

Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica del ladino L1

Ruth Videsott

1. Introduzione

Questo articolo vuole approfondire un aspetto della didattica della lingua ladina sinora in parte trascurato, dal punto di vista scientifico, in seno alla comunità ladina – quello della trasmissione della grammatica – inserendolo in una più generale riflessione sull'apprendimento e l'insegnamento della lingua ladina come L1. A questo proposito, si è concluso nel 2018 un progetto iniziato nel settembre del 2014, frutto della collaborazione fra la *Sezione Ladina* della *Facoltà di Scienze della Formazione* della *Libera Università di Bolzano* e l'*Intendenza Scolastica Ladina*, il quale si è proposto di realizzare del materiale didattico incentrato sulla didattica della grammatica ladina nelle scuole primarie dell'Alto Adige.¹ L'articolo, dopo aver messo in luce, brevemente, le peculiarità della scuola ladina, illustrerà il progetto ed esaminerà nel dettaglio il materiale grammaticale di carattere plurilingue prodotto; presenterà, infine, alcune proposte di metodi di apprendimento dei contenuti grammaticali del ladino L1, mettendo questi ultimi a confronto con quelli delle altre lingue di insegnamento.

¹ Nel settembre 2018 è uscita la versione per il ladino della Val Badia: cf. VIDESOTT/RUBATSCHER/VALENTIN 2018. La pubblicazione per il gardenese è prevista per l'anno scolastico 2019/2020.

2. Il modello plurilingue del sistema scolastico ladino

Come è noto, il sistema scolastico ladino² in Alto Adige è caratterizzato da un modello che prevede l'insegnamento delle materie su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e in tedesco.³ Oltre al tedesco e all'italiano, grazie allo Statuto di Autonomia della provincia di Bolzano del 1948 e, più concretamente del 1972,⁴ sono previste due ore settimanali di "Ladino". Nella scuola primaria, l'inglese viene introdotto al quarto anno come lingua di insegnamento per due ore alla settimana. Le sole materie che vengono insegnate in tre lingue sono religione e canto. Inoltre, è stata aggiunta un'ora alla settimana di ELI ("Educazione linguistica integrata"), la quale prevede il confronto tra le lingue,⁵ che sono quindi tutte e tre presenti (l'inglese a partire dalla quarta classe). Un orario tipico di una quarta classe viene raffigurato nella tabella 1.

orario	LU	MA	ME	GIO	VE
08:00–09:00	inglese	lingua	inglese	matematica	lingua
09:00–10:30	lingua	lingua	lingua	lingua	religione
pausa					
10:50–11:50	matematica	matematica	matematica	matematica	ladino
11:50–12:50	geografia	movimento e sport	religione	storia	musica
pausa pranzo					
13:35–14:35		ELI		ladino	
14:35–15:35		arte		scienze naturali	

Tab. 1: Orario tipico di una quarta classe della scuola primaria ladina.⁶

² Cf. VERRA 2000 e 2011, RIFESSER 2006, VIDESOTT G. 2008. Il sistema paritetico viene garantito dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado. Pur essendo il ladino la lingua principale nella scuola dell'infanzia, il plurilinguismo è presente già a questo livello.

³ In riferimento all'articolo 19 dello Statuto di Autonomia.

⁴ Cf. RIFESSER 1992, VITTUR 1994, VERRA 2000, RIFESSER 2006. L'attuazione dell'insegnamento paritetico fa riferimento all'Ordinanza ministeriale n. 5145/76 del 27.08.1948 dell'allora Ministro dell'Istruzione Guido Gonella, ma riceve solamente nel 1972 una garanzia a livello costituzionale.

⁵ Cf. paragrafo 4.2 sull'educazione linguistica integrata.

⁶ La didattica integrata plurilingue è caratterizzata dall'introduzione di un sistema a colori associato alle lingue, con il quale i bambini entrano in contatto già nella scuola dell'infanzia. Ad ogni lingua viene associato un colore: verde per il ladino, giallo per l'italiano, rosso per il tedesco e blu per l'inglese.

La tabella evidenzia, in primo luogo, l'uso bilanciato delle lingue italiano e tedesco. La scelta di come e quando alternare la lingua di insegnamento nelle diverse materie (a prescindere dalle materie linguistiche che vengono insegnate nella lingua curricolare) è a discrezione della scuola, ma deve essere garantita l'alternanza paritetica già dalla prima classe.⁷ Gli obiettivi del modello paritetico delle scuole ladine sono due:

- a. preservare e sviluppare la lingua e la cultura originarie delle località ladine;
- b. garantire un'adeguata e bilanciata conoscenza delle lingue d'insegnamento, l'italiano e il tedesco.⁸

Gli alunni e le alunne che frequentano le scuole ladine devono pertanto raggiungere gli obiettivi d'apprendimento della disciplina e devono, al tempo stesso, acquisire maggiore competenza linguistica e comunicativa nelle lingue di insegnamento. La principale differenza quindi fra l'insegnamento del ladino e l'insegnamento dell'italiano e del tedesco sicuramente sta nel fatto che, mentre le ultime due sono lingue veicolari e curricolari, il ladino resta (al di fuori delle poche eccezioni menzionate) lingua curricolare.⁹

3. La situazione sociolinguistica delle scuole primarie ladine

Da questo quadro generale del modello paritetico, emerge il fatto che lo spazio dedicato al ladino è molto limitato, rispetto alle lingue italiano e tedesco. L'introduzione di un sistema paritetico non ha avuto subito un riscontro positivo da parte dei ladini stessi.¹⁰ Una ricerca del 1990, disposta dall'allora intendente scolastico ladino Franz VITTUR, conferma un atteggiamento piuttosto critico soprattutto legato alla materia di ladino. Solamente il 5% dei genitori in Val Badia e Val Gardena considerava il ladino una delle materie più importanti, mentre per il tedesco e l'italiano la percentuale saliva al di sopra del 50% (dal 44,9–55 % per

⁷ Fino ad alcuni anni fa, la pariteticità concreta iniziava a partire dalla seconda classe, mentre nella prima classe l'approccio iniziale all'insegnamento veniva realizzato tramite l'italiano o il tedesco. Con l'introduzione dell'alfabetizzazione plurilingue, il modello paritetico inizia già da subito.

⁸ Cf. VERRA 2000, 76.

⁹ A differenza delle scuole ladine in Alto Adige, nelle scuole in Val di Fassa la consapevolezza di dare al ladino come L1 un utilizzo più ampio si sta diffondendo sempre di più. In effetti, il ladino è anche lingua veicolare oltre che essere la lingua curricolare per l'insegnamento un'ora a settimana. Cf. a questo proposito FLORIAN 2011.

