

Annamaria Ventura*
Olivier Durand**

*La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo:
problemi e proposte*

La didattica della lingua araba in Italia affonda le sue radici in una vasta tradizione di studi che vede un interesse didattico verso questa lingua nel Bel Paese sin dal 1575¹ e che ha visto il suo fiorire tra il XIX e XX secolo con tradizioni di studiosi quali Michele Amari, Celestino Schiapparelli, Ignazio Guidi, Carlo Alfonso Nallino, Leone Caetani, Giorgio Levi della Vida, Michelangelo Guidi, Laura Veccia Vaglieri, Alessandro Bausani e Renato Traini. Le basi poste in quella fase degli studi arabistici, sono oggi ancora pilastro fondante della didattica della lingua araba. Tuttavia il contesto culturale e sociale è inevitabilmente mutato in maniera sostanziale e gli obiettivi e le sfide che si pone oggi la didattica dell'arabo costringono ad un ripensamento di numerose categorie. Lo scopo dello studio della lingua araba è infatti profondamente mutato rispetto ad un contesto di inizio del secolo scorso in cui l'approccio non era scevro di colonialismo sia culturale che fattuale, basti ricordare che diversi lavori arabistici venivano supportati dal Ministero delle Colonie². L'approccio alla didattica araba è stato per lungo tempo, in quella fase, incastonato in una necessità di decodificazione e catalogazione degli elementi grammaticali, sotto la lente della grammatica latina. Parimenti l'obiettivo è rimasto ancorato alla

* Annamaria Ventura è dottoranda del Dottorato in Civiltà dell'Asia e dell'Africa, presso Sapienza Università di Roma.

** Olivier Durand è professore associato di Lingua e Letteratura Araba presso il Dipartimento Istituto Italiano di Studi Orientali di Sapienza Università di Roma. Riguardo il presente contributo, seppur frutto di una ricerca comune, è possibile affermare che O. Durand è responsabile dei paragrafi 0, 1, 4, 7 e A. Ventura è responsabile dei paragrafi 2, 3, 5, 6.

¹ (Kalati, 2005:305).

² Indimenticabile il ringraziamento al Ministero delle Colonie di L. Veccia Vaglieri nell'aprile del 1936.

decodificazione dello scritto e alla traduzione. Il contesto culturale odierno si distacca in maniera profonda rispetto all'arabismo del secolo scorso: è un contesto in cui i contatti con il mondo arabo sono sempre più diretti e paritetici ed in cui la comunicazione e l'interazione diretta con i parlanti è sempre più imprescindibile. La necessità di un'interazione reale è data dall'ampliarsi del fenomeno migratorio che sempre più porta l'Europa in contatto con il Mondo Arabo, da una parte, e dall'altra da un fiorire di relazioni bilaterali di tipo commerciale, diplomatico, di cooperazione internazionale e militare sempre più intensi. Da queste premesse, brevemente delineate, nasce l'esigenza di rivedere i modelli della didattica dell'arabo in Italia e di sviluppare degli standard condivisi per l'individuazione di livelli di competenze per la lingua araba finalizzati non più ad un approccio solo traduttivo³ ma ad una interazione comunicativa a tutto tondo.

1. *La revisione dei modelli e la necessità di una standardizzazione*

La prima fase di standardizzazione nell'arabismo fino al novecento è stata la creazione di equivalenze tra la grammatica latina e quella araba, come stabilire ad esempio che a *tanwīn damma* corrisponda il nominativo indeterminato o che la *fatha* rappresenti l'accusativo ma che rientra in altri casi nel congiuntivo. Oggi la necessità di standardizzazione richiede invece un'uniformazione degli approcci didattici al fine di ottenere un quadro di riferimento complessivo che possa identificare in maniera il più possibile univoca il livello di competenza raggiunto da un apprendente o offerto in un programma didattico strutturato su diversi livelli. Le lingue europee sono state oggetto già dalla fine degli anni novanta di un siffatto processo con la creazione del QCER *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* ovvero il *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Tale strumento suddivide le competenze acquisite, o da acquisire, del discente in un sistema progressivo strutturato su sei livelli: A1 A2 B1 B2 C1 C2. In tale quadro è possibile inoltre identificare dei livelli intermedi A2+, B1+, B2+, utili a modulare la didattica e a rendere più precisa l'individuazione delle competenze del parlante. A questo sistema

