

# Declinazioni di didattica “inclusiva” nelle grammatiche per la scuola secondaria di primo grado: analisi di strategie, strumenti e contenuti

VALENTINA BIANCHI

---

**Exploring “inclusive” teaching in lower secondary school grammar textbooks: an analysis of strategies, tools, and content**

This paper offers a reflection on so-called “inclusive education” beginning with a brief terminological review of the topic and an analysis of a sample of grammar textbooks currently used in lower secondary schools in Italy. The aim is to investigate the choices made in terms of content selection, teaching strategies, and tools presented in sections dedicated to inclusive education, in order to propose concrete suggestions for designing accessible materials for all types of learners.

Il contributo propone una riflessione sulla cosiddetta “didattica inclusiva” a partire da una breve revisione terminologica sulla questione e dall’analisi di un campione di volumi di grammatica circolanti nelle scuole secondarie di primo grado in Italia. L’obiettivo è quello di indagare quali siano le scelte compiute in termini di selezione di contenuti, strategie didattiche e strumenti proposti nelle sezioni dedicate alla didattica inclusiva, così da avanzare proposte concrete per la progettazione di materiali accessibili per tutte le tipologie di apprendenti.

VALENTINA BIANCHI ([valentina.bianchi@unipi.it](mailto:valentina.bianchi@unipi.it)) è ricercatrice in Linguistica italiana all’Università di Pisa. I suoi interessi di ricerca vertono sulla didattica della lingua e della grammatica italiana, anche in caso di difficoltà e disturbi dell’apprendimento.

Copyright © 2025 Valentina Bianchi.  
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

## 1. Sul concetto di “inclusione”

### 1.1. Note introduttive

Riflettere sul concetto di inclusione, specialmente in prospettiva didattica, implica imprescindibilmente riflettere, in primo luogo, sulla terminologia utilizzata: si parla di “inclusione” (dunque, si presume che sussista una precedente “esclusione”), di “strumenti compensativi” e di “misure dispensative”<sup>1</sup>, ausili che, seppur pensati per tutelare e favorire l’apprendimento in caso di difficoltà causate da disturbi (come quelli specifici di apprendimento, che vanno sotto il nome di DSA), rischiano, anche considerata la denominazione, di essere in parte etichette marginalizzanti.

In questa sede non mi soffermerò in modo specifico sul dibattito pedagogico (educativo), limitandomi ad accennare alla questione piuttosto complessa e provando solo a fare il punto su certi aspetti terminologici qui pertinenti<sup>2</sup>. Se l’obiettivo è la definizione di ambienti di apprendimento “accessibili” a tutti<sup>3</sup> (piuttosto che “inclusivi”), compresi coloro che hanno difficoltà e/o esigenze specifiche, è necessaria senz’altro una revisione delle tradizionali metodologie didattiche, che contempli la possibilità di intervenire con eventuali (ri)adattamenti dei materiali che non prevedano riduzioni e perdite, in termini di conoscenze e competenze. In relazione a questo punto Dalila Bachis (2022: 1019-1020) sottolinea che:

da quando il concetto di inclusione scolastica è entrato nel dibattito pedagogico italiano, sembra essersi diffuso un pregiudizio in forza del quale si debba ricorrere a una didattica inclusiva, con dei tratti ricorrenti e ben definiti, qualora non sia possibile ricorrere alla didattica cosiddetta “normale” o “tradizionale”. Questa distinzione, in realtà, non ha alcun fondamento scientifico: la didattica inclusiva non è altro che il ripensamento dell’intera impostazione dell’insegnamento secondo i principi dell’inclusione.

---

<sup>1</sup> Tali espressioni sono utilizzate nella stessa normativa scolastica vigente cui si rinvia.

<sup>2</sup> Per una rassegna più ampia si rimanda, tra gli altri, al recentissimo volume di Molinelli e Stanga (2024).

<sup>3</sup> La cornice più ampia in cui si inseriscono queste riflessioni è quella dello *Universal Design for Learning*, approccio basato sulla necessità di progettare percorsi didattici flessibili, con metodologie di insegnamento e valutazione adattabili, che tengano conto delle esigenze di tutte le tipologie di studenti, considerandone la varietà degli stili cognitivi e di apprendimento: per ulteriori approfondimenti cfr. Meyer *et al.* 2014. Del resto, costruire materiali accessibili a tutti, specialmente per quanto riguarda l’ambito grammaticale, contribuisce fattivamente al raggiungimento della piena «comprensione di un testo» che, «nella propria lingua non è solo una competenza richiesta dalla carriera scolastica», bensì un «requisito di cittadinanza consapevole» (Serianni 2015: 48).

Per indagare come tutto questo si traduca concretamente nella progettazione dei materiali didattici utilizzati a scuola, si è scelto di osservare le sequenze di pagine immediatamente identificabili all'interno dei libri di testo circolanti nelle scuole italiane ed etichettate solitamente come spazi di "didattica inclusiva"<sup>4</sup>. In particolare, lo studio si basa sull'analisi di un campione di manuali di grammatica di scuola secondaria di primo grado, e prende come spunto la trattazione di una specifica classe morfologica, il "nome".

## 1.2. La ricerca

Obiettivo della ricerca<sup>5</sup> da cui nasce l'idea di questo contributo è la definizione di alcune proposte che mirano a reimpostare la didattica della grammatica in una prospettiva "funzionale", a partire da una revisione delle modalità di insegnamento delle regole, per cercare di liberarla, con le parole di Notarbartolo (2019a, *Premessa*) «dall'astrattezza e dall'autoreferenzialità per come viene trattata di solito», gioghi che si sommano alle «difficoltà degli alunni di fronte a concetti formali.»

La riflessione muove dunque dall'osservazione di materiali didattici che troviamo nelle nostre scuole, su cui si basano di fatto la progettazione delle lezioni dei docenti e, di conseguenza, il processo di apprendimento dei nostri studenti. Nello specifico, la scelta del tipo di volumi analizzati è ricaduta su un campione di grammatiche di scuola secondaria di primo grado in uso nelle scuole italiane, ed è stata dettata dall'intenzione di compiere piccoli carotaggi nei libri di testo, esplorando nello specifico gli spazi progettati e indirizzati, in primo luogo, agli studenti con esigenze (linguistiche) specifiche per indagare come certe questioni sono veicolate e tradotte nella manualistica scolastica, e, in particolare, nelle pagine del libro di grammatica, tra i punti di riferimento fondamentali per docenti e studenti.

Si è poi deciso nello specifico di prendere in considerazione i libri di testo utilizzati negli ultimi (tre) anni del primo ciclo scolastico per più ragioni, tra cui:

- si tratta di studenti e studentesse che si stanno avviando a congedare il mondo dell'infanzia per prepararsi al mondo della pre-adolescenza e poi dell'adolescenza vera e propria, dunque in una delle fasi di passaggio fondanti della vita di un individuo;

---

<sup>4</sup> Alcune preliminari considerazioni sulla questione sono contenute in Bianchi (in corso di stampa).

<sup>5</sup> Lo stimolo per alcune riflessioni contenute in questo contributo mi è stato dato in occasione della tesi di laurea di Sara Molinari, seguita come relatrice, dal titolo *La "didattica inclusiva" nella grammatica: uno studio comparativo di manuali per la scuola secondaria di primo grado*, discussa presso l'Università di Pisa (Corso di Laurea Magistrale in Italianistica) nell'a.a. 2023-2024.

- è il segmento scolastico in cui sono solitamente riconosciuti, diagnostici e certificati i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), fatto che implica poi la progettazione del cosiddetto Piano Didattico Personalizzato (PDP)<sup>6</sup>;
- infine, è proprio durante il triennio della scuola secondaria di primo grado che, come si legge nelle *Indicazioni nazionali*, «si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo»: dunque, anche la grammatica, annoverata tra le «competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva», dovrebbe contribuire, come le altre discipline, all'individuazione di «chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione» e, muovendo dall'osservazione del dato concreto, «favorire [...] la problematizzazione» (MIUR 2012: 25-27). Nelle stesse *Indicazioni* si raccomanda inoltre di «attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi.» (MIUR 2012: 26).

Dunque, come si diceva, per capire come ciò si applichi alla prassi didattica, e in particolare alla progettazione di materiali, si osservano i volumi di grammatica raccolti, per verificare come si è scelto di rispondere all'esigenza di tradurre in materiale didattico le indicazioni (piuttosto generiche) che si leggono a partire dalla legge 170/2010 sulle *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* e dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011), unico riferimento normativo per i docenti. E vista la mancanza di paradigmi consolidati e sillabi di contenuti da seguire, l'analisi delle sezioni di grammatica inclusiva può rivelare i principi ispiratori e i criteri classificatori con i quali si operano scelte specifiche e sui quali è fondamentale riflettere per la progettazione dei futuri materiali scolastici.

Nello specifico, le grammatiche prese in esame sono le seguenti:

- 1) *Singolare Plurale. Una grammatica per tutti* (Flores 2017);
- 2) *Dimmi di sì. Grammatica con metodo* (Novembri, Marra 2020);

---

<sup>6</sup> Giova qui ricordare che la certificazione (che segue la diagnosi) di disturbo specifico dell'apprendimento in Italia può esser fatta a partire dalla fine del secondo anno della scuola primaria, come indicano le nuove *Linee guida sulla gestione dei DSA* pubblicate il 20 gennaio 2022 dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS) (disponibili al link <https://www.iss.it/-/snlg-disturbi-specifici-apprendimento>). Tra l'altro, credo sia rilevante ricordare che per la stesura di tale normativa sono stati coinvolti per la prima volta associazioni di linguisti.

- 3) Rossi, Fabio, Ruggiano, Fabio, *La grammatica Treccani*, vol. A, (Rossi, Ruggiano 2022);
- 4) *In buone parole. La grammatica per comprendere e produrre i testi* (Sensini 2020);
- 5) *la grammatica italiana* (Serianni, Della Valle, Patota 2020);
- 6) *La matita verde. Edizione separata essenziale* (Serianni, Della Valle, Patota 2023);
- 7) *A rigor di logica* (Zordan 2019).

In questa sede, ci si soffermerà non tanto sui volumetti a parte, che si trovano spesso in aggiunta ai volumi di base delle grammatiche in questione, bensì sui contenuti inseriti (in modo più o meno integrato) nel corso dei capitoli in cui si articolano i volumi di grammatica, per osservare le modalità di selezione degli stessi contenuti, di progettazione e di realizzazione delle sezioni di didattica inclusiva.

Tali spazi sono ben riconoscibili: anzitutto sono graficamente resi in caratteri ad alta leggibilità; sono poi solitamente impaginati utilizzando un colore diverso rispetto al resto dei contenuti sviluppati all'interno delle singole unità e hanno titoli che rinviano sempre all'inclusione come sinonimo di "facilitazione". Solo a titolo esemplificativo, basterà qui menzionare le sessioni *Imparafacile* della grammatica di Serianni, Della Valle e Patota (2020), o *Insieme è facile*<sup>7</sup> del volume di Sensini (2020), o ancora *Più facile* del libro di Zordan (2019)<sup>8</sup>.

Ancora una volta vale senz'altro la pena soffermarsi sulla questione terminologica (e, di conseguenza, concettuale): se di operazione di "facilitazione" si tratta, la si dovrebbe intendere come semplificazione dei processi per la veicolazione dei contenuti che, al contrario, non dovrebbero risultare semplificati (o ridotti), bensì adattati (e resi, come già più volte detto, il più possibile universalmente accessibili) alle esigenze specifiche di studenti diversi con stili cognitivi e di apprendimento differenti, dunque progettati e pensati per tutti gli studenti, includendo così anche coloro che hanno difficoltà e/o disturbi di apprendimento<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> In questo caso si pone l'accento anche sul ruolo dell'apprendimento di tipo cooperativo (il cosiddetto *Cooperative Learning*). Sui vantaggi implicati dall'adozione di tale approccio in caso di difficoltà di apprendimento qui non mi dilungherò, rinviaando, per esempio, a De Piano (2018).

<sup>8</sup> Fa eccezione, invece, la grammatica di Rossi e Ruggiano (2022) che propone tali sezioni come momenti di riepilogo e sistematizzazione dei contenuti, identificandoli con i titoli *Fissa i concetti e Ripasso con mappe e tavelle*.

<sup>9</sup> Non si entrerà approfonditamente nel merito della complessità implicata dai concetti di "facilitazione" e "semplificazione linguistica", rinviaando, tra gli altri, a Bachis 2022 (e alla bibliografia qui contenuta): gioverà qui ricordare tuttavia che, da un punto di vista linguistico, l'operazione di semplificazione può essere definita, secondo la nota definizione di Berruto (1990: 43) «come il processo secondo cui a una forma o struttura X di una lingua si contrappone o si

## 2. Per un'analisi degli spazi dedicati alla “grammatica inclusiva”

### 2.1. Questioni metodologiche: sulla presenza sistematica (quasi “ossessiva”) delle definizioni

Come noto, il volume (di base, il cosiddetto volume A) su cui si concentra l’analisi sviluppa la trattazione della morfologia dell’italiano, proponendo, in primo luogo, singoli capitoli dedicati alle diverse parti del discorso. È solitamente alla fine di ognuno di questi capitoli che si colloca la sezione dedicata alla didattica “inclusiva”.

Entrando nel vivo dell’analisi delle pagine che la compongono, si nota che la sezione si apre sistematicamente con la ripresa della definizione della stessa classe del discorso oggetto del capitolo che si conclude. Se ne vedano subito alcuni esempi (che rinviano alla categoria del “nome”, scelta come campione per l’analisi e per la disamina delle questioni prese in considerazione):

- a) «Il nome è la parte variabile del discorso che serve a indicare persone, animali e cose che esistono o che si possono immaginare» (Flores 2017: 83);
- b) «Il nome è la parte del discorso che serve a “nominare”, a indicare tutto ciò che esiste nella realtà e nel pensiero. Il nome è una parte variabile del discorso: ha un genere proprio (maschile o femminile) e cambia nel numero (singolare o plurale); le parole che si riferiscono al nome (articoli e aggettivi) concordano con esso» (Novembri, Marra 2020: 93);

Come evidente già dalla lettura di queste due definizioni, «la classe dei nomi viene normalmente definita per via nozionale, come la classe delle parole che fanno riferimento a un’entità fisica (persone, animali, oggetti, fenomeni) o culturale (sentimenti, concetti) unitaria dotata di caratteristiche proprie» (Andorno 2003: 14). Il criterio nozionale, tuttavia, non può essere sufficiente: basti pensare alle difficoltà di accesso alle forme nominali che implica nei casi, detti ancora da Andorno (*ibidem*) «periferici», che non corrispondono (o, almeno, non in modo prototipico) alla definizione di nome data nei termini appena descritti: «esistono insomma parole che sembrano calzare meglio alla definizione che si dà della classe cui appartengono» (Andorno 2003: 13-14).

Interessante notare inoltre che la prima delle due definizioni risulta come aggiunto alla pagina in cui si colloca la sintesi visuale (strumento che verrà trattato più avanti), come si nota nella Fig. 1.

---

sostituisce una corrispondente forma o struttura Y [...] più semplice; dove più semplice significa di immediata processabilità, vale a dire più facile, più agevole, meno complesso, meno impegnativo a qualche livello per l’utente».



Figura 1: Sintesi visuale (tratta da Flores 2017: 83).

Se la mappa contiene anche riferimenti alle proprietà formali della categoria del nome, la definizione si focalizza, lo si diceva, sul criterio semantico-nozionale.

Si consideri ora questo esempio:

- c) «Il nome è una parte variabile del discorso che serve a identificare le persone, gli animali e le cose. Il nome concorda in genere e numero con gli articoli, gli aggettivi, i pronomi e i verbi che a esso si riferiscono. Tutte le parti del discorso possono essere sostanziate, cioè diventare nomi, precedute o no dall'articolo» (Rossi – Ruggiano 2022: 141).

Definizioni come questa estendono la descrizione basandosi su classificazioni che, oltre ai criteri nozionali, prendono in considerazione anche il criterio (morfo)sintattico che, «per descrivere le parti del discorso è più accessibile e inclusivo della descrizione tradizionale, basata sul criterio nozionale» (Notarbartolo 2019b: 659), osservato “in azione” poco sopra. Le peculiarità (morfo)sintattiche (come, in questo caso, la concordanza di elementi in combinazioni sintattiche), unite a quelle specificamente distribuzionali (che caratterizzano la categoria in questione in base alla posizione nel discorso, anche in rapporto, alle altre classi), restano universalmente valide e rappresentative anche di casi non prototipici.

L’osservazione della funzione sintattica, infatti, rende conto del reale manifestarsi della categoria analizzata (il nome, in questo caso) in contesti combinatori, gettando luce anche sui rapporti con le altre parti del discorso. In questo modo la definizione, avvalendosi del dato concretamente contestualizzato, può tramutarsi da sterile vezzo della didattica tradizionale a valido strumento di supporto, specialmente in caso di difficoltà di apprendimento.

## 2.2. Strumenti di grammatica inclusiva: dalle sintesi visuali ai "laboratori" incentrati sul testo

La predilezione per l'adozione di certi criteri classificatori fin qui osservati e commentati è la stessa alla base dell'elaborazione delle cosiddette "mappe concettuali" proposte nelle sezioni oggetto dell'indagine. Si tratta di una tipologia di ausilio all'apprendimento (che rientra nella categoria dei cosiddetti "strumenti compensativi", secondo la normativa di riferimento citata poco sopra) che, favorendo tipologie di comunicazione visiva, secondo quanto si definisce un approccio di *visual thinking* e *visual learning*, sfrutta gerarchie di forme e di colori per la rappresentazione degli elementi descritti, non limitandosi (o, almeno, provando a non farlo) a selezionare parole (e concetti) chiave, ma elaborando sintesi il più possibile esaustive degli argomenti trattati in ogni capitolo, con corrispondenze e associazioni, seguendo i principi dell'apprendimento significativo (cfr., tra gli altri, Novak 2012). Si veda in proposito l'esempio a seguire:

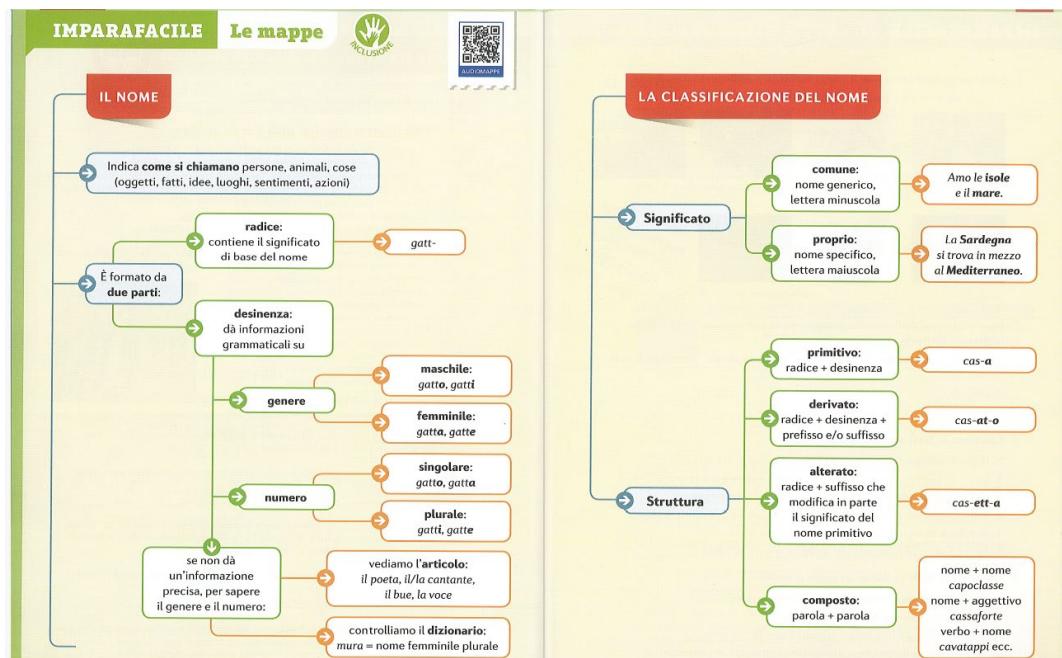


Figura 2: Esempio di mappa proposta alla fine del capitolo sul "nome" (Serrianni et al. 2020: 280-281).

Come dimostra anche la Fig. 2, le mappe tendenzialmente forniscono sintesi che si basano su criteri di classificazione di tipo essenzialmente formale, cui si aggiungono parametri di tipo semantico: talora, specialmente nei testi di grammatica più recenti, si nota una maggiore attenzione (e, dunque, maggior

spazio dedicato) all'esemplificazione, solitamente ingabbiata nella manualistica precedente in mere liste decontestualizzate. In alcuni casi virtuosi (lo si nota, ad esempio, tra gli altri, in Rossi e Ruggiano 2022), infatti, si osserva che tali liste cominciano a lasciare spazio a contesti linguistici verosimili di più ampio respiro (frasi o brevi testi), in cui l'elemento trattato nel singolo capitolo è mostrato nel suo funzionamento attivo.

In quest'ottica, talvolta, accanto alle mappe si aggiungono riepiloghi in forma discorsiva che rappresentano ulteriori operazioni di transcodificazione e, allo stesso tempo, fungono da sintesi utili al ripasso. Si osservi, quindi, l'esempio riportato nella Fig. 3:

**Ripasso con la sintesi**

**Che cos'è il nome**

Il NOME è una parola **variabile** che ci permette di indicare tutto quello che esiste intorno a noi: persone (**mamma**), oggetti (**zaino**), luoghi (**scuola**), animali (**gatto**). Ci permette di indicare anche tutto quello che pensiamo e proviamo: idee (**libertà**), sentimenti (**amicizia**), sensazioni (**sete**).

Ogni nome è formato da due parti:

- la **RADICE**, che non cambia e che contiene il **significato** del nome;
- la **DESINENZA**, che **può cambiare** e ci dice se il nome è maschile o femminile, singolare o plurale.

ragazz-o	ragazz-a	ragazz-i	ragazz-e
↑	↑	↑	↑
maschile singolare	femminile singolare	maschile plurale	femminile plurale

**Il significato del nome**

NOME COMUNE → lettera iniziale minuscola → indica una persona (**ragazzo**), un animale (**cane**) o una cosa (**città**) in modo generico.

NOME PROPRIO → lettera iniziale maiuscola → indica una persona (**Luca**), un animale (**Fido**), una cosa (**Bologna**) in modo particolare e specifico.

NOME CONCRETO → indica persone, animali, cose **percepibili con i sensi** (**bambina, gelato, gatto**).

NOME ASTRATTO → indica idee, sentimenti, concetti che possiamo **percepire solo con la mente** (**felicità, intelligenza, amore**).

NOME INDIVIDUALE → indica una sola cosa o essere animato (**pecora, isola**).

NOME COLLETTIVO → è un nome singolare che indica un insieme di elementi: la parola **gregge** è un nome singolare che indica un gruppo di pecore.

**La forma del nome**

Il nome può essere **MASCHILE** o **FEMMINILE** (**penna** = femminile, **quaderno** = maschile).

NOME MOBILE → cambia dal maschile al femminile e dal femminile al maschile (**il nonno / la nonna, l'orsa / l'orso**).

Figura 3: Sintesi discorsiva contenuta in Serianni et al. 2023: 297.

Si tratta di fasi di un unico processo del tutto inclusivo, in cui uno stesso contenuto viene proposto in forme e modalità diverse, nel pieno rispetto dei diversi stili cognitivi.

In generale, nei volumi di più recente pubblicazione, le mappe diventano sempre più "parlanti". In questo modo costituiscono esse stesse "testi" a tutti gli effetti, sviluppati tramite codici semiotici diversi accostati tra loro, con un medesimo intento comunicativo, rappresentando un vero e proprio strumento di supporto per tutte le tipologie di apprendenti:

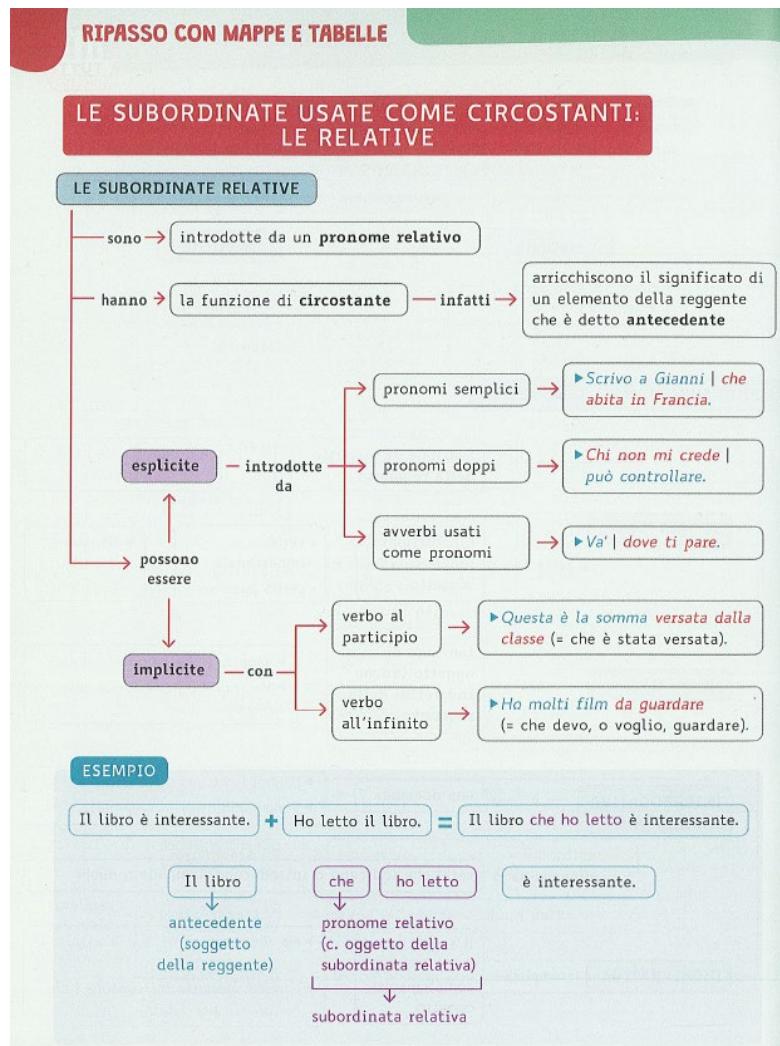


Figura 4: esempio di "mappa concettuale parlante" (Rossi, Ruggiano 2022: 694).

Casi come quello rappresentato in Fig. 4 mostrano inoltre, come si accennava poco sopra, una maggiore attenzione al ruolo del contesto e dunque a fatti di lingua viva, e in azione, che si sostituiscono a nomenclature avulse da ogni

contestualizzazione, che è invece operazione fondamentale per l'interiorizzazione alla base dei processi di acquisizione linguistica.

A tal proposito, e nell'ottica della presa in esame dei contesti sintattici (più ampi) in cui ogni singolo elemento può collocarsi, colpisce un'assoluta novità all'interno della sezione segnalata come "inclusiva", ovvero la presenza di un percorso laboratoriale incentrato sul testo, come quello riportato nella Fig. 5.

**Figura 5: Esempio di “laboratorio testuale” (Novembri, Marra 2020: 142).**

Percorsi come questi mostrano nello specifico, tra l'altro, l'importanza del ruolo della dimensione testuale su cui dovrebbe incentrarsi la didattica, anche per dare conto degli usi applicativi delle regole grammaticali, in un continuo dialogo tra grammatica e testo (cfr., per esempio, Palermo 2021).

Particolarmente interessanti, e rilevanti in questa analisi, sono poi alcune sintesi, proposte ancora in forma di mappa, che non veicolano solo contenuti bensì processi, operazioni, strumenti che risultano fondamentali specialmente per gli alunni con DSA: il disturbo di apprendimento infatti ostacola l'acquisizione di alcuni automatismi legati alle abilità e alle capacità che favoriscono l'apprendimento, colpendo le funzioni esecutive, ovvero tutti quei processi co-

gnitivi che regolano i nostri comportamenti, tra cui la memoria di lavoro, implicata in prima istanza nei processi di apprendimento. Ecco nella Fig. 6 un esempio della tipologia di mappa in questione:

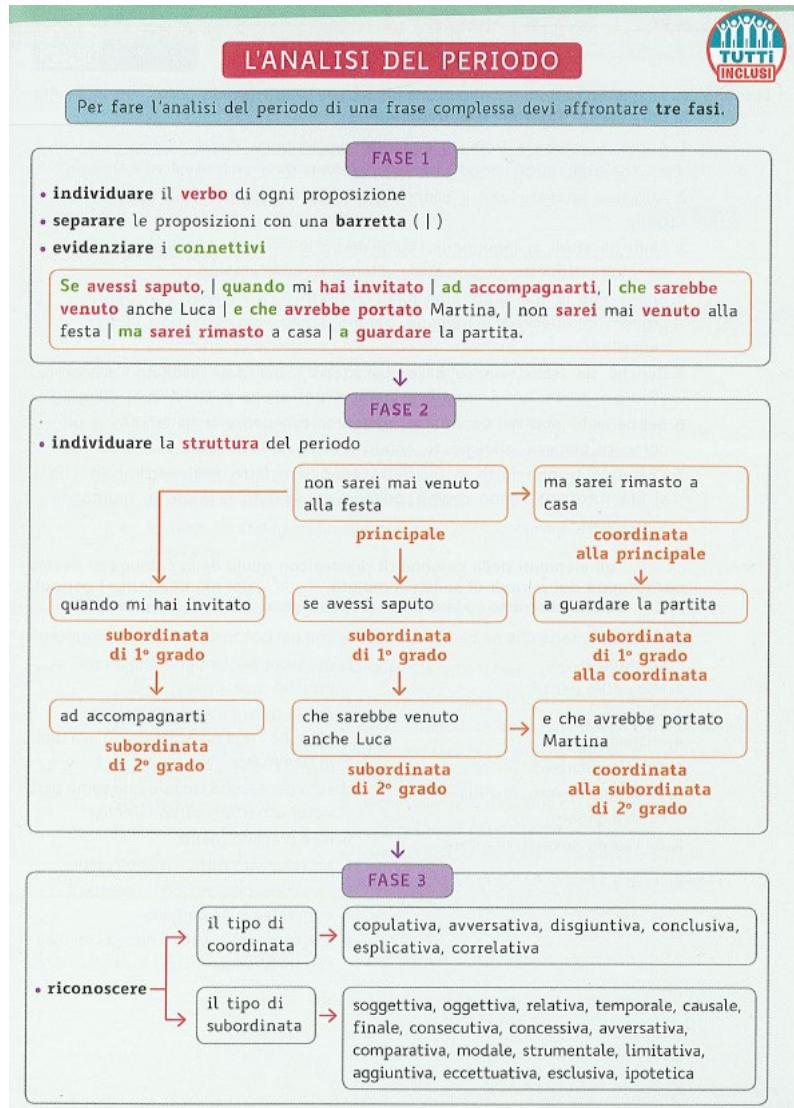


Figura 6: Sintesi visuale con indicazioni metodologiche (tratta da Rossi, Ruggiano 2022: 697).

Che si rivolga una maggiore attenzione ai processi di apprendimento e all'applicazione pratica delle regole lo dimostra anche la presenza di spazi come quelli individuabili in Sensini (2020), dal titolo *Impara il metodo e Metti in pratica*, che propongono indicazioni di tipo metodologico, corredate da una sorta di guida al lavoro di analisi strutturato, come nell'esempio, in punti elenco esplicativi o domande puntuali:

**Il nome**

**1 Impara il metodo**

Per fare l'analisi grammaticale di un nome contenuto in una frase o in un testo è necessario distinguere dalle altre parti del discorso. Ricorda che il nome serve a designare le cose (persone, luoghi, animali, oggetti...) ed è variabile nel genere (maschile o femminile) e nel numero (singolare o plurale).

Di ogni nome bisogna indicare le seguenti caratteristiche:

- 1 la specie generica: di persona, di animale, di cosa;
- 2 la specie in rapporto al significato: nome comune o proprio, concreto o astratto, individuale o collettivo;
- 3 il genere: maschile, femminile;
- 4 il numero: singolare, plurale, invariabile, difettivo, sovrabbondante;
- 5 la struttura morfologica: primitivo, derivato, alterato, composto

Esempio: sale: nome comune di cosa, concreto, individuale, maschile, singolare, primitivo

**2 Metti in pratica**

Osserva la seguente frase, in cui sono stati evidenziati i nomi. Aiutandoti con le domande proposte, completa l'analisi di ciascuno.

Sull'**altopiano** un vecchio **pastore** pascola il suo **gregge** di **pecorelle**.

1 È un nome comune, proprio, concreto, astratto, individuale o collettivo?  
 2 È un nome di persona, di animale o di cosa?  
 3 È un nome maschile o femminile?  
 4 È un nome singolare, plurale, invariabile, difettivo o sovrabbondante?  
 5 È un nome primitivo, derivato, alterato o composto?

altopiano: nome (1) comune, (2) di cosa, (3) concreto, (4) astratto, (5) individuale, (6) maschile, (7) singolare, (8) composto  
 pastore: nome (1) comune, (2) di persona, (3) concreto, (4) individuale, (5) maschile, (6) singolare, (7) primitivo  
 gregge: nome (1) comune, (2) di cosa, (3) concreto, (4) astratto, (5) maschile, (6) singolare, (7) primitivo  
 pecorelle: nome (1) comune, (2) di animale, (3) concreto, (4) individuale, (5) femminile, (6) plurale, (7) alterato

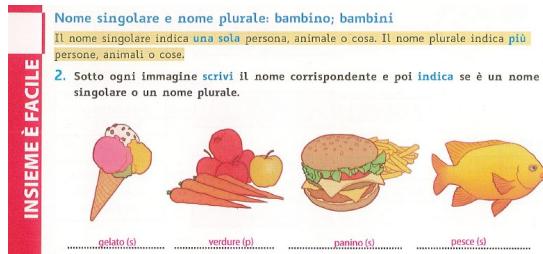
**Figura 7: Esempio di sintesi di tipo metodologico (tratto da Sensini 2020: 211).**

### 2.2.1. Sull'accessibilità delle attività (e delle tecniche) didattiche

Per la progettazione di attività didattiche fruibili e accessibili, anche in presenza di difficoltà di apprendimento, risulta senz'altro utile individuare specifici "indicatori" in base ai quali progettare attività accessibili, come, per esempio, quelli proposti da Daloiso (2012: 150-151, a cui si rimanda per approfondimenti), ovvero «complessità cognitiva, analisi linguistica, composizionalità, strutturazione e semioticità». Ogni attività, in questo modo, dovrebbe essere valutata, quindi, secondo il grado (limitato, intermedio, elevato) di carico cognitivo (attenzione, memoria, riflessione critica) richiesto; di livello (o di livelli) di analisi (fonologia, morfologia, sintassi, ecc.) e di abilità linguistiche coinvolte; di strutturazione dei compiti (tramite schemi e modelli di esempi e modelli predefiniti di supporto all'esecuzione); di uso di diversi codici semiotici.

Solo per fare qualche esempio di applicazione di tali criteri, nel campione dei manuali analizzati si trovano, anche se non in tutti i casi, e comunque in misura molto limitata, serie (spesso sequenziali, poste in ordine di gradualità, dalla più semplice alla più complessa) di attività che si basano, per la maggior parte, su operazioni di riconoscimento: in tali attività si trovano tavole, griglie o tecniche di abbinamento parola-immagine che ricorrono, in modo

funzionale, all'accostamento di codici semiotici diversi, nell'ottica dell'utilizzo di un alto livello di "semioticità" (secondo uno dei criteri appena menzionati), come mostrano i casi nelle Figg. 8 e 9:



**Figura 8: Esempio di esercizio di abbinamento parola-immagine (Sensini 2020: 210).**



**Figura 9: Esempio di esercizio di abbinamento parola-immagine (Serrianni et al. 2020: 282).**

Non mi dilungherò qui sul ruolo delle immagini in tali contesti, pur consapevole dell'importanza della questione, limitandomi a rilevare, tuttavia, che questi volumi, considerata la tipologia di apprendente cui sono indirizzati, sono naturalmente ricchi di immagini polifunzionali. Si tratta infatti sia di dispositivi ornamentali, decorativi, sia di strumenti che fungono da parte integrante dell'attività da svolgere. Nei casi riportati nelle Figg. 8-9, si riconoscono, per esempio, immagini funzionali allo svolgimento dei compiti richiesti dall'esercizio stesso.

Sulla questione della gradualità delle operazioni e delle attività da proporre, si rileva infine che nei manuali di più recente pubblicazione (tra quelli presi in esame lo si riscontra a partire dal 2020) vi sono alcune pagine dedicate agli esercizi classificati secondo livelli diversi (base, intermedio e avanzato), di cui nella Fig. 10 si mostra un esempio:

**ESERCIZI DI SINTESI PER LIVELLI**

GLI ERROI PIÙ COMUNI 

VIDEO

**LIVELLO BASE**

**1. RICONOSCIMENTO** Nelle seguenti coppie di frasi le parole in corsivo sono scritte e si pronunciano nello stesso modo ma hanno significato diverso. Indica con una crocetta la frase in cui la parola è un nome. (1 punto per ogni individuazione)

1. a.  Fate silenzio, per favore, sto parlando al telefono. b.  Le *fate* sono personaggi tipici delle fiabe. 2. a.  Benché *faccia* molto freddo, non voglio rinunciare alla mia camminata serale. b.  Che *faccia* hai, questa mattina? Non hai dormito? 3. a.  Ho ascoltato le tue *regioni*, adesso tu ascolta le mie. b.  Tu non *regioni*, ragazzo mio! 4. a.  Il magistrato antimafia elogì il coraggio della sua scorta. b.  Milvia ogni mattina *scorta* la sua sorellina fino alla porta dell'aula di prima elementare. 5. a.  C'è qui una signora che dice di essere la zia di Anna. b.  Dall'astronave spuntò un essere verdastrone e gelatinoso.

Punti ..... / 5

**2. COMPLETAMENTO** Completa il cruciverba con i nomi corrispondenti alle definizioni. Accanto a ogni definizione trovi tra parentesi il tipo di nome da inserire. (1 punto per ogni inserimento corretto)

**Orizzontali** 2. Tipico piatto rustico a base di farina di granoturco (nome comune). 5. I marinai di una nave (nome collettivo). 7. Capitale della Norvegia (nome proprio). 8. Sentimento di chi si ritiene superiore e ha un certo disprezzo per gli altri (nome astratto).

**Verticali** 1. Il vulcano di Napoli (nome proprio). 3. Qualità di chi è pronto ad aiutare gli altri, anche a costo di sacrifici (nome astratto). 4. L'insieme degli animali di una certa area (nome collettivo). 6. È un ingrediente indispensabile per fare una frittata (nome comune).

				V
		P	O	L
	E	Q	U	E
	N	O	I	N
	E	V	P	A
	R	O	G	G
O	S	L	F	I
S	U	P	V	O
I	E	R	B	A
T				
A				

Punti ..... / 8

Figura 20: Esempio di sequenza di esercizi “a livelli” (Sensini 2020: 212).

Osservando più nel dettaglio le attività contenute in questa sezione, merita una (seppur breve) riflessione a parte, l’analisi delle consegne delle varie attività, nell’ottica del rispetto dei criteri di accessibilità poco sopra enucleati, e in particolare, nella prospettiva dell’analisi di un input linguistico adeguato e strutturato, che si rivolga direttamente all’apprendente, coinvolgendolo e guidandolo nel processo di apprendimento e nello svolgimento degli esercizi, anche attraverso esempi-guida e modelli linguistici da compilare.

Come mostra la Fig. 10, le consegne che corredano ogni esercizio contengono di fatto indicazioni che specificano come svolgere i singoli compiti proposti, evidenziando la forma verbale che dà conto della procedura da seguire, dunque del tipo di compito (e di operazione), piuttosto che del fenomeno linguistico (come avveniva nella manualistica precedente) su cui si focalizza l’esercizio, in una prospettiva “inclusiva”, che mira, in primo luogo, a lavorare sulla metodologia di apprendimento prima che sui contenuti veicolati. Nello specifico, la forma verbale si trova alla seconda persona singolare, attivando direttamente, in termini jakobsoniani, la funzione “conativa”, funzione centrata, non a caso, sul destinatario.

Negli esercizi contenuti nella Fig. 10, entrambe le consegne si sviluppano in più proposizioni, che, segmentate, illustrano, scomponendoli, i compiti richiesti, in modo da individuarli e diversificarli, cercando di superare eventuali ostacoli implicati da un input linguistico non “adeguato”.

### 3. Per concludere

L'analisi degli spazi dedicati alla didattica inclusiva, seppur in un piccolo campione di volumi di grammatica per le scuole secondarie di primo grado, permette di osservare quanto in seguito all'emanazione della legge 170/2010 e alle relative linee guida indicate sia stato recepito e sia stato fatto (e quanto ci sia ancora da fare e capire) nell'ambito della progettazione di materiali didattici accessibili in questo delicato segmento scolastico, specialmente quando si tratta di adeguare tali materiali alle esigenze di alunne e alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

La mancanza di indicazioni specifiche su cosa significhi nella pratica proporre materiale *ad hoc* per tipologie specifiche di allievi implica una forte necessità di revisione dei volumi, in questo caso, dei volumi di grammatica, cercando di capire quali siano le scelte effettuate, quali le strategie messe in campo, quali gli "adattamenti" realizzati.

