

DAL VOLUME COMPLEMENTARE ALLE PIATTAFORME DIGITALI: I TESTI NEOMEDIALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA. IL CASO DI YOUTUBE

Massimo Prada¹

1. PREMESSA: IL VOLUME COMPLEMENTARE E LA MULTIMODALITÀ

Uno tra gli aspetti più nuovi del QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue*) *Volume complementare* (2020) è l'attenzione che esso dedica alle attività di mediazione, ovvero a quelle che prevedono un'interazione specificamente mirata al fine della co-costruzione del senso in un'interazione comunicativa. Si tratta di un argomento la cui trattazione, per quanto non assente nel QCER del 2001, è stata decisamente potenziata nella sua riscrittura del 2018, che meglio focalizza il valore sociale di ogni attività comunicativa e interazionale². Né si tratta della sola novità: nel QCER VC, infatti, sono stati aggiornati i descrittori per tutte le attività e le competenze prese in esame; si è aggiunto trasversalmente un livello per i principianti assoluti (Pre-A1) e si sono definiti meglio i livelli più alti; si è orientata la descrizione a comprendere le lingue di mediazione nella scuola, nell'ottica di favorire l'educazione plurilingue e pluriculturale, e si sono aggiunte nuove scale relative all'interazione *online*, all'uso delle telecomunicazioni, alla fruizione e alla comprensione/interpretazione di testi creativi e letterari. Il QCER VC, inoltre, offre un aggiornamento per i descrittori della lingua dei segni³.

Attraverso il riferimento alle pratiche di mediazione testuale e l'attenzione rivolta alla comprensione di TV, film, teatro e risorse audiovisuali, il QCER VC mostra un'apertura importante nei confronti della multimodalità costitutiva della comunicazione, ma si sofferma soprattutto sui modi scritto e orale e sulle dinamiche di interazione tra lingua scritta e parlata; non si esaminano invece direttamente i testi neomediali, paradigmaticamente ricchi dal punto di vista modale, né si indaga il modo in cui in essi il modo verbale interagisce con gli altri.

La scelta, beninteso, si spiega nel quadro del *framework*, perché il QCER (2001) e il QCER VC sono esplicitamente dedicati alle competenze *linguistiche*, proprio l'attenzione prestata alle attività di mediazione e ad alcuni aspetti della comunicazione di massa e telematica, però, suggerisce l'utilità a fini euristici e formativi dell'analisi dei testi nei quali

¹ Università degli Studi di Milano.

² Il *Volume complementare* è in linea nella versione inglese (in cui è chiamato *Companion Volume*) all'indirizzo <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>; in quella francese (*Volume complémentaire*) a: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>; la versione italiana è stata pubblicata su *Italiano LinguaDue* nella traduzione di Monica Barsi e Edoardo Lugarini: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>. Da qui in poi si farà riferimento al *Volume complementare* con la sigla QCER VC.

³ Sulle novità introdotte dal QCER VC sono disponibili gratuitamente, all'indirizzo <http://promoplurilinguismo.unimi.it/>, le risorse audiovisive predisposte da Monica Barsi, Teresa Bettarello e Angelisa Leonesio; sul documento anche Zanoni (2021).

non sia impiegata la sola lingua, scritta o parlata, ma anche altri modi con i quali essa interagisca; il concetto di mediazione può farsi in questo modo strumento per il rinnovamento di aspetti importanti dell'educazione linguistica.

Scrivendo di mediazione, il QCER VC evidenzia due concetti chiave in merito all'interazione comunicativa: quello della co-costruzione del significato e quello del «costante passaggio tra il livello individuale» e quello sociale nell'apprendimento della lingua⁴; e, facendo riferimento alle lingue segnate (e quindi in un quadro esplicitamente multimodale), afferma che:

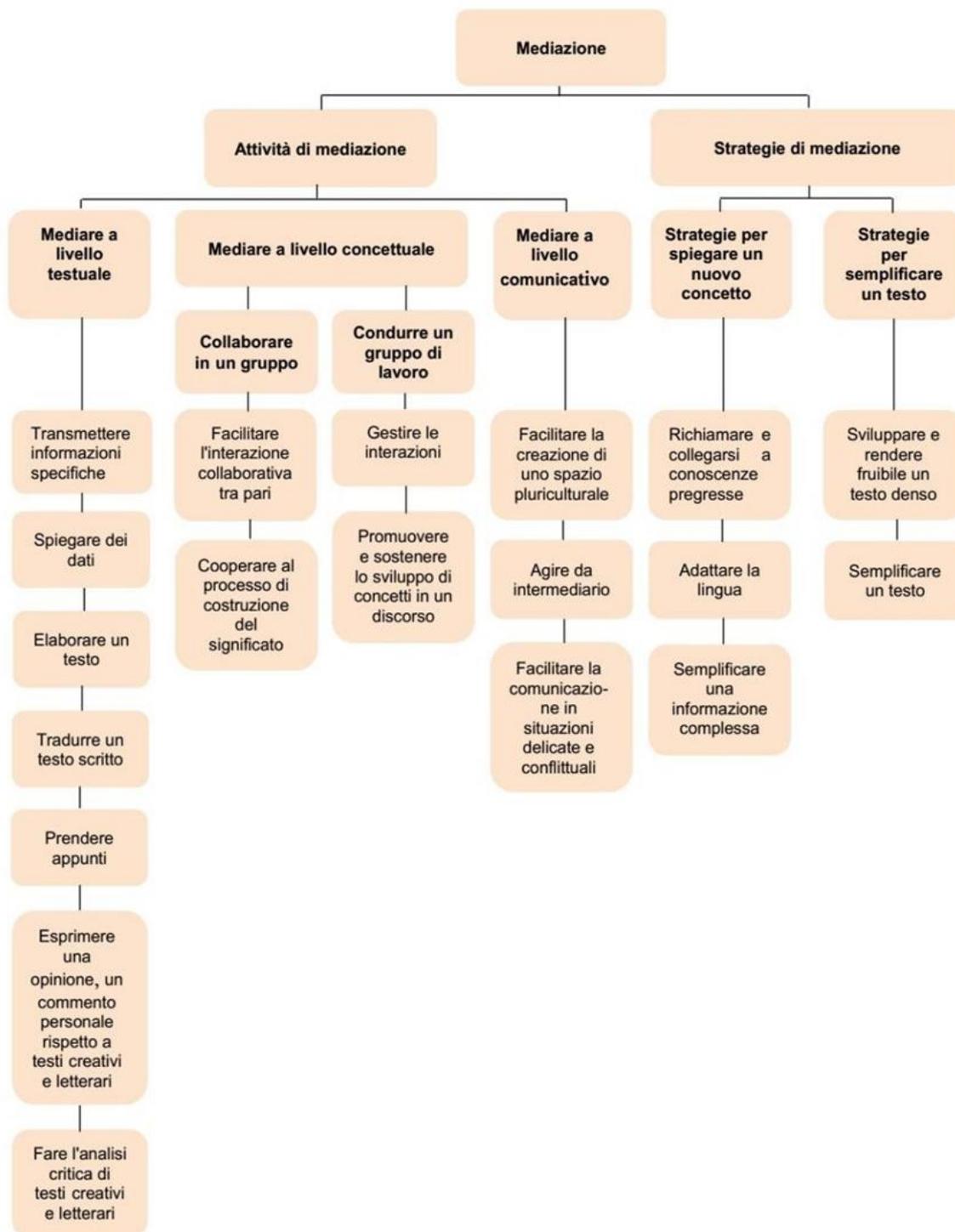
Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlinguistica) (QCER VC: 100).

Ebbene: è difficile trovare testi la cui produzione, la cui interpretazione e il cui uso abbiano un connotato sociale più forte di quelli neomediali, sia per la strutturale apertura del circuito comunicativo, sia per ciò che riguarda i mezzi e le tecniche che li rendono accessibili (la dimensione diamesica della comunicazione è strettamente embricata a specifiche strutture sociali), sia, ancora, in relazione ai modi che vi vengono adibiti alla comunicazione (la configurazione modale dei testi e il consolidamento dei tipi testuali dipendono dalle pratiche comunicative della società, che ne guida e in parte ne disciplina l'uso e l'interpretazione attraverso una formazione più o meno specifica: da questo punto di vista, la lettura e la scrittura di un testo sono sempre, in qualche modo, una operazioni esperte). Proprio la particolare natura sociale dei testi neomediali, specie di quelli ospitati da piattaforme come Instagram, *YouTube* o *Facebook*, suggerirebbe dunque l'introduzione del loro studio nei *curricula* di educazione linguistica: il loro studio renderebbe più facile verificare in che modo si operi alla co-costruzione del senso in un «costante passaggio tra il livello individuale e quello sociale».

Nel QCER VC, infine, la mediazione non è un concetto astratto: è descritta (e anche rappresentata: Figura 1) come l'intrecciarsi di attività guidate da strategie. Sono annoverate tra le attività e le strategie di mediazione testuale, per esempio, l'elaborazione e la traduzione di testi o la loro parafrasi semplificatoria; tra quelle della mediazione concettuale, la cooperazione al processo di costruzione del significato e la gestione delle interazioni in gruppi di lavoro; tra quelle della mediazione comunicativa, la capacità di creare spazi pluriculturali e di agire da intermediario. Si tratta di operazioni e pratiche che hanno importanza speciale nel caso dei testi multimodali, che si offrono spontaneamente alla sfida della transmodalizzazione (un'operazione di mediazione traduttivo/parafrastica per eccellenza) e che sono sempre più frequentemente generati per ambienti in cui interagiscono molte persone, spesso portatrici di lingue e culture diverse. Anche questa ragione li rende oggetti di studio interessanti per il glottodidatta e l'educatore linguistico.

⁴ «Principalmente attraverso il considerare le persone che usano e apprendono una lingua come attori sociali» (QCER VC: 35).

Figura 1. Il grafico ad albero che, nel QCER VC, descrive il concetto di mediazione



Quanto alla transmodalizzazione poi, andrà pure sottolineato che, a proposito di mediazione, il QCER VC (2020: 104) sottolinea espressamente come «per tutti i descrittori [...], la lingua A e la lingua B possono essere lingue differenti, varietà o modalità della stessa lingua, registri differenti della stessa varietà o qualsiasi combinazione di tutte queste opzioni»: nei testi multimodali la necessità di passare da una forma del testo a un'altra procede proprio dal loro variabile assortimento modale; e in questa operazione la lingua

si fa codice di mediazione, interna (endofasica) ed esterna. Il QCER VC include, del resto, anche un riferimento esplicito a operazioni di *transcodificazione* quando, a p. 106, la scala *Spiegare dei dati*, relativa alla mediazione testuale, fa cenno alla trasformazione «in forma verbale di informazioni contenute in figure (diagrammi, tabelle, ecc.)»:

Chi usa/apprende la lingua può eseguire questa transcodificazione tramite una presentazione in PowerPoint o spiegando a un amico o a un collega le informazioni chiave di grafici contenuti in un articolo, in previsioni meteorologiche o in informazioni finanziarie.

Proprio sulle attività di mediazione esercitate in circostanze e in maniere diverse su testi multimodali vuole concentrarsi questo intervento, che si focalizzerà in particolare sul loro impiego negli ambienti glottodidattici.

2. LA MEDIAZIONE TESTUALE

Il discorso può iniziare, allora, dalla descrizione di alcuni aspetti della mediazione testuale. Come nella didattica dei testi a dominante linguistica, anche in una che includa i testi multimodali essa può avere l'aspetto delle riformulazioni compendiarie, semplificatorie, interpretative, sommative o traduttive: partirà in questo caso da testi che presentano un determinato assortimento modale per realizzarne di differentemente organizzati; sarà dunque *transmodale*. Va da sé che l'insistenza sui modi non linguistici non vuole in alcun modo sminuire l'importanza della lingua, che può avere una salienza più o meno grande in un testo multimodale, ma che certamente ne ha uno difficilmente sopravvalutabile nel processo di interpretazione e di transcodifica, non solo per la funzione di collante semiotico che svolge nella maggior parte dei casi, ma anche per quella di supporto ermeneutico, endo- ed esofasico, in quanto strumento transmedializzante per eccellenza.

Una riscrittura transmodale richiede in primo luogo, come è ovvio, l'analisi dei testi modalmente ricchi nella loro struttura e la consapevolezza delle pratiche necessarie alla loro interpretazione e transcodificazione. Sapere scomporre un testo nei suoi componenti, esplicitare le attività ermeneutiche che si mettono in opera quando se ne trae un senso e definire i processi che rendono possibile la transmodalizzazione sono competenze che risulterebbero particolarmente vantaggiose nella scuola e che, per questo, sembra utile fare acquisire ai nostri studenti. I testi multimodali si prestano perfettamente alla bisogna: sono consumati e prodotti con frequenza crescente da moltissime persone, e dagli studenti in particolare, e sono ubiquitari.

La loro familiarità genera inoltre negli utenti attese tipologiche, che si proiettano, attraverso potenti meccanismi di convergenza, su testi differenti, anche su quelli tradizionali, nella logica del *mashup* e del *remix*⁵ che guida le attività in rete e che produce forme testuali sempre nuove, su cui operano anche gli effetti centrifughi dei continui e rapidi mutamenti tecnici: ciò incide a volte sulla produzione testuale degli studenti, spesso senza che ne abbiano una piena consapevolezza; consapevolezza che, invece, sarebbe decisamente augurabile e che la scuola può (e forse dovrebbe) fornire. Il suo acquisto non è però necessariamente automatico e gli studenti trarrebbero certamente vantaggio da una formazione esplicita: pur essendo molto diffusi e pur avendo uno specifico rilievo culturale, infatti, i testi neomediali sono molto diversi dai testi lineari a dominante

⁵ Jenkins (2007 e 2010).

linguistica della tradizione colta (quelli che Castells⁶ ha chiamato “gutenberghiani”) che i ragazzi sono abituati a notomizzare, e inserirli entro un percorso di educazione linguistica ne faciliterebbe la valorizzazione. D'altra parte, una buona padronanza dei testi digitali costituisce, insieme ad altre competenze e abilità, uno tra i requisiti di cittadinanza: anche per questo, facilitare la sua acquisizione rientra pienamente tra gli obblighi formativi della scuola⁷.

In questo intervento si propone appunto l'adozione dei testi multimodali in un curriculum di educazione linguistica. Il testo sarà articolato in questo modo: si descriveranno dapprima sommariamente le caratteristiche di alcuni testi multimodali telematici⁸, raffrontandole con quelle dei testi lineari complessi della tradizione; si ricorderanno poi alcune tra le dinamiche che presiedono alla comprensione dei testi e che sono messe in opera, insieme ad altre, in parte ancora da descrivere, nell'interpretazione di quelli multimodali; si descriveranno quindi alcune pagine tratte dalla piattaforma *YouTube*, per suggerire qualche mezzo per valorizzarne l'uso didattico; si propone infine l'individuazione di un repertorio di tratti che ne renda possibile una descrizione formale e funzionale e che consenta al contempo di delineare livelli di competenza nel loro uso. In questa sezione si terrà particolarmente in considerazione un documento elaborato nell'ambito del progetto EuMade4ll su fondi Erasmus+ che può utilmente completare il QCER (2001) e il QCER VC, il QCoRADI.

3. TESTI GUTENBERGHIANI, TESTI MULTIMODALI; MODI E MEDIA

Per quanto la testualità tradizionale goda in modo pienamente ragionevole di un notevole credito sociale e costituisca il modello di riferimento nella scuola (la cui didattica è stata descritta anche recentemente come *monomodale e scrittocentrica*)⁹, la consapevolezza dell'importanza di un'educazione alla multimodalità sta crescendo. L'avevano sottolineata, d'altronde, in maniera seminale ma preveggente, già le *Dieci Tesi* del GISCEL e, a partire dal 2007¹⁰, se ne legge anche nei documenti del Ministero dell'istruzione per i vari ordini di scuola.

Ma che cosa si intende per testo multimodale, e quali sono le sue caratteristiche distintive? Se i testi gutenberghiani sono tendenzialmente lineari, hanno un unico punto di accesso, sono paucimodali e incentrati sul modo linguistico scritto, sono monoautoriali o comunque hanno un'autorialità di riferimento, configurano una situazione comunicativa della distanza¹¹ e hanno carattere stabile, definitivo e testimoniale, quelli multimodali sono invece discontinui e presentano molti punti di accesso¹². In questi testi, il modo scritto non è che uno tra quelli che vi sono adibiti alla semiosi ed essi sono in genere ipertestuali

⁶ Castells (1996-98).

⁷ Le *Competenze chiave di cittadinanza*, il cui possesso costituisce una «condizione indispensabile per la crescita della persona [...], per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio», sono declinate in un documento del MIUR, all'indirizzo: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf.

⁸ Essendo il dominio della testualità neomediale riccamente polimorfo, ci si soffermerà soprattutto sui testi delle piattaforme sociali, in particolare sul notissimo servizio di condivisione di risorse audiovisuali *YouTube*.

⁹ Voghera, in Voghera, Maturi, Rosi (2020).

¹⁰ Mi sia permesso di rinviare per alcune indicazioni bibliografiche a Prada (2022).

¹¹ Il concetto di situazione comunicativa della distanza e della prossimità (*Distanz, Nähe*, secondo Koch e Oesterreicher, 1985 e successivi, in particolare *Id.*, 2007) è stato elaborato come proposta di classificazione dei testi su base mediale e concezionale ed è stato recentemente indicato come paradigma funzionale alla classificazione dei testi neomediali, complessi, multimodali e pluricanali (Calaresu, Palermo, 2021).

¹² Holsanova (2014: 288).

e spesso cooperativi; configurano inoltre, di norma, situazioni comunicative della prossimità, sono dinamici (evolvono continuamente) e assoggettati a importanti dinamiche di riuso (*mashup* e *remix*, come si è scritto).

I tratti distintivi dei testi dell'uno e dell'altro tipo sono legati, naturalmente, alla natura dei *media* utilizzati per veicolarli, perché se un modo è un'un'entità semioticamente funzionalizzabile, un *medium* è un insieme di strutture e di artefatti che ne rende possibile l'adibizione testuale, sicché, nell'analisi dei testi multimodali non si possono ignorare le istanze ingegneristiche che presiedono alla loro realizzazione: sono, anzi, la chiave per comprendere le dinamiche interazionali tra i vari modi¹³. Per dirlo altrimenti, ciascun *medium* presenta possibilità (*affordances*) e limiti (*constraints*) che incidono sulla natura modale dei testi che esso veicola, sicché l'assortimento modale dei testi digitali telematici è in genere più ricco di quello dei testi tradizionali a stampa (muta la *densità modale*) e i rapporti tra i modi sono diversi (mutano le *gerarchie modali*)¹⁴. Le caratteristiche dei *media* modificano infine la nostra percezione della natura dei testi: secondo Jones, 2014, ad esempio, la natura particolare di quelli digitali e telematici fa apparire quelli neomediali più come il risultato di un processo, che un evento¹⁵. In un contesto digitale telematico, insomma, il testo non è solo una questione di scrittura, ma anche di *design* (sono le parole di Kress e Van Leeuwen, 2001).

4. LA COMPrensIONE DEI TESTI

Alla comprensione dei testi a dominante linguistica, scritta o parlata, è stata già dedicata molta attenzione negli studi; al tema, del resto, assegnano rilievo anche i documenti ministeriali del 2007 e del 2012¹⁶. Anche il QCER VC se ne occupa con generosità, sulla scorta del Quadro. Meno numerosi sono invece gli studi dedicati alla "lettura" e alla comprensione di testi modalmente diversi e modalmente ricchi, per quanto prendano parte a questo convegno due studiosi che all'argomento hanno dedicato lavori importanti, Maria Grazia Sindoni¹⁷ e Fabio Rossi¹⁸, la prima anche coordinando i lavori per il QCoRADI (*Quadro Comune di Riferimento per l'Alfabetizzazione Digitale Interculturale*), il documento del progetto EuMade4ll che si è già citato e di cui scriverà ancora più avanti.

Nella letteratura scientifica, quello che viene indicato come processo di costruzione del significato è in genere descritto come costituito da numerosi sottoprocessi cooperanti, e l'attribuzione di un senso complessivo e locale a un testo (e in realtà lo stesso riconoscimento di un artefatto culturale come testo) è rappresentata come un processo attivo, culturalmente determinato, collocato (vale a dire dipendente dalla situazione in cui si svolge l'interpretazione), costruito dalla dinamica tra ciò che è reso esplicito e ciò che

¹³ Holsanova (2014: 287).

¹⁴ Jones (2014). Quanto all'importanza e all'indipendenza, Stöckl (2017) chiama *core modes* quelli dominanti e più indipendenti (ad esempio, tipicamente, la lingua scritta, l'immagine) e periferici i secondi (ad esempio, tipicamente, la tipografia, il colore).

¹⁵ Anche: Kress (2003).

¹⁶ Il tema è affrontato, ad esempio, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*,

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262,

parte del Regolamento entrato in vigore con il Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre del 2012. Sui processi di comprensione del testo si può vedere, riassuntivamente, Cisotto (2006).

¹⁷ Faccio riferimento, ad esempio, ai suoi volumi del 2013 e del 2017.

¹⁸ Penso soprattutto ad alcuni articoli di anni recenti, quali Rossi (2016, 2017, 2020a e b).

deve essere inferito, solo in parte guidato dal testo stesso, ma comunque dipendente dall'interazione di tutti gli strumenti mediazionali (i modi) attivati e riconosciuti.

In effetti, non pare che si possa mettere in dubbio che quello dell'interpretazione e della comprensione siano processi attivi, qualunque assetto modale caratterizzi il testo che si legge: acquisendolo, il lettore ha sempre fini diversi da raggiungere¹⁹ e ne fruisce, conseguentemente, in maniera variabile secondo l'importanza che esso riveste per lui (scorrendolo, compulsandolo, leggendolo interamente o solo in parte...). È anche risaputo che tutti i testi hanno elementi di implicitezza che invitano il lettore a colmarli anche tramite l'attivazione di *frames* e *scripts* (*scenari* e *copioni*)²⁰, spesso su base inferenziale²¹. Il lettore, inoltre, ha attese tipologiche²² che offrono efficaci possibilità di inquadramento interpretativo e che gli consentono di controllare il processo ermeneutico (si tratta di una competenza metacognitiva).

Il riferimento ai copioni e ai tipi indica chiaramente che l'interpretazione di un testo è un processo culturalmente determinato: a partire da Olson (1979), Ong (1986), e Olson, Torrance (1991), si riconosce, del resto, che le pratiche ermeneutiche sono sempre in qualche modo socializzate, con effetti di retroazione talora molto potenti. Persino la percezione, d'altronde, non è ritenuta operazione puramente meccanica e passiva: nella lettura di un dipinto, di una radiografia, del tracciato di un elettrocardiogramma o dello spettrogramma di una registrazione acustica, l'addestramento – una forma molto evidente di mediazione culturale – rende possibile allo specialista vedere e valorizzare ciò che il laico e il neofita non sono in grado di cogliere²³. Ciò che, sulla scorta di Hodge, Kress (1988) si può chiamare *sistema logonomico* (l'insieme socialmente determinato dei meccanismi di controllo dell'interpretazione e delle norme ermeneutiche impiegate), guida insomma la lettura dei testi: è previsto dai loro autori ed è attivato dai loro fruitori.

La natura delle operazioni interpretative è condizionata, come è noto, dalla struttura mediale (e, si può aggiungere, dalla configurazione modale) dei testi: ad esempio, quelli parlati (il *medium* è la voce; i modi attivati sono quello linguistico orale che predomina, insieme ad altri, come quelli cinesico e prossemico) sono normalmente più impliciti di

¹⁹ Van Dijk, Kintsch (1983); Van Dijk (1985).

²⁰ Il concetto di *script* si legge in Schank (1972), che descrive l'oggetto mentale come la rappresentazione di una sequenza prevedibile di eventi. Allo stesso modo, Schank, Abelson (1977), propongono di spiegare l'interpretazione di una scena (e dei testi che la rappresentano) a partire da situazioni comuni, attraverso *copioni* (*scripts*) in cui rientrano gli elementi che tipicamente la caratterizzano, vale a dire le operazioni che vi sono condotte, gli attori che vi prendono parte, i fini messi in opera nell'azione, gli effetti dell'agire, gli strumenti con cui l'azione si compie. Ogni copione può avere varianti. Il concetto di copione interpretativo è ripreso poi da Minsky (1975). Sull'argomento si può leggere anche Corno, Pozzo (1991), che ha esplicita prospettiva didattica e i molti interventi successivi dello studioso (ad esempio, per citare due monografie cronologicamente lontane e quindi rappresentative di un'elaborazione anche teorica del tema, Corno, 1999 e 2019); recentemente lo declina in prospettiva competenziale Cisotto (2006).

²¹ Le inferenze sono i meccanismi euristici attraverso i quali si colmano le lacune di un testo dovute a implicitezza di vario tipo. Secondo alcuni ricercatori (Sperber, Wilson, 1995), il riconoscimento della necessità di inferire è regolato dal principio generale della rilevanza, secondo il quale l'interprete di un testo cerca di risolvere gli impliciti se e perché gli paiono abbastanza significativi da compensare la fatica cognitiva necessaria a farlo, e lo fa nella maniera più economica possibile. La teoria della rilevanza è una teoria di impostazione pragmatica e assume che l'interpretazione di un testo avvenga in un contesto, che preveda un atteggiamento cooperativo da parte dell'interprete e che rispetti alcune massime generali (il principio della rilevanza e dell'economia di Sperber e Wilson è in parte assimilabile alle massime conversazionali di Grice (1975).

²² La ricerca ha messo alla prova soprattutto alcune tipologie testuali e si è esercitata segnatamente sul testo narrativo, a partire dai notissimi studi di Propp (1966) e Barthes. Sui testi espositivi: Marinetto (2020).

²³ Si veda Ivarsson *et al.* (2014: 301), che propone un esempio di analisi: quello della lettura educata di un'immagine nel contesto di un'interazione educativa: pp. 305 e sgg.

quelli scritti, ma sono al contempo più ridondanti²⁴; dipendono maggiormente dal contesto, tanto che il significato può essere direttamente negoziato tra il mittente e il destinatario; sono poco formalizzati, poco strutturati, impermanenti, polifonici... Quelli scritti (il *medium* può essere la stampa, i modi quello linguistico scritto insieme ad altri, come quello tipografico, disposizionale, grafico, cromatico...), invece, anche questo è noto, sono più indipendenti dal contesto immediato di produzione e di fruizione, più formalizzati e codificati, permanenti e monologici... I testi neomediali, infine, presentano non solo i noti fenomeni di ibridazione tra scritto e parlato, ma mostrano anche caratteristiche strutturali specifiche (l'ipertestualità è una tra le più salienti) e una ricchezza modale che ne fa oggetti interpretativamente particolari. Mentre il loro livello linguistico può presentare caratteristiche di scarsa formalizzazione, infatti, non è detto che essi siano scarsamente formalizzati nel complesso, né che siano poco strutturati, come si sostiene spesso (anzi: le piattaforme in generale offrono agli estensori *format* abbastanza stringenti); essi poi, a differenza di quelli tradizionali a stampa, non necessariamente includono una componente verbale dominante, non sono in genere lineari, mostrano numerosi punti di accesso, hanno le caratteristiche del palinsesto; nel *Web* 2.0 e oltre, negli ambienti telematici sociali, inoltre, sono polifonici anche quando appaiano riconducibili a un'autorialità precisa.

5. L'AMBIENTE DI YOUTUBE

Per una descrizione di dettaglio delle testualità neomediali è bene, però, soffermarsi su qualche esempio reale: qui si prenderanno in considerazione alcune pagine di *YouTube*, quale ambiente “sociale” paradigmaticamente multimodale²⁵.

Come si sa, la piattaforma è stata progettata per permettere la condivisione di materiali audiovisivi o musicali e i testi contengono filmati, elementi verbali e altre risorse (disposizionali – di *layout* –, cromatiche, grafiche, tipografiche, musicali...). *YouTube*, in effetti, è l'interfaccia a una base di dati video, soprattutto filmati brevi e spezzoni, e si propone come uno dei *pivot* telematici dell'odierna cultura del frammento. Naturalmente, il servizio offre anche alcuni strumenti “sociali”, come la possibilità di “seguire” un autore e i suoi canali, di interagire con chi condivide i filmati, di commentare le risorse offerte e di rispondere ai commenti altrui, intrecciando rapporti di natura diversa con gli attori del circuito comunicativo.

La peculiarità di testi come quelli che si stanno analizzando – ciò, in particolare, che li distingue da quelli dominanti nella scuola e che li rende interessanti nella prospettiva di una didattica della testualità multimodale – diviene manifesta quando ci si interroghi:

- a) su che cosa essi consentano e suggeriscano di fare;
- b) su quali modi e *media* vi interagiscano e a quali fini;
- c) su quali relazioni si possano istituire tra autore e fruitori e tra i fruitori stessi;
- d) sulle funzioni cui essi assolvono;
- e) su quali competenze siano necessarie a usarli e produrli.

Dare una risposta alla prima delle domande – che cosa consentano e suggeriscano di fare le pagine di *YouTube* – non è difficile: per quanto si debba distinguere almeno tra *home-page*, *pagine di canale* e *pagine di contenuto* (Figure 2, 3 e 4), i documenti della piattaforma

²⁴ De Mauro (1971), con riferimento al modo linguistico, li descrive come caratterizzati da economia sistemica e ridondanza esecutiva, perché mentre le circostanze in cui il discorso si fa testo spingono a selezionare con rigore i materiali offerti dal sistema, quelli che si sono scelti sono spesso replicati o altrimenti ripetuti. Sul concetto si veda anche Lavinio (2017).

²⁵ I contenuti di questo paragrafo sono sviluppati con maggiore ampiezza in Prada (2022).

sono progettati per favorire la ricerca e la fruizione di contenuti audiovisivi, come è reso evidente dal fatto che la casella di ricerca e le finestre dei video occupano una posizione di assoluta preminenza nei documenti, qualunque dispositivo si utilizzi. La piattaforma, inoltre, per rendere più agevole il reperimento di materiale audiovisivo interessante per l'utente, propone sempre risorse simili a quella che si sta cercando o che si sta visualizzando.

Figura 2. *La home-page di YouTube*

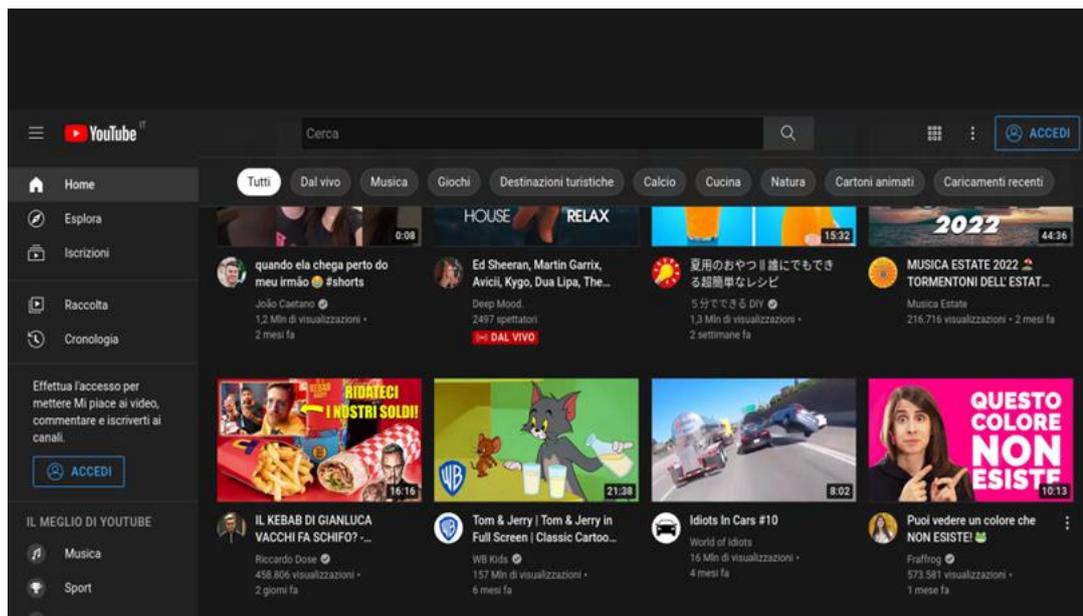


Figura 3. *La pagina di un canale*

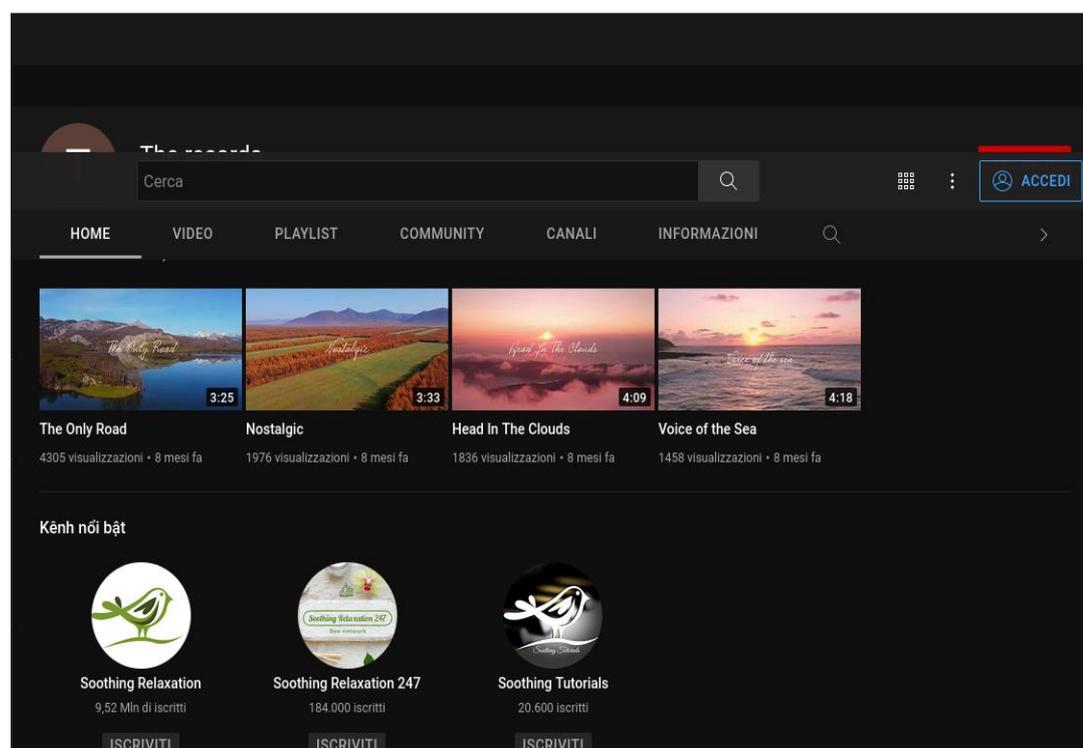
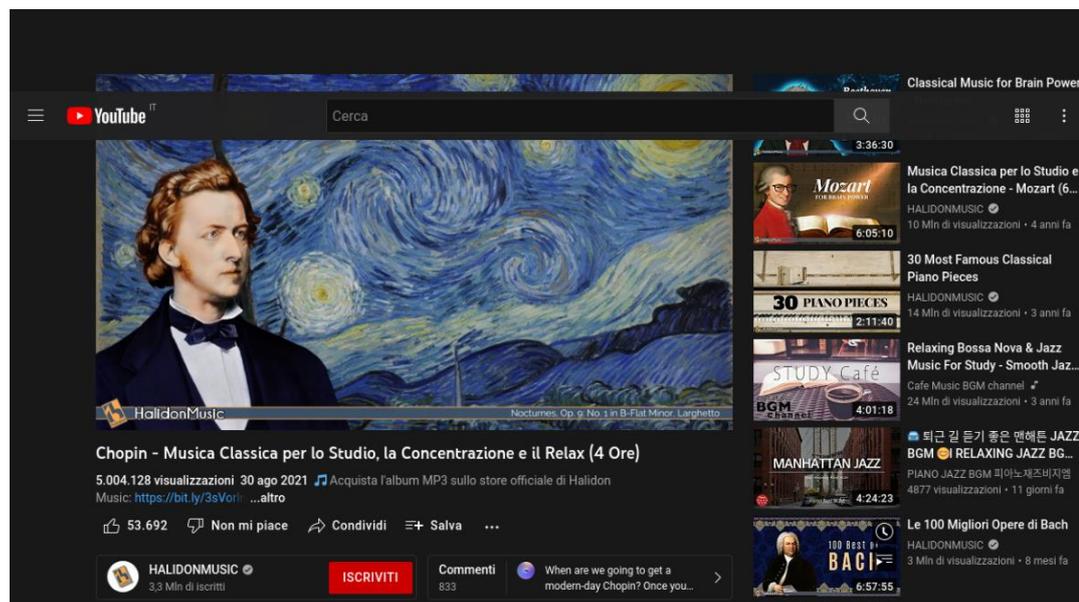


Figura 4. Una pagina di contenuto



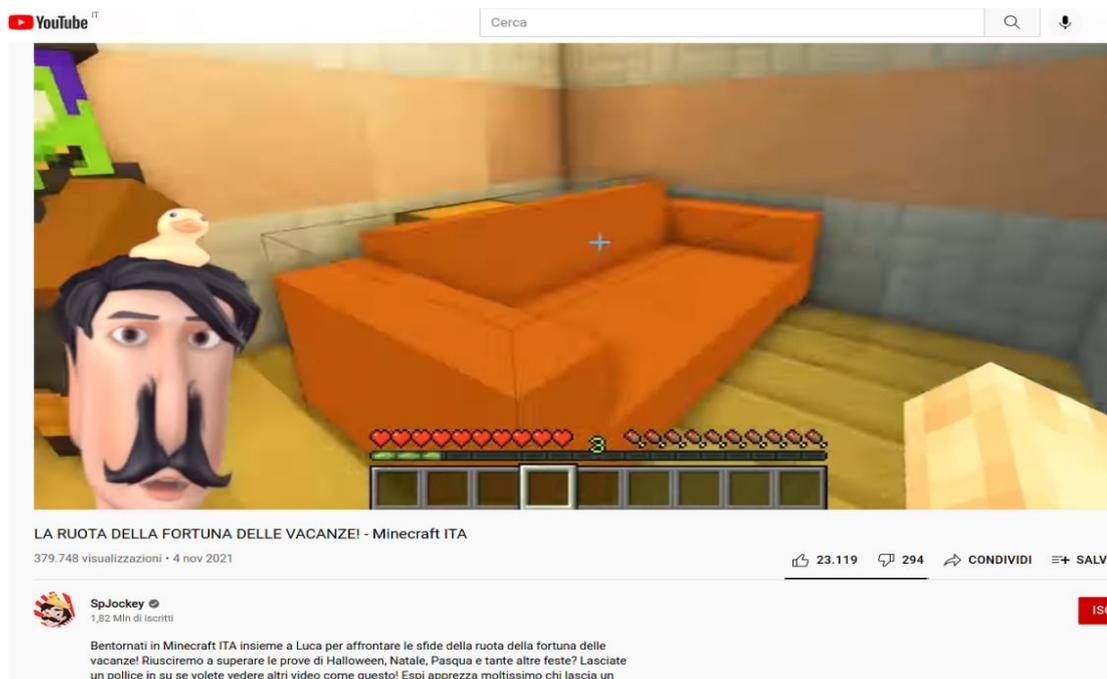
Le pagine – e ciò risponde in parte anche alla domanda c) in merito a quali relazioni si istituiscano tra produttori e consumatori di un testo – offrono a volte la possibilità di “seguire” un canale (una pagina che offre video affini tra loro) e il suo autore, instaurando con lui un contatto; permettono altresì di commentare le risorse condivise e di entrare in relazione con altri utenti.

Quanto alla domanda b) – quanti e quali modi interagiscono nei testi – sarà facile osservare che nelle pagine sono presenti in genere risorse verbali (parlate, nel video, e scritte), musicali e acustiche, iconiche, disposizionali, tipografiche, registiche, fotografiche e cromatiche. Molti tra gli oggetti presenti sulle pagine della piattaforma sono, tra l'altro, a loro volta contenitori di modi e ipotesti: nel video, ad esempio, si possono considerare strumenti mediazionali la fotografia, le scelte registiche, la presenza di una colonna sonora o di rumori, l'uso di immagini, di didascalie e altre.

Tornando alla domanda c) – quali relazioni si possano istituire tra autore e fruitori e tra i fruitori stessi – per precisare la risposta in parte già fornita, si può dire che i testi multimodali offrano un campionario interazionale complesso: come in tutti gli ambienti telematici 2.0, per quanto sia possibile una diffusione dei contenuti di tipo unidirezionale da uno a molti (*broadcasting*), il modello distributivo normale prevede interazioni tra i fruitori di una risorsa e chi l'ha prodotta e tra un fruitore e gli altri. Inoltre, i video possono riprodurre l'interazione tra chi li produce e ciò (oggetti, entità e altre persone) che viene rappresentato; e gli astanti, con i loro commenti possono riferirsi a ciascuno di questi elementi, facendoli così entrare nel gioco comunicativo e nel meccanismo della produzione di senso.

Nella Figura 5, per esempio, l'autore del video, SpJockey, dialoga con il suo compagno di avventure virtuali (Luca) in un mondo di *Minecraft*; interagisce con gli oggetti a schermo (alcuni personaggi del mondo virtuale attaccano lui e il compagno), e dialoga, anche per iscritto, con chi lo segue. Chi guarda i video, a sua volta, scrive rivolgendosi all'autore del filmato o al suo secondo, commenta le azioni che vi si svolgono, fa riferimento ai personaggi che entrano via via in gioco, in una trama complessa di relazioni agite, rappresentate e verbalizzate.

Figura 5. *La complessità delle interazioni in una pagina che tratta di videogiochi*



6. LE FUNZIONI COMUNICATIVE

Per venire, alla domanda d), riguardo alle funzioni cui assolvono gli strumenti mediazionali presenti nei testi multimodali, si può dire che, come accade nei testi tradizionali, i modi attivati veicolano informazioni su stati di cose e visioni del mondo (nelle grammatiche a impostazione funzionale-sistemica ispirate alle ricerche di M.A.K. Halliday, ciò corrisponde alla funzione *ideativa* o *rappresentativa*); consentono di mettere in relazione l'autore e i lettori e questi ultimi tra loro (è la funzione *interazionale*, particolarmente importante nelle implementazioni 2.0 e oltre del *web*); rientrano in un progetto formale (la grammatica funzionale-sistemica riconosce esplicitamente l'esistenza di una funzione *testuale*). In una pagina di *YouTube*, dunque, le risorse rappresentazionali cooperano alla semiosi e si attivano, secondo un'espressione anch'essa di ispirazione hallidayana, come *insieme di linguaggi in azione*.

Il parlato (il modo linguistico orale) presente nel video che si è appena citato, ad esempio, risponde sia alla funzione ideativa, perché comunica informazioni in merito a stati di cose; sia alla funzione interazionale, perché, attraverso mezzi linguistici (come la deissi personale e il riferimento) inserisce gli allocutari nel circuito comunicativo; sia alla funzione testuale, in quanto consente di identificare (mediante, per esempio, i segnali discorsivi) interruzioni o cambi di scena; e lo stesso, in maniera differente, si può dire degli altri modi, come quello fotografico, musicale, acustico, registico, iconico, cromatico, disposizionale²⁶.

²⁶ Precisazioni si hanno in Prada (2022); esempi di analisi che mettono in luce il valore testuale degli elementi che si sono citati si leggono in Baldry, Thibault (2006).

7. LA NATURA E L'INTERPRETAZIONE DEI TESTI MULTIMODALI, RIASSUMENDO

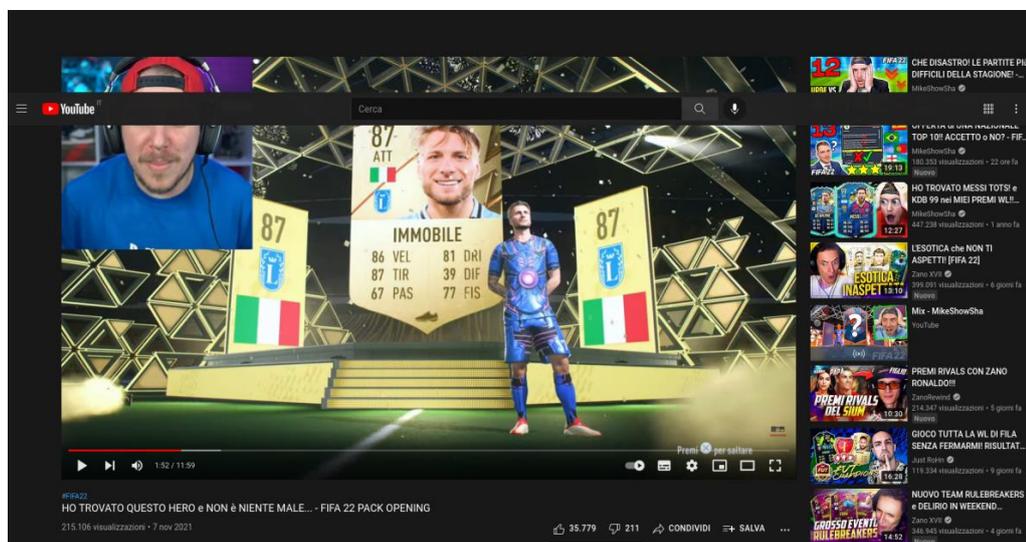
Volendo, a questo punto, tirare le fila del discorso che si è condotto e identificare alcuni concetti che saranno impiegati nella lettura della pagina di *YouTube* del paragrafo 8, varrà la pena di sottolineare almeno i punti che seguono:

1. i testi multimodali telematici sono tipizzati dall'interazione semiotica di molte risorse mediazionali, l'accesso alle quali è garantito da un insieme di tecnologie che offrono possibilità e impongono restrizioni comunicative;
2. presentano in genere collegamenti con altri documenti e fitte connessioni tra i componenti interni;
3. possono realizzarsi in maniera modalmemente diversa, secondo il *medium* che li veicola (ad esempio: la voce, la stampa tipografica, la composizione digitale, la pubblicazione telematica); la scelta dell'assortimento mediale dipende in parte dall'autore del testo;
4. un particolare assortimento modale, una specifica organizzazione delle risorse mediazionali, talune scelte formali possono tipizzarsi generando attese;
5. alcuni meccanismi culturali e alcune caratteristiche tecniche dei testi neomediali (la convergenza, le logiche del *mashup* e del *remix*, gli effetti dei continui mutamenti tecnici) favoriscono la diffrazione testuale e la nascita di forme sempre nuove del testo;
6. l'interpretazione di un testo multimodale presuppone che si riconosca in che maniera le risorse mediazionali attivate assolvano alle funzioni ideative, interpersonali e testuali; che si comprenda, cioè, in che maniera esse si facciano "linguaggi in azione".

8. LETTURA DI UNA PAGINA DI YOUTUBE DEDICATA AI VIDEOGIOCHI

Il testo di cui si propone una lettura in questa relazione, la pagina di *YouTube* intitolata «Ho trovato questo hero e non è niente male», è collegato a un canale che si occupa di più videogiochi; quello di cui si tratta in questo caso è FIFA22, un popolare *videogame* di calcio sviluppato da EA Sports (Figura 6).

Figura 6. La parte alta della finestra della pagina dedicata a FIFA22, all'indirizzo web <https://www.youtube.com/watch?v=a72qdlG3AEI>



Nei paragrafi che seguono si cercherà di indagare, anche a partire dall'elenco del paragrafo 7, la natura del rapporto tipologico che esso stringe con altri affini per contenuto e con alcune forme più astratte di documenti neomediali (par. 8.1); di definirne la composizione e l'assortimento modale (par. 8.2); e di individuare i legami che stringe con altri, anche virtuali (*connessioni*), e che uniscono i suoi componenti l'uno all'altro (*collegamenti*) (par. 8.3).

8.1. Rapporti con altri testi e tipi di testo

La pagina rientra in un gruppo di altre simili per le quali le dinamiche del gioco costituiscono uno sfondo conoscitivo imprescindibile per l'interpretazione del testo. L'autore tesaurizza questa conoscenza condivisa nella stessa intestazione, un componente testuale liminare, ma saliente ("Ho trovato questo hero e non è niente male": il titolo indica un operare comune nel *videogame* – gli *heroes* vanno *trovati* – e fa riferimento a una figura di gioco, lo *hero* appunto, nota agli appassionati).

Come si vedrà, però, esistono anche altri elementi di serialità implicita che sono sottesi all'interpretazione del testo e che ne definiscono il dominio intertestuale, vale a dire, sia il rapporto con altri simili (relazione *token to token*: sintagmatici), sia, più genericamente, con pagine che contengono un filmato sui videogiochi (relazione *token to type*: paradigmatici), sia con testi tipologicamente più lontani. Studiare le relazioni tra testi e tipi di testo è particolarmente importante nel caso di quelli telematici per via delle vivaci dinamiche di riuso e di contaminazione cui si è fatto cenno e anche perché in essi i rapporti intertestuali sono segnalati mediante puntatori che hanno una visibilità e un funzionamento molto tipici. Il modo in cui i collegamenti intertestuali sono operati, infatti, ne facilita l'uso modulare (rende più agevole e normalizza, vale a dire, l'estrapolazione di porzioni e di componenti testuali e il loro reinquadramento in contesti diversi), e ciò non solo permette che i moduli sviluppino facilmente sensi contestualmente nuovi, ma ne rende facile il riuso in nuove captazioni tipologiche.

Il nostro testo, quanto ai rapporti che si sono detti paradigmatici, è descrivibile come l'istanza di un tipo molto specifico dal punto di vista funzionale e formale (la pagina di *YouTube* sui *videogame*) ed è poi inquadrabile, per sottrazione di tratti caratterizzanti, in altri via via più generali, come – a titolo puramente esemplificativo, perché la granularità della descrizione (la fittezza del campionamento) e la sua vettorialità (la direzione in cui si cerca) possono variare in relazione agli obiettivi descrittivi – la pagina di *YouTube*, quella delle piattaforme sociali per la condivisione di risorse (ad esempio di Instagram, i cui documenti hanno la struttura a catalogo della *home* di *YouTube* e offrono alcune funzioni analoghe), quella di una piattaforma sociale polifunzionale (come *Facebook*, in cui il modello del catalogo si mescola variamente con quello della bacheca elettronica), la pagina *web* interattiva, la pagina *web* e in altri ancora, non necessariamente telematici²⁷. Considerarlo in questa prospettiva consente di cogliere le dinamiche di rimediazione, convergenza e diffrazione che generano le forme testuali sul *web*.

Ciò che lo caratterizza da questo punto di vista è il fatto che esso si presenti come l'unione di un certo numero di oggetti adibiti alla semiosi e che abbia, in quanto tale, un

²⁷ Il concetto di *tipo testuale* si delinea in maniera piuttosto variabile in linguistica, dove mappa un'area referenziale contesa almeno da *genere* (si veda il modo in cui i rapporti tra i due termini sono definiti in Palermo (2013); vi sono però prospettive diverse). In questo caso, trattandosi di testi tipologicamente *novissimi* e restando impregiudicata la questione dell'esistenza di una *tradizione* per i testi multimodali, pare sufficiente il ricorso al solo termine *tipo*, con cui ci si riferisce alla forma astratta di un testo, così come la si può definire a partire da criteri funzionali e formali.

riconoscimento all'interno di un contesto di cultura (che contribuisce al contempo a definire: è in sostanza un testo che dipende da un *tipo* e contribuisce a crearne altri). In questo senso, in realtà, non solo la pagina multimodale, il testo di primo livello, è un *token* che si richiama a un *type*: è tale anche ciascun suo componente. Il titolo, per esempio, si può trovare, come costituente testuale, in testi molto diversi, come questo articolo, la pagina di un giornale, una relazione, in forme modalmente abbastanza variabili, ma funzionalmente sovrapponibili (nel caso della nostra pagina, si tratta di un oggetto in cui sono messi in gioco il modo verbale scritto, quello tipografico e quello disposizionale); lo stesso si può dire del marchio, un componente normale in molti testi commerciali, anch'esso composito dal punto di vista modale (nella nostra pagina vi sono presenti il modo iconico – nel logo –, quello verbale scritto – nel *lettering* –, quello cromatico, quello tipografico)²⁸. Individuare i componenti di un testo e osservarne la presenza e la distribuzione in altri consente ancora una volta di fare ipotesi sulla sua filogenesi.

Resta da dire dei rapporti sintagmatici: una relazione tra il video (e la pagina che lo contiene) ed altri simili è esplicitato dall'autore, che nel filmato li cita espressamente; inoltre, immediatamente al di sopra del titolo, un *hashtag* (#FIFA22) rinvia a una metapagina che raccoglie altri testi dedicati al medesimo videogame; infine, la colonna sulla destra della pagina raccoglie un insieme di collegamenti diretti ad altre affini, del medesimo autore o di altri: un insieme complesso di collegamenti che agevola certamente l'interpretazione del testo e dei quali si dirà anche *infra*.

8.2. Oggetti e relazioni tra oggetti

Si sono citati, poco fa, alcuni oggetti che compongono la nostra pagina. I testi ipermodali, in effetti, sono tipicamente strutture di costituenti che non solo rispondono variamente alle funzioni ideativa, interpersonale e testuale e hanno carattere tipizzante, ma che sono anche legati dall'esistenza di connessioni reciproche e da collegamenti con altri. In effetti, ciascuno di essi entra in relazione con altri secondo una logica di allineamento e di contenimento, come accade ai costituenti di una frase. Come questi, anzi, anche quelli multimodali potrebbero forse essere identificati grazie a procedure simili a quelle elaborate, per le lingue, dalle grammatiche a struttura sintagmatica (le analisi tramite *test di costituenza*).

La natura dei costituenti varia: ve ne sono di complessi, modalmente ricchi, dotati di grande autonomia semiotica, testualmente prevalenti perché collocati in posizioni esposte, ed altri semplici, in cui sono attivi pochi modi, che sono poco autonomi semioticamente, che sono testualmente subordinati perché collocati in posizioni marginali. Vi è chiaramente un'importante differenza di statuto, per esempio, tra la finestra del video presente nella nostra pagina e il marchio di *YouTube* che pure appare in posizione molto visibile; il primo è a tutti gli effetti un testo nel testo e può essere fruito come tale anche in isolamento o inquadrato in un co-testo differente; il secondo invece è chiaramente un componente che, perché decisamente meno autonomo, si potrebbe chiamare con declinazione bachtiniana, *secondario*²⁹.

Per descrivere le caratteristiche componenziali del documento sotto indagine si può prendere in considerazione la Figura 7, che rappresenta una porzione della nostra pagina (la parte alta e più visibile). Il primo oggetto (Av1: un grappolo funzionale) racchiude l'intera area del filmato; in esso sono riconoscibili un costituente di secondo livello, che

²⁸ Su questi concetti, Baldry, Thibault (2006: 28 e sgg).

²⁹ Baldry, Thybault 2006, da Bakhtin (1986).

corrisponde alla piccola finestra a sinistra in cui è contenuto il parlante (Av1.1), e un altro costituente di secondo livello, che comprende il resto della finestra (Av1.2). L'area del filmato è sovrapposta a un altro costituente complesso, la barra di navigazione del filmato (I1), in cui si possono identificare altri componenti di livello inferiore (secondo), di tipo diverso (la barra di navigazione e i bottoni funzionali che le stanno sotto, a sinistra e a destra: I1.1, I1.2, I1.3).

Figura 7. Un tentativo di analisi in costituenti immediati di una porzione della pagina sotto indagine

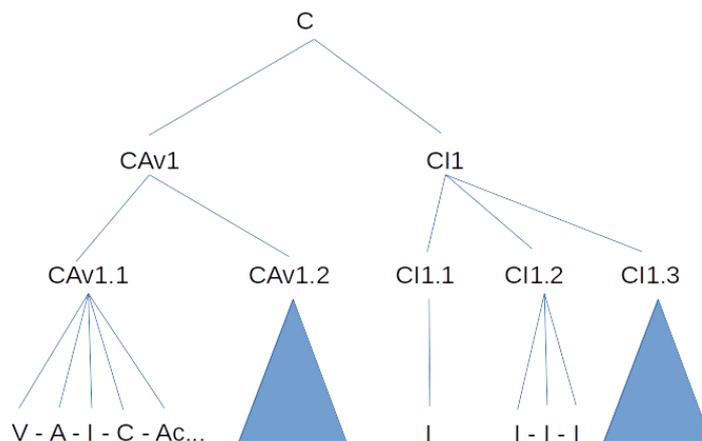


Se si volesse usare uno schematismo sintattico, si potrebbe usare, per descrivere l'oggetto multimodale in Figura 7, la parentesizzazione etichettata:

$$C >_{CAV1} [_{CAV1.2} [A - I - C - Ac...] -_{CAV1.1} [V - A - I - Cr]] -_{CI1} [_{CI1.2} [I - I - I] -_{CI1.3} [I - I...]]$$

Nella rappresentazione formulare, l'etichetta C sta per 'costituente'; Av per 'audiovisivo'; I per 'iconico'; V, A, Cr, Ac, per 'video', 'audio', 'cromatico', 'acustico'; la lineetta, secondo convenzioni note, si legge "unito a". Se si volesse invece rendere più visibile il livello di incassatura relativa delle risorse, lo si potrebbe fare attraverso un grafico simile agli indicatori sintagmatici (Figura 8); i due schematismi possono descrivere in maniera esplicita, maneggevole e comparabile il livello di complessità orizzontale e verticale di un testo multimodale e facilitare la sua analisi e la sua interpretazione.

Figura 8. Una rappresentazione dei cluster mediante l'artificio degli indicatori sintagmatici



8.3. Collegamenti e connessioni

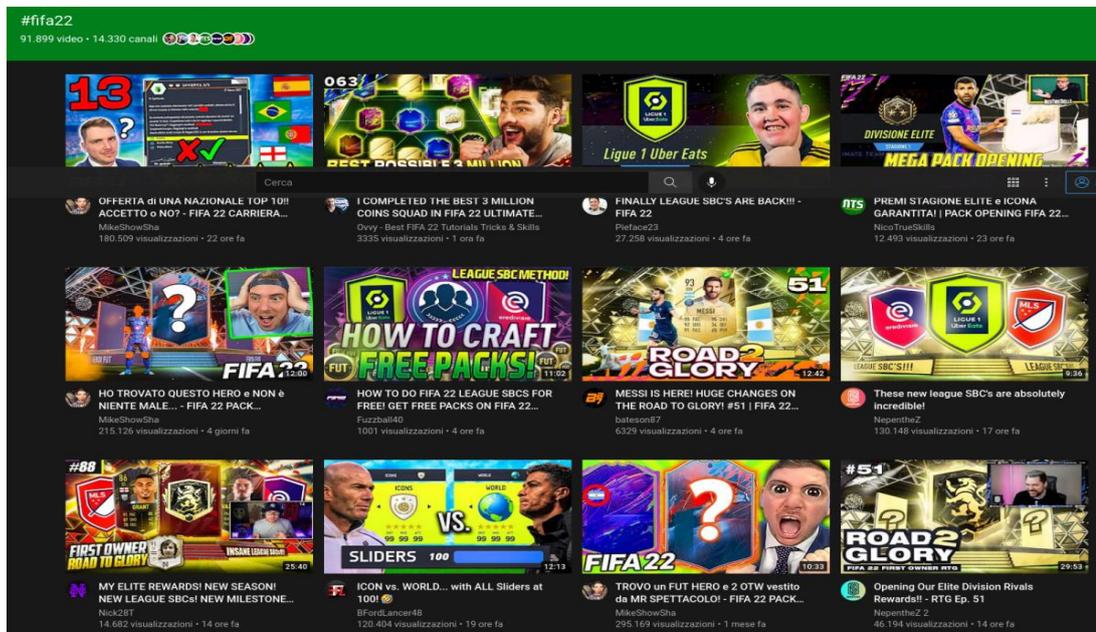
Si è scritto che il documento sotto esame, come altri testi neomediali, è trascorso da una fitta rete di rinvii esterni (*collegamenti*) ed interni (*connessioni*) che certamente cooperano, per il modo in cui sono costituiti e secondo cui funzionano, alla sua tipizzazione e al riconoscimento della sua coerenza.

Quanto ai collegamenti, la pagina di *YouTube* presenta puntatori esoforici particolarmente numerosi: alcuni sono diretti a singoli documenti (altre pagine di contenuto della piattaforma o di siti diversi, pagine funzionali, ecc.), altri a metapagine, vale a dire verso documenti virtuali.

Si è già visto, ad esempio, che il testo blu preceduto con *bastag* che precede il titolo (#FIFA22) punta a una metapagina che raccoglie tutte quelle che hanno questa etichetta (Figura 9); la composizione della metapagina varia nel tempo ed è determinata in gran parte da fatti algoritmici (i proprietari di una pagina la etichettano, ma a comporre le pagine virtuali sono le *routine* di calcolo della piattaforma). Va peraltro sottolineato come tutti i documenti di *YouTube* si configurino, per alcuni aspetti, come metapagine: i collegamenti della colonna di destra, che si è detto rinviare a pagine simili a quella in cui sono contenuti, vengono infatti generati dagli algoritmi della piattaforma in parte valutando le pagine visitate in precedenza dall'utente.

La struttura ipertestuale di pagine come quella sotto esame incide profondamente sul loro statuto testuale, non solo perché crea un testo variabile e adattivo, ma anche perché contribuisce – grazie alla dinamica delle relazioni *token to token* e *token to type* di cui si è detto – a collocarlo entro il più complesso sistema testuale della piattaforma, generando un costruito noetico ambientale (una rappresentazione del sito, della sua forma, della sua funzione, dei suoi contenuti) fondamentale dal punto di vista ermeneutico³⁰.

Figura 9. La metapagina collegata all'hashtag FIFA22

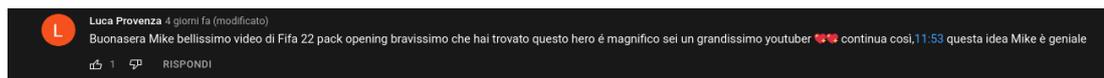


³⁰ Alla formazione di tale costruito di riferimento (si veda *supra* il paragrafo *Rapporti con altri testi e tipi di testo*) cooperano evidentemente anche altre risorse modali, come quelle disposizionali, grafiche, cromatiche e tipografiche, uguali tra loro per tutte le pagine di contenuto e per quelle dei canali.

Per quanto riguarda la natura modale dei puntatori, se ne registra una considerevole variabilità: sono impiegate risorse iconiche e cromatiche, visuali, registiche, verbali scritte, verbali parlate... Il loro impiego può tra l'altro avere un effetto coesivo: le piccole immagini, presenti nella colonna di destra di una pagina di contenuto possono rappresentare persone, oggetti, situazioni simili a quelle del video principale e rifletterne la combinazione cromatica. Anche le scelte registiche operate nei video di anteprima associati ai collegamenti della stessa colonna possono essere affini; e le etichette dei *link* possono contenere parole che rimandano ai campi semantici attivati nel video principale (nel nostro caso *partita, nazionale, gioco, team...*; si veda ancora la Figura 6).

Tipicamente numerosi sono pure i collegamenti interni (quelli che si sono chiamati *connessioni*): molti rinviano dalla sezione dei commenti al video, in modo attivo (in un commento può essere presente il *link* a un punto preciso del filmato attraverso il riferimento del minutaggio: Figura 10) o non attivo (attraverso citazioni, parafrasi, altre forme di ripetizione diretta o indiretta, in genere transmodale, dal parlato allo scritto: «A quel “se non ha già perso” mi sono sentito toccato perchè tifo Cagliari...»: Figura 11; un esempio di riferimento più generico, realizzato con un incapsulatore transmodale, si ha quando un utente scrive «Si Mike fallo almeno ricorda un po'la wl», in cui il clitico *lo* punta a un'azione dell'autore nel video: Figura 12)

Figura 10. *Un'anafora multimodale con un collegamento diretto al filmato*



Luca Provenza 4 giorni fa (modificato)
Buona sera Mike bellissimo video di Fifa 22 pack opening bravissimo che hai trovato questo hero è magnifico sei un grandissimo youtuber ❤️ ❤️ continua così, 11,53 questa idea Mike è geniale

Figura 11. *Una ripetizione multimodale*

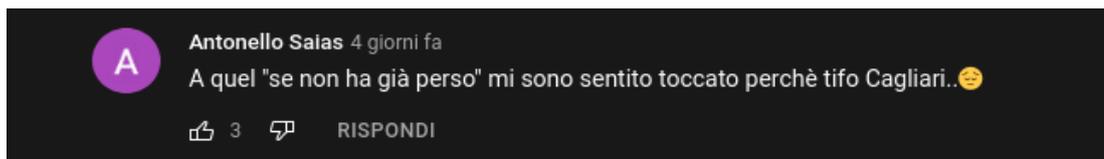
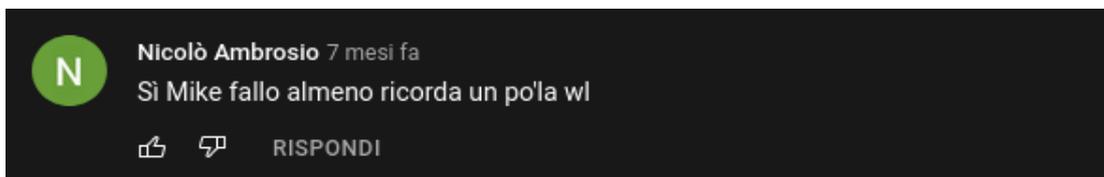


Figura 12. *Una ripetizione multimodale*



Il riferimento può effettuarsi non solo al video o alle azioni che vi sono condotte, ma anche all'autore (nel nostro caso sono impiegati i nomi propri – “Mike...”: *passim* –, pronomi personali – *tu*, anche sottinteso –, casi curiosi di riferimento che assomigliano a un rinvio, perché il contesto è il co-testo) o ad altre persone che vi agiscono o che vi sono citate.

Naturalmente i vettori di puntamento non vanno solo verso il video, ma da esso a volte si dipartono: in quello contenuto nella nostra pagina, ad esempio, l'autore si rivolge direttamente agli spettatori («Chi non lascia piace la sua squadra perde; oggi la tua squadra perde se non lasci piace») dice in apertura di filmato, guardando direttamente verso la videocamera e indicando verso il pubblico con la mano unita, con un gesto di scherzosa minaccia). Del resto, lo sfondamento della “quarta parete” rappresenta un'altra caratteristica di questi testi neomediali, in cui gli astanti intrecciano un rapporto con l'autore del filmato, assistendo al contempo (ad esempio nei commenti) al manifestarsi di altre relazioni in forma testualizzata; alla tessitura di questa trama interpersonale, poi, partecipa anche il convitato di pietra dei testi *web 2.0* e oltre: l'utente della rete, da considerare una vera e propria istanza testuale. La riconoscibilità di una simile struttura interazionale costituisce un elemento prezioso a fini ermeneutici, sostanziando al contempo il costruito noetico ambientale di cui si è appena scritto.

Nelle descrizioni, collegamenti e le connessioni si possono rappresentare come strutture vettoriali: nella Figura 13 si osservano i puntatori verso una metapagina (quella del gioco FIFA22: 1), quelli verso un altro documento (attraverso i collegamenti della colonna a destra della pagina: 2), quelli diretti dal video ai commenti e viceversa (3 e 4), quelli che legano commento a commento (5 e 6), quelli che collegano la pagina a un altro insieme di pagine simili tipologicamente e contenutisticamente (quello delle pagine di *YouTube* che trattano di videogiochi: 7) e queste all'archetipo della pagina di contenuto (8); una freccia tridimensionale, infine, punta dalla figura del video agli astanti, a segnalare l'infrangimento della quarta parete.

Figura 13. *Collegamenti e connessioni in un documento ipermodale*



9. LE COMPETENZE PER L'USO DEI TESTI MULTIMODALI

Conclusa la lettura delle pagine di *YouTube*, si può cercare di dare una risposta alla domanda e), relativa alle competenze necessarie a usare e produrre i testi multimodali.

La *comprensione e l'uso* dei testi multimodali telematici richiede che si sappia identificare la loro struttura formantica e il loro assortimento modale; che si sia in grado di individuare i modi più rappresentati e quelli dominanti; che si sappia riconoscere come essi interagiscano tra loro ai fini della semiosi e che si capisca come ciascuno contribuisca alle funzioni ideativa, interpersonale e testuale.

In particolare, quanto alla funzione ideativa, occorre che gli utenti dei testi sappiano valutare la maniera in cui sono fornite le informazioni intorno alle quali si articola il testo: come siano distribuite; attraverso quali meccanismi si realizzi la continuità tematica; quale e quanta sia l'informazione presupposta o implicata: si tratta di questioni che la linguistica del testo ha diffusamente studiato e per le quali ha sviluppato raffinate procedure analitiche, che si possono impiegare ed adattare ai testi multimodali.

Quanto alla funzione interpersonale, è necessario che il lettore sia in grado di riconoscere gli elementi che sono stati messi in gioco nel testo per governare l'interazione tra mittente e destinatari ed eventualmente tra destinatario e destinatario. È utile saper descrivere anche le relazioni che si stringono tra il mittente ed altre entità eventualmente rappresentate (ad esempio: quelle tra chi descrive un videogioco e i personaggi del videogioco stesso), perché anch'esse possono avere un ruolo nella determinazione delle relazioni tra mittente e destinatari e tra destinatari e destinatari.

Quanto, infine, alla funzione testuale, è indispensabile che si sappiano riconoscere i meccanismi della coesione in un testo multimodale: che si sappiano individuare, cioè, connessioni e collegamenti e i mezzi con cui essi sono realizzati (legamenti e connettivi, deitici testuali nella loro varia materialità), ripetizioni e quasi-copie, ellissi che abbiano valore coesivo ecc. Anche in questo caso non mancano studi linguistici e semiotici da cui partire.

Queste competenze devono essere impiegate anche da chi *produce* testi multimodali, la cui progettazione e la cui realizzazione richiedono, evidentemente, che i loro autori operino nella prospettiva di informare e coinvolgere il loro destinatario, incorporandone le istanze nel testo, per favorirne le operazioni interpretative. Così, l'autore di testi multimodali dovrà essere in grado di condurre un discorso organico (funzione ideazionale) e di trasformarlo in un testo funzionale attraverso un'attività progettuale che preveda la scelta e la messa in opera delle risorse più adatte, perché cooperino alla semiosi (funzione testuale) stimolando e interessando al contempo il destinatario, facilitandogli la decodifica e la comprensione del messaggio (funzione interpersonale).

Questioni ancillari sono poi quelle relative all'uso degli strumenti offerti dalle tecnologie correnti: occorre essere consapevoli della loro esistenza, dei fini per i quali possono essere impiegati e sono meglio impiegabili, e del livello di competenza necessaria a usarli, perché se è vero che l'educazione alla multimodalità non si esaurisce nella conoscenza del *software* e dell'*hardware* che sono sul mercato, una certa competenza nel loro uso è indispensabile per chi voglia produrre testi neomediali. In questo caso, al fruitore sono richieste capacità più semplici che all'autore: mentre al primo basterà saper impiegare alcuni strumenti digitali per la lettura dei testi (un *browser*, visualizzatori di documenti in formato testuale, grafico o audiovisivo), al secondo sarà richiesta la conoscenza operativa degli strumenti per comporli.

Quelle indicate sono solo alcune tra le competenze e le abilità necessarie all'uso e alla realizzazione di alcuni tipi di testo multimodale; altre sono elencate nel QcoRADI, il *Quadro Comune Di Riferimento per l'Alfabetizzazione Digitale Interculturale*, che si è già citato e

che propone, come recita il sottotitolo dell'edizione in italiano³¹, «linee guida per le competenze e per la consapevolezza interculturale nell'alfabetizzazione digitale multimodale»³².

Le competenze possono essere messe alla prova attraverso attività analitiche, di lettura e comprensione e di produzione molto diversificate, anche di gruppo (ad esempio: la lettura e l'analisi di testi multimodali, la loro riscrittura transmodale, la loro linearizzazione qualora fossero discontinui, la progettazione della struttura di alcuni tipi di documenti digitale e la loro realizzazione, la valutazione cooperativa di testi digitali attraverso la stesura di schede di valutazione, la redazione di schede autovalutazione...); indicazioni utili alla progettazione di tali attività possono essere attinte allo stesso QCoRADI, che fornisce un sillabo pensato proprio per lo sviluppo e il consolidamento delle competenze relative all'uso e alla produzione di testi modalmente complessi; attività di livello diverso sono proposte anche in Prada (2022), che al Quadro in parte si rifa.

10. CONCLUSIONI: MULTIMODALITÀ, APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO

I testi neomediali, per la loro natura complessa, definita in parte dall'ambiente tecnico che li rende fruibili, rivestono un ruolo sempre più importante nell'esperienza dei nostri studenti e di noi tutti, tanto che un livello minimo di capacità di usarli e produrli, oltre ad essere, come si è visto, un viatico all'esercizio dei diritti civili, è da considerare ormai indispensabile in tutte le professioni.

La scuola non deve ignorare queste competenze: studiare i testi neomediali e progettare attività (soprattutto cooperative, in ambiente telematico) che facciano ricorso a risorse modalmente complesse, specie in un quadro competenziale, come già da tempo si fa per le lingue sulla scorta del QCER (2001) e del QCER VC, le può anzi offrire l'occasione per approfondire da una nuova prospettiva tematiche "storiche", didatticamente e teoricamente rilevanti, come quelle delle competenze comunicative, delle abilità di lettura, della natura e della forma del testo nei suoi addentellati sociali. Inoltre, la possibilità che le competenze impiegate nell'uso e nell'allestimento di testi modalmente complessi siano descritte secondo il modello scalare del QCoRADI rende le attività ben integrabili all'interno di differenti percorsi di educazione e formazione linguistica, aprendo la possibilità a sperimentazioni sul campo, in percorsi di ricerca-azione. Tali attività, oltre a favorire negli studenti la capacità di produrre testi multimodali di buona qualità, può sollecitarne anche un uso critico e consapevole: esigenze sentite entrambe dai ragazzi stessi, stando ai rilievi condