

PAOLO NITTI

LA PAROLA COME STRUMENTO PER  
L'ALFABETIZZAZIONE. METODI GLOBALI E  
FONETICI A CONFRONTO PER  
L'ALFABETIZZAZIONE, IN ITALIANO L2,  
DEGLI STUDENTI STRANIERI ALTRALFABETI  
ADULTI

1. INTRODUZIONE

Le pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura, nell'ambito dell'alfabetizzazione primaria, generalmente sono suddivisibili a seconda di due impostazioni metodologiche: le strategie fonetiche e quelle globali.

È preferibile, nell'ambito della didattica dell'alfabetizzazione, il ricorso al termine “strategia” piuttosto che “approccio” o “metodo” (cfr. Nitti 2015), in quanto l'approccio riflette un'idea «che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento» (Balboni 2012: 6), mentre il metodo consiste nella traduzione operativa di un approccio.

L'alfabetizzazione di un apprendente analfabeta si basa sulla concezione del segno linguistico come unità di significato o come sequenza di significanti grafici. Sulla base di questa dicotomia, ben radicata all'interno della tradizione degli studi di linguistica, è possibile ricavare un modello di insegnamento globale, fondato sulle parole come unità portatrici di un significato, e un altro di carattere fonetico, basato

sull'idea della parola come successione di significanti grafetici (cfr. Bigelow - Tarone 2004).

La dicotomia, nel corso del tempo, ha dato vita a numerosi metodi caratterizzati dal focus sulla tecnica scrittoria, relativa alla sequenza di lettere e di sillabe, oppure sulla parola, come elemento prioritario di interesse per le pratiche di lettoscrittura, in quanto dotata (e portatrice) di significato (cfr. Bigelow - Hansen - Tarone 2009).

A partire da queste indicazioni è stata condotta una ricerca sperimentale relativa alla spendibilità dei diversi modelli didattici, a seconda della diversificazione della tipologia di apprendenti (cfr. D'Agostino 2017).

La ricerca ha previsto fasi differenti: dal confronto costante con la letteratura scientifica, si è passati all'individuazione dei campioni, alla formulazione delle attività di *testing* e all'analisi dei risultati. Gli esiti della ricerca sono stati trattati in sedi differenti e, in particolare, sono stati analizzati e discussi i risultati di:

1) apprendenti adulti stranieri altralfabeti, in possesso di scritture logografiche (Convegno "Dieci anni di didattica dell'italiano a studenti cinesi: risultati, esperimenti, proposte", Università per Stranieri di Siena, 6-7 ottobre 2017);

2) apprendenti adulti stranieri totalmente analfabeti (Convegno "La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2", Università degli Studi di Bergamo, 6-8 giugno 2018);

3) apprendenti bambini nativi (Convegno Internazionale dell'Association de Psychomécanique du Langage, Université de la Sorbonne - Paris, 12-13 luglio 2018);

4) apprendenti adulti stranieri altralfabeti, in possesso di scritture alfabetiche (Convegno "Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare", Università per Stranieri di Siena, 21-23 novembre 2018).

In questo contributo sarà descritto il quarto punto, ovvero la fase della ricerca relativa agli apprendenti adulti stranieri altralfabeti, già alfabetizzati con scritture alfabetiche diverse rispetto all'italiano.

## 2. LA RICERCA

A differenza dell'oralità, acquisita generalmente in modo spontaneo, almeno per quanto concerne la dimensione della lingua madre (cfr. Baldi - Savoia 2018), la scrittura è caratterizzata da apprendimento, ovvero da un «processo razionale» (Balboni 1994: 53) che necessita di pratiche didattiche e matetiche. Sono rarissimi, infatti, i casi di alfabetizzazione spontanea (cfr. D'Agostino 2017), di individui che imparano a leggere e a scrivere autonomamente, senza che vi siano state dinamiche di insegnamento formale o informale (cfr. Calvani 2011).

Per quanto concerne la differenza fra le strategie globali e quelle fonetiche è possibile rilevare che le seconde, generalmente, si focalizzano sull'insegnamento di una

consonante, alla quale si associano delle vocali per formare prima le sillabe aperte e successivamente quelle chiuse (cfr. Cisotto 2011). Successivamente, attraverso la combinazione delle sillabe, si ottengono le parole, intese come ultimo livello di rappresentazione grafica della lingua.

Inoltre, Cisotto (2011: 12) specifica che la distinzione fra impostazioni metodologiche fonetiche e globali è stata affrontata come oggetto di dibattito all'interno del Convegno dell'UNESCO del 1951, con la finalità di promuovere una microlingua di settore di carattere internazionale, per garantire la possibilità di dialogo tra le differenti istituzioni accademiche e i centri di ricerca.

Per quanto concerne le strategie fonetiche e fonosillabiche, è opportuno notare che sono privilegiati, come primi elementi di trattazione, i grafemi che notano le vocali; nel caso della lingua italiana, l'occorrenza delle vocali è molto alta, perché presenti in ogni sillaba. Molte sillabe dell'italiano, infatti, sono costituite dalla sequenza di consonante (C) e vocale (V), e sarebbero, secondo Marengo (1996), le più semplici da articolare. Una volta individuate le vocali, si procederebbe all'identificazione delle sillabe che contengono le vocali come apice.

Nell'alfabetizzazione attraverso strategie fonetiche, le sillabe più complesse e i digrammi, generalmente, sono presentati in una seconda fase del percorso didattico, quando gli apprendenti avrebbero acquisito la competenza di base con le sillabe CV. La lettera all'interno del contesto sillabico acquisterebbe un valore fonetico maggiormente percepibile, tanto che alcuni teorici, per lo più di estrazione pedagogica sono arrivati a definire le sillabe come "globali", identificandole come basi per la costruzione di significati (cfr. Meneghello 2011).

L'insegnamento di un'unità sillabica attraverso strategie di alfabetizzazione fonosillabiche, solitamente, prevede il raddoppiamento della stessa, anche con variazione della vocale, ad esempio <ta>, <tata>, <tate>.

È chiaro che l'obiettivo di queste impostazioni metodologiche risulta primariamente l'insegnamento della tecnica lettoscrittura e la trasmissione della conoscenza procedurale per leggere e scrivere, mentre il ruolo del lessico rimane poco sviluppato, almeno per quanto riguarda le fasi iniziali di didattica (cfr. Nitti 2013).

Secondo la tradizione, i metodi fonetici si sarebbero sviluppati a partire dal 1527 grazie all'intuizione di Valentin Ickelsamer di proporre alle classi di alfabetizzandi nativi lo studio delle lettere iniziali di alcuni oggetti presenti in aula (cfr. Delgado Pérez 2000); tuttavia è possibile affermare con certezza che queste pratiche glottodidattiche si sono sviluppate molti secoli prima, perché perfettamente in linea con i sistemi alfabetici e alfabetico-sillabici, che tendono a notare graficamente i significati (cfr. Facchetti 2007).

L'idea di servirsi di mediatori iconici (cfr. Calvani 2011), associati alle lettere delle parole da proporre, è attribuita storicamente all'editore Peter Jordan, di epoca cinquecentesca (cfr. Byrne 1998).

Le strategie globali, invece, non sembrano essere nate in opposizione a quelle sin-

tetiche, ma pare si siano sviluppate autonomamente nel corso del Settecento, in Francia, grazie all'intervento di alcuni alfabetizzatori religiosi, tra i quali emerge l'Abate parigino di Radonvilliers, che ritenevano di dover insegnare a leggere e a scrivere attraverso la proposta di parole, concepite come elementi salienti della lingua (cfr. Hart - Perfetti - Van Dyke 2001). Lo stesso concetto di sillaba come unità di significato, inoltre, è presente anche nella letteratura scientifica di ambito linguistico (cfr. Guillaume in Hirtle - Valin 1995), sebbene sia più ragionevole ritenere che la sillaba si ponga fra il piano del significante e quello del significato, pur rimanendo parte del significante, a meno che non si tratti di parole monosillabiche.

In effetti il concetto di sillaba, come emerge da questa trattazione, si pone in una zona liminare fra le due impostazioni metodologiche, risultando in parte puramente connesso con il significante e in parte caratterizzato da possibili significati.

Nonostante l'autonomia delle due prospettive, sul piano strutturale, le strategie globali possono essere concepite in opposizione a quelle fonetiche, perché il punto di partenza sarebbe costituito dalla parola e non dalla sillaba o dalla lettera (cfr. Watt 1994).

A partire da queste premesse, è stata condotta un'indagine, nel corso del primo semestre del 2018, volta a comparare i due assetti metodologici per quanto riguarda il profilo di apprendente adulto straniero, già alfabetizzato secondo una scrittura alfabetica (cfr. Verhoeven 2002) differente dall'italiano.

Attraverso alcune attività di valutazione preliminare (*testing* e colloquio), sono stati selezionati 100 individui stranieri adulti, suddivisi in 10 gruppi classe, composti da 10 corsisti. Ciascun gruppo ha beneficiato di un corso di alfabetizzazione della durata di 80h, tenuto da 6 insegnanti formate ai fini della ricerca e qualificate per l'alfabetizzazione e per la didattica dell'italiano L2. I corsi, divisi a seconda della strategia impiegata per l'alfabetizzazione sono stati svolti nei locali dell'Associazione ALI-STRONLUS, con la Collaborazione del Centro Interculturale della città di Torino.<sup>1</sup>

### 3. IL CAMPIONE

Il campione è costituito per i due terzi da uomini e per un terzo da donne; al momento dell'iscrizione, la disoccupazione è pari all'81% e l'occupazione al 19%. Le professioni principali, inoltre, riguardano il commercio (12%) e il settore socio-sanitario (5%). Per quanto concerne l'età, la fascia dei giovani adulti, di 26-35 anni, è maggiormente rappresentata (87%), rispetto a quella degli adulti di 36-45 anni (8%) e della tarda età adulta e della vecchiaia (5%).

In merito ai sistemi alfabetici posseduti dal campione e verificati durante il colloquio preliminare al corso, al primo posto si trova l'arabo (86%), seguito dal tamil (11%), dal georgiano (2%) e dal cirillico (1%).

---

<sup>1</sup> L'attività di ricerca, infatti, è stata resa possibile dalla collaborazione con i due enti.

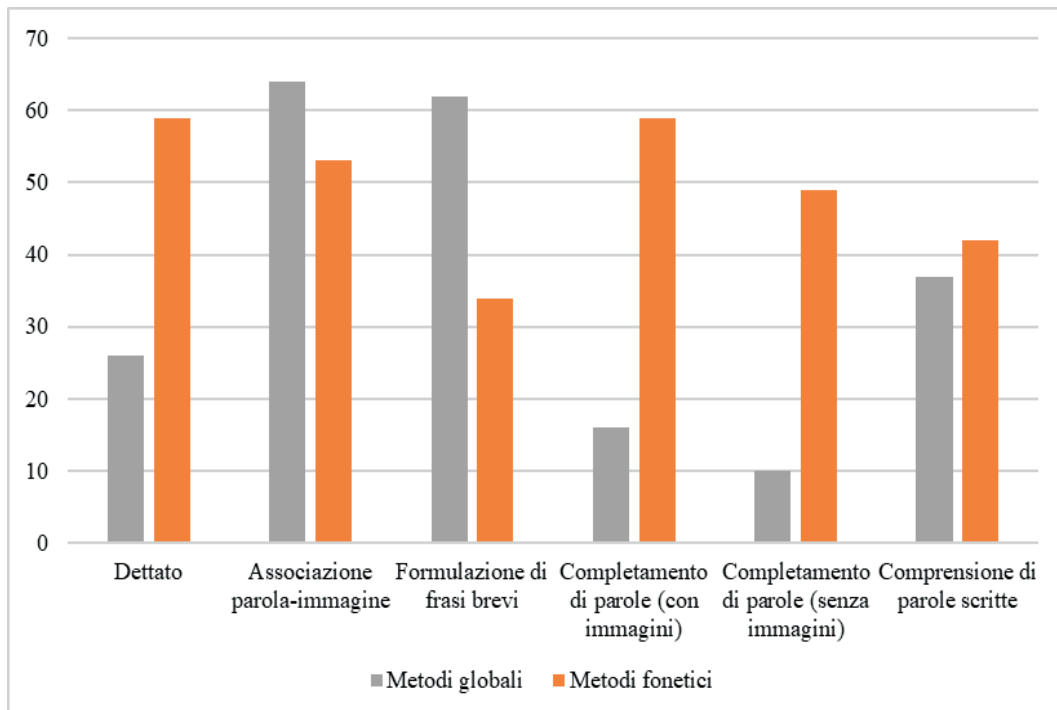
Nonostante questi sistemi alfabetici si comportino in modo difforme rispetto alla direzione della scrittura, alla notazione delle vocali e alla presenza di corpi tipografici differenti, si è ritenuto di non diversificare gli apprendenti, poiché l'interesse della ricerca riguarda essenzialmente il possesso di una scrittura alfabetica dissimile dall'italiano, indipendentemente dalle sue caratteristiche.