Riflessioni di questo tipo comportano, in primo luogo, una riconsiderazione del concetto di "inclusione", "integrazione" e "accessibilità", al centro attualmente di accesi dibattiti, specialmente in ambito educativo. Rinviando all'esempio concreto del libro di grammatica, sembra che, seppur con qualche eccezione (almeno nell'approccio), gli spazi di didattica inclusiva siano spesso, forse anche per ragioni di necessaria visibilità sin dal primo contatto col testo, ridotti a (poche) pagine organizzate in modo quasi stereotipato e in misura minima integrate col resto del volume (relegati, nella maggior parte dei casi, a volumetti a parte ancillari).

In generale le sezioni dedicate alla didattica inclusiva sono caratterizzate dalla costante presenza di sintesi visuali (sotto forma di mappe e tavole), costellate, in modo quasi «ostinato» (nei termini di Weinrich 1964 [2004: 45]), da tentativi di proposte di definizioni, basate su criteri quasi esclusivamente semantico-nozionali, che, per loro natura, non riescono a essere universalmente validi e, dunque, a rappresentare la varietà dei casi concreti cui si riconducono le diverse categorie del discorso. Sono infatti rari i casi in cui i criteri classificatori presi in considerazione tengano conto anche dei contesti distribuzionali (combinatori, sintattici) in cui le varie parti del discorso si trovano. Ciò implica spesso, e inevitabilmente (almeno per quanto si è potuto vedere con l'analisi svolta fin qui), che le definizioni trascurino esemplificazioni degli usi reali della lingua e non muovano dal dato concreto: in tal modo si generano ostacoli nell'apprendimento di fatti che risultano già in partenza eccessivamente astratti e quindi non adatti a sviluppare la capacità di astrazione, operazione necessaria per tutti gli studenti, con o senza difficoltà di apprendimento.

A tal proposito, sembra, tuttavia, lo si è visto, che alcuni dei più recenti volumi mostrino un'attenzione gradualmente crescente all'inserimento di contesti più o meno ampi di lingua, evitando decontestualizzazioni di forme in

astratto, privilegiando quindi dati concreti utilizzati come punto di partenza per sviluppare la capacità di astrazione, che, se lacunosa, non lo è di più in caso di disturbo specifico di apprendimento.

L'osservazione di certi strumenti, come le mappe, presenti nelle sezioni analizzate, permette infine di riflettere e individuare specifiche categorie (per esempio, struttura, significato, ecc.) utili per la descrizione di tutte le strutture linguistiche, che possano ricorrere quindi in modo funzionalmente trasversale tra i contenuti dei singoli capitoli del volume di grammatica, rappresentando il filo rosso che può percorrere un unico (e unitario) itinerario grammaticale, senza bisogno di materiali aggiuntivi proposti a parte.

## Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia (2003), *La grammatica italiana*, Milano, Mondadori.
- Bachis, Dalila (2022), *Scrivere e riscrivere i testi in chiave accessibile e rappresentativa: alcune indicazioni pratiche*, in «Italiano LinguaDue», 14 (1), pp. 1018–1037 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18336>).
- Berruto, Gaetano (1990), *Semplificazione linguistica e varietà sub-standard*, in Günter Holtus – Edgar Radtke (eds.), *Sprachlicher Substandard III, Standard: Substandard und Varietätenlinguistik*, Tübingen, Niemeyer, pp. 17-43.
- Bianchi, Valentina (in corso di stampa), *Note sui "nuovi spazi" di grammatica inclusiva nei testi scolastici*, in Bora Avşar – Federica Brachini – Valeria Cavalloro – Valentina Iosco – Viola Nardi – Giulia Peri – Giulia Virgilio (a cura di), *Innovamenti. Spazi e percorsi per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Daloiso, Michele (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Torino, Utet.
- De Piano, Angela (2018), *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva. Dall'interazione all'inclusione*, Limena, Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Flores, Anna (2017), *Singolare Plurale. Una grammatica per tutti*, Novara, De Agostini Scuola.
- ISS (Istituto Superiore di Sanità) (2022), Linee guida sulla gestione dei DSA (<https://www.iss.it/-/snlg-disturbi-specifici-apprendimento>).
- Meyer, Anne – Rose, David H. – Gordon, David (2014), *Universal Design for Learning: Theory & Practice*, Lynnfield MA, CAST Professional Publishing.

MIUR 2010, Legge 8 ottobre 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/alle-gati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/alle-gati/legge170_10.pdf).

MIUR 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>.

MIUR 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Decreto Ministeriale 254 del 2012): [https://www.miur.gov.it/documents/2018/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/2018/51310/DM+254_2012.pdf).

Molinelli, Piera – Stanga, Silvia (2024), *Scrivere bene per includere... meglio*, Firenze, Franco Cesati Editore.

Notarbartolo, Daniela (2019a), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e che cosa insegnare*, Academia Universa Press.

Notarbartolo, Daniela (2019b), *Modelli sintattici e strumenti visivi: la grammatica per studenti con BES*, in «Italiano LinguaDue», 11/2, 2019 pp. 658-670 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12823>).

Novak, Joseph D. (2012), *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

Novembri, Valeria – Marra, Melania (2020), *Dimmi di sì. Grammatica con metodo*, Milano, Mondadori Education.

Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206 (<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12993>).

Rossi, Fabio – Ruggiano, Fabio (2022), *La grammatica Treccani*, vol. A, Firenze, Giunti e Tancredi Vigliardi Paravia Editori.

Sensini, Marcello (2020), *In buone parole. La grammatica per comprendere e produrre i testi*, vol. A, Milano, Mondadori Education.

Serianni, Luca (2015), *Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative*, in Luca Seranni – Francesco Clementi (a cura di), *Quale Scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, pp. 47-63.

Serianni, Luca – Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2020), *la grammatica italiana*, Milano-Torino, Pearson.

Serianni, Luca – Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2023), *La matita verde. Edizione separata essenziale*, vol. A, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.

Weinrich, Harald (1964), *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart, Kohlhammer [trad. it. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino, 2004].

Zordan, Rosetta (2019), *A rigor di logica*, vol. 1, Milano, Rizzoli Education.

---