¹⁰ Cf. VIDESOTT G. 2008, 323–324.

l'italiano al 58,3–62,1% per il tedesco).¹¹ Questa tendenza si ritrovava anche negli alunni. Il ladino era la materia più piacevole solo per il 6,8% degli studenti in Val Gardena e il 4,8% in Val Badia, mentre sembravano piacere maggiormente matematica e poi le lingue italiano e tedesco. È però interessante il fatto che, per la maggior parte dei genitori, le ore di insegnamento delle diverse lingue erano adeguate. Alla luce di questi risultati, non era sicuramente facile istituire un corso di studi più incentrato sulla lingua madre, come scriveva già nel 1985 lo stesso VITTUR riferendosi all'insegnamento del ladino:

*Sarun che ci che é gnü fat cina sègn, incè sc'al é gnü fat dessigü tröp, ne basta ciamò nia. Döt pò y dess gnü miorè, insciò incè l'insegnamènt dl ladin. Ci che i dà l'identité a na popolaziun n'é nia la cuantité de lingac ch'ara sa, mo so lingax dla uma.*¹²

“Sappiamo che quello che è stato fatto finora, anche se è stato fatto sicuramente tanto, non basta ancora. Tutto può e deve esser migliorato, così anche l'insegnamento del ladino. Quello che forma l'identità di una popolazione non è la quantità delle lingue che conosce, ma la sua lingua madre.”

Ad oggi, il numero delle ore di ladino è rimasto uguale, ma l'atteggiamento della maggior parte della popolazione verso il sistema paritetico è tutt'altro che negativo.¹³ Anche l'atteggiamento da parte degli alunni verso l'insegnamento del ladino è profondamente mutato. Infatti, i risultati di una ricerca condotta nel 2009 nell'ambito del progetto europeo LINEE (“Languages in an European Network of Excellence”, <<http://www.linee.info/>>) dimostrano che il ladino è diventato una materia scolastica concorrenziale: emerge negli alunni una chiara tendenza ad apprezzare la lingua ladina, in certi casi anche più dell'italiano e del tedesco.¹⁴ I riscontri positivi del modello paritetico sono confermati anche dalle valutazioni condotte tra il 2009 e il 2012 nelle scuole primarie e secondarie delle località ladine in Alto Adige, per analizzare le competenze linguistiche nelle tre lingue – ladino, italiano, tedesco – degli alunni/delle alunne.¹⁵ I risultati sono soddisfacenti, considerando il fatto che agli alunni

¹¹ Cf. VITTUR 1990, 27–28. Nel questionario veniva chiesto quale fosse la materia che i genitori consideravano più importante. È interessante notare che, benché il ladino avesse una percentuale visibilmente inferiore alle materie di italiano e tedesco, veniva considerato comunque più significativo di tutte le altre materie che si trovavano al di sotto dell'1%.

¹² VITTUR 1985, 4.

¹³ VIDESOTT G. 2008, 324. Ovviamente alcuni si esprimono criticamente, affermando che è meglio imparare una lingua perfettamente piuttosto che più lingue ad un livello intermedio. VIDESOTT interpreta queste critiche come residuo di una mentalità dell'antica Europa nazionalista, dove era importante avere un'ottima conoscenza di una lingua piuttosto che sapere comunicare in più lingue.

¹⁴ Cf. VIDESOTT P. 2009, 2.

¹⁵ Per informazioni più dettagliate cf. COMITÉ 2009, 2010, 2012.

vengono richieste delle buone competenze in ogni lingua. Nonostante l'analisi dimostri una maggiore competenza nella lingua madre dopo la scuola primaria, competenza che però diminuisce alla fine della scuola secondaria di secondo grado, soprattutto per quanto riguarda la complessità sintattica e il lessico, si può dire con certezza che gli studenti hanno una migliore padronanza della lingua scritta relativa all'italiano e al tedesco. Già RASOM arriva ad una conclusione analoga parlando delle conoscenze del ladino da parte degli adulti: "il rapporto con la varietà scritta è pressoché inesistente, soprattutto negli adulti, i quali hanno sempre considerato la varietà ladina come povera e inadeguata per la comunicazione scritta".¹⁶ Sebbene tale affermazione non possa essere applicata *tout court* alla situazione linguistica degli alunni ladini, resta il fatto che la lingua scritta è caratterizzata da molte irregolarità, se si considera che la maggior parte degli alunni – almeno in Val Badia – ha il ladino come L1. In Val Gardena la situazione sociolinguistica differisce leggermente, in quanto sono numerosi gli alunni che hanno come L1 il tedesco o altre lingue.¹⁷ Le problematiche più frequenti sono spesso di natura ortografica, per cui la maggiore difficoltà sembra essere quella di riconoscere le particolarità fonologiche del ladino e di trasmetterle graficamente (1).

- (1) *Manuel y süa üma e jüs dla butaga dl giänt.* (T-I, 1)¹⁸
 LSB:¹⁹ Manuel y süa **uma** é jüs **ta** botëga dl **guant**.
 "Manuel e sua madre sono andati nel negozio di vestiti."

Inoltre, da un punto di vista morfo-sintattico gli alunni sembrano avere difficoltà nel riconoscere i diversi clitici, le particole e le parole monosillabiche in generale, caratteristici del ladino. In effetti, si trovano molti esempi di clitici, particole e/o parole monosillabiche che vengono unite graficamente e formano quindi un elemento solo della frase, quando nello scritto dovrebbero essere divisi, come nell'esempio (2):

¹⁶ RASOM 2007, 179.

¹⁷ Cf. DELL'AQUILA/IANNACARO 2006, 197, 209, 217, VERRA 2007 e DEMEZ 2011/2012.

¹⁸ Il corpus di riferimento è composto dai test scritti dagli alunni delle quinte classi delle primarie della Val Badia nel 2009, usati per l'analisi delle competenze linguistiche (cf. COMITÉ 2009). Abbreviazioni: T = testo, I = numero associato ai testi, 1 = numero della pagina del testo).

¹⁹ Abbreviazioni: LSB = ladino scritto della Val Badia, LSG = ladino scritto della Val Gardena, Ted. = tedesco, Ital. = italiano, Ingl. = inglese.

(2) *Matteo pò chiri fora ciina braia **chël** ò.* (T-II, 1)

LSB: Mateo pó chirí fora ci braia **che ël** ó.
 “Matteo può scegliere il pantalone **che lui** vuole.”

(...) *apëna comprada, le môt se **la** vistida.* (T-III, 1)

LSB: (...) apëna cumprada, se **Pá** le môt vistida.
 “(...) appena comprata, il bambino se **Pè** messa.”

Infine, a livello sintattico, i casi di non realizzazione della inversione soggetto-verbo sono numerosi (3):

(3) (...) *spo **Matias vëiga** n' büsc ti jeans nòis.* (T-IV, 1)

LSB: (...) spo **vëiga Matias** n büsc ti jeans nüs.
 “(...) allora **Mattia vede** un buco nei jeans nuovi.”

Alla luce di ciò, è particolarmente importante dare alla lezione di “Ladino” la giusta direzione, in special modo per quanto riguarda i concetti grammaticali del ladino. Infatti, se partiamo dalle indicazioni provinciali per l’insegnamento del ladino, notiamo che, tra i tanti argomenti di cultura, le tematiche linguistiche o più precisamente grammaticali sono indicate in maniera molto superficiale, come per esempio:

- *Gramatica comparada, integraziun linguistica* (Intendëza ladina 2009, 65)
 “Grammatica comparata, integrazione linguistica”
- *Regoles gramaticales de basa y confrunc cun la gramatica de d'atri lingac* (loc. cit.)
 “Regole grammaticali di base e confronti con la grammatica di altre lingue”
- *Carateristiches particulares dla sintassa ladina* (op. cit., 67)
 “Caratteristiche particolari della sintassi ladina”

L’insegnante affronta quindi con difficoltà l’argomento della grammatica, non avendo indicazioni chiare su quali siano le regole di base. Negli ultimi anni, infatti, è stato osservato che una lezione di grammatica durante l’ora di “Ladino” dà molto peso ai contenuti di ortografia. Tuttavia, un insegnamento incentrato maggiormente sugli aspetti ortografici, per quanto problematici possano essere, è riduttivo del quadro linguistico completo. Nelle L2, invece, gli argomenti linguistici sono più variati e coprono numerosi aspetti morfologici e sintattici della lingua. In questo caso bisogna però considerare il numero più elevato di ore previste per l’insegnamento dell’italiano e del tedesco. Questo fa sì che

gli alunni abbiano una maggiore competenza, sia per complessità lessicale che sintattica, nella lingua scritta dell'italiano e del tedesco, trascurando però il ladino che, in quanto prima lingua è sottoposta ad un processo di apprendimento inconsapevole,²⁰ e soffre quindi di lacune proprio nello scritto.

4. Una proposta di materiale didattico plurilingue per l'apprendimento del ladino L1

Partendo da quanto detto fino ad ora, la necessità di una grammatica scolastica ladina per il livello primario è senza dubbio impellente, anche perché tuttora non ne esiste una che privilegi l'aspetto didattico. Nel settembre del 2014 è stato avviato un progetto per l'elaborazione di materiale didattico per la trasmissione di concetti grammaticali, frutto della collaborazione fra la *Sezione Ladina* della *Facoltà di Scienze della Formazione* della *Libera Università di Bolzano* e la *Intendenza Scolastica Ladina*. Lo scopo del progetto è di far apprendere la grammatica del ladino, considerando e tenendo conto che:

- Le conoscenze grammaticali dell'italiano e del tedesco sono già abbastanza approfondite.
- La presenza dell'italiano e del tedesco (a scuola e nella società) è forte.
- Le ore di insegnamento di ladino sono poche.
- Le indicazioni provinciali sugli standard da raggiungere per ogni livello scolastico non sono molto chiare.
- Alunni/alunne presentano molte irregolarità grammaticali nella lingua scritta.
- Gli argomenti di grammatica ladina sono limitati a pochi aspetti, aspetti che, invece, sono più complessi per l'italiano e il tedesco (e in certi casi anche per l'inglese).

4.1 Obiettivi del progetto

Il progetto qui presentato si propone di conseguire diversi obiettivi. Un importante obiettivo di carattere generale è sicuramente quello di definire, in linea di massima, gli standard di conoscenze grammaticali da raggiungere per

²⁰ Cf. CARDINALETTI 2007, 5.

ogni livello della scuola primaria. A questo proposito, sono state consultate le grammatiche normative esistenti per gli idiomi ladini della Val Badia e del gardenese,²¹ le grammatiche contrastive esistenti per il ladino della Val Badia e del gardenese,²² la grammatica scolastica romancia²³ nonché le grammatiche scolastiche per il tedesco e l'italiano usate nelle scuole delle località ladine. La maggior parte degli standard è dedicata agli aspetti morfologici della lingua, accogliendo l'idea di frammentare la grammatica in categorie grammaticali, come nelle grammatiche tradizionali, ma rivitalizzandole, esaltandone la funzione significativa nell'apprendimento della lingua stessa.²⁴ Questo metodo di categorizzazione è già stato adottato nella realizzazione della grammatica romancia per le scuole. Una grammatica scolastica non può certo limitarsi a un lavoro scientifico sui diversi aspetti grammaticali e sugli standard da raggiungere, ma deve orientarsi in prima istanza sulla funzionalità della lingua, quindi su come gli alunni utilizzano la lingua.²⁵ L'obiettivo principale è, quindi, quello di offrire agli insegnanti e agli alunni uno strumento didattico che possa aiutare l'insegnante nella trasmissione di contenuti e l'alunno nell'apprendimento di quegli stessi contenuti grammaticali che mirano alla comunicazione nella L1. I contenuti trasmessi tengono conto soprattutto delle difficoltà riscontrate sulla base dell'analisi di testi scritti²⁶ e vogliono quindi colmare le lacune favorendo la conoscenza delle regole indicate come di base per il ladino.²⁷ Il materiale didattico segue inoltre l'approccio plurilingue delle scuole ladine ed è strutturato in maniera tale da permettere il confronto concreto con l'italiano e il tedesco e, laddove richiesto (dalla quarta classe), con l'inglese. Si tratta quindi di una grammatica comparata, che promuove la competenza di acquisire conoscenze grammaticali contemporaneamente in più lingue, partendo dalla L1.²⁸

²¹ Cf. ANDERLAN-OBLETTER 1991, GASSER 2000.

²² Cf. GALLMANN/SILLER-RUNGGALDIER/SITTA 2007, 2010, 2013.

²³ Cf. LUTZ et al. 2015.

²⁴ Cf. CINQUE/VIGOLO 2007, 4. Partendo da teorie moderne sull'apprendimento di una lingua, le categorie grammaticali sono già "superate". È però sbagliato pensare che in una lingua si possa fare a meno delle categorie grammaticali, perché è proprio la categorizzazione che aiuta a riflettere in modo concreto sulla lingua e ad apprendere le lingue straniere.

²⁵ Cf. MENZEL 1999, 12.

²⁶ Si tratta dei testi utilizzati per il progetto di analisi linguistica degli alunni della scuola primaria (cf. COMITÉ 2009).

²⁷ Le regole di base sono principalmente legate alle caratteristiche regolari del ladino.

²⁸ Cf. CATHOMAS 2005, 91. Le lacune nella L1 influenzano non solo l'acquisizione delle altre lingue, ma anche le competenze cognitive nella carriera scolastica degli alunni.

