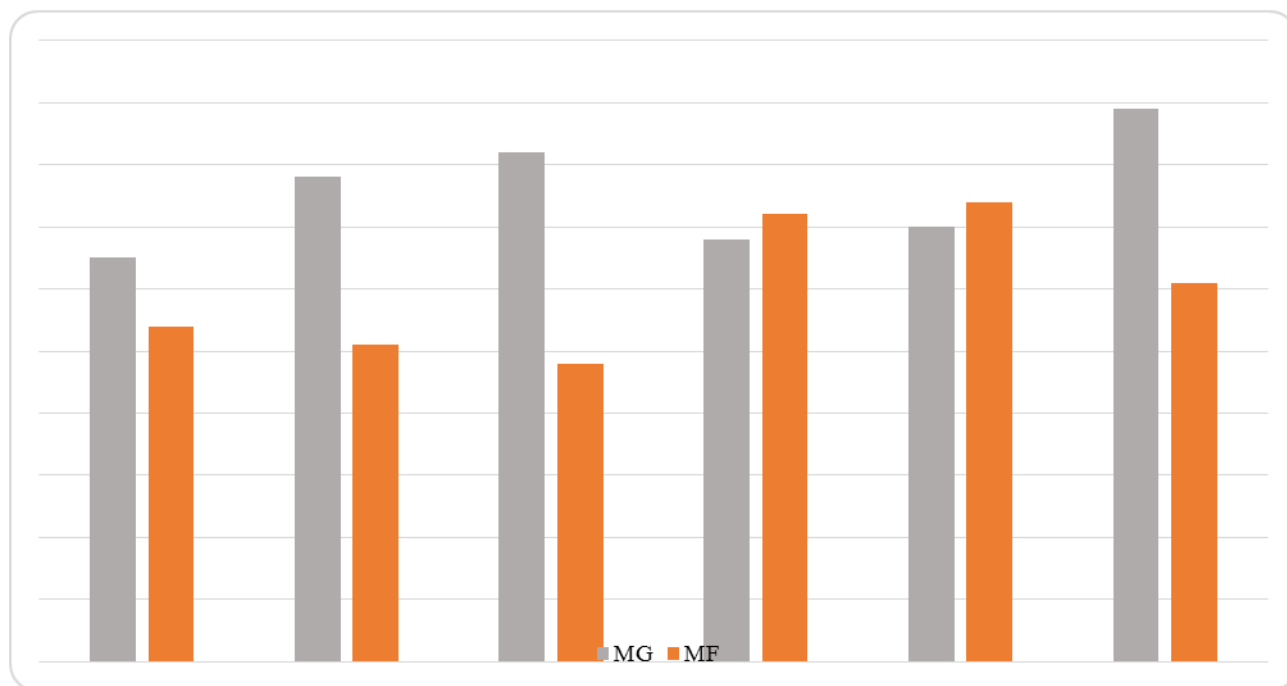


Grafico 3 – Risultati *testing* dopo 40 giorni dalla fine del corso

Il grafico 3 mostra come dopo più di un mese dalla fine del corso, le prestazioni degli apprendenti siano calate, probabilmente a causa della mancanza di esercizio e di allenamento alla scrittura e alla lettura (Carrell 1991).

Al di là del calo, glottodidatticamente fisiologico, i metodi globali si sono dimostrati ancora una volta più efficaci rispetto a quelli fonetici, tranne che per le attività di completamento che, però, riportano un divario poco significativo fra i due metodi.

In conclusione, i metodi fonetici risultano maggiormente prestanti all'inizio del corso, dimostrandosi efficaci per quasi tutte le abilità testate, ma tendono ad essere superati da quelli globali, già a partire dalle prime ore di corso, mantenendo il divario stabile nel corso del tempo.

L'obiettivo della linguistica e della didattica acquisizionale è di "suggerire dei criteri che rendano i metodi didattici paragonabili tra loro" (Rastelli 2009, 15), e questa ricerca, attraverso l'analisi dei risultati, ha documentato come il ruolo del significato sia essenziale per i processi di acquisizione della lettoscrittura sia per i nativi che per gli adulti stranieri.

Nonostante sia possibile alfabetizzare con entrambi i metodi, l'indagine dà prova di come l'impostazione globale, concentrandosi sul ruolo del significato, sia maggiormente utilizzabile come formato didattico-acquisizionale (Balboni 2012), perché maggiormente spendibile da parte degli apprendenti.

Essendo questo il caso di uno studio di carattere esplorativo e sperimentale, senza alcuna pretesa di esaustività, sarebbe opportuno estendere il campione ed espandere la ricerca in merito all'efficacia dei metodi per l'alfabetizzazione rivolti ad altri profili di discente e ad altre lingue (Bigelow, Tarone 2005), magari ampliando il range di attività per le fasi di *testing*.

## Bibliografia

- Alderson, J. Charles. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- August, Diane, and Shanahan, Timothy, (eds.). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: NJ Lawrence Erlbaum, 2006.
- Balboni, E. Paolo. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET, 2012.

- Barton, David, Hamilton, and Mary, Ivanič, Roz (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- Barton, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Baynham, Mike. *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.
- Bazzanella, Carla. *Linguistica cognitiva*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2014.
- Bettoni, Camilla. *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2001.
- . *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2006.
- Bialystok, Ellen. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Bigelow, Martha, Delmas, Bob, Hansen, Kit, and Tarone, Elaine. "Literacy and the processing of oral recasts in SLA." *TESOL Quarterly*, no 40 (April 2006): 665-689.
- Bigelow, Martha, Hansen, Kit, and Tarone, Elaine. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Bigelow, Martha, Swierzbinska, Bonnie, and Tarone, Elaine. "The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narrative." *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, no 6 (March 2006): 65-77.
- Bigelow, Martha, Tarone, Elaine. "The role of literacy level in SLA: Doesn't *who* we study determine *what* we know?" *TESOL Quarterly*, no 39 (2004): 689-710.
- . "Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 25 (2005): 77-79.
- Bigelow, Martha, and Vinogradov, Patsy. "Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 31 (2011): 120-136.
- Borri, Alessandro, Minuz, Fernanda, Rocca, Lorenzo, and Sola, Chiara. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher, 2014.
- Byrne, Brian. *The foundation of literacy. The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove East Sussex: Psychology Press, 1998.
- Campbell, Pat. *Teaching reading to adults: A balanced approach*. Edmonton, Canada: Grass Roots Press, 2002.
- Cardona, R. Giorgio. "I percorsi della scrittura. Aspetti conoscitivi di uno strumento di comunicazione." *Biblioteche oggi*, no 3 (1985): 11-19.
- . "La cultura degli alfabeti." *Fare scuola*, no 6 (1987): 11-19.
- . *Introduzione all'etnolinguistica*. Novara: De Agostini Scuola-UTET, 2006.
- Carrell, L. Patricia. "Second language reading: Reading ability or language proficiency." *Applied Linguistics*, no 12 (1991): 159-179.
- Castro-Caldas, Alexandre, and Reis, Alexandra. "The knowledge of orthography is a revolution in the brain." *Reading and Writing*, no 16 (January-February 2003): 81-97.
- Chini, Marina (ed.). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli, 2004.
- . *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci editore, 2005.
- Cisotto, Lerida. *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson, 2011.
- Cook-Gumperz, Jenny (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Crandall, Joann. "Adult Literacy." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 4 (1983): 162-180.
- Cuadro, Ariel, Marín, Javier, and Pagán, Asensión. "Léxico ortográfico y competencia lectora." *Ciencias Psicológicas*, no 1 (2007): 15-26.
- Dehaene, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob, 2007.

- Delgado Pérez, Félix. *Una dimensión de presente en la alfabetización*. Madrid: Centro Regional de Educación de Personas Adultas, 2000.
- Demetrio, Duccio, Moroni, Federico. *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione e metodi*. Roma: Editrice Sindacale Italiana, 1980.
- Dixon, L. Quentin, and Wu, Shuang. "Home language and literacy practices among immigrant second-language learners." *Language Teaching*, no 47 (April 2014): 414-449.
- Ellis, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Facchetti, Giulio. *Antropologia della scrittura*. Milano: Arcipelago Edizioni, 2007.
- Fanini, Simona, Pelagaggi, Daniela, Scalisi, G. Teresa *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci editore, 2003.
- Ferreiro, Emilia. *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Ferreiro, Emilia, and Teberosky, Ana. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze Giunti, 1985.
- Fons Esteve, Montserrat. *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barceló Graó, 2004.
- Freire, Paulo, and Macedo, Donald. *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barceló: Paidós, 1989.
- Freire, Paulo. *Alfabetização e Conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma, 1963.
- Gass, M. Susan. *Input, interaction and second language learner*. Mahwah NJ: Erlbaum, 1997.
- Gersten, Russell, and Geva, Esther. "Teaching reading to early language learners." *Educational Leadership*, no 60 (July 2003): 44-49.
- Girelli, Claudio, and Meneghello, Giovanni. *Sillabe globali per leggere e scrivere*. Brescia: Editrice La Scuola, 2016.
- Grabe, William. "Literacy in a Second Language." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 10 (1989): 145-162.
- Guth, J. A. Gloria, and Wrigley, S. Heide. *Bringing literacy to life: Issues and options in adult ESL literacy*. San Mateo CA: Aguirre International, 1992.
- Hamada, Megumi, and Koda, Keiko. "Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning." *Language Learning*, no 58 (2008): 1-31.
- Hart, Lesley, Perfetti, A. Charles, and Van Dyke, Julie. "The psycholinguistics of basic literacy." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 21 (2001): 127-149.
- Hirtle, Walter, and Valin, Roch (eds.). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1958-1959 et 1959-1960*, Québec: Presses de l'Université Laval, 1995.
- Ijalba, Elizabeth, and Obler, K. Loraine. "First language graphem-phonem transparency effects in adult second-language learning." *Reading in a Foreign Language*, no 27 (2015): 47-70.
- Jabonero, Mariano, and Rivero, José. *Alfabetización y educación básica de los jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana, 2009.
- Laudanna, Alessandro, and Voghera, Miriam (eds.). *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2006.
- Leki, Ilona. "Writing, Literacy, and Applied linguistics." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 20 (2000): 99-115.
- Lo Duca, G. Maria. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci editore, 2013.
- Mace, Jane. *Talking about literacy*. London: Routledge, 1992.
- Marcato, Carla, *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2012.
- Marello, Carla. *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli, 1996.
- Mastrantuono, Eliana. "Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2." *Italiano LinguaDue*, 1 (2010): 52-65.



- Meneghello, Giovanni. *Si parla per sillabe, si scrive per lettere*. Sommacampagna (VR): Eurotipo, 2011.
- Minuz, Fernanda. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma Carocci editore, 2005.
- Molina, Santiago. *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid CEPE, 1981.
- Nitti, Paolo. "I metodi di alfabetizzazione degli adulti stranieri." *Dirigere la Scuola*, no 10 (2013): 18-20.
- . "Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica." *Nuova Secondaria*, no 8 (2015b): 24-28.
- . "Strategie per la produzione scritta." *Scuola e Didattica*, no 2 (October 2015a): 28-34.
- . "Strategie per la comprensione scritta." *Scuola e Didattica*, no 5 (April 2016b): 28-34.
- . "Strategie per l'alfabetizzazione." *Scuola e Didattica*, no 6 (May 2016a): 32-39.
- . "Insegnare italiano L2 ad apprendenti sinofoni." *Scuola e Didattica*, no 3 (February 2017): 50-53.
- . *La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto*, in Coonan M. Carmel, Bier, Ada, and Ballarin, Elena (eds.). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso Internazionale DILLE (Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa), 2-4 Febbraio 2017*. Venezia: Cafoscarina (2018): 199-215.
- Norris, M. John, and Ortega, Lourdes. "Effectiveness of L2 Instruction: A Resource Synthesis and Quantitative Meta-analysis." *Language Learning*, no 50 (March 2000): 417-528.
- Nurss, Joanne. "The effects of mother tongue literacy on South African adults' acquisition of English literacy." *Adult Basic Education*, no 8 (February 1998): 111-119.
- Nuzzo, Elena, and Rastelli, Stefano. *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci editore, 2011.
- Olson, R. David. "Language and Literacy: what writing does to Language and Mind." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 16 (1996): 3-13.
- Olson, R. David, and Torrance, Nancy (eds.). *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- Ong, J. Walter. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino, 2014.
- Pallotti, Gabriele. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 2006.
- Pexman, M. Penny, Phillips, I. Catherine, and Sears, R. Christopher. "An embodied semantic processing effect on eye gaze during sentence reading." *Language and Cognition*, no 4 (February 2012): 99-114.
- Porcelli, Gianfranco. *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola, 1994.
- Rastelli, Stefano. *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore, 2009.
- Rayner, Keith. "Eye movements in reading and information processing: 20 years of research." *Psychological Bulletin*, no 124 (1998): 371-422.
- Scholes, J. Robert (ed.). *Literacy and language analysis*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 1993.
- Serragiotto, Graziano. *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci editore, 2016.
- Smith, Frank. *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 1996.
- Srivastava, R. Nupoor. "Literacy." *Annual Review of Applied Linguistics*, no 10 (1989): 81-102.
- Street, V. Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Tarone, Elaine. "Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population." *Language Teaching*, no 43 (January 2010): 75-83.
- Van Der Craats, Ineke, Kurvers, Jeanne, and Young-Scholten, Martha (eds.). *Low educated second language and literacy acquisition*. Utrecht LOT, 2006.

Verhoeven, T. Ludo. “Sociocultural and cognitive constraints on literacy development.” *Journal of Child Language*, no 29 (2002): 484-488.

Villalba Martínez, Félix, and Hernández García, Maite. “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2.” *Carabela*, no 48 (2000): 85-110.

Watt, C. William (ed.). *Writing Systems and Cognition. Perspectives from Psychology, Physiology, Linguistics and Semantics*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, 1994.