

# È POSSIBILE FARE GRAMMATICA CON STUDENTI BES E DSA?

Daniela Notarbartolo<sup>1</sup>

## 1. GRAMMATICA IMPLICITA ED ESPLICITA

La caratteristica della grammatica è di essere per un verso un sapere altamente formalizzato, che contribuisce alla maturazione del pensiero astratto e richiede specifiche procedure di pensiero; dall'altro essa poggia su un sapere implicito e sulla competenza del parlante, che gli permette di riconoscere formulazioni equivalenti o di capire il significato dei connettivi logici.

L'Invalsi, nel definire i livelli di difficoltà dei quesiti di riflessione sulla lingua, ha proposto una scala, costruita su evidenze empiriche<sup>2</sup>, in cui la progressione della difficoltà si basa appunto sul passaggio dal criterio semantico implicito al criterio formale esplicito<sup>3</sup>. In quesiti di Livello 1 (i più facili) si arriva alla risposta corretta anche a prescindere da conoscenze grammaticali, perché basta la conoscenza implicita della lingua (es. inserire un connettivo logico in un contesto univoco). In quesiti di Livello 5 (i più difficili) si arriva alla risposta corretta solo se si posseggono i criteri formali, specialmente in presenza di oggetti cognitivamente complessi che richiedono di tenere sotto controllo più variabili (es. soggetti o forme passive non prototipici) o più criteri di analisi in contemporanea (es. semantico e pragmatico).

La capacità di astrazione in realtà c'è fin dall'infanzia: lo dimostra l'ipercorrettismo infantile, per il quale un bambino di due-tre anni, avendo interiorizzato le regolarità del sistema, dice *io salo*, *io ando*, oppure *aprito*, *coprito*, o *il marto* (= il martello). Tuttavia in età prescolare per lo più prevalgono ancora l'uso e il senso sulla sintassi: alla richiesta di ordinare una frase come *Ieri mangiato ho il gelato* un bambino di 5 anni risponde *alla panna*; davanti a *Cenerentola ha colorato disegno un* risponde *un principe*<sup>4</sup>.

Il passaggio da sapere implicito a sapere formalizzato si compie a scuola quando il bambino acquisisce criteri astratti. Già nella scuola primaria passa dall'oggetto reale "sedia" (su cui si siede) alla categoria linguistica: "nome (comune di cosa), femminile singolare", riconoscendone i tratti grammaticali; con i sostantivati impara un concetto complesso come la differenza fra natura delle parole e loro funzione sintattica. Del resto, in matematica già nelle prime classi avviene qualcosa di analogo con il salto di decina, che richiede la scomposizione; oppure quando si passa dalla "fetta di torta" al simbolo matematico  $1/4$ ,  $1/8$ ,  $1/16$  con le relative proprietà e operazioni.

Quindi a scuola non si imparano soltanto nozioni, ma anche categorie mentali per pensarle. Tuttavia, quello che non sempre appare chiaro è quando e come intervenga il

<sup>1</sup> Già professore a contratto di Didattica della lingua italiana presso l'Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> In pratica, come si distribuiscono i quesiti sottoposti agli studenti su una scala di livello progressivo, basata sulle probabilità di risposta degli studenti a seconda della loro abilità, e quali caratteristiche giustificano il passaggio da un livello all'altro.

<sup>3</sup> [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/ITA\\_Descrizione\\_analiticalivelli\\_2019\\_G08.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/ITA_Descrizione_analiticalivelli_2019_G08.pdf).

<sup>4</sup> Lo Duca (2012), par. 3.1.1: nel saggio Lo Duca offre un'interessante esemplificazione di certe degenerazioni che la grammatica tradizionale produce sulla capacità di ragionamento sostanzialmente sana degli studenti.

criterio formale, e se abbia o meno dei vantaggi. È evidente che la nozione di frazione numerica serve per procedere verso altre applicazioni a cui la conoscenza intuitiva non arriverebbe (per es. il minimo comune multiplo), mentre forse può sembrare solo una nozione astrusa sapere che la sedia può essere pensata come un nome femminile singolare che può essere soggetto o oggetto in una frase. Tuttavia, il sapere formale dovrebbe permettere di capire come il linguaggio funziona, e come l'aggregazione sintattica di parole diverse contribuisce alla realizzazione funzionale dell'atto comunicativo.

## 2. VITTIME DELL'ASTRATTEZZA?

Il problema è che un sapere formale può risultare poco accessibile a studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e Disturbi Specifico di Apprendimento (DSA). In realtà non è possibile una generalizzazione: con BES si indicano svantaggi di tipo linguistico, socio-economico o culturale, oppure disturbi evolutivi specifici, mentre con DSA si intendono disturbi certificati da una diagnosi che possono riguardare ambiti diversi, in soggetti con adeguate capacità cognitive. Nonostante ciò, l'esperienza di molti insegnanti è che per questi studenti soprattutto la memorizzazione di regole e definizioni risulta particolarmente difficile.

Nel caso di studenti con BES o DSA, pertanto, è richiesto all'insegnante particolare controllo degli strumenti utilizzati e del modello di riferimento: essi devono facilitare il percorso e non impedirlo, come purtroppo spesso succede a causa delle imprecisioni delle trattazioni scolastiche della grammatica, e non solo per studenti con BES o DSA.

Come ho già avuto occasione di argomentare<sup>5</sup>, c'è una notevole differenza fra l'astrazione, che fa vedere meglio gli oggetti oltre l'esperienza immediata, e l'astrattezza, che li rende opachi all'esperienza. La grammatica richiederebbe adeguate categorie concettuali ai diversi livelli (per es. la distinzione fra soggetto sintattico, agente e tema, con la differenza fra aspetti sintattici, semantici e comunicativi), cioè un buon livello di astrazione. Tuttavia, a scuola essa viene presentata con un approccio prevalentemente descrittivo-classificatorio e analitico-verbale, che penalizza chi ha stili cognitivi differenti: le definizioni non forniscono criteri verificabili, perché non nascono dall'osservazione dei dati, ma da un sapere consolidatosi nei secoli (un sapere «dogmatico»<sup>6</sup>), caratterizzato da astrattezza. Il sapere grammaticale, inoltre, per identificare gli oggetti di analisi utilizza criteri che si rivelano spesso inadeguati: per esempio il soggetto inteso come colui che compie l'azione (in realtà "agente") o come ciò di cui si parla (in realtà "tema"), e non come gruppo nominale che determina il numero (e a volte il genere) del verbo.

Recentemente mi è capitato di commentare la seguente definizione tratta da un manuale scolastico:

Il soggetto è la persona, l'animale, la cosa che compie o subisce l'azione o che ha la qualità o si trova nella condizione espressa dal predicato<sup>7</sup>.

In questa definizione troviamo contemporaneamente: somma di informazioni, peraltro non decisive, che sovraccaricano inutilmente il cervello (persona-animale-cosa; compie-subisce; compie o subisce l'azione-ha la qualità-si trova nella condizione); interferenza di concetti diversi (il soggetto identificato con una categoria lessicale cioè il nome, oltretutto definito come *persona animale cosa*, senza tenere conto dei nomi deverbali

<sup>5</sup> Notarbartolo (2021).

<sup>6</sup> Così Colombo, Graffi (2017: 13).

<sup>7</sup> L'esempio mi è stato fornito da un partecipante a un corso di formazione per la scuola secondaria di I grado.

o deaggettivali, e peggio ancora di pronomi e sostantivati che possono fare la stessa funzione); identificazione del soggetto con un ruolo semantico che in italiano non è dirimente (il soggetto può essere agente, esperiente, beneficiario, paziente); infine mancanza di criteri formali e riferimento esclusivo al significato (per esempio, riferito in realtà al verbo, *compiere, subire, avere una qualità, trovarsi in una condizione*).

I nostri manuali di grammatica tendenzialmente appesantiscono lo studente con un metodo descrittivo che non lo aiuta a guardare più in profondità i dati linguistici e quindi a generalizzare, e anzi lo disorienta.

Un criterio verificabile potrebbe essere invece questo: il soggetto è il gruppo nominale contenente un nome o una parola che fa funzione di nome, concordato in numero ed eventualmente in genere con il verbo della predicazione, di cui la predicazione «dice qualcosa» (predica).

Un altro esempio è il seguente, a cui si potrebbe obiettare seduta stante.

Sono verbi transitivi tutti quelli che esprimono azioni che «passano» direttamente senza l'aiuto delle preposizioni (*ma: il film dura due ore*) dal soggetto che le compie a un altro termine (persona, animale o cosa) che completa il significato del verbo stesso (*ma: io sono > tuo amico*) e si chiama complemento oggetto. Sono verbi intransitivi tutti quelli che hanno un significato di per sé compiuto (*ma: io abito ...*) ed esprimono azioni che rimangono sul soggetto (*ma: io mi pettino i capelli*) che le compie.

In pratica si può dire che: un verbo è transitivo se si può far seguire da un elemento che risponde alla domanda chi? – che cosa? La mamma bacia il bambino: chi? = il bambino (*ma: chi lo bacia? la mamma! Noi eleggiamo Mario: che cosa? capoclasse*); un verbo è intransitivo se non può essere seguito da un elemento che risponda alla domanda chi? – che cosa? Il bambino corre dove? quando? perché? con chi? ecc. ma non chi? – che cosa? (*ma: Mario arriva primo alla gara; Piovono - che cosa? rimproveri*)<sup>8</sup>.

Queste definizioni puntano a una descrizione di superficie del fenomeno senza preoccuparsi della univocità del criterio, e risultano quindi astratte nel senso deteriore. Più semplice sarebbe dire che il verbo transitivo può diventare passivo cambiando ausiliare da *avere* a *essere*, mentre il verbo intransitivo non ammette questa trasformazione.

Ecco un ultimo esempio:

*Se hai tempo ti racconterò cosa mi è successo ieri: ho visto dalla terrazza che c'era un aereo che era vicino ai tetti delle case.*

I verbi ci informano su **azioni** che si stanno per svolgere nel futuro (*racconterò*) o sono compiute nel passato (*è successo, ho visto*), sullo **stato** in cui si trova in quel momento la persona che ascolta (*hai*), sull'**esistenza** di un aereo (*c'era*) e su una sua particolare **condizione**, cioè il fatto di essere vicino ai tetti (*era*).

Qui per spiegare che cosa è un verbo come classe del lessico si ricorre a una casistica dei significati possibili (che possono essere vari). Sarebbe stato più semplice, semmai precisare che non tutti i verbi sono “di azione”. Tuttavia la grammatica, che pure si fonda su fatti semantici, «non è una faccenda di significati», e non è quindi interpretabile in base a meri criteri nozionali, «ma di forme e di relazioni fra forme e significati»<sup>9</sup>. Più univoco e soprattutto verificabile è il fatto che il verbo si coniuga (criterio morfologico) ed è tipicamente “testa” della predicazione (criterio sintattico).

<sup>8</sup> Questo e il seguente esempio sono presi da Ciampi V.-Scuncio G., *Parlo, scrivo, sono*, Bulgarini, 2011.

<sup>9</sup> Colombo-Graffi (2017: 190).

Inutile dire che il disorientamento che prende tutti gli studenti di fronte a spiegazioni di questo genere colpisce in modo particolarmente grave gli studenti con BES e DSA.

### 3. COME ARRIVARE ALL'ASTRAZIONE

Paradossalmente, l'astrazione richiede concretezza. Riconoscere proprietà invisibili a oggetti visibili come la variabilità del nome e del verbo richiede criteri verificabili, per esempio provare a variare: *la sedia / le sedie*. A volte la concretezza consiste nell'interpellare l'esperienza corporea, altre volte nell'utilizzare la rappresentazione grafica della frase.

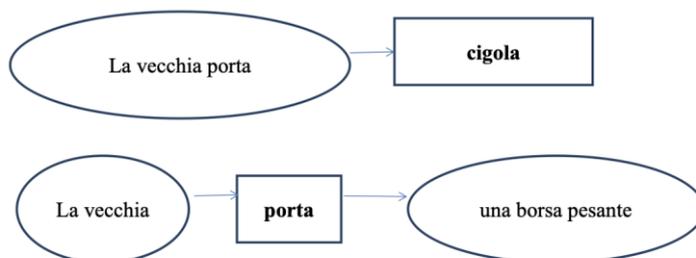
Nel seguente esempio la disambiguazione delle parole uguali (una polifunzionale e una omofona<sup>10</sup>) avviene attraverso la rappresentazione della "scenetta" (recitare quello che dice la frase, fare il gesto fisico legato al cigolare o al portare), che segue alla domanda *che cosa succede in questa frase?*<sup>11</sup>:

- (1) *La vecchia porta cigola*  
*La vecchia porta una borsa pesante*

In seguito può essere utilizzato il criterio formale del raggruppamento delle parole in sintagmi (sulla base della concordanza e del senso):

- (2) (*La vecchia porta*) **cigola**  
(*La vecchia*) **porta** (*una borsa pesante*)

La rappresentazione attraverso la grafica con rettangolo (il verbo) e ovali (i gruppi nominali) presenta in modo intuitivo e ancora più visibile un concetto formale come quello di gruppo sintattico nominale, distinto dal verbo ("motore" dei gruppi sintattici).

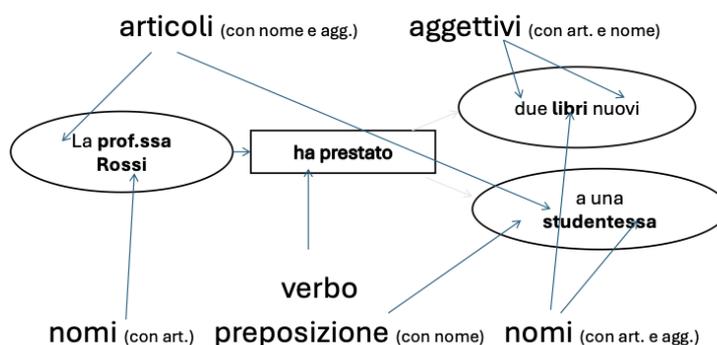


Nell'uso della rappresentazione grafica la collocazione delle parole nell'ovale o nel rettangolo costituisce il criterio-guida per la tradizionale analisi grammaticale di una frase regolare con predicato verbale. Infatti le classi di parola si distribuiscono in base a posizioni prevedibili. Nel gruppo nominale (che rappresenta i referenti o "attori" dell'evento "messo in scena" dal verbo) si trovano stabilmente un nome (o una parola che fa funzione di nome), accompagnato tipicamente da un articolo e da un aggettivo in funzione di attributo (es. *la vecchia porta*); in molti casi il gruppo può essere retto da una preposizione (o parola che fa funzione di preposizione)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> *Vecchia* è polifunzionale (la stessa parola può essere usata con funzioni sintattiche diverse), mentre per *porta* si tratta di due parole diverse (il nome *porta* e il verbo *portare*) omofone, che cioè hanno lo stesso suono.

<sup>11</sup> Ho già proposto sia il modello sia l'esempio che segue in Notarbartolo (2016).

<sup>12</sup> In Notarbartolo-Branciforti (2017) ho argomentato la proposta di rinunciare a scuola alla dicitura di "sintagma preposizionale" a favore della equiparazione di tutti i gruppi nominali che fanno parte della struttura argomentale, retti o no da preposizione.



Sotto questo profilo le classi di parola (o parti del discorso) sono «tipi sintattici»<sup>13</sup>, perché nella catena sintattica si collocano secondo certe posizioni e certe combinazioni regolari, basate su precisi nessi, come la concordanza interna al gruppo del nome e la reggenza della preposizione verso il gruppo nominale. Le classi di parola in questo senso sono insiemi di parole che possono entrare nella catena sintattica secondo alcune posizioni regolari, come si vede dalla figura precedente<sup>14</sup>, e non solo insiemi dotati di certe caratteristiche morfologiche (per es. la variabilità): tali caratteristiche morfologiche, più decontestualizzate, possono essere apprese una volta che sia chiaro il criterio per riconoscere ciascuna classe dalla sua posizione, secondo una sequenza progressiva più adatta non solo allo studente con BES o DSA, ma a tutti gli studenti.

L'esperienza dimostra che il criterio sintattico per descrivere le parti del discorso è più accessibile e inclusivo della descrizione tradizionale, basata sul criterio nozionale. Le definizioni tradizionali, infatti, valgono solo per i casi prototipici:

Il nome **indica** persona, animale, cosa: *la maestra, il gatto, la sedia...* ma esistono *la noia, la bellezza, il gioco...* (che si collocano nella medesima posizione sintattica)

Il verbo **indica** un'azione: *abbracciare, camminare, partire...* ma esistono *annoiarsi, dormire* (che si collocano nella medesima posizione sintattica)

L'aggettivo **indica** una qualità: *vero, bello, buono...* ma esistono *momentaneo, unico* (che si collocano nella medesima posizione sintattica)

Le definizioni sintattiche invece valgono anche per i casi anomali, come i nomi deverbalizzati e deaggettivati:

- |     |                     |                      |
|-----|---------------------|----------------------|
| (3) | <i>(la maestra)</i> | <i>[sorride]</i>     |
|     | <i>(l'aspetto)</i>  | <i>[inganna]</i>     |
|     | <i>(la corsa)</i>   | <i>[è terminata]</i> |
|     | <i>(la verità)</i>  | <i>[è evidente]</i>  |

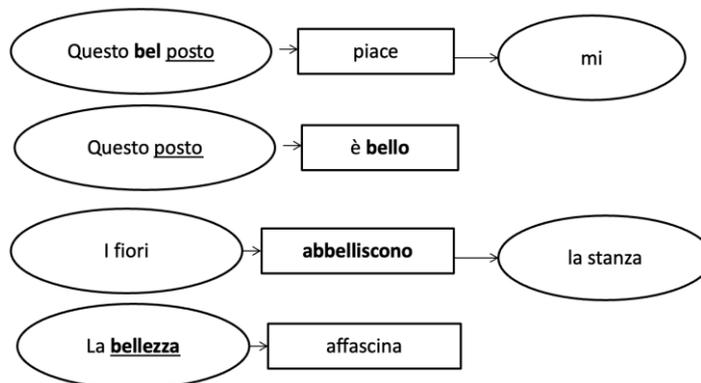
<sup>13</sup> Così Ferrari-Zampese (2016: 28).

<sup>14</sup> Tali posizioni regolari sono per il nome l'essere "testa" del gruppo nominale, come per il pronome che infatti fa funzione di nome nel gruppo nominale: entrambi indicano "referenti", il pronome attraverso una parola vuota semanticamente; per il verbo di essere "testa" del gruppo verbale e "motore" della struttura argomentale; per l'articolo di essere determinante del nome nel gruppo, per l'aggettivo di essere o attributo del nome in un gruppo nominale oppure predicativo in un gruppo verbale; per la preposizione di reggere un gruppo nominale, come per la congiunzione subordinante di reggere una proposizione dipendente, l'avverbio-complemento di sostituire un gruppo nominale (il criterio sintattico per lo più non è decisivo per gli altri avverbi e per altre congiunzioni).

Superare il criterio nozionale consente di riconoscere dalla forma anche parole diverse a parità di «base lessicale» (parole derivate da una medesima radice):

- |  |                           |
|--|---------------------------|
| (4) <i>(Questo <b>bel</b> posto) mi piace</i>  | attributo                 |
| <i>[è <b>bello</b>]</i>                        | variante predicativa      |
| <i>(La <b>bellezza</b>) [affascina]</i>        | testa del gruppo nominale |
| <i>I fiori [<b>abbelliscono</b>] la stanza</i> | predicato                 |

La rappresentazione grafica mostra la differenza:



Del resto, l’esperienza ha mostrato in diversi contesti scolastici che nessun ragazzo sbaglia a fare l’analisi grammaticale di questa poesia di Fosco Maraini, dove non è possibile ricorrere alla definizione con “indica”; qualunque ragazzo usa inconsciamente il criterio sintattico della posizione e quello morfologico della terminazione.

Il Lonfo non vaterca né gluisce  
 e molto raramente barigatta,  
 ma quando soffia il bego a bisce bisce,  
 sdilenca un poco e gnagio s’archipatta.  
 È frusco il Lonfo! È pieno di lupigna  
 arrafferia malversa e sofolenta!  
 Se cionfi ti sbiduglia e ti arrupigna  
 se lugri ti botalla e ti criventa.  
 Eppure il vecchio Lonfo ammargelluto  
 che bete e zughia e fonca nei trombazzi  
 fa legica busia, fa gisbuto;  
 e quasi quasi in segno di sberdazzi  
 gli affarferesti un gniffo. Ma lui, zuto,  
 t’aloppa, ti sberneccia; e tu l’accazzi<sup>15</sup>.

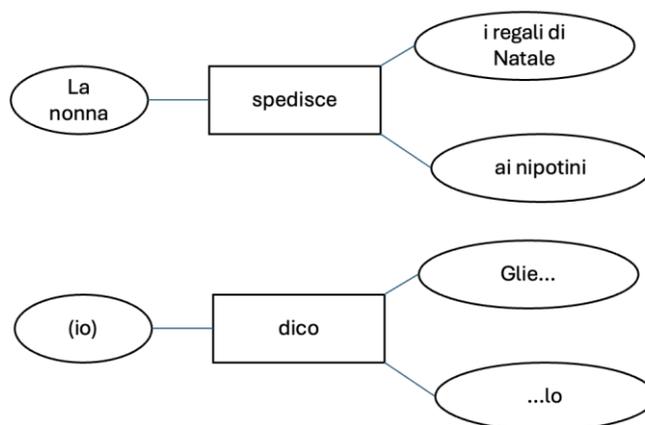
A maggior ragione è utile osservare la struttura sintattica della frase in quanto esiste una sfasatura fra classi e funzioni, già descritta da alcuni studiosi tedeschi dell’inizio dell’Ottocento<sup>16</sup>. In una stessa posizione possiamo trovare non solo le classi di parola

<sup>15</sup> Da *Gnòsi delle fànfole*, La Nave di Teseo (2019).

<sup>16</sup> “I componenti di relazioni sintattiche hanno di solito la forma specifica che corrisponde al loro significato grammaticale, per esempio il soggetto quella del sostantivo (o del pronome) in nominativo, il predicato quella di un verbo, ecc. Se però la forma di un componente non corrisponde al suo significato grammaticale, allora nella considerazione della frase non bisogna guardare alla sua forma, bensì al suo significato grammaticale” (Becker, 1831: 144; traduzione mia). Qui per “significato grammaticale” si intende appunto la funzione.

deputate tipicamente a una certa funzione, ma anche le molte parole polifunzionali (come nell'esempio *La vecchia porta una borsa pesante*), o il pronome nella posizione del nome, o l'avverbio in posizione di gruppo nominale complemento. La padronanza della grammatica richiede di conoscere sia le classi di parola sia le funzioni sintattiche: la rappresentazione grafica aiuta a vedere questo fenomeno.

Infatti la forma grafica, che rappresenta la struttura argomentale della frase, ha il vantaggio di permettere un ulteriore passaggio verso l'astrazione: in base al principio per il quale il sintagma è definito dalla funzione, consente di riconoscere la sostanziale identità di struttura fra frasi diverse come *La nonna spedisce i regali di Natale ai nipotini* e *Glielo dico*. Si tratta in entrambi i casi di strutture a tre posti: qualcuno spedisce / dice qualcosa a qualcuno.



Una conquista di questo genere rappresenta anch'essa un passaggio dal contenuto linguistico alla forma.

#### 4. IL CURRICOLO

L'astrazione va educata, e questo può avvenire attraverso passaggi progressivi in ordine di difficoltà (non è per niente facile pensare al curricolo in ordine di difficoltà!), per esempio passando dalle parole prototipiche a quelle non prototipiche (che richiedono criteri formali più evoluti) e dalle funzioni "normali" a quelle "in prestito" (secondo il principio della sostituibilità del sintagma a parità di funzione).

Per arrivare al gruppo del nome come funzione si può per esempio utilizzare un esempio semplice come

(5) *Il mio **gatto** bianco mangia tutta la sua **pappa**.*

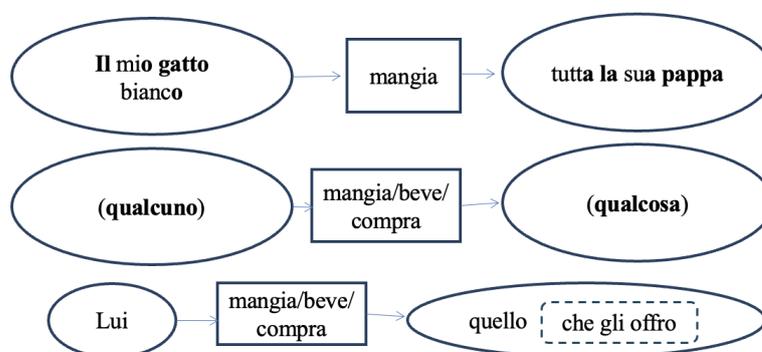
e partire dal concetto di referente



**mangia**



per passare poi al gruppo di parole piene basate sulla concordanza, da questo al gruppo con pronomi indefinito per rappresentare solo la struttura argomentale (qualcuno mangia qualcosa), fino alla sostituzione del gruppo di origine con un gruppo differente dal punto di vista del contenuto linguistico.



## 5. CONCLUSIONE

Un metodo di questo tipo funziona, con le differenze necessarie, in tutti i gradi scolastici<sup>17</sup>, ed ha il vantaggio di produrre non solo competenze cognitive, ma anche competenze non-cognitive legate al capitale psicologico, secondo il modello HERO<sup>18</sup>: ottimismo nei confronti dei propri sforzi, senso di autoefficacia, disponibilità a mettersi in gioco e quindi auto-orientamento<sup>19</sup>. In una modalità didattica interattiva fatta di tentativi condivisi in cui si discutono fra pari le soluzioni e le loro motivazioni (*cooperative learning*), anche gli studenti deboli partecipano, e l'esperienza dice che per lo più danno risposte adeguate. Il lavoro in classe permette così di valorizzare intelligenze diverse (verbale / non verbale) e assume una sua concretezza basata sul dominio di un criterio certo e verificabile. Diversamente dalle esperienze spesso frustranti di incomprensione della grammatica, gli studenti acquistano fiducia e autostima («mi sento adeguato alla richiesta») sperimentando che tutti possono farcela.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Becker K. F., *Schulgrammatik der deutschen Sprache*, Hermann, Frankfurt a. M., 1831.  
 Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.  
 Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.  
 Lo Duca M. G. (2012), "Tra competenza metalinguistica e curriculum grammaticale: una

<sup>17</sup> Segnalo alcuni materiali didattici basati su questo metodo: Cavalca, Miserotti (2017), *Il piacere della grammatica*, Bonomo, Bologna (dispensa per la scuola primaria); Sgroi, Anelli, Guerrera, Doninelli (2019-21), *Facciamo grammatica*, Parte I, II, III, Bonomo, Bologna (dispensa per la scuola secondaria di I grado); Notarbartolo, Branciforti (2024), *Capire come ... funziona la grammatica*, Principato, Milano (manuale per le scuole superiori).

<sup>18</sup> Sul Modello HERO (*hope, self-efficacy, resilience, optimism*) Pisanu et al. (2021).

<sup>19</sup> Sono convinta che una didattica orientativa si basi sul protagonismo degli studenti nell'investire su sé stessi.

lezione inascoltata di Monica Berretta”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 311-337.

Notarbartolo D. (2019), “Modelli sintattici e strumenti visivi: la grammatica per studenti con BES”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 658-670:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12823>.

Notarbartolo D. (2021), “L’insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA”, in Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell’apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell’italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell’inclusione*, Bononia University Press, Bologna, pp. 113-128:

<https://buponline.com/prodotto/disturbi-specifici-dellapprendimento-e-insegnamento-linguistico/>.

Notarbartolo D., Branciforti G. (2017), “Criteri sintattici nella classificazione delle parti del discorso. Alcuni quesiti Invalsi su parole non prototipiche o polifunzionali”, in *ItalianoLinguaDue*, 9, 1, pp. 223-243:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8778>.

Pisanu *et al.* (2021), “Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo”, in Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), *Viaggio nelle character skills*, il Mulino, Bologna, pp. 67-88.