4.2 Metodologia

Se per lungo tempo si è pensato che l'apprendimento di più lingue, nello stesso momento, non portasse risultati positivi, negli ultimi decenni è stato ampiamente confermato il fatto che il plurilinguismo è una possibilità di formazione e di arricchimento linguistico e culturale per ogni bambino, perché è proprio tramite la compresenza di diverse lingue che le competenze cognitive, sociali e linguistico-culturali si sviluppano più facilmente.²⁹ Alla base della componente didattica del materiale grammaticale qui esposto ci sono quindi un approccio plurilingue e la didattica linguistica integrata. Questo metodo è familiare alle scuole ladine e viene utilizzato soprattutto nella fase di alfabetizzazione.³⁰ Già per la scuola dell'infanzia è stato elaborato materiale didattico plurilingue per il consolidamento della conoscenza fonologica.³¹ La linguistica integrata rafforza gli elementi comuni alle diverse didattiche linguistiche, che si svolgono in parallelo, e prevede quindi un superamento (anche se parziale) della separazione tra lingua/lingue madre e le altre lingue. In tal modo gli alunni aumentano le loro competenze metalinguistiche, sviluppando la capacità di riflettere sulla lingua e di osservare le affinità e le differenze tra lingue diverse.³² La funzione principale di questa didattica è di sottolineare il ruolo fondamentale della lingua madre per lo sviluppo di competenze cognitive di base che accomunano tutte le lingue e di incentivare il passaggio di competenze dalla prima alla seconda lingua. La lingua materna, infatti, “viene ad assumere rilevanza fondamentale nella riflessione grammaticale e viene proposta come punto di partenza per l'autoriflessione linguistica” (RASOM 2009, 38). Le attività grammaticali contenute in questo materiale offrono quindi la possibilità di riflettere sul linguaggio. L'insegnante, però, per riuscire a guidare gli alunni nella riflessione linguistica, deve avere a sua volta una preparazione linguistica adeguata.³³ Per questo motivo, il materiale didattico viene accompagnato da un libro di grammatica contenente le regole considerate di base per il livello primario.

²⁹ Cf. anche CATHOMAS 2005, 43–44 e CARDINALETTI 2007, 5–7.

³⁰ Nel 2012 è stato introdotto il materiale didattico *Alfabetier* (RUBATSCHER/RUBATSCHER 2012), attraverso il quale viene promossa l'alfabetizzazione in tre lingue. A questo fine è stata realizzata una tabella dei suoni, che permette di imparare le lettere dell'alfabeto associando ad ogni lettera la stessa parola in ogni lingua, come per esempio: *L* di *liun* (ladino), *leone* (italiano) e *Löwe* (tedesco).

³¹ Cf. il materiale didattico *Quaky* (HOFER/RUBATSCHER 2014). Cf. anche CATHOMAS 2015 per una panoramica sulla situazione plurilingue delle scuole dell'infanzia.

³² Per un approfondimento sulla didattica linguistica integrata cf. CATHOMAS 2006 e LE PAPE RACINE 2007.

³³ Cf. CINQUE/VIGOLO 2007, 5.

Nel quadro di una didattica linguistica integrata, bisogna riflettere sul modo in cui l'insegnamento grammaticale in ladino possa fare riferimento anche alle altre lingue d'insegnamento e, viceversa, come l'insegnamento dell'italiano e del tedesco possa riguardare anche il ladino.³⁴ Nel caso della grammatica scolastica qui presentata si propone anche di trasmettere aspetti della lingua madre tramite l'aiuto dell'italiano e del tedesco (e in qualche caso dell'inglese). Questo approccio permette di riconoscere le peculiarità/caratteristiche della lingua ladina e di cogliere le analogie (e le differenze) con le altre lingue.

4.3 Esempi di approcci plurilingui nell'apprendimento della grammatica in L1

Di seguito si propongono degli esempi su come trasmettere alcuni aspetti della grammatica L1, considerati "problematici" per gli alunni delle scuole ladine, con un approccio plurilingue. Si tratta di offrire soluzioni per riconoscere le peculiarità ladine attraverso il confronto interlinguistico (cap. 4.3.1), per riconoscere le analogie (4.3.2) e le differenze con l'italiano e il tedesco (4.3.3).

4.3.1 Riconoscimento delle caratteristiche ladine attraverso il confronto interlinguistico

Una delle maggiori difficoltà a livello fonologico e grafico è rappresentata dal grafema <ë>. Il fonema /ë/ esiste soltanto nei comuni di San Martino e La Valle (ladino centrale) e nel gardenese, mentre è passato a /è/ o /é/ nel marebbano (Marebbe) ed a /a/ nell'Alta Val Badia. Si confrontino a proposito i risultati fonetici dell'etimo STELLA nell'esempio (4):

- | | | |
|-----|--------------------------|--|
| (4) | “la stella/le stelle” | (ALD-II, 771) |
| | [la štéra / les štéres] | (Marebbe) |
| | [la štëra / les štërəs] | (San Martino in Badia) |
| | [la štára / les štárəs] | (San Leonardo in Badia, San Cassiano, Corvara) |
| | [la štëjla / la štëjləs] | (Selva, Santa Cristina) |

³⁴ Cf. anche i tanti progetti avviati dall'*Università degli Studi di Padova* (Applicazione di analisi formali di lingue e dialetti alla didattica delle lingue), nell'ambito dei quali si danno ai dialetti (L1) e/o comunque alla lingua madre una funzione significativa nell'apprendimento della L2 (cf. a questo proposito RASOM 2009).

la stëra / les stëres LSB
la stëila / la stëiles LSG

Per un principio di unitarietà, l'ortografia del ladino della Val Badia prevede l'utilizzo di <ë>. Tale grafema può quindi creare difficoltà agli alunni di Marebbe e dell'Alta Val Badia, in quanto in queste varietà non ha nessuna realtà fonetica. Come si evince dagli esempi (5)–(6), gli alunni utilizzano piuttosto il grafema che corrisponde alla loro pronuncia locale:

- (5) *Al êa en iade na mama y en môt co scêa te na botega a cumpré na braia nea.*
 “C’era una volta una mamma e un bambino che andavano in un negozio per comprare un pantalone” (T-V, 1 – San Vigilio)
- (6) *Lucas y süa uma va te na botaga de guanc por cumpre na braia nöia.*
 “Luca e sua mamma vanno in un negozio di abbigliamento per comprare un pantalone nuovo” (T-VI, 1 – Corvara)
- (7) *Elmar va cun süa mama te na butëga a se cumpre na braia nöia.*
 “Elmar va con sua mamma in un negozio per comprare un pantalone nuovo” (T-VI, 1 – San Martino in Badia)

Per introdurre il grafema <ë>, può essere utile il confronto con l'italiano in quanto /ë/ corrisponde in tanti casi a /e/ in italiano. Inoltre, il grafema diverso induce a una riflessione sulla peculiarità della caratteristica fonologica del ladino:

- | | | | |
|-----|--------------|--------------|----------------------------|
| (8) | LSB | LSG | ital. |
| | <i>lëgna</i> | <i>lënia</i> | <i>legna</i> |
| | <i>rëgn</i> | <i>rëni</i> | <i>regno</i> |
| | <i>sëgn</i> | <i>sëni</i> | <i>segno</i> ³⁵ |

Per l'uso corretto del grafema <ë>, il badiotto – a differenza del marebbano – in verità possiede un indizio interno: la diversa quantità vocalica della /a/:

- | | | | |
|-----|---------------------------------------|-----|--------------------------------------|
| (9) | “il sacco / i sacchi”
(ALD-I, 678) | vs. | “secco/secchi”
(ALD-I, 710) |
| | [l sāk / i sātχ] | vs. | [sak / satχ] (San Leonardo in Badia) |
| | <i>l sach / i sac</i> | vs. | <i>sëch / sïc</i> LSB |

³⁵ Per motivi di spazio ci si limita all'indicazione di tre esempi. Le corrispondenze sono molto più numerose.

L'esperienza però ha dimostrato che tale differenza quantitativa tra /ā/ e /a/ non è sufficientemente netta per gli alunni al fine di scegliere correttamente il grafema corrispondente. Partendo da questa problematica, l'idea è quella di ricorrere all'aiuto dell'italiano e del tedesco proprio per queste coppie di parole, evidenziandone nelle L2 il significato e di conseguenza l'ortografia corrispondente:

Por dí	scriunse A	mo Ę	por dí
ragno Spinne	aragn	rëgn	regno Reich
bagno Bad	bagn	bëgn	bene gut
pantaloni Hose	braia	brëia	tavola Brett
lana Wolle	lana	lëgna	legna Holz
sani gesund	sagns	sëgns	segnì Zeichen
sano gesund	sann	sënn	rabbia Zorn
raggio Strahl	rai	rëi	rete Netz
sacco Sack	sach	sëch	secco trocken
rigida steif	stara	stëra	stella Stern

Tab. 2: Il riconoscimento del grafema <ë> (cf. VIDESOTT/RUBATSCHER/VALENTIN 2018, 47).

4.3.2 Riconoscimento delle analogie tra le lingue

La riflessione linguistica che mira a riconoscere le analogie tra due o più lingue sta alla base della didattica linguistica integrata. Si tratta quindi di facilitare l'apprendimento di aspetti grammaticali di L2, accomunandoli a quelli analoghi presenti nella L1 o viceversa. Nel nostro caso, il riconoscimento di analogie è

compiuto per lo più partendo dalla L2, che nel codice scritto degli alunni è più avanzata per quanto riguarda i contenuti grammaticali in generale, per capire meglio le regole analoghe della L1. Per questa ragione è già stata realizzata una tabella dalle coordinatrici del progetto *Alfabetier*, per evidenziare le concordanze nella realizzazione grafica dei diversi fonemi chiamati nelle scuole ladine “suoni particolari”, in quanto trascritti con una combinazione di grafemi e non con un grafema unico. Si tratta dei suoni palatali [tʃ], [dʒ], velari [k] e [g] e della fricativa [ʃ] in combinazione con le vocali, che presentano corrispondenze tra il ladino e l'italiano:

(10)	LSB	LSG	ital.
	<i>ucel</i>	<i>ucel</i>	<i>uccello</i>
	<i>ciacia</i>	<i>ciacia</i>	<i>caccia</i>
	<i>geniturs</i>	<i>genitores</i>	<i>genitori</i>
	<i>cbitarra</i>	<i>cbitarra</i>	<i>chitarra</i>
	<i>gbepard</i>	<i>gbepard</i>	<i>ghepardo</i>
	<i>scerif</i>	<i>scerif</i>	<i>sceriffo</i>

Tramite la tabella completa, quindi, gli alunni riconoscono la corrispondenza “suoni particolari” tra il ladino e l'italiano. Gli alunni riescono quindi a riattivare conoscenze, già approfondite per l'italiano, per l'acquisizione di questo aspetto fonologico nel ladino. Nonostante queste analogie siano possibili solamente con l'italiano, in quanto lingua romanza, abbiamo avanzato una proposta di confronto anche con il tedesco. In questo caso non si tratta più di analogie sul livello grafico e fonologico, ma puramente fonologico, quindi di casi di omofonia, laddove la difficoltà è proprio quella di riconoscere la giusta realizzazione grafica nella L1. Per questa ragione è utile fare notare che due suoni uguali possono avere due realizzazioni grafiche diverse, come nella seguente tabella:

(11)	LSB	LSG	ted.
	<i>cacao</i>	<i>cacao</i>	<i>Kakao</i>
	<i>cupola</i>	<i>cupola</i>	<i>Kuppel</i>
	<i>ghips</i>	<i>ghips</i>	<i>Gips</i>
	<i>scech</i>	<i>scech</i>	<i>Scheck</i>
	<i>scial</i>	<i>scial</i>	<i>Schal</i>

Solamente attraverso un confronto concreto e visibile gli alunni riescono a riconoscere un'analogia fonetica e una differenza grafica tra il ladino e il tedesco. In

questo modo, le conoscenze del tedesco, riattivate durante il confronto, aiutano ad evidenziare le differenti particolarità ortografiche del ladino.

Questo metodo contrastivo, anche se basato inizialmente sugli aspetti fonologici della lingua, può essere ripreso anche per alcune caratteristiche morfologiche della L1. Soprattutto nella formazione del plurale, l'italiano come L2 può offrire corrispondenze importanti per la comprensione di certe regole del ladino. Così come nell'italiano, anche nel ladino i sostantivi e gli aggettivi con desinenza *-e/-o* formano il plurale con *-i*. Se però queste due regole analoghe vengono trasmesse in maniera distinta l'una dall'altra, il riconoscimento di tale analogia sarà limitato a pochi alunni attenti. Presentando invece in parallelo esempi in ladino e italiano, le conoscenze dell'italiano vengono riattivate subito e riportate al ladino:

- | | | | |
|------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| (12) | LSB | LSG | ital. |
| | <i>le scioldo > i scioldi</i> | <i>l scioldo > i scioldi</i> | <i>il soldo > i soldi</i> |
| | <i>le pere > i peri</i> | <i>(l pere > i peresc)</i> | <i>il padre > i padri</i> |

Mentre la formazione *-o > -i* non sembra essere problematica, si riscontrano divergenze nella Val Badia soprattutto per *-e > -i*. In effetti, la desinenza del plurale di *le pere* "il padre" oscilla nell'Alta Val Badia tra *-š/* e *-əš/*:

- | | | |
|------|----------------------|-------------------------|
| (13) | "il padre / i padri" | (ALD-I, 547) |
| | [l pɛrə / i pɛri] | (San Martino in Badia) |
| | [l pɛr / i pɛrš] | (San Leonardo in Badia) |
| | [l pɛrə / i pɛrəš] | (Corvara) |

Il gardenese, invece, come si evince dall'esempio in (12), si comporta come il resto delle varietà ladine.

È ancora più problematica la formazione del plurale sigmatico con *-s*, caratteristica del ladino e del retoromanzo in generale. L'elisione della *-s* sigmatica è una caratteristica del ladino parlato, che influenza tante volte anche il codice scritto, soprattutto nei sostantivi singolari con desinenza in *-f*, *-p*, *-m*, come i seguenti esempi lo dimostrano:

- | | | |
|------|------------------------|---|
| (14) | "il fiore / i fiori" | (ALD-I, 303) |
| | [l cüf / i cüf] | (San Martino in Badia, La Valle, Corvara, San Cassiano) |
| | <i>le cüf / i cüfs</i> | LSB |

- (15) “la mela / le mele” (ALD-I, 450)
 [l pòm/ i pòm] (San Martino in Badia, La Valle, San Leonardo in Badia)
le pòm / i poms LSB
- (16) “il campo / i campi” (ALD-I, 104)
 [l ćamp / i ćamp] (Rina, San Cassiano)
 [l tɣamp / i tɣamp] (La Valle, San Leonardo in Badia, Corvara)
le ciamp / i ciamps LSB

Di fronte a questo aspetto, talvolta problematico nel ladino scritto, il confronto con l'italiano³⁶ ed il tedesco non è possibile, in quanto entrambe le lingue non possiedono questa caratteristica. Può esser utile il confronto con l'inglese, che, come si è detto, viene introdotto come materia a partire dalla quarta primaria e può offrire all'alunno una qualche analogia con il ladino. Un esempio per evidenziare questa analogia tra ladino e inglese è il seguente:

- | | | |
|------|-------------------------------|--|
| (17) | LSB | Ingl. |
| | <i>le ciiif > i ciiifs</i> | <i>the flower > the flowers</i> |
| | <i>le pòm > i poms</i> | <i>the apple > the apples</i> |
| | <i>le crep > i creps</i> | <i>the mountain > the mountains</i> |

4.3.3 Riconoscimento delle divergenze tra le lingue per rafforzare le competenze nella L1

Un esempio concreto del riconoscimento delle differenze tra il ladino e l'italiano/il tedesco è sicuramente il sistema pronominale del ladino che, come è noto, differisce dalle altre lingue di insegnamento in quanto possiede due paradigmi di pronomi: uno di pronomi tonici e uno di pronomi atoni.³⁷ Questi ultimi possono essere pro- o enclitici. Mentre nel ladino della Val Badia, entrambi i paradigmi sono completi – almeno nel ladino scritto³⁸ – il gardenese possiede il paradigma completo dei pronomi tonici e un paradigma di clitici soggetto, quindi pronomi personali atoni, limitati alla seconda e terza persona singolare e alla terza persona plurale per

³⁶ Il plurale sigmatico è invece presente nel friulano e nel romancio, che però, non essendo noti agli alunni delle scuole ladine, non possono servire per un confronto utile.

³⁷ Per una lettura sul sistema pronominale della varietà ladina cf. VANELLI 1984, SILLER-RUNGGALDIER 2012, THIELE 2000–2001.

³⁸ Infatti, nel ladino parlato l'uso dei pronomi atoni è limitato alla seconda e terza persona singolare e alla terza persona plurale. Cf. a questo proposito VIDESOTT R. 2013 e ALD-II 115, 116 e 296.

la serie proclitica e alla prima e terza persona singolare e plurale per la serie enclitica. Soprattutto nel ladino della Val Badia, quindi, c'è una differenza ben visibile tra ladino parlato e ladino scritto, in special modo nell'Alta Val Badia:³⁹

- (18) “Vi vediamo mangiare” (ALD-II, 514)
 [i s udúŋ mangáŋ] (San Martino in Badia)
 [Ø s udúŋ mangáŋ] (San Leonardo in Badia, San Cassiano, Corvara)

Ciò si rispecchia in tanti casi non solo nel ladino scritto degli alunni, ma anche in altri contesti di ladino scritto, come nell'esempio seguente, tratto da un annuncio parrocchiale:

- (19) Ø *Sëis diic dër bel invià a chësta interessanta y importanta incuntada.*
 “Siete tutti calorosamente invitati a questo incontro interessante e
 importante.” (T-VII,4 – Antermoia)

Per agevolare la comprensione dell'uso obbligatorio dei clitici soggetto nel ladino scritto, è utile fare riferimento alle lingue limitrofe per confrontarne il sistema pronominale. Solamente mettendo le lingue a paragone, l'alunno riesce a riconoscere che il ladino si comporta diversamente dall'italiano, ma come il tedesco e l'inglese, in quanto lingue a soggetto obbligatorio:

- | | | | | |
|------|-------|------------|-----------------|---------------------|
| (20) | LSB | <i>Te</i> | <i>sones</i> | <i>la chitara.</i> |
| | | <i>I</i> | <i>sonun</i> | <i>la chitara.</i> |
| | Ital. | | <i>Suoni</i> | <i>la chitarra.</i> |
| | | | <i>Suoniamo</i> | <i>la chitarra.</i> |
| | Ted. | <i>Du</i> | <i>spielt</i> | <i>Gitarre.</i> |
| | | <i>Wir</i> | <i>spielen</i> | <i>Gitarre.</i> |
| | Ingl. | <i>You</i> | <i>play</i> | <i>the guitar.</i> |
| | | <i>We</i> | <i>play</i> | <i>the guitar.</i> |

A seconda del livello degli alunni, l'insegnante può guidarli in una riflessione linguistica più approfondita, che mira a riconoscere la differenza tra il ladino e le altre lingue in questione: l'esistenza di due paradigmi pronominali per il ladino e

³⁹ Cf. VIDESOTT R. 2013 sull'elisione del pronome personale nel ladino della Val Badia.

di uno solo per le altre lingue. Anche a questo proposito, l'ideale sarebbe continuare con il paragone interlinguistico:

(21)	LSB	Tö	<i>sones</i>	<i>la chitarra</i>	<i>y nia iö.</i>	
		I	<i>sonun</i>	<i>la chitarra y</i>	os	<i>sonëis la vidora.</i>
	Ital.	Tu	<i>suoni</i>	<i>la chitarra</i>	<i>e non io.</i>	
			<i>Suoniamo</i>	<i>la chitarra</i>	<i>e voi suonate</i>	<i>il violino.</i>
	Ted.	Du	<i>spielst</i>	<i>Gitarre</i>	<i>und nicht ich.</i>	
		Wir	<i>spielen</i>	<i>Gitarre</i>	<i>und ihr spielt</i>	<i>Geige.</i>
	Ingl.	You	<i>play</i>	<i>the guitar</i>	<i>and not I.</i>	
		We	<i>play</i>	<i>the guitar</i>	<i>and you play</i>	<i>the violin.</i>

Attraverso il quadro di esempi in (21), l'alunno osserva due tipi di pronomi personali solamente per il ladino. L'uso dei pronomi tonici in ladino è analogo all'uso dei pronomi in italiano. Laddove nell'esempio italiano viene utilizzato un pronome tonico, lo stesso tipo viene utilizzato anche nel ladino, perché tra le tante funzioni il pronome in italiano, come quello tonico nel ladino, mira ad attirare l'attenzione e a focalizzare così un determinato soggetto.⁴⁰ L'alunno riconosce inoltre l'obbligo d'uso dei pronomi in tedesco e in inglese, che rispecchia l'obbligo dell'uso pronominale in ladino. Nel gardenese tale problematica nello scritto non si pone, considerando il fatto che il paradigma dei clitici soggetto non è completo neanche nello scritto.

⁴⁰ Sull'uso del pronome in italiano cf. SERIANNI 2006, 239–240 e BENINCÀ 1994, 197.

5. Conclusioni

I vantaggi di un sistema paritetico sono già emersi dalle analisi linguistiche del 2009, 2010 e 2012 (cf. cap. 3), le quali dimostrano che l'uso di tre e successivamente di quattro lingue già al livello primario di istruzione, migliorano le competenze linguistiche acquisite. La lingua ladina, però, non sembra aumentare di complessità sintattica, lessicale e grammaticale. La compresenza dell'italiano e del tedesco deve quindi essere vista come un vantaggio da sfruttare anche relativamente al ladino. Il confronto tra lingue diverse può aiutare a riconoscere le caratteristiche del ladino e a superare quindi determinate difficoltà grammaticali. L'approccio plurilingue è, altresì, un'occasione per rafforzare le competenze grammaticali generali, assemblando tutte le lingue ed evitando l'isolamento di una o più lingue nel percorso curricolare. Questo progetto ha l'obiettivo di non limitare l'insegnamento del ladino L1 ai soli aspetti ortografici, ma di integrarlo e arricchirlo, tenendo conto anche di questioni grammaticali.

6. Bibliografia

- ALD-I = GOEBL, Hans/BAUER, Roland/HAIMERL, Edgar (eds.): *Atlant linguistisch dl ladin dolomitch y di dialec vejns*, 1ª pert/*Atlante linguistico del ladino dolomitico e dei dialetti limitrofi*, 1ª parte/*Sprachatlas des Dolomitenladinischen und angrenzender Dialekte*, 1. Teil, Wiesbaden 1998, 4 voll. di carte, 3 voll. di indici; [<ald.sbg.ac.at>].
- ALD-II = GOEBL, Hans et al. (eds.): *Atlant linguistisch dl ladin dolomitch y di dialec vejns*, 2ª pert/*Atlante linguistico del ladino dolomitico e dei dialetti limitrofi*, 2ª parte/*Sprachatlas des Dolomitenladinischen und angrenzender Dialekte*, 2. Teil, Strasbourg 2012, 5 voll. di carte, 2 voll. di indici.
- ANDERLAN-OBLETTER, Amalia: *La rujeneda dla oma. Gramatica dl ladin de Gherdëina*, Bulsan 1991.
- BENINCA, Paola: *La variazione sintattica. Studi di dialettologia romanza*, Bologna 1994.
- CARDINALETTI, Anna: *L'approccio comparativo in linguistica e in didattica*, in: "Quaderni Patavini di Linguistica", 23, 2007, 3–18.
- CATHOMAS, Rico: *Schule und Zweisprachigkeit*, Münster 2005.
- CATHOMAS, Rico: *Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-)Sprachendidaktik*, in: WIATER/VIDESOTT 2006, op. cit., 137–152.
- CATHOMAS, Rico: *Das Projekt "Schritte in die Mehrsprachigkeit": Ein (geglückter) Versuch, die theoretischen Grundlagen einer integrierenden Mehrsprachendidaktik aus der Praxis und für die Praxis zu entwickeln*, in: VILLIGER, Caroline/TRAUTWEIN, Ulrich (eds.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung: Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli*, Münster–New York 2015, 147–168.
- CINQUE, Guglielmo/VIGOLO, Maria Teresa: *A che cosa può servire la grammatica*, in: "Grammatica e Didattica", 1, 2007, 1–7.

- COMITÉ 2009 = Comité y Sorvisc Provinzial por l'Evaluaziun dles Scores Ladines/Zënter linguistisch d'Università Lëdia de Balsan: *Resultac d'analisa linguistica/Ergebnisse der Untersuchung der Sprachkompetenzen/Risultati dell'analisi linguistica. 5a tlasses scoles elementeres/5. Grundschulklassen/5e classi scuole primarie*, Balsan 2009.
- COMITÉ 2010 = Comité y Sorvisc Provinzial por l'Evaluaziun dles Scores Ladines/Zënter linguistisch d'Università Lëdia de Balsan: *Resultac d'analisa linguistica/Ergebnisse der Untersuchung der Sprachkompetenzen/Risultati dell'analisi linguistica. 3a tlasses scoles mesanes/3. Mittelschulklassen/3e classi scuole secondarie di primo grado*, Balsan 2010.
- COMITÉ 2012 = Comité y Sorvisc Provinzial por l'Evaluaziun dles Scores Ladines/Zënter linguistisch d'Università Lëdia de Balsan: *Resultac d'analisa linguistica/Ergebnisse der Untersuchung der Sprachkompetenzen/Risultati dell'analisi linguistica. 5a tlasses scoles antes/5. Oberschulklassen/5e classi scuole secondarie di secondo grado*, Balsan 2012.
- DELL'AQUILA, Vittorio/IANNÀCARO, Gabriele: *Survey Ladins. Usi linguistici nelle Valli Ladine*, Trento 2006.
- DEMEZ, Anna: *Studie zur intergenerationalen Weitergabe der Muttersprache in Gröden*, Bressanone 2011–2012; [tesi di laurea].
- FLORIAN, Mirella: *L ladin tl sistem formatif de Fascia: Dal ladin curicolèr al ladin veicolèr / Il ladino nel sistema formativo della Val di Fassa: Dal ladino curricolare al ladino veicolare*, in: RIFESSER/VIDESOTT 2011, op. cit., 65–74.
- GALLMANN, PETER/SILLER-RUNGGALDIER, HEIDI/SITTA, HORST: *Sprachen im Vergleich: Deutsch – Ladinisch – Italienisch. Das Verb*, Balsan 2007.
- GALLMANN, PETER/SILLER-RUNGGALDIER, HEIDI/SITTA, HORST: *Sprachen im Vergleich: Deutsch – Ladinisch – Italienisch. Determinanten und Pronomen*, Balsan 2010.
- GALLMANN, PETER/SILLER-RUNGGALDIER, HEIDI/SITTA, HORST: *Sprachen im Vergleich: Deutsch – Ladinisch – Italienisch. Der einfache Satz*, Balsan 2013.
- GASSER, Tone: *Grammatica ladina por les scores*, Balsan 2000.
- HOFER, Sabine/RUBATSCHER, Veronica: *Quaky, jüc por le svilup dla cosciënza di sonns / juesc per l svilup dla cusciënza di sonns / giochi per lo sviluppo della coscienza fonologica / Spielesammlung zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*, Balsan 2014.
- Intendënza ladina por les scores: *Indicaziuns provinziales spor la definiziun di curricula por les scores elementares y mesanes ladines dla Provinzia da Balsan-Südtirol*, Balsan 2009.
- LE PAPE RACINE, Christine: *Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. Beiträge zur Lehrerbildung*, in: “Fremdsprachendidaktik: Konzepte – Umsetzungen – Fragen – Erfahrungs- und Fallberichte”, 2, 2007, 156–168.
- LUTZ, Irina et al.: *Rumantsch Grischun. Verbs e grammatica*, Cuiria 2015.
- MENZEL, Wolfgang: *Grammatikwerkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze/Velber 1999.
- RASOM, Sabrina: *Le varietà ladino-dolomitiche. Dati linguistici e sociolinguistici a confronto. Le fasi della normazione*, in: “Mondo Ladino”, 2007, 169–208.
- RASOM, Sabrina: *Il ladino per studiare le lingue straniere. Un progetto per insegnare la grammatica*, in: “Grammatica e Didattica”, 2, 2009, 37–49.
- RIFESSER, Theo: *Die Schulordnung an den Schulen der zvei ladinischen Täler der Provinz Bozen*, in: “Europa Ethnica”, 2, 1992, 75–89.

- RIFESSER, Theo: *Das ladinische Schulmodell im Vergleich zum deutschen und italienischen in Südtirol*, in: WIATER/VIDESOTT 2006, op. cit., 237–252.
- RIFESSER, Theodor/VIDESOTT, Paul (eds.): *L ladin tl sistem formatif / Das Ladinische im Bildungssystem / Il ladino del sistema formativo*, Bolzano 2011.
- RUBATSCHER, Claudia/RUBATSCHER, Veronica: *Alfabetier plurilingual*, Balsan 2012.
- SERIANNI, Luca: *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Alberto CASTELVECCHI, Torino 2006, 1989¹.
- SILLER-RUNGALDIER, Heidi: *Soggetti, pronomi espletivi e frasi presentative: un confronto interlinguistico*, in: “Revue de Linguistique Romane”, 76, 2012, 5–38.
- THIELE, Sylvia: *Die gadertalischen und grödnerischen Personalpronomina*, in: “Ladinia“, XXIV–XXV, 2000–2001, 251–286.
- VANELLI, LAURA: *Il sistema dei pronomi soggetto nelle parlate ladine*, in: MESSNER, Dieter (ed.), *Das Romanische in den Ostalpen. Vorträge und Aufsätze der gleichnamigen Tagung am Institut für Romanistik der Universität Salzburg*, Wien 1984, 147–160.
- VERRA, Roland: *La scuola delle località ladine dell’Alto Adige: storia ed evoluzione di un sistema scolastico plurilingue*, in: ID. (ed.), *La minoranza ladina. Cultura – Lingua – Scuola*, Bolzano 2000, 69–101.
- VERRA, Roland: *Sprachwechsel in Gröden*, in: “Ladinia“, XXXI, 2007, 274–286.
- VERRA, Roland: *L ladin tl sistem formatif dla provinzia de Bulsan: Cunsideraziions storiches y situazion atuela / Das Ladinische im Bildungssystem der Provinz Bozen: Überlegungen zur Geschichte und zur derzeitigen Situation / Il ladino nel sistema formativo della Provincia di Bolzano: Considerazioni storiche e situazione attuale*, in: RIFESSER/VIDESOTT 2011, op. cit., 55–64.
- VIDESOTT, Gerda: *Multilingualism in Classrooms: The Paritetit School System of the Ladin Valleys in South Tyrol (Italy)*, in: SCOTT, Cobb Jerry et al. (eds.), *Affirming Students’ Right to Their Own Language. Bridging Language Policies and Pedagogical Practices*, New York–London 2008, 319–328.
- VIDESOTT, PAUL: *Cie ladin te scola? Referat tegni ai 11.09.2009 en ocasion dl “11. Di dla Scola ladina”*, La Ila 2009.
- VIDESOTT, RUTH: *Synchrone und diachrone Analyse des Personalpronomens im gesprochenen Gadertalischen*, in: “Ladinia“, XXXVII, 2013, 147–160.
- VIDESOTT, Ruth/RUBATSCHER, Veronica/VALENTIN, Daria: *Junde! Bita y Cëch nes mostra. Liber de gramatica / Sföi de insegnamënt 1, 2, 3, 4, 5 / Sföi de laur 1, 2, 3, 4, 5 / Sföi dles coniugaziions*, Bolzano/Bozen 2018.
- VITTUR, Franz: *L’insegnamënt di lingaz tles scores dles valades ladines de Badia y de Gherdëna*, in: “Lingaz y cultura”, 3, 1985, 4.
- VITTUR, Franz: *Inrescida sön la scola de oblianza de Gherdëna y Badia*, Bolzano 1990.
- VITTUR, Franz: *Una vita, una scuola. Cenni di storia della scuola ladina*, Bolzano 1994.
- WIATER, Werner/VIDESOTT, Gerda (eds.): *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas / School Systems in Multilingual Regions of Europe*, Frankfurt am Main et al. 2006.

Ressumé

L raport con l lingaz scrit y plu avisa ciamó con la gramatica, vegn a se l dé tles scoles ladines scialdi sun la basa dles conescenzen dl talian y dl todesch. Ti ultims agn, tres na metoda de alfabetisazion plurilinguala, él ence vegnù enjonté l ladin te n prozes de acuisizion dla letura y dla scrittura dret inovatif, sun la basa dla linguistica integrada. Tl cheder de chesta metodologia végnel auzé fora les posibilités dl insegnament gramatical con referiment ai L2 y al L3, y al contrar, l insegnament dl L2 y dl L3 tres l L1.

Pian via da chestes conscidrazions él vegnù realisé n projet de na gramatica ladina per les scoles primares, tres chel che l'acuisizion de contegnus gramaticai dl ladin vegn fata da n pont de veduda contrastif. Tl articul végnel mostré su con n valgugn esempi, ciugn che pò ester i vantaji da jì de chest vers y coche an pò fé gramatica tla materia de "ladin" sun la basa dles conescenzen gramaticales plu aprofondides ti lingac talian y todesch.