³ Riferendosi all'approccio formalistico o grammatico-traduttivo, in particolare in ambito europeo, Balboni nota che «[...] Un modello glottodidattico come questo andava bene quando la lingua era un ornamento culturale [...] ma non poteva più reggere quando, nel dopoguerra, le persone e le merci hanno iniziato a varcare i confini» (Balboni, 2011:238). Approcci alternativi a quello traduttivo sono stati proposti in Balboni (Balboni, 2007).

di classificazione, valido per i civili, si è andato affiancando il sistema di valutazione militare JFLT (*Joint Forces Language Test*)⁴.

I metodi attuali di classificazione sono attagliati alle lingue europee e sempre più spesso vengono applicati in maniera informale anche alla lingua araba. È questo il caso del JFLT che ha assunto le categorie applicate alle lingue europee anche per la certificazione dell'arabo. Se è vero che molte tecnologie storicamente si sono impiegate prima in ambito militare che civile, è anche vero che il sistema di classificazione della lingua araba necessita numerose distinzioni rispetto al sistema applicato alle lingue europee.

2. *Arabo: discrepanze con il QCER Europeo*

Ci sono numerose specificità che differenziano la lingua araba dalle lingue europee sotto il profilo fonetico, morfologico, sintattico e strutturale. Tali specificità devono essere integrate nello studio di un sistema di classificazione delle competenze che sia rispondente alla realtà linguistica dell'arabo e, non ultimo, ai reali tempi di apprendimento che non sono affatto simili a quelli che si sostanziano per un europeo nell'apprendere un'altra lingua europea.⁵

L'elemento più importante nel programmare una standardizzazione dei livelli è l'individuazione del livello soglia e la collimazione con l'A1 europeo. Questo perché il raggiungimento del livello soglia è la fase più delicata nell'apprendimento dell'arabo e anche quella con maggiori differenze tecniche con le lingue europee. Presentiamo qui i punti di maggior rilevanza che costituiscono una discrepanza sensibile tra A1⁶ del QCER e livello soglia dell'arabo.

⁴ Basato sulle direttive di standardizzazione STANAG 6001 (*Standardization Agreement*) NATO.

⁵ È possibile osservare la suddivisione applicata dal Bourguiba di Tunisi, nel quale sono presenti sei livelli ma in cui il primo è suddiviso in sottolivelli. Ciò a conferma del fatto che un A1 del QCER non è paragonabile nei tempi e nelle tappe ad un livello soglia in lingua araba.

⁶ Tenendo conto che l'A1 del QCER è fondato su specifici compiti: «L'indagine condotta dal Consiglio Nazionale Svizzero della Ricerca Scientifica nel 1994-1995, che ha elaborato e graduato gli esempi di descrittori, ha identificato una banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati, che può già esser data come presupposto nella definizione del livello A1» [ndr. europeo] (Consiglio d'Europa, 2002:39).

In primo luogo l'ostacolo che si presenta nell'apprendimento dell'arabo e non nelle lingue europee per gli italofo-⁷ni è l'apprendimento della scrittura. È dunque necessario inserire a sistema nella struttura di certificazione i tempi per l'*alfabetizzazione*. È assolutamente evidente che l'italofo-
no che voglia apprendere ad esempio l'inglese o il francese si trovi di fronte ad un sistema grafematico, anche se non fonetico, a lui noto e che, con poche trascurabili eccezioni come la *cé-dille* in francese o l'*Eszett* in tedesco o la *tilde* in spagnolo, non incontrerà alcuna difficoltà nel gestire il sistema di scrittura. Molto diverso è invece il caso dell'arabo il cui primo approccio prevede l'apprendimento di un sistema di scrittura estraneo a quello latino dal punto di vista grafico. Inoltre tale sistema di scrittura, oltre ad essere graficamente diverso, è soprattutto strutturalmente differente. Esso infatti si basa su un sistema di tipo consonantico che rientra pertanto in un sistema fortemente discrepante rispetto a quello alfabetico. Oltre all'apprendimento, relativamente agevole, delle varianti isolata, iniziale, mediana e finale di ogni *ḥarf*, nonché del complesso di *ḥarakāt* e segni ortografici, l'ostacolo reale si sostanzia nell'assenza di vocali, in scrittura non vocalizzata, e nella conseguente necessità di assumere modelli di vocalizzazione.

In questa direzione la didattica della lingua araba e la sua certificazione dovrà tenere conto dei tempi necessari all'apprendimento delle strutture di vocalizzazione. In particolare il discente dovrà assimilare il concetto di *struttura a flessione interna*. Sarà pertanto necessario distinguere con chiarezza i problemi derivanti dall'assenza di *ḥarakāt* e le conseguenti tecniche di vocalizzazione basate sul *wazn*. In questo senso risulta fondamentale distinguere presso il discente la struttura a flessione finale da quella introflessa.

A tale proposito il discente dovrà essere messo in grado di acquisire il concetto di *radicalismo* e triradicalismo preponderante. Sarà dunque necessario metterlo in grado di acquisire la capacità di distinzione tra morfema lessicale e morfema grammaticale e la conseguente capacità di estrazione della radice.

Dal punto di vista sintattico, inoltre, il discente dovrà essere informato delle strutture VSO e delle conseguenti problematiche di accordo, mentre dal punto di vista morfologico sarà necessario presentare il sistema aspettuale.

Il punto focale nella concezione di una didattica mirata ad una certificazione dell'arabo non risiede solo nelle problematiche ora esposte, ov-

⁷ Parimenti all'apprendimento dell'italiano per non italofo-
ni, in particolare in ambito europeo, per cui sono stati sviluppati approcci didattici specifici come quello di Vedovelli (Vedovelli, 2002).

vero nella struttura della lingua dal punto di vista grafemico, fonetico e fonologico, morfologico e sintattico. Il problema ben più rilevante della struttura della lingua è il suo sdoppiamento in almeno due varietà o potenzialmente in decine di varietà. Ci si riferisce qui al problema della *diglossia*. Nello strutturare una certificazione sarà dunque necessario mettere in primo piano la struttura diglottica e armonizzare strategie che prevedano la messa a sistema di questo aspetto.

Nella certificazione QCER è prevista infatti, oltre alla suddivisione in livelli, una particolare attenzione alla suddivisione di quattro competenze⁸: la competenza orale, suddivisa in produzione e comprensione, e la competenza scritta, anch'essa suddivisa in produzione e comprensione. Tale approccio va completamente rivisitato⁹ per la lingua araba. La competenza scritta, sia di produzione che di comprensione, attiene infatti la lingua araba classica, mentre la competenza orale, sia di produzione che di comprensione, attiene sia la lingua araba classica che il dialetto o neoarabo. Non sarà dunque possibile una semplicistica suddivisione in quattro aree di competenza.

⁸ Il sistema di quattro competenze è impiegato in ambito glottodidattico: «La nozione delle “quattro abilità primarie” ricorre in tutta la letteratura glottodidattica e viene adoperata nella preparazione dei materiali didattici [...] Il modello in base a cui esse vengono distinte è determinato dall'interrelazione di due assi cartesiani: quello della produzione-ricezione e quello della oralità-scrittura. [...] Nella realtà della comunicazione le 4 abilità compaiono [...] assai spesso integrate [...]» (Ciliberti, 2006:74). Lo stesso approccio è pertanto riscontrabile in lavori quali De Marco (2000) e Bonaiuti, Calvani & Ranieri (2007).

⁹ Questo non inficia naturalmente le teorie sull'acquisizione della L2 in ambito europeo, teorie che invece possono convivere una accanto all'altra, come avvertivano Larsen-Freeman & Long (1991:290) infatti «While SLA [ndr. Second Language Acquisition] research and language teaching will benefit from the advantages of theoretically motivated research [...], it would be dangerous at this stage for one theory to become omnipotent».

scritto		orale	
produzione	comprensione	produzione	comprensione
CL	CL	CL	CL
/	/	DIAL	DIAL

Tab. 1.

Come risulta da questa tabella il sistema di quattro competenze risulta discontinuo in arabo.

Inoltre si assiste nell'apprendimento dell'arabo ad una maggiore frequenza di acquisizione primaria della competenza passiva classica e poi secondaria della competenza attiva classica e solo successivamente di una competenza in dialetto.

Sarà pertanto necessario prevedere una struttura differente rispetto a quella del QCER in cui si tenga conto dell'acquisizione di tutte le caratteristiche, e conseguenti competenze, esposte ora. Di conseguenza sarà necessario ideare un livello precedente a quello A1 del QCER che proponiamo di denominare *livello preparatorio*, o forse più ironicamente, A0 zero.

CL		A1 A2 B1 B2 C1 C2
DIAL	A0 preparatorio	A1 A2 B1 B2 C1 C2

Tab. 2.

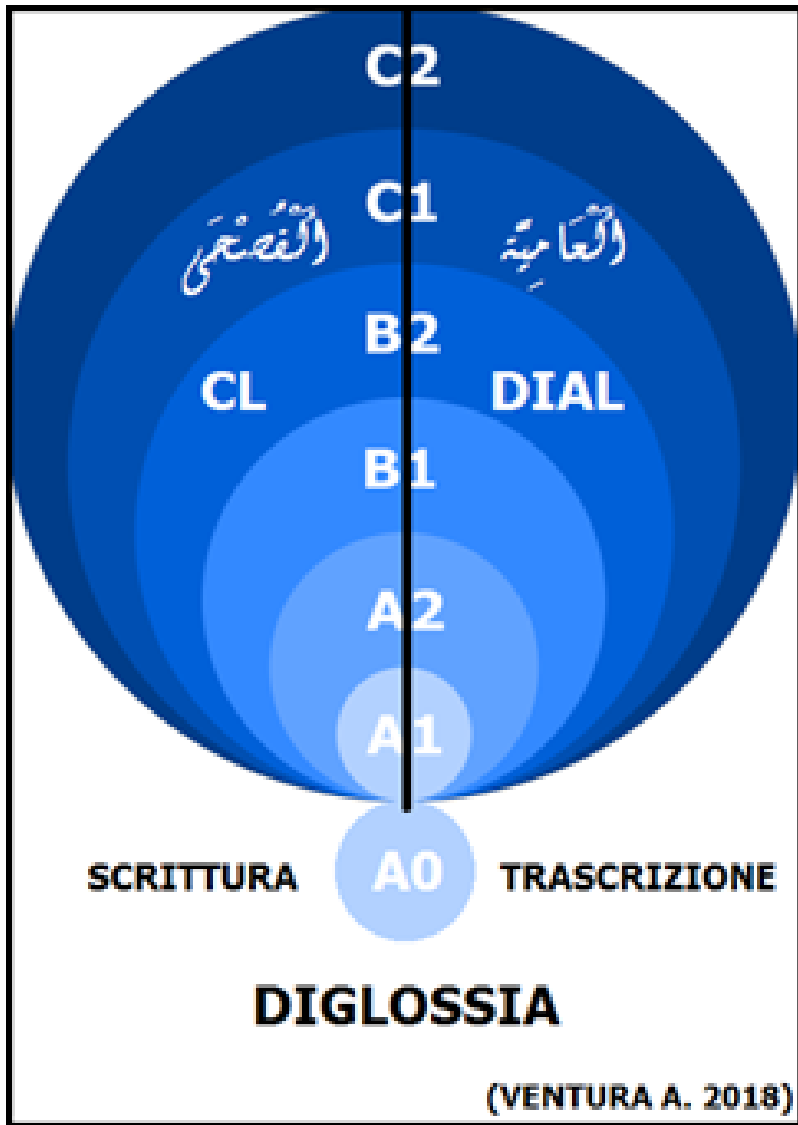


Fig. 1.

3. *Il problema della competenza scritta in dialetto: trascrizione*

Le quattro competenze del QCER si scontrano in arabo con il problema della diglossia¹⁰ e dell'armonizzazione di una variante che è quella della controparte diglottica neoaraba che attiene in maniera preponderante la competenza orale e che si può scrivere solo a determinate condizioni. La scrittura del dialetto segue infatti due filoni principali: la scrittura in alfabeto arabo e la scrittura in trascrizione semitistica.

La scrittura del dialetto in alfabeto arabo è andata sempre più diffondendosi nei paesi arabi con l'avvento delle moderne tecnologie di comunicazione tramite pc e smartphone.¹¹ Essa è dunque possibile ma non ha tuttavia utilità dal punto di vista didattico. Scrivere il dialetto in alfabeto arabo non fornisce infatti al discente alcuna indicazione rispetto alla reale pronuncia del grafema e alle variazioni vocaliche necessarie rispetto alla lettura classica. Basti pensare ad uno dei migliaia di esempi possibili come ad esempio بيت la cui lettura in classico è *bayt-un* e la cui lettura dialettale è *bēt* 'casa' in siro-palestinese oppure *bīt* 'stanza' in marocchino pur continuando a scriversi in grafia araba بيت <*byt*>. Parimenti il grafema arabo <ظ> in sé non fornisce alcuna indicazione sulla pronuncia dialettale ovvero se sia pronunciato, come in arabo classico, [ɣ] oppure se sia [d] o se sia [z]. Scrivere il dialetto in caratteri arabi ha dunque senso solo quando le strutture dialettali siano già state acquisite dal discente ovvero quando egli sarà in grado autonomamente di applicare le corrette variazioni agli allofoni consonantici in primo luogo e le corrette vocalizzazioni dialettali in secondo luogo.

È pertanto necessario pensare ad un sistema didattico e di certificazione che tenga in considerazione la necessità dello studio del dialetto in trascrizione. A tale proposito sono possibili diversi metodi di trascrizione. In primo luogo la fondamentale distinzione tra trascrizione semitistica e semplice traslitterazione. La traslitterazione risulta di scarsa utilità nella didattica essendo soggetta a mutamenti in base alla lingua europea di traslitterazione di partenza e al conseguente impiego di numerosi bigrammi contrastanti. In secondo luogo è possibile prendere in considerazione l'impiego dell'IPA. Tuttavia esso risulta eccessivamente elaborato dal punto di

¹⁰ I maggiori lavori sull'acquisizione della lingua seconda tendono a non considerare le specificità della diglossia, in particolare per la lingua araba, ma a descrivere la L2 come sistema complessivo da acquisire. Si vedano lavori quali Dulay, Burt & Krashen (1985) e McLaughlin (1987).

¹¹ Naturalmente numerose testimonianze di scrittura dialettale esistono in epoca pre-informatica, sia sufficiente pensare all'ampio fiorire del medio arabo.

vista grafico e impedisce una trasparenza di lettura da parte del discente. Non ultimo la trascrizione IPA costringerebbe spesso a trascrizioni di tipo fonetico, quando invece in una fase iniziale è ampiamente sufficiente una trascrizione di tipo fonemico¹². In ultima analisi si rivela vincente il metodo di trascrizione semitistica il quale è studiato appositamente per le lingue semitiche e per la lingua araba in particolare, fornendo monogrammi chiari e compiuti che forniscono utili indicazioni di pronuncia. Si pensi ad esempio alla linea sottoscritta che indica il tratto di interdentalità oppure al puntino sottoscritto che suggerisce una faringalizzazione. Sarà pertanto necessario integrare nella certificazione dell'arabo l'uso della trascrizione semitistica per lo studio del dialetto per preparare il discente ad una competenza orale di produzione e comprensione.

4. *Il dialetto e il classico: approcci didattici integrati*

Nel progettare un Quadro comune di riferimento, non europeo, che chiameremo in questa sede QCR in luogo di QCER, è necessario tenere a mente che il dialetto si pone in relazione all'arabo classico come una lingua a sé stante che è necessario studiare parallelamente rispetto alla *fushā*. Tuttavia la natura diglottica della lingua rende possibile stabilire numerosissimi punti di contatto tra le due, o più, lingue che sono di fatto due facce di una stessa medaglia. È infatti necessario rendere chiaro al discente che la diglossia va incastonata in un sistema di scrittura consonantico in cui, pertanto, numerose variazioni tra classico e dialetto risiedono nella morfologia, ma in cui, allo stesso tempo, numerose variazioni risiedono in una diversa lettura di un lessema sostanzialmente consonantico e passibile dunque di letture differenziate in base al dialetto a cui si fa riferimento. In questo senso è possibile stabilire una serie di punti di riferimento che permettono al discente di slittare dal classico al dialetto in un apprendimento integrato. Lo studio delle due lingue rimarrà pertanto separato e mirato, fondandosi sul concetto di base che il dialetto non è un arabo classico 'storpiato', ma un diverso esito della lingua dal punto di vista storico. Dall'altro lato tuttavia permetterà al discente di unire un apprendimento integrato e parallelo delle due materie di studio.

¹² Trascrizioni di tipo fonetico sono utili invece in ambito di ricerca specialistica in dialettologia. Per applicazioni di questo tipo si veda Ventura (2013:199).

5. *Proposte: un modello di relazione tra classico e dialetto*

La scrittura consonantica permette di distinguere un aspetto grafematico da un aspetto fonetico in maniera più sensibile rispetto ad una scrittura alfabetica. La sequenza ita. *villaggio* /viˈlːadʒːo/ fondata su un sistema alfabetico lascia relativamente poco spazio a variazioni vocaliche e consonantiche, per converso la sequenza العربية *قريّة* /qariya-t-un/ ‘villaggio’ oscilla, a seconda dei dialetti, tra /qarye/ [ʔarye], [qarye], [karye] e [garye], solo per citare le variazioni principali. È necessario dunque stabilire presso il discente una serie di elementi didattici che gli consentano il passaggio tra le diverse varietà di arabo, se non immediatamente dal punto di vista morfologico, inizialmente almeno fonetico. Sarà dunque necessario proporre al discente un *modello di slittamento fonetico* tra classico e dialetto, nonché fonemico, che possa orientarlo nello studio delle due o più varietà. Varietà che sarà necessario studiare comunque separatamente ma che il *modello fonetico di equivalenza* potrà orientare. Tale modello fonetico di equivalenza è stato proposto e strutturato in maniera sistematica nei capitoli dedicati al consonantismo e al vocalismo nella *Grammatica di arabo mediorientale*¹³ in cui viene esposto un sistema di equivalenza tra i fonemi classici e gli allofoni dialettali, con particolare riferimento ai dialetti dello *Šām*.

6. *Modello di slittamento diglottico fonetico, morfologico e sintattico*

In una seconda fase sarà possibile proporre al discente un *modello di slittamento morfologico e sintattico* tra classico e dialetto che includa quanto è stato proposto sul *modello fonetico di equivalenza*. In questa direzione proponiamo nel presente contributo alcune linee guida che possano orientare i lavori. Proponiamo qui un modello di griglia su cui basarsi per armonizzare la didattica del classico e del dialetto in un possibile QCR. Il modello di slittamento tra classico (CL) e dialetto (DIAL) prevede un insieme di caratteristiche sovra-dialettali valide come griglia per il QCR.

- » Ordine dei costituenti:
predilezione di una struttura VSO in CL e di una struttura SVO in DIAL.

¹³ (Durand & Ventura, 2017:1–25).

- » Strutture sintetiche e analitiche:
il CL predilige strutture di flessione interna a strutture analitiche, maggiormente diffuse in DIAL.
- » Duale:
maggiore diffusione morfologica del duale in CL e restrizione del suo uso in DIAL.
- » Dittonghi:
tendenza diffusa alla monottongazione in DIAL rispetto all'uso esclusivo di dittonghi non monottongati in CL.
- » Interdentali:
tendenza alla perdita di interdentalità in numerosi DIAL, con brillanti eccezioni come per i dialetti beduini, e per converso distintività del tratto interdendale in CL.
- » Enfatiche:
confluenza delle enfatiche ovvero della dentale occlusiva sonora faringalizzata con la interdendale occlusiva sonora faringalizzata con esito in una delle due che accorpi entrambi o con esito in una dentale fricativa sonora faringalizzata.
- » Perdita di consonante:
perdita della *hamza* e per converso sua distintività in CL.
- » Modifiche tematiche e morfologiche nei verbi:
 - a. modifiche morfologiche o vocaliche nei prefissi verbali in DIAL.
 - b. confluenza dei verbi di terza radicale debole in unico modello e distinzione di due modelli in CL.
 - c. confluenza dei verbi di terza *hamza* nel modello debole e conservazione della *hamza* in CL.
 - d. verbi sordi assimilati in DIAL.
 - e. sviluppo di ulteriori tempi verbali in DIAL tramite impiego di preverbi o variazione di tempi verbali esistenti in CL.
 - f. passivo tramite prefissazione in DIAL e tramite flessione interna in CL.
 - g. perdita di distinzione di genere nel verbo come anche nel pronome ad alcune persone in DIAL.
- » Relativo:
relativo indeclinabile in DIAL e declinato in CL.

- » Genitivo:
costrutti genitivali analitici in DIAL in luogo dell'*ʔidāfa*.
- » Consonantismo e vocalismo:
equipollenze sistematiche tra CL e DIAL nella realizzazione fonetica e non fonemica¹⁴.

7. Conclusioni

In conclusione è necessario armonizzare la realtà della diglossia nella progettazione didattica di una certificazione per la lingua araba seguendo due proposte principali ovvero innovazioni fin qui esposte: prevedere un livello preparatorio che preceda l'A1, strutturato secondo le modalità esposte nel presente contributo, e impiegare il *modello di slittamento diglottico*, anch'esso proposta innovativa, per armonizzare arabo classico e neoarabo, coadiuvato dall'impiego didattico della trascrizione semitistica. Con queste linee guida sarà possibile fornire al discente una preparazione a tutto tondo che contemperi arabo classico e arabo dialettale nella loro corretta dimensione diglottica.

¹⁴ (Durand & Ventura, 2017:1–25).

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P. E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino; Novara: UTET-De Agostini.
- BALBONI, P. E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (3a ed.). Torino: UTET Università.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., & RANIERI, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- CILIBERTI, A. (2006). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico* (quinta ristampa). Firenze: La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D'EUROPA (A c. di). (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DE MARCO, A. (A c. di). (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- DULAY, H., BURT, M., & KRASHEN, S. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- DURAND, O., & VENTURA, A. (2017). *Grammatica di arabo mediorientale. Lingua šāmi*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.
- KALATI, A. (2005). Storia dell'insegnamento dell'arabo in Italia (I parte: Roma e Napoli). *Annali della Facoltà di lingue e letterature straniere dell'Università di Sassari*, 3, 299–330.
- LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- VEDOVELLI, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- VENTURA, A. (2013). L'arabo di al-Ġōr. Analisi e classificazione di un idioletto della Valle del Giordano. In O. Durand & G. Mion (A c. Di), *Una presenza, non un ricordo. Studi di lingua e letteratura araba in memoria di Sameh Faragalla*, Roma: Aracne, 197–211.