#### 4. ANALISI DEI DATI

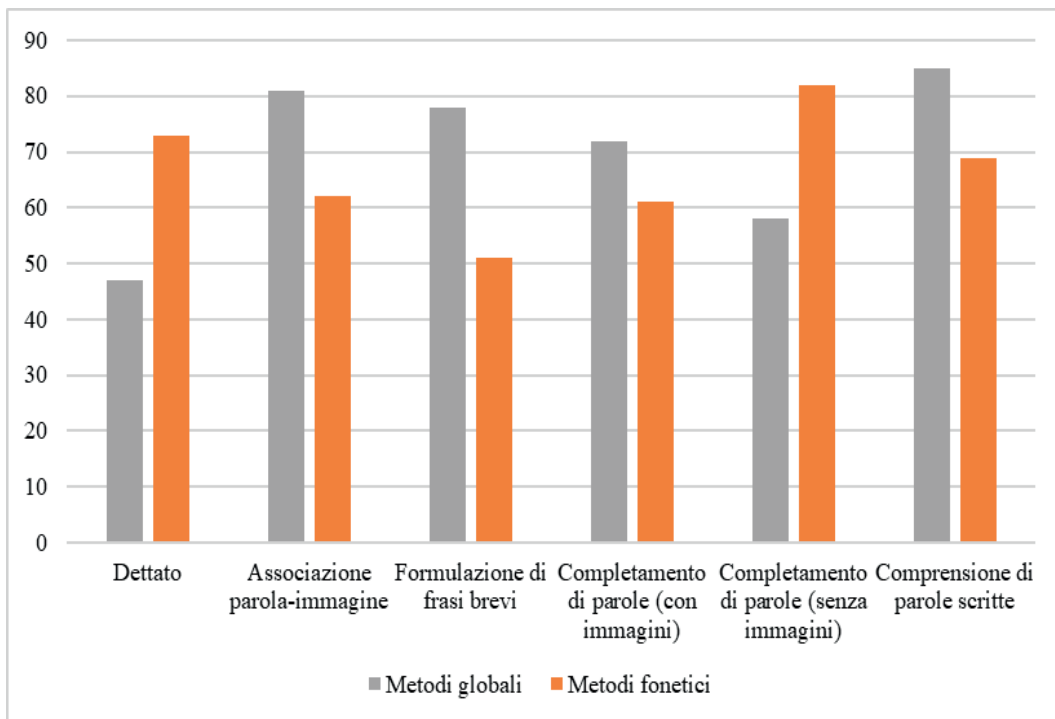
Gli apprendenti sono stati divisi in 3 gruppi da alfabetizzare attraverso impostazioni metodologiche globali e 3 mediante il ricorso a strategie fonetiche, nell'ambito dei corsi di italiano L2 e alfabetizzazione, di 80 ore, della durata di due mesi.

Le attività di *testing*, identiche per i 6 gruppi, sono state proposte al campione, da un valutatore esterno, dopo 20, 40 e 60 ore di corso. Alla fine dell'insegnamento, e dopo un mese rispetto al termine delle attività didattiche, sono stati proposti due test ulteriori e il questionario di gradimento del corso.

Ai fini della comparazione, la struttura del test è rimasta sostanzialmente invariata, a prescindere dal momento dell'assegnazione, ma sono cambiate le parole, seppur scelte all'interno del lessico comune dell'italiano e caratterizzate dalla stessa lunghezza e dalla medesima struttura (presenza di geminate, di digrammi e trigrammi, alternanza CV/VC).



graf. 1. Risultati test dopo 20 ore di corso.



graf. 2. Risultati test dopo 40 ore di corso.

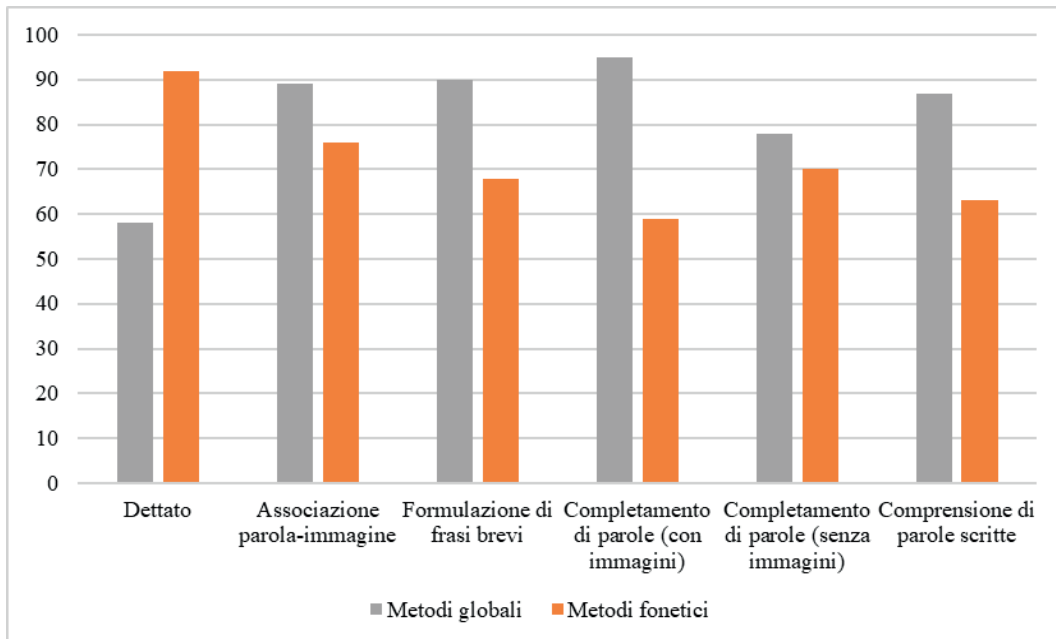
I due grafici mostrano una differenziazione della *performance* dei gruppi di apprendenti già a partire dalle prime 40 ore di corso. Se superate le 20 ore di corso, si notavano risultati nettamente migliori rispetto al dettato, alla comprensione di parole scritte e agli esercizi di completamento di parole con e senza immagini, da parte degli apprendenti alfabetizzati attraverso strategie fonetiche, dopo 40 ore la situazione pare significativamente rovesciata, a favore delle strategie globali, con l'eccezione del completamento di parole senza immagini e del dettato. Tuttavia, anche rispetto alle ultime attività, si segnala un incremento della resa da parte degli apprendenti alfabetizzati attraverso strategie globali.

La spiegazione dell'inversione di tendenza rispetto alle prime 20 ore di corso è relativa alla salienza degli oggetti di insegnamento: la parola, infatti, tende a essere percepita meglio (cfr. Marini 2018) e incamerata nella memoria rispetto a sequenze prive di significato (cfr. Laudanna - Voghera 2006; Pexman - Phillips - Sears 2012).

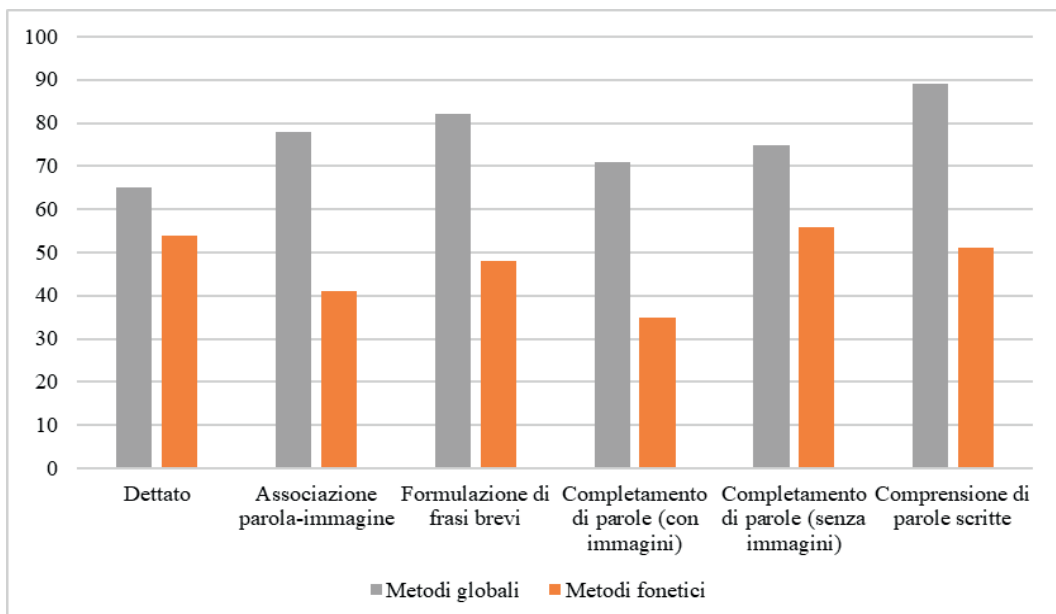
La *performance* migliore degli apprendenti alfabetizzati attraverso strategie fonetiche, per quanto concerne il dettato e il completamento di parole senza immagini probabilmente è imputabile alla natura stessa delle attività, caratterizzate dalla difficoltà a segmentare i segni linguistici all'interno del *continuum* fonico (cfr. Savoia 2014) e dall'assenza di un mediatore iconico.

Dopo 60 ore di corso, infatti, i risultati delle attività di *testing* confermano so-

stanzialmente la *performance* relativa alle 40 ore, con la differenza del vantaggio delle strategie globali anche rispetto al completamento delle parole senza immagini, probabilmente percepite come unità lessicali e non più come sequenze di simboli.



graf. 3. Risultati test dopo 80 ore di corso.



graf. 4. Risultati test dopo un mese dalla fine del corso.

Il grafico 3, relativo al test di fine corso, mostra risultati stabili rispetto a quelli dopo 60 ore, confermando la resa migliore delle impostazioni globali rispetto a quelle fonetiche, con l'eccezione del dettato.

Nel grafico 4, invece, a distanza di un mese dalla fine del corso, si rileva una sostanziale diminuzione della resa da parte di tutto il campione, a prescindere dalle specificità della didattica, causata dalla probabile mancanza di esercizio. Oltre al calo, perfettamente prevedibile, dal momento che sono passati più di 30 giorni senza esercizi e controllo da parte del personale docente, emerge anche un aumento della forbice rispetto alle due strategie per l'alfabetizzazione, significativamente a vantaggio di quella globale.

I risultati relativi ai questionari di gradimento del corso, seppur poco significativi sul piano della didattica acquisizionale (cfr. Rastelli 2009), hanno mostrato indici favorevoli riguardo a ogni gruppo di apprendenti, ma una soddisfazione maggiore relativa ai materiali impiegati per l'alfabetizzazione attraverso strategie globali, probabilmente ritenute di maggiore adesione alla realtà comunicativa.

## 5. CONCLUSIONI

L'analisi dei dati risulta in linea con i risultati degli altri profili di apprendente per quanto concerne la resa delle strategie per l'alfabetizzazione (cfr. Nitti 2018), confermando le osservazioni di parte della letteratura scientifica (cfr. Gernsten - Geva 2003; Ijalba - Obler 2015). Infatti, per poter essere efficaci, i metodi globali richiedono una disponibilità di tempo significativa e risultano meno veloci rispetto a quelli fonetici (cfr. Ferreiro 2003); tuttavia presentano una maggiore percezione delle parole come segni caratterizzati da un significato e, nel corso del tempo, un minor tasso di analfabetismo di ritorno (cfr. Bernhardt 1991). Non è ragionevole etichettare la *performance* più bassa dell'ultimo test, a distanza di un mese dalla fine del corso, come analfabetismo di ritorno, ma è possibile comunque rilevare una resa migliore delle strategie globali rispetto a quelle fonetiche, in relazione al profilo di apprendente oggetto di questa trattazione.

Nonostante i metodi fonetici siano più diffusi all'interno del panorama dei corsi di alfabetizzazione in Italia (cfr. Nitti 2016; Minuz 2005), e la normativa<sup>2</sup> li identifichi come funzionali all'insegnamento della lettoscrittura rivolto a nativi, soprattutto in situazione di disturbi specifici di apprendimento e di bisogni educativi speciali, si è ritenuto di indagare l'effetto sul piano didattico-acquisizionale di entrambe le impostazioni metodologiche (cfr. Rastelli 2009), rispetto a profili differenti di apprendente, al fine di valutarne la spendibilità (cfr. Fons Esteve 2004) a livello di formato

---

<sup>2</sup> Decreto Ministeriale n. 5669 del 12/07/2011, "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento", [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/prot5669\\_11.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf) (ultimo accesso: 14/04/2019).



didattico. Anche se hanno familiarità con i meccanismi di lettoscrittura, gli apprendenti altralfabeti possono non conoscere le parole della L2, e l'apprendimento attraverso le strategie fonetiche o sillabiche può risultare ostacolante, almeno in termini di affaticamento (cfr. Porcelli 1994), e poco produttivo sul piano della resa.

I risultati dell'indagine descritta in questo contributo mostrano che inizialmente le strategie fonetiche sono maggiormente rilevanti in termini di efficacia, perché coinvolgono la tecnica, posseduta da parte di apprendenti già alfabetizzati attraverso un altro sistema alfabetico. Si rileva, tuttavia, una diminuzione dell'efficacia delle strategie fonetiche a vantaggio significativo di quelle globali, dopo le prime 40 ore di corso, aspetto che conferma quanto la scrittura sia connessa con il sistema linguistico e quanto, sul piano cognitivo e glottodidattico, sia più complesso separare il significante dal rispettivo significato, nell'ambito delle pratiche di alfabetizzazione, come avviene d'altronde per quanto concerne l'acquisizione dell'oralità (cfr. Bigelow - Delmas - Hansen - Tarone 2006).

Le lingue, infatti, sono prioritariamente parlate e in un corso di alfabetizzazione in italiano L2 occorre considerare come prioritario lo sviluppo delle competenze del parlato (cfr. Bettoni 2001), anche all'interno di una società fondata su una «cultura chirografica» (Ong 2014: 42). In aggiunta a quanto riportato, emerge che l'oralità e la scrittura sono certamente interconnesse, ma svolgono funzioni differenti e con diverse priorità per l'individuo (Ong 2014: 45), infatti, «accanto allo sviluppo di abilità orali, è assolutamente indispensabile che ogni individuo adulto possieda anche le capacità di decodifica e di produzione di testi scritti» (D'Agostino 2017: 153).

Se l'obiettivo di un corso di italiano L2 è lo sviluppo della competenza comunicativa (cfr. Chini 2005), non è possibile svincolare l'espansione del lessico dagli elementi del sillabo (cfr. Marellò 1996), perché si utilizza la scrittura per trascrivere parole.

Rispetto ai corsi di italiano come L2, l'utilizzo di un impianto metodologico fonetico per l'insegnamento della lettoscrittura può rivelarsi di difficile applicazione, perché presuppone che l'apprendente conosca i significati delle parole e non abbia difficoltà ad articolare e a percepire i foni della lingua (cfr. Hamada - Koda 2008).

In conclusione, l'analisi dei dati mostra che la parola configura un elemento significativo per un corso di alfabetizzazione rivolto a individui adulti stranieri in possesso di un altro sistema alfabetico, poiché caratterizzata dall'intersezione del significato con il suo significante e, dunque, non svincolata dalla realtà delle pratiche comunicative.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni 2012 = Paolo Ernesto Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni 1994 = Paolo Ernesto Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Baldi - Savoia 2018 = Benedetta Baldi - Leonardo Maria Savoia, *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*, Bologna, Zanichelli.
- Bernhardt 1991 = Elizabeth Bernhardt, *Reading development in a second language: Theoretical, literacy, and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bettoni 2001 = Camilla Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Bigelow - Tarone 2004 = Martha Bigelow - Elaine Tarone, *The role of literacy level in SLA: Doesn't who we study determine what we know?*, in «TESOL Quarterly», 39, pp. 689-710.
- Bigelow - Delmas - Hansen - Tarone 2006 = Martha Bigelow - Robert Delmas - Kit Hansen - Elaine Tarone, *Literacy and the processing of oral recasts in SLA*, in «TESOL Quarterly», 40 (4), pp. 665-689.
- Bigelow - Hansen - Tarone 2009 = Martha Bigelow - Kit Hansen - Elaine Tarone, *Literacy and second language oracy*, Oxford, Oxford University Press.
- Byrne 1998 = Brian Byrne, *The foundation of literacy. The child's acquisition of the alphabetic principle*, Hove East Sussex, Psychology Press.
- Calvani 2011 = Antonio Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci.
- Chini 2005 = Marina Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Cisotto 2011 = Lerida Cisotto, *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson.
- Cook-Gumperz 1986 = Jenny Cook-Gumperz (a cura di), *The social construction of literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D'Agostino 2017 = Mari D'Agostino, *L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati*, in «Testi e linguaggi», 11, pp. 141-156.
- Delgado Pérez 2000 = Félix Delgado Pérez, *Una dimensión de presente en la alfabetización*, Madrid, Centro Regional de Educación de Personas Adultas.
- Facchetti 2007 = Giulio Mauro Facchetti, *Antropologia della scrittura*, Milano, Arcipelago Edizioni.
- Ferreiro 2003 = Emilia Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Fons Esteve 2004 = Montserrat Fons Esteve, *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barceló, Graó.
- Gersten - Geva 2003 = Russell Gersten - Esther Geva, *Teaching reading to early language learners*, in «Educational Leadership», 60 (7), pp. 44-49.
- Hamada - Koda 2008 = Megumi Hamada - Keiko Koda, *Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning*, in «Language Learning», 58, pp. 1-31.
- Hart - Perfetti - Van Dyke 2001 = Lesley Hart - Charles Perfetti - Julie Van Dyke, *The psycholinguistics of basic literacy*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 21, pp. 127-149.
- Hirtle - Valin 1995 = Walter Hirtle - Roch Valin (a cura di), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1958-1959 et 1959-1960*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Ijalba - Obler 2015 = Elizabeth Ijalba - Loraine Obler, *First language graphem-phonem transparency effects in adult second-language learning*, in «Reading in a Foreign Language», 27, pp. 47-70.
- Laudanna - Voghera 2006 = Alessandro Laudanna - Miriam Voghera (a cura di), *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza.

- Marelo 1996 = Carla Marelo, *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.
- Marini 2018 = Andrea Marini, *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*, Roma, Carocci.
- Meneghello 2011 = Giovanni Meneghello, *Si parla per sillabe, si scrive per lettere*, Sommacampagna (VR), Eurotipo.
- Minuz 2005 = Fernanda Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Nitti 2013 = Paolo Nitti, *I metodi di alfabetizzazione degli adulti stranieri*, in «Dirigere la Scuola», 10, pp. 18-20.
- Nitti 2015 = Paolo Nitti, *Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica*, in «Nuova Secondaria», 8, pp. 24-28.
- Nitti 2016 = Paolo Nitti, *Strategie per l'alfabetizzazione*, in «Scuola e Didattica», 6, pp. 32-39.
- Nitti 2018 = Paolo Nitti, *La semantizzazione nei processi di acquisizione della lettoscrittura. uno studio sull'ipotesi della signifiante di Gustave Guillaume*, in «Studii de Stiinta si Cultura», 14 (4), pp. 87-96.
- Ong 2014 = Walter Jackson Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino.
- Pexman - Phillips - Sears 2012 = Penny Pexman - Catherine Phillips - Christopher Sears, *An embodied semantic processing effect on eye gaze during sentence reading*, in «Language and Cognition», 4(2), pp. 99-114.
- Porcelli 1994 = Gianfranco Porcelli, *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Rastelli 2009 = Stefano Rastelli, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Savoia 2014 = Leonardo Maria Savoia, *Introduzione alla fonetica e alla fonologia*, Bologna, Zanichelli.
- Verhoeven 2002 = Ludo Verhoeven, *Sociocultural and cognitive constraints on literacy development*, in «Journal of Child Language», 29, pp. 484-488.
- Watt 1994 = William Watt (a cura di), *Writing Systems and Cognition. Perspectives from Psychology, Physiology, Linguistics and Semantics*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer.