

UN NUOVO PROFILO DI APPRENDENTI. ANALFABETI PLURILINGUI

*Marcello Amoruso*¹

PREMESSA

Questo contributo è una presentazione della tesi di dottorato conclusa da chi scrive nel 2018, un percorso di ricerca sperimentale che guardava a un profilo di apprendente poco o per nulla oggetto di attenzione fino alla fine del secolo scorso: lo studente di lingua seconda adulto a bassa e bassissima scolarizzazione. Si è trattato di un lavoro assai complesso che si inseriva all'interno di un più ampio contesto di ricerca e didattica costruito in quegli anni dalla *Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo* (da qui in avanti ItaStra) in risposta a pressanti esigenze che provenivano dall'esterno. Nel porto di Palermo sbarcavano in quegli anni insieme a migliaia di giovani migranti anche un gran numero di adolescenti (in maggioranza fra i 16 e i 18 anni) privi di adulti di riferimento, molti dei quali analfabeti e semianalfabeti. Una parte rilevante di essi è rimasta in città ed è stata inserita nei corsi di lingua italiana dell'Università per periodi più o meno lunghi (da un paio di mesi a uno o più anni) sulla base di un protocollo di collaborazione con il Comune di Palermo e di una vocazione all'inclusione che nasce con ItaStra ed è stata estesamente descritta, oltre che in diversi contributi in questo stesso volume, in tanti lavori pubblicati negli ultimi dieci anni. Tra questi citiamo: *Dai barconi all'università*, (Amoruso *et al.*, 2015), e *Odisseo Arriving Alone* (Amoruso *et al.*, 2016).

I dati a cui faremo riferimento a partire dal paragrafo 4 si riferiscono al periodo che va dal 2015 al 2017 e sono stati acquisiti attraverso interviste e test linguistici, somministrati a 85 ragazzi frequentanti i corsi di lingua a ItaStra. I test presentati mirano all'individuazione di un profilo linguistico specifico in rapporto a due fondamentali strumenti coinvolti nel processo di acquisizione della lingua: da un lato la memoria fonologica, dall'altro la consapevolezza metalinguistica, entrambe legate all'assenza/presenza di scrittura. Il lavoro di tesi ha consentito, non solo a chi scrive, di mettere a fuoco una serie di temi importanti anche in chiave didattica, poi confluiti nel modulo sull'ascolto inserito all'interno del Master di II Livello in "Teoria, progettazione, didattica dell'italiano L2/LS" dell'Università di Palermo.

1. MEMORIA FONOLOGICA E CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA NELL'ACQUISIZIONE DELLA SECONDA LINGUA

La relazione tra la memoria fonologica², la consapevolezza metalinguistica e l'acquisizione della seconda lingua nei profili di apprendenti ad alta scolarizzazione è stata

¹ Università degli Studi di Palermo.

² La memoria fonologica è una delle componenti della memoria di lavoro. È comunemente indicata come "phonological working memory"; si tratta di una memoria che agisce in tempo reale, e che gestisce gli stimoli sonori, linguisticamente codificati, in tempo reale. Nello specifico consente di trattenere le informazioni

estesamente studiata (Ellis, Sinclair, 1996; Baddeley, 2002; Wen, 2015). La ricerca su questa stessa relazione in soggetti bassamente scolarizzati o analfabeti è di contro più limitata (Juffs, 2006; Tarone, Bigelow, 2005 e 2012; Kurvers, van de Craats, 2007; Kurvers, van Hout, Vallen, 2015; Huettig, Mishra, 2014). La letteratura sperimentale su questo stesso argomento è ancora meno estesa se l'attenzione è rivolta a verificare in particolare il ruolo nei processi di apprendimento della lettura e scrittura.

Da un altro lato, anche gli studi sui vantaggi del multilinguismo sulla memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica sono assai estesi: basti pensare agli studi di Bialystok sul “vantaggio bilingue”. L'attenzione verso questa stessa relazione diminuisce significativamente se i vantaggi del multilinguismo sull'acquisizione di una seconda lingua sono indagati in relazione ai processi di apprendimento, a soggetti analfabeti, da un lato, e ancor di più, con soggetti analfabeti che seguono percorsi formativi specifici.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare i vantaggi del plurilinguismo sulla memoria fonologica e sulla consapevolezza metalinguistica in studenti bassamente scolarizzati o analfabeti durante un percorso di apprendimento della lingua. Le classi di ItaStra prese in considerazione, e dunque i soggetti presi in esame, hanno seguito un unico modello di formazione linguistica, contenuto nel sistema *Ponti di parole*, descritto da Arcuri in questa monografia.

2. LA COMUNITÀ SCIENTIFICA E GLI STUDI SULL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA DA PARTE DI MIGRANTI ADULTI A BASSA SCOLARIZZAZIONE

La ricerca linguistica dedicata all'acquisizione di lingue seconde è prevalentemente focalizzata su apprendenti adulti alfabetizzati e scolarizzati. È questo un dato che sorprende se si pensa che la migrazione dall'Africa e dall'Asia verso l'Europa, e i Paesi occidentali in generale, è caratterizzata da una forte presenza di soggetti non scolarizzati e non alfabetizzati. Tale scarsa attenzione si lega alla natura di tali studi, prevalentemente orientati alla ricerca degli elementi strutturali della lingua (per una ricostruzione puntuale di questa scarsa attenzione si veda quanto scrive Mocchiari nell'intervento in questa monografia).

A metà degli anni Duemila una convergenza di interessi scientifici in Europa e Stati Uniti e una sempre più pressante presenza nelle classi di lingua seconda di soggetti migranti per nulla o bassamente alfabetizzati spinge alla nascita di un progetto internazionale finalizzato alla costruzione di modelli didattici specifici rivolti a soggetti non alfabetizzati (Martha Young-Scholten, 2021). D'altra parte, la progettualità nella costruzione di modelli didattici non poteva prescindere dalla individuazione di un profilo acquisizionale legato all'assenza di scrittura nella L1 e con ricadute sull'apprendimento di una lingua due (cfr. Amoruso, D'Agostino, 2016).

Si è costituita dunque una organizzazione che si identifica con l'acronimo LESLLA, *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*³, che mira a mettere insieme, ricercatori, insegnanti, formatori e che ogni anno riunisce gli aderenti alla rete in un

sulle sequenze linguistiche che compongono gli enunciati; di trattenere le informazioni che riguardano le sequenze fonetiche che compongono le parole. Ad essa va attribuita una parte fondamentale dell'apprendimento della lingua che è essenzialmente apprendimento di sequenze.

³ L'acronimo LESLLA fino al 2018 è stato codificato come *Low Educated Students and Second Language Acquisition*. In occasione del Simposio LESLLA 2017 a Granada, l'acronimo assume una nuova dizione per via di una rinnovata consapevolezza politica rispetto alla identificazione di apprendenti privi di scrittura. La dicitura *Low Educated* gettava un'ombra squalificante che si voleva rimuovere verso una categoria di apprendenti adulti. *Literacy Education* appariva più corretta.

simposio. Partito con 25 presentazioni, oggi l'annuale simposio conta più di 400 interventi. Non a caso nel 2018 tale incontro si è tenuto a Palermo, in questi anni attraversata da una straordinaria esperienza di inclusione linguistica di giovani migranti analfabeti, e ha visto la presenza di centinaia di partecipanti da tutto il mondo (si vedano una selezione di contributi di quel simposio in D'Agostino, Mocciaro, 2021).

Gli apprendenti oggetto degli studi LESLLA sono adulti privi di una scolarizzazione nella loro lingua madre. Sono dunque soggetti i cui bisogni formativi hanno una specificità che è emersa negli ultimi venti anni (Tarone, Bigalow, 2012; Kurvers, 2015). Infatti l'assenza di scrittura ha imposto a formatori e docenti di riformulare i programmi di studio adattandoli ad apprendenti che imparano non solo una nuova lingua, ma anche a leggere e scrivere per la prima volta.

3. PERCHÉ ABBIAMO SCELTO DI INDAGARE IL PLURILINGUISMO?

L'analfabetismo da adulti è generalmente considerato un deficit. Si è più volte rilevato, ad esempio, che sottoposti a processi di apprendimento, analfabeti adulti mostrano una ridotta capacità di registrare e memorizzare informazioni. D'altra parte, importanti studi sono giunti alla conclusione che la 'mente analfabeta' si caratterizza per un diverso modo di apprendere la lingua e tale modo emerge come deficitario. Il codice scritto, in sostanza, viene sempre descritto come un elemento in più, un vantaggio, sia in relazione ai processi di apprendimento tout court che più specificamente all'apprendimento della lingua.

In generale, secondo molte osservazioni, e in parte anche secondo quelle che vengono dalla esperienza didattica che si svolge da anni ad ItaStra, gli studenti analfabeti imparano più lentamente, con più difficoltà e i risultati raggiunti sono più vacillanti, segnati da una precarietà che inficia i risultati stessi. Insomma l'analfabeta è un soggetto che apprende male e secondo modalità precarie.

Nel lavoro che qui presentiamo, così come in altri che si sono svolti in quegli anni e in quelli successivi, siamo partiti sia dalla letteratura sull'argomento, ma anche dalla continua osservazione 'sul campo'. Chi scrive ha contezza degli sforzi e della tensione affettiva e linguistica che vive uno studente analfabeta se chiamato a produrre riflessioni attive sulla lingua e anche degli sforzi cui è sottoposto il docente che insegna lingua in una classe di analfabeti quando è chiamato a far svolgere attività che puntano a fare riflettere gli studenti attivamente sulla lingua. Abbiamo però deciso di utilizzare un punto di vista in parte diverso da molti degli studi 'classici', considerando l'analfabetismo un elemento accanto ad altri e anzitutto accanto alla ricca o, purtroppo molto spesso debolissima, immersione nella lingua target, e al modello di didattica a cui il soggetto viene esposto. Inoltre nella indagine che qui presentiamo (ma lo stesso si può dire di tutti gli studi condotti a ItaStra presenti in questo volume) abbiamo parlato dell'analfabetismo solo in termini linguistici proprio perché 'sul campo' abbiamo verificato la forza e la capacità di analisi e di riflessione di molti ragazzi completamente analfabeti.

Nell'indagare le ricadute dell'analfabetismo sull'acquisizione e sull'apprendimento della lingua, abbiamo cercato quindi di non isolare la variabile alfabetizzazione da altre, e anzitutto da una altra caratteristica straordinariamente presente in molti dei giovani neoarrivati: la capacità di muoversi all'interno dell'universo del multilinguismo con grande sicurezza, mostrando competenze recettive e spesso anche attive in un numero assai alto di idiomi. In molti casi il patrimonio linguistico familiare e/o comunitario, insieme alla diffusissima pratica di recitazione del Corano in una lingua ai più sconosciuta, risulta ulteriormente arricchito dal viaggio migratorio e dalle esperienze di convivenza con altri

giovani multilingui anche nelle comunità di accoglienza all'arrivo (su tutto questo si veda D'Agostino, 2021).

4. IL CAMPIONE DELLA RICERCA

Il campione della ricerca è composto interamente da giovani migranti neoarrivati, in netta prevalenza africani, analfabeti, bassamente scolarizzati da una parte e scolarizzati fino al secondo ciclo di istruzione inferiore dall'altra (come gruppo di controllo). I soggetti sono stati selezionati tenendo conto di una significativa distribuzione tra monolingui e plurilingui. Tutti quanti partecipavano a un percorso di apprendimento dell'italiano ad ItaStra condotto da docenti fortemente motivati e che utilizzavano, come già si è detto, lo stesso modello didattico, cioè quello adottato nel sistema *Ponti di parole*. Questo elemento di familiarità con i luoghi e le persone che somministravano i test non è secondario in quanto ha evitato qualsiasi ansia da test facendo sì che le rilevazioni (assai complesse data la numerosità del campione e la estraneità di tutti quanti i soggetti a prove di questo tipo) si svolgessero abbastanza fluidamente.

Forniamo qui una più dettagliata descrizione del campione, con riferimento all'età, alle lingue, alla distribuzione tra studenti monolingui e plurilingui e tra analfabeti e soggetti scolarizzati.

Il campione è composto da 85 studenti quasi tutti di origine africana e solo in tre casi di origine bangladesa. Tra gli africani la maggior parte proviene dal Gambia (37 studenti), seguono Mali e Senegal con 9 soggetti ciascuno. Pochissimi sono provenienti da altri paesi dell'Africa subsahariana e solo 4 dall'Egitto. La lingua più parlata è il mandinka con 43 membri (per 32 membri viene dichiarata come lingua madre); segue l'inglese (parlato da 42 soggetti) e poi francese (28 studenti) e wolof (23); l'arabo è parlato da 6 studenti. Tra le altre lingue africane sono presenti anche fula (4), bambara (4) e poi abron, dendi, ballanta, cotocoli, coniake, djola, bini, pular, soninke, tigrino, igbo e bini. I monolingui sono 11, i restanti 74 sono plurilingui e parlano da un minimo di due a un massimo di sette lingue.

I membri del campione sono stati distribuiti su tre livelli di lingua in classi fortemente omogenee: tre classi di Alfa 0 con 47 studenti in tutto, una classe di Alfa 1 con 13 studenti e una classe di livello A1 del QCER con 24 studenti.

Tutti quanti i giovani erano appena arrivati attraverso la rotta del Mediterraneo centrale e vivevano in centri di accoglienza (comunità alloggio) con una esposizione alla lingua pressoché assente. La quasi totalità ha preso parte alle lezioni in modo costante, con pochissime assenze. Tutti i partecipanti ai corsi di lingua italiana, al momento dell'iscrizione, avevano lo status giuridico di "minore straniero non accompagnato" (MSNA), e una età compresa tra i 15 e i 18 anni. Nell'analisi dei risultati gli studenti della classe di livello A1 sono stati individuati come gruppo di controllo. Il gruppo degli studenti Alfa è stato sottoposto nuovamente ad alcuni test dopo 100 ore di percorso formativo.

5. OBIETTIVI DELLA RICERCA

La domanda che ha orientato la ricerca era la seguente: considerato che nelle persone scolarizzate il plurilinguismo costituisce un fattore di miglioramento delle capacità di memoria e di competenza metalinguistica, anche nei soggetti analfabeti il possesso di un repertorio plurilingue conferisce un vantaggio nelle stesse capacità? E se sì, in che modo

e in che misura il plurilinguismo è in grado di controbilanciare lo svantaggio dato dall'analfabetismo?

Nell'ipotesi di ricerca, analfabetismo e plurilinguismo avrebbero agito in senso opposto. Secondo i risultati di tanti studi sperimentali sui soggetti a bassa scolarizzazione o totalmente privi di capacità alfabetiche, l'analfabetismo costituisce un fattore frenante delle capacità riguardanti sia la memoria fonologica (Juffs, 2006; Kurvers, van de Craats, 2007), che l'astrazione delle regole sul funzionamento della lingua (Kurvers, Hout, Vallen, 2007; Tarone, Bigelow, 2007). Il multilinguismo, quindi l'aver acquisito più lingue o comunque l'essere stato in contatto con altre lingue, è considerato un fattore trainante di quelle capacità, una risorsa in grado di migliorare le competenze linguistiche.

I risultati ipotizzati prefiguravano che gli studenti alfabetizzati ottenessero risultati superiori rispetto agli analfabeti ma che, tra questi ultimi, i soggetti plurilingui ottenessero risultati migliori dei monolingui.

Di seguito, per necessità legate alla complessità tassonomica delle prove di carattere metalinguistico e per conseguenti motivi di spazio, ci concentreremo unicamente sui risultati relativi ai test sulla memoria fonologica.

6. STRUMENTI DI INDAGINE

I test adottati per indagare la capacità della memoria fonologica erano di due tipi: il *non word repetition task* (NWRT) (cfr. Petersson, 2009; Gathercole, 2006) e il *serial recall test* (SRT) (cfr. Pickering, Gathercole, 2001). Il NWRT consiste nella ripetizione di batterie di parole isolate, prima bisillabiche e via via più lunghe (p.es. *cespo, stroti, stespo, zenti, giarri, giunco, mecete, brecciano, tanzana, manciata, vigeno, cozivo, cercino, micete*)⁴. Il SRT richiede ai partecipanti di ripetere sequenze di parole, inizialmente bisillabiche poi più lunghe (*banana, caserma, tavolo, telefono, cisterna*)⁵.

Considerato che la memoria fonologica può essere misurata da diversi tipi di test, la scelta dei due test sopra menzionati, il NWRT e il SRT, ha tenuto conto di un triplice criterio:

1. consentire ai partecipanti analfabeti di competere con i partecipanti scolarizzati su un terreno di confronto 'ecologicamente sostenibile', tale che l'esecuzione del compito consentisse ai partecipanti analfabeti e a quelli dotati di capacità scrittorie pari possibilità di successo (sono dunque state escluse prove che chiedessero ai partecipanti il riconoscimento di parole scritte);
2. valutare la performatività della memoria fonologica in rapporto alla capacità del magazzino (funzionalità inerente alle abilità di ricezione linguistica che consente di tenere a mente parole attraverso una memoria *online*) e alla abilità di articolazione fonatoria (funzionalità inerente alle abilità di produzione che consente di riprodurre sequenze fonotattiche emulandole efficacemente);
3. disporre di strumenti di valutazione che obbligassero i partecipanti ad attivare funzionalità linguistiche fortemente assimilabili ai meccanismi linguistici che il plurilinguismo irrobustisce.

⁴ Per evitare che i partecipanti potessero essere avvantaggiati da una pre conoscenza di alcune parole, generalmente, questa tipologia di test viene costruita usando non-parole. Si tratta di parole che emulano le sequenze fonotattiche della lingua oggetto di indagine (nel nostro caso l'italiano) ma prive di un referente semantico. Si tratta di parole non codificate, né nella lingua ufficiale né in altri registri o usi della lingua divergenti da quella formalizzata.

⁵ Abbiamo inserito parole monosillabe e bisillabe in sequenze man mano più lunghe. Inizialmente batterie di due parole, poi di tre, di quattro fino a sequenze formate da 6 parole.

La memoria di lavoro fonologica può fare leva su due modalità di attivazione: una molto semplice, legata a meri automatismi, viene definita *simple memory*; l'altra più complessa, richiede l'attivazione dell'esecutore centrale⁶, una sorta di meccanismo coordinante, che interviene a supporto della *memoria semplice* quando il carico di dati fonatori risulta in eccesso (van denNoort *et al.*, 2006; Martin, 2009; Wen, 2012).

Il NWRT fornisce dati inerenti alla memoria semplice e si lega a meri automatismi fonatori, mentre il SRT richiede l'intervento della memoria complessa e dell'esecutore centrale, spingendo le funzionalità fonatorie al di là di ciò che può essere gestito meccanicamente.

Il SRT fornisce dati sulla memoria fonologica dei partecipanti esattamente come il NWRT, ma in aggiunta consente di valutare i possibili vantaggi offerti dal plurilinguismo, dato che l'esecutore centrale è una delle funzionalità linguistiche che vengono migliorate a seguito della presenza di più lingue.

7. METODO DI ANALISI E RISULTATI

Nell'analisi dei dati abbiamo compiuto i seguenti passi:

- 1) Abbiamo cercato innanzitutto di capire se il fattore “presenza di scrittura” avesse una incidenza sui risultati ottenuti nelle prove, se l'alfabetizzazione influenzasse positivamente la capacità della memoria fonologica. Abbiamo effettuato tale verifica prima osservando i dati nel loro complesso, poi per singola prova.
- 2) In secondo luogo abbiamo indagato se il plurilinguismo avesse una incidenza sulla capacità della memoria fonologica. Come sopra, abbiamo osservato i dati prima nel loro complesso, poi per singola prova.
- 3) Terminata l'osservazione dei dati relativi ai primi due punti, abbiamo valutato l'incidenza del plurilinguismo in rapporto al livello di alfabetizzazione (se, cioè, la presenza di più lingue impattasse su memoria fonologica in maniera più o meno significativa a seconda del livello di alfabetizzazione).

In sintesi, le variabili alfabetizzazione e plurilinguismo sono state osservate prima singolarmente e poi in correlazione

Per rendere più chiari i risultati delle prove si è deciso di replicare i test con gli stessi soggetti dopo le prime 100 ore del corso di alfabetizzazione. Si è trattato di un elemento di novità che ha consentito al ricercatore di osservare “in laboratorio” l'affacciarsi della capacità di lettura e scrittura sulle “prestazioni” legate alla memoria fonologica. Tale corso è stato realizzato con due gruppi di soggetti analfabeti che costituiscono una porzione del campione complessivo.

Esplorando i risultati dei due test, si nota subito che la presenza di scrittura ha una influenza differente a seconda del test analizzato.

Per il NWRT si notano risultati generalmente migliori per ciascuna delle batterie di non parole. I partecipanti privi di capacità scritte sono meno bravi nella riproduzione dei suoni, sia che si tratti di batterie di parole monosillabe che per l'intero arco successivo composto da bi- tri- e quadrisillabi: lo scarto medio è di circa 10 punti percentuali.

Le differenze di esecuzioni corrette tra analfabeti e alfabetizzati si fanno più significative quando i risultati vengono analizzati tenendo conto dei sottogruppi monolingui/multilingui (Tabella 1). Se nel gruppo di partecipanti analfabeti, la differenza nel numero di esecuzioni corrette si attesta intorno al 12,3% a vantaggio dei plurilingui,

⁶ Una sorta di cabina di regia dell'*input* fonologico in ingresso che ha la funzione di ordinare, smistare e sequenziare le informazioni che gestisce.

procedendo verso livelli di alfabetizzazione più elevati; nello specifico quelle dei sottogruppi Alfa 1 e A1, la differenza fra monolingui e plurilingui si assottiglia: nel gruppo Alfa 1 i plurilingui ottengono risultati migliori del 6,60% rispetto ai monolingui, mentre nel gruppo A1 le differenze tra monolingui e plurilingui quasi spariscono.

Tabella 1. *NWRT test: monolingui vs plurilingui e livello di alfabetizzazione*

	ALFA		ALFA1		A1	
	Media risposte corrette %	Differenza risposte corrette %	Media risposte corrette %	Differenza risposte corrette %	Media risposte corrette %	Differenza risposte corrette %
Monolingui	82,3		84,6		94,0	
Plurilingui	92,6	+12,3	91,3	6,6	94,6	+0,6

La Tabella 2 prende in esame il secondo dei test utilizzati cioè il SRT. In esso si conferma lo scarto fra monolingui e plurilingui consistente soprattutto nelle sequenze più complesse (trisillabi). Relativamente alle sequenze di parole trisillabe, il vantaggio offerto dal plurilinguismo è evidente sia per i partecipanti di livello Alfa che per quelli di livello Alfa1. Nel dettaglio, all'interno del gruppo Alfa, la differenza di risposte corrette tra monolingui e plurilingui è di circa 30 punti percentuali prima del percorso formativo di 100 ore. Dopo il percorso formativo la differenza fra i due gruppi si conferma importante ma con un restringimento della forbice (circa 24 punti percentuali). Uno scarto considerevole si ripropone all'interno del gruppo di partecipanti di livello Alfa 1 con una situazione meno divaricata fra Test 1(sequenze di monosillabi) e Test 2 (sequenze di trisillabi).

Tabella 2. *SRWT test: monolingui vs plurilingui e livello di alfabetizzazione*

	Media Monolingui %	Media Plurilingui %
Alfa (zero ore)		
Test 1(sequenze di monosillabi)	74,3	87,4
Test 2 (sequenze di trisillabi)	45,4	75,0
Alfa (dopo 100 ore)		
Test 1(sequenze di monosillabi)	73,3	92,2
Test 2 (sequenze di trisillabi)	65,0	79,1
Alfa 1		
Test 1(sequenze di monosillabi)	78,0	90,6
Test 2 (sequenze di trisillabi)	67,5	80,8

8. CONCLUSIONI

Possiamo dunque concludere che entrambi i tipi di test confermano l'ipotesi che il plurilinguismo sia un vantaggio. In particolare riguardo agli studenti analfabeti e scarsamente alfabetizzati i plurilingui raggiungono risultati migliori nei test di memoria fonologica rispetto ai monolingui. Questo vantaggio appare particolarmente rilevante per coloro che sono del tutto privi dei rudimenti di lettura e scrittura (Livello Alfa) e nei test più complessi (ripetizione di trisillabi).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M. (2018), *Apprendere una seconda lingua da analfabeti fra ricerca e didattica. Un'esperienza con i minori stranieri non accompagnati a Palermo*, tesi di dottorato non pubblicata, Università di Palermo.
- Amoruso M., Cipolla N., Piraneo C., Salvato V. (a cura di) (2016), *Odisseo Arriving Alone*, Unipa Press, Palermo.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla J. L. (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Palermo dell'Università di Palermo, Palermo.
- Amoruso M., D'Agostino M. (2017), "Teenage and Adult Migrants with Low and Very Low Education Level Learners Profile and Proficiency Assessment Tools", in Beacco, J. C., Little, D., Krumm, H.-J., Thalgot, Ph. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, Mouton de Gruyter, Strasburgo.
- Baddeley A. D. (2002), *Working memory and language: an overview*, Department of Experimental Psychology, University of Bristol, Bristol.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passata dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M., Amoruso M. (2021), "Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (XV Congresso della Società Italiana di Linguistica e Filologia, [SILFI], Madrid, 4-6 aprile 2016), Peter Lang, Berlin, pp. 219-236.
- D'Agostino M., Mocciaro E. (eds.) (2021), *Language and Literacy in new migration. Research, Practice and Policy (Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA, Literacy Education and Second Language Learning for Adults)*, Palermo University Press, Palermo.
- Ellis N. C., Sinclair S. G. (1996), "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order", in *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49, 1, pp. 234-250.
- Gathercole S. E. (2006), "Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship", in *Applied Psycholinguistics*, 27, pp. 513- 543.
- Young-Scholten M. (2021), "What do we know from 1 ½ decades of LESLLA Symposia", in Mocciaro E., D'Agostino M. (eds.), *Language and literacy in new migration. Research, practice and policy*, Palermo University Press, Palermo, pp. 69-82.
- Juffs A. (2006), *Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners*. Proceedings of the Inaugural Symposium. Netherlands Graduate School of Linguistics, Occasional Series, pp. 89-104.

- Huettig F., Mishra R. K. (2014), “How literacy acquisition affects the illiterate mind-A critical examination of theories and evidence”, in *Language and Linguistics Compass*, 8, 10, pp. 401-427
- Kurvers J., van de Craats I. (2007), *Memory, Second Language Reading, and Lexicon*, Proceedings of 2nd Symposium Leslla 2006.
- Kurvers J., van Hout R., Vallen T. (2007), “Discovering language: Metalinguistic 252 awareness of adult illiterates”, in Craats I. van de, Kurvers J., Young-Scholten M. (eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium-Tilburg*, LOT, Utrecht, pp. 69-88.
- Martin K. I. (2009), *Phonological and Working Memory and L2 Grammar Learning*, B.A. thesis, University of Michigan.
- Petersson K. M., Ingvar M., Reis A. (2009), “Language and Literacy from a cognitive Neuroscience Perspective”, in Olson D. R., Torrance, N. (eds.), *Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pickering S. J., Gathercole S. E. (2001), *Working memory test battery for children*, Pearson Assessment, London.
- Tarone E., Bigelow M. (2007), “Alphabetic print literacy and oral language processing in SLA”, in Mackey A. (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, pp. 101-121.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2007), “The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition”, in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, practice and policy. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 99-122.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, Oxford.
- Tarone E., Swierzbinska B., Bigelow, M. (2006), “The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narratives”, in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6, pp. 65-77.
- van den Noort M. W. M. L., Bosch P., Hugdahl K. (2006), “Foreign language proficiency and working memory capacity”, in *European Psychologist*, 11, 4, pp. 289-296.
- Vainikka A., Young-Scholten M. (2007), “The role of literacy in the development of L2 morpho-syntax from an Organic Grammar perspective”, in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, policy, and practice. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 123-148.
- Vainikka A., Young-Scholten M., Ijuin C., Jarad S. (2017), “Literacy in the development of L2 English morphosyntax”, in Sosiński M. (ed.), *Literacy education and second language learning for adults: research, policy and practice*, Universidad de Granada, Granada, pp. 239-250.
- Wen Z. (2015), “Working memory in second language acquisition and processing: The Phonological/Executive model”, in Wen Z., Mota M., McNeill A. (eds.), *Working memory in second language acquisition and processing*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 41-62.