

EUGENIO GILLANI – PALOMA PERNAS

LA TRASMISSIONE DEL PARLATO NEI LIBRI DI TESTO DI ITALIANO LS: DALL'ORALITÀ MADRELINGUA ALL'INPUT ORALE

1. Introduzione

Il nostro lavoro trae le sue motivazioni dalla constatazione che ancora oggi molti manuali per l'insegnamento dell'italiano LS di rado riportano il parlato autentico, specialmente quello prodotto negli scambi conversazionali tra madrelingua. In molti libri, anche di recente pubblicazione, la lingua proposta, benché dichiarata autentica dagli autori, pare recitata in laboratorio partendo da un copione. In altri, invece, si tratterebbe di improvvisazioni a carico di dicitori che prendendo spunto da succinte istruzioni danno vita a produzioni orali con un maggior grado di spontaneità. Ci siamo domandati che motivazioni giustificino l'una o l'altra scelta e se entrambe stimolino in pari misura l'apprendimento, in particolare in ambito non naturale.

Nelle pagine seguenti ci occuperemo, in primo luogo, di mettere a fuoco il concetto di 'autenticità' per enucleare quanto di veramente autentico si possa trovare in un manuale di italiano LS e cosa in realtà pensiamo debba rientrarci. In seguito, con l'aiuto dell'Analisi Conversazionale (AC) e dei risultati scaturiti dal nostro Progetto¹, esamineremo il *corpus* di conversazioni tratte dai manuali alla ricerca dei fenomeni più caratteristici del parlato dialogico per capire in che misura i vari *input* riscontrati sono in grado di rispecchiarlo. Parimenti, appureremo anche come all'eterogeneità di "lingue orali" di fatto rispondano anche divergenti sfruttamenti didattici. Presentiamo dunque questi due aspetti, aderenza dell'*input* ai tratti dell'interazione spontanea e relativo trattamento didattico, come due variabili rilevanti per un adeguato sviluppo della competenza conversazionale in L2/LS.

¹ Questa ricerca si è svolta all'interno del Progetto *Estructura informativa y marcación discursiva en la didáctica de la interacción oral en italiano y español L2* (FFI2011-24960) finanziato dal *Ministerio de Economía y Competitividad* spagnolo.

2. Alcune precisazioni sul concetto di autenticità dell'*input* orale

Dalla lettura delle varie guide per l'insegnante dei manuali selezionati, traspare un uso molto esteso del termine "autentico", che va dalla genesi strettamente comunicativa dei brani orali (senza alcuna finalità didattica o di altro tipo), per poi via via discendere lungo i diversi gradi nella scala di spontaneità e verosimiglianza rispetto al parlato reale, giungendo, alla base della stessa, alla semplice recitazione di brani costruiti a tavolino.

Se escludiamo tutto ciò che proviene dai media – spesso a triangolazione (*talk-show*), mediato da filtri (moderatori) e talvolta pre-confezionato (telegiornali) – e tutto ciò che nasce dalla pianificazione scritta (relazioni accademiche, sceneggiati, film) o prevede turni regolati e asimmetrici (discorsi parlamentari, colloqui accademici²), la prima categoria accennata, non a scopo didattico, risulta pressoché inesistente nella realtà editoriale presa in esame. Infatti, non vi è praticamente traccia del brano orale catturato dalla vita reale all'insaputa degli interlocutori.

Eppure il nostro parere – confermato dalle scelte didattiche della maggior parte dei manuali – è che la conversazione quotidiana dovrebbe costituire la base di un corso di lingua, essendo l'unica a cui, con ogni probabilità, capiterà al discente di partecipare attivamente nella realtà. Il problema è però come ottenerla e renderla fruibile senza incorrere in problemi di *privacy* o di distorsione del segnale vocale³ (non potendo infatti contare sull'ambiente asettico di uno studio di registrazione). Dai materiali audio prevalenti nel *corpus* esaminato, pare che spesso il materiale autentico risulti irrealizzabile⁴, e venga quindi sostituito da soluzioni atte a elicitare un parlato dialogico plausibile, benché semplificato. Condizionata dal lessico e dalle strutture sancite dal *syllabus*, la lingua che ne risulta è per forza diversa – non però necessariamente distante – dal parlato autentico.

Questi brani non autentici, architettati appositamente per l'insegnamento, a volte sono testi scritti su modelli orali e poi recitati con minor o maggior naturalezza, altre risultano da improvvisazioni che muovono da semplici consegne. Ciò non viene sempre dichiarato, ma rivelato da certi indizi che ci fornisce l'AC, tra cui i più discriminanti sono la velocità di eloquio, l'interruzione

² Per le stesse ragioni restano escluse anche certe categorie orali come quelle provenienti da spettacoli (teatro, musica, cinema ecc.) e da altri prodotti culturali o di divulgazione scientifica che, seppur utili per la stimolazione di strategie di apprendimento attraverso l'intrattenimento e il coinvolgimento di multiple intelligenze, non debbono costituire quantitativamente l'*input* di base di un corso di lingua non settoriale.

³ Non ci soffermiamo sui rischi di forte marcatezza diatopica e diastratica, ragioni che suggerirebbero di scartare le registrazioni ottenute.

⁴ ZORZI 1996, che non è di quest'avviso, oltre a segnalare gli svantaggi dell'artificiosità propone l'analisi di dialoghi veri per lo sviluppo della consapevolezza delle dinamiche socioculturali interne alla conversazione in L2.

e la sovrapposizione⁵. Si tratta però di un'esigua parte però dell'ampia rosa di fenomeni caratterizzanti la conversazione autentica rispetto a quella inautentica: più i dialoghi appaiono lontani dal copione scritto o dalla guida di partenza, più si mostrano ricchi di tratti conversazionali. Per ovviare quindi all'ambiguità terminologica di cui prima, piuttosto che "autentico", termine adottato spesso genericamente dai manuali e non soggetto, volendo essere rigorosi, a sfumature ("quasi", "semi-..."), troviamo più adatto ai materiali non registrati dal vero l'aggettivo "spontaneo".

La dipendenza dal *syllabus* poc'anzi accennata – presumibilmente alla base della scelta di un parlato pianificato vincolato al dialogo scritto – non può però in alcun modo giustificare il parlato innaturale. A nostro avviso, questa pianificazione controllata, tesa a un'esatta sequenzialità, non è possibile e neppure auspicabile perché tralascia l'esigenza che al centro della prassi pedagogica ci sia il discente anziché il programma e priva l'*input* audio dei connotati essenziali del parlato autentico, senza i quali non possiamo sperare che il discente acquisisca una competenza auditiva e interazionale all'altezza dei suoi bisogni reali. Se lo scopo è favorire lo sviluppo dell'interlingua, il *focus* non va posto sulla manipolazione semplificativa del discorso, ma sulle strategie di apprendimento. Deve adattarsi l'apprendente al testo, non il testo all'apprendente.

3. Metodologia

Per ragioni di spazio e di tempo, abbiamo ristretto l'oggetto di studio (e cioè i libri di testo e i relativi materiali di ascolto) allo scopo di fornire una descrizione compiuta dei metodi più in uso in una realtà pedagogica concreta che conosciamo bene entrambi, ossia quella delle *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole (EOI). Partendo da un lavoro di recente pubblicazione (PERNAS – GILLANI – CACCHIONE 2011) che riguardava un'indagine sull'intero territorio nazionale che copriva tutti i livelli di insegnamento offerti da queste istituzioni, abbiamo deciso di limitare il campo d'analisi al solo livello A1 del QCER, che intuitivamente consideravamo più promettente quanto a varietà di proposte didattiche e di offerta editoriale.

Su un campione di 59 scuole sono stati scelti, da un lato i libri obiettivamente più adottati, dall'altro quelli che, seguendo il criterio pur sempre soggettivo dell'esperienza docente, parevano per certi versi più distanti rispetto alle tendenze generali rilevate. Sono infine stati scelti *Contatto 1a*, *Espresso 1*, *Nuovo Progetto 1a*, *Chiaro A1*, *Domani 1*, *Linea Diretta 1a* e *Volare 1*.

⁵ La sovrapposizione o *overlapping* è già indicata in tal senso da URBANI 1993. La forte tolleranza alla sovrapposizione, caratteristica per le lingue da noi studiate (l'italiano e lo spagnolo), si spiega perché la norma dell'avvicendamento dialogico cozza con altre – come quelle della cortesia positiva – in grado di neutralizzare la minaccia derivante da una presa dura del turno di parola in favore di una maggior collaborazione o coinvolgimento tra i parlanti.

Quanto al gran volume di brani audio dei manuali e le relative attività didattiche, abbiamo selezionato due ascolti per ogni metodo aventi a priori come comuni denominatori il genere discorsivo (concretamente uno *small talk* [ST] e una conversazione transazionale [CT]) e la tematica situazionale proposta (“Fare conoscenza” e “Ordinazioni al bar” rispettivamente).

Prima di cimentarci con lo studio vero e proprio del *corpus* abbiamo stabilito alcuni criteri di ricerca e di classificazione per la raccolta, l'ordinamento e il successivo confronto dei dati: i tratti generali di audio e trascrizioni, i fenomeni conversazionali riscontrati nell'*input*, il tipo di sfruttamento didattico dato agli ascolti. Il tutto è stato raccolto in apposite schede (si veda come modello la fig. 1).

Volare 1 “Ordinare a bar”- Lezione 12 (traccia 4)			
TRATTI DISTINTIVI			
AUDIO			
Situazione comunicativa	Ordinazioni al bar	Velocità di eloquio	Naturale
Durata	2:00 min.	Pause tra parole/enunciati/turni	Naturali
Genere discorsivo	Conversazione transazionale	Durata sillabica	Naturale
N. interlocutori	2	TRASCRIZIONI	
Frammentazione	NO	Omissioni	SI
Rumori di fondo	SI (tintinnio di piatti e posate, vociare indistinto)	Divergenze	SI
Diatopia e diastratia	NO	Aggiunte	NO
FENOMENI CONVERSAZIONALI			
Sovrapposizioni	SI		
Eterointerruzioni	SI	SD interazionali	SI
Allungamenti	SI (vocalici)	Altri SD	SI
Back-channels	SI	Co-costruzioni	NO
Ripetizioni	SI	Correzioni	SI
False partenze	SI	Pause e silenzi	SI
Sgrammaticature	NO	Deviazioni dal <i>topic</i>	SI
Autointerruzioni	SI	Altri fenomeni non verbali	SI (risate, deitici cinesici)
SFRUTTAMENTO DIDATTICO			
FASI	DESCRIZIONE	OBIETTIVI	CONTENUTI
Esposizione all' <i>input</i>	“Ascolto attivo”: gli studenti ascoltano più volte la conversazione alla ricerca di informazioni specifiche, alternando scambi informativi tra compagni, finché la sete di comprensione di tutti gli studenti non è soddisfatta.	Sviluppare la comprensione della lingua parlata e l'acquisizione subcosciente delle “regole” di funzionamento della lingua orale.	
Riflessione analitica	“Ricostruzione di conversazione” FASE 1: gli studenti devono cercare di ricostruire poche battute della conversazione seguendo i suggerimenti dell'insegnante e in seguito prendere appunti personali su quanto appreso per condividerlo dopo in <i>plenum</i> .	Formulare ipotesi sul testo stimolando in modo attivo e divertente la riflessione sulla “grammatica” testuale in senso ampio.	SD di presa di turno e di pianificazione (<i>dunque, eh</i>) e di richiesta d'attenzione (<i>guardi</i>).
Produzione	“Ricostruzione di conversazione” FASE 2: produzione orale controllata in cui gli studenti dramatizzano le battute di una conversazione spontanea facendo attenzione all'esatta pronuncia, al ritmo ed all'intonazione degli enunciati.	Esercitare la pronuncia dei diversi suoni dell'italiano e degli altri tratti prosodici presenti nel parlato spontaneo. Interiorizzare quanto affrontato nelle fasi precedenti di esposizione e analitica.	Fonemi, ritmo e intonazione italiani intrinseci al brano.

Fig. 1

4. Risultati dei confronti

4.1. Tratti generali dell'audio

Il fenomeno più significativo che permette di gettar luce sulle questioni poste nel capitolo introduttivo è senz'altro la velocità dell'eloquio. Benché privi dei mezzi tecnici necessari per un'analisi esauriente dei tratti soprasegmentali, abbiamo

tuttavia osservato certe caratteristiche che, sebbene solo a livello percettivo, discriminano una conversazione “naturale” e una “innaturale”, riferendoci con quest'ultimo termine al discorso dialogico caratterizzato da pause non vocalizzate e silenzi – eccessivamente lunghi o ingiustificati comunicativamente – tra parole, enunciati e turni, o connotato da una durata sillabica eccessiva. In base a queste distinzioni abbiamo riscontrato che nei sette manuali presi in esame, su sette CT esaminate tre sono risultate innaturali (in *Chiaro*, *Espresso*, *Progetto*), e cinque su sette negli SM (in *Chiaro*, *Contatto*, *Domani*, *Espresso*, *Progetto*).

4.2. Fenomeni conversazionali

In linee generali, le *eterointerruzioni* sono reperibili praticamente soltanto in *Volare* e in *Linea diretta*, giacché negli altri manuali, dove i turni sono staccati da lunghe pause, avvengono esclusivamente quando interviene un nuovo agente. Altrettanto accade alle *sovrapposizioni*, nonostante la prevalenza assoluta del *latching*. La maggior parte degli *overlapping* compaiono comunque a fine turno (niente partenze o sequenze simultanee in generale), sono cortesi (conseguenza del coinvolgimento) e non vengono rappresentati nella trascrizione, nemmeno il più lungo di tutti, presente in *Linea Diretta* (le parentesi quadre sono nostre):

- (1) DONNA: No, no, no. Aspetta, il bar Aurora è caro da morire. §
UOMO: E va be'... [**ma che problema c'è?**]
DONNA: [Andiamo in] quell'altro, dai, che non è così caro. §

Dal canto suo, lo SM di *Domani* è l'unico che mostra una certa pressione per la presa di turno: qui l'intento ad ogni costo da parte dell'uomo di mantenere il contatto sociale si scontra con la resistenza della donna, ma il lento eloquio, dai silenzi lunghi e sistematici, esclude la sovrapposizione e rende dunque impossibile stabilire eventuali interruzioni.

Negli altri libri di testo, e in particolare negli *ST*, è da notare l'altro risvolto delle mancate interruzioni: la prevalenza assoluta di *eteroselezioni*. Cioè un partecipante – quasi sempre lo stesso, come se dirigesse lo scambio – tramite *atti direttivi* (la maggior parte diretti) seleziona l'altro, il quale risponde automaticamente e, semmai, rilancia la domanda, ma aspettando sempre che l'altro riprenda l'interrogatorio-intervista. Ne trapela, pensiamo, un canovaccio rispettato alla lettera. *Linea diretta* e *Volare* – in minor misura *Domani* – mostrano invece parecchi casi di *autoselezione* e scarsi segni di cessione di turno.

I problemi di pianificazione inerenti al parlato conversazionale innescano nei brani di *Linea Diretta* e *Volare* numerose *autointerruzioni* con pause vuote – indicate con puntini – o piene, con o senza *allungamenti* vocalici o *sospensioni* e, in un paio di occorrenze, anche sotto forma di *autointerpellazione* (*Volare*: «E poi... dunque da mangiare... eh... mh... **che mi ha detto?** Ah sì, dunque, due toast con mozzarella e prosciutto...»), ma mai così lunghe ed ubiquitarie come negli altri manuali (quasi

dopo ogni parola e sempre tra turni); solo nei primi due si verificano rari casi di *false partenze* (*Volare*: «**Dunque, vorremmo... Siamo fuori in quel tavolo...** il primo a destra»). Nessuna traccia, invece, di *anacoluti* e *sgrammaticature*.

Sono assenti ovunque le forme di *co-costruzione* come *completamenti*, *costruzioni verticali* e *suggerimenti* (tranne un completamento collaborativo in *Chiaro*: «Donna: E tu invece ti chiami... Uomo: Pietro»), anche nei casi di parlato più naturale. Troviamo invece nella *CT* di *Volare* la sola *eterocorrezione* non cooperativa del nostro corpus («Barista: Scusi, i tramezzini due, vero? Cliente: Sì. **Non tramezzini. Toast.** Barista: Sì. Va bene. Sì»), mentre di *autocorrezioni* se ne riscontrano alcune interessanti sia nelle conversazioni formali di *Volare* e *Nuovo Progetto* che nello *ST* di *Chiaro*. Solo una però esclude il primo membro della correlazione; le altre sarebbero piuttosto *reformulazioni* con ripetizione lessicale (*Chiaro* «Donna: **E un giorno libero? Hai un giorno libero?**») o, più spesso, semantica (*Nuovo Progetto* «Cliente: Scusi, possiamo avere **il listino... il menù?**») e queste ultime sembrerebbero muovere piuttosto da un fine pedagogico (ampliamento del vocabolario) che da fattori interni di comunicazione.

Al di là di quella appena accennata, le *ripetizioni* lessicali sono poche e, oltre al loro valore coesivo generale, bisogna sottolineare quello più specifico di sorpresa (di dati inattesi) e, meno frequente, quello fatico (di conferma, disponibilità all'ascolto, coinvolgimento o riformulazione). Le ripetizioni di sillabe o di suoni, per balbettio, sono del tutto assenti.

Per quanto riguarda poi i *segnali discorsivi* (*SD*), pur non potendo assegnare valori numerici per manuali, generi di conversazione e funzioni, se ne avverte una cospicua quantità dappertutto con una chiara prevalenza di quelli “interazionali” e, tra questi, una gran profusione di pause piene e *back-channels*.

Il *cambio topic*, che oltre alle interruzioni e sovrapposizioni, è forse l'altro tratto fortemente caratterizzante il parlato dialogico faccia a faccia, è difficile da valutare nei due contesti presi in considerazione. Da una parte, la rigida transazione al bar prevede in partenza poche digressioni, a meno che esista un rapporto di confidenza tra cameriere ed avventore, e allora lo scambio transazionale si abbina allo *small-talk*, diventando il *cambio topic* strutturale per il divenire della conversazione. Come accade anche quando le due persone si conoscono poco, giacché ogni argomento è giustificato allo scopo di socializzare (vedasi *Domani* o *Contatto*) o di evitare lunghi silenzi. Per di più, le *CT* e le chiacchiere, siano esse tra sconosciuti o amici, prevedono digressioni se interviene all'improvviso un terzo agente o se entra in gioco il cellulare (con conseguente conversazione laterale). Le uniche *CT* con digressione senza il coinvolgimento di terzi sono in *Volare* e *Domani*.

Per finire, un breve cenno agli elementi paralinguistici, risorse espressive fondamentali nello scambio orale. È questo un aspetto tenuto ben presente negli audio, perché risate o sorrisi (anch'essi udibili), modulazioni di tono e volume, nonché suoni non fonologici sono frequenti in tutte le conversazioni e tra tutti i partecipanti.

4.3. Sfruttamento didattico

Giunti a questo punto resta da appurare come certe caratteristiche emerse dai confronti sinora fatti incidano sullo sfruttamento didattico vero e proprio degli ascolti. Abbiamo analizzato le sequenze di attività che prendono in esame elementi conversazionali effettivamente presenti nell'*input*, per verificare se successivamente questi venissero messi a fuoco e poi ripresi per il loro reimpiego. All'interno delle sequenze distinguiamo così tre momenti rilevanti: l'esposizione all'*input*, l'analisi degli elementi conversazionali e l'attività di produzione che ne prevede il riuso. Questa successione completa l'abbiamo rilevata soltanto in 6 dialoghi: in *Chiaro* (CT), in *Domani* (ST e CT), in *Volare* (CT) e in *Linea Diretta* (CT e ST). Ciò non significa che gli altri audio non presentino tratti conversazionali, ma semplicemente che quelli esistenti non vengono sottoposti all'attenzione dello studente. Per lo più si tratta di SD interazionali di presa di turno e di pianificazione (***allora, dunque, eh, guardi***), di richiesta d'attenzione (***scusa, scusi***) e di disponibilità all'ascolto (***mi dica***) ma si focalizzano anche altre forme di pregnanza interazionale (***ma dai!, cosa dici?, certo...***). Infine, nella parte di produzione, in cui il *focus* è posto sul riutilizzo di quanto visto in precedenza, chiedendo allo studente di portare a termine dei compiti più o meno guidati⁶, offrono attività di produzione controllata *Chiaro*, *Domani*, *Linea diretta* e *Volare*, mentre *Domani* e *Linea Diretta* sono gli unici a presentare dei *role-play* come attività di rinforzo.

5. Conclusioni

Contrastando dunque nelle conversazioni dei manuali esaminati, come tratti discriminanti della spontaneità, la velocità di eloquio e l'interruzione e/o sovrapposizione, e analizzando inoltre gli sfruttamenti didattici correlati, è emerso chiaramente che la scelta di presentare un *input* di un certo tipo (spontaneo) o di un altro (non spontaneo) non è affatto indifferente. Tant'è che basandoci su questi tre parametri abbiamo potuto stabilire una situazione scalare in cui a maggior o minor naturalezza dell'*input* corrisponde maggior o minor presenza e varietà dei fenomeni conversazionali e dunque maggior o minor intensità dell'intervento didattico mirato all'apprendimento di tali fenomeni. Su detta scala alcuni manuali occupano posizioni intermedie, mentre altri tendono verso le due estremità.

⁶ Distinguiamo principalmente due tipi di attività. Al primo appartengono degli esercizi di produzione orale guidata che comportano ad esempio la drammatizzazione delle battute di un breve dialogo di cui lo studente deve variarne di volta in volta alcuni. Al secondo fanno capo i *role-play*, cioè attività di produzione orale in cui viene proposta una situazione comunicativa che stimola il reimpiego delle strutture linguistiche viste anteriormente; lo studente però ha anche la possibilità di mettere in gioco tutto quello che sa fare con la lingua meta.

Da tutto ciò trapela che gran parte dei manuali qui esaminati sia restia ancor oggi, dopo più di un trentennio di comunicativismo, all'impiego di *input* spontaneo, preferendo ancora materiale recitato, e perciò non spontaneo, inautentico. Non vediamo però alcun motivo di privare l'*input* dei tratti propri dell'oralità, la cui importanza è stata messa sempre più in luce negli ultimi anni dall'Analisi Conversazionale. Infatti, solo un parlato che tende all'autenticità è in grado di fornire allo studente di una LS, normalmente con poche possibilità di interagire con dei madrelingua, l'opportunità di esporsi ad una ricchezza linguistica prossima a quella della conversazione reale tra nativi.

Spesso l'argomento più usato a favore di questa posizione è che un materiale semplificato e graduale giovi all'acquisizione linguistica. A nostro avviso, è piuttosto l'interlingua del discente a evolversi ed adattarsi alla diversa tipologia testuale con cui viene a contatto. Così avviene perché lungo il processo di apprendimento lo studente trova nel testo e nelle attività didattiche ad esso correlate le risorse e gli stimoli a sviluppare le strategie che gli permettono di farlo. È dunque anche su queste che in chiave didattica si deve insistere, perché una conversazione semplificata e graduata mostra un oggetto idealizzato privo di ciò che connota il parlato reale, il che entra in contraddizione con l'intento di aiutare il discente a comprendere e a produrre il parlato naturale dei nativi (i due scopi finali che dovrebbero promuovere le attività di ascolto).

Bibliografia

- PERNAS – GILLANI – CACCHIONE 2011 = PALOMA PERNAS – EUGENIO GILLANI – ANNAMARIA CACCHIONE, *Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale*, in «Italiano LinguaDue», n. 1, 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- URBANI 1993 = STEFANO URBANI, *Il materiale inautentico è solo una versione leggermente pulita rispetto al parlato naturale o il parlato naturale è proprio un'altra cosa?*, in *Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*. Atti del V Seminario internazionale per insegnanti di lingua, Roma, Edizioni Dilit, 1993, <http://www.dilit.it/allegati/ILMaterialeInautenticoESoloUnaVersione-Stefano.htm>.
- ZORZI 1996 = DANIELA ZORZI, *Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2*, in *Atti del III convegno ILSA*, a c. di MASSIMO MAGGINI e MARIO SALVADERI, Firenze, Comune di Firenze, 1996, pp. 11-39.

Manuali

- BEATRICE BERGERO – GIULIO DE SAVORGNANI, *Chiaro A1 (libro dello studente, guida per l'insegnante)*, Firenze, Alma, 2010.

- ROSSELLA BOZZONE COSTA – CHIARA GHEZZI – MONICA PIANTONI, *Contatto 1A (libro dello studente, guida per l'insegnante)*, Torino, Loescher, 2007.
- PIERO CATIZONE – CHRISTOPHER HUMPHRIS – LUIGI MICARELLI, *Volare 1 (libro dello studente, guida per l'insegnante)*, Roma-Bolzano, Dilit-Alphabeta, 1997.
- CORRADO CONFORTI – LINDA CUSIMANO, *Linea diretta nuovo 1a (Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante)*, Perugia, Guerra, 2005.
- CARLO GUASTALLA – CIRO MASSIMO NADDEO, *Domani 1 (libro dello studente, guida per l'insegnante)*, Firenze, Alma, 2010.
- TELIS MARIN – SANDRO MAGNELLI, *Nuovo Progetto italiano 1 (libro dello studente, guida per l'insegnante)*, Atene – Roma, Edilingua, 2010.
- LUCIANA ZIGLIO – GIOVANNA RIZZO, *Espresso 1 (libro dello studente, guida per l'insegnante)*, Firenze, Alma, 2008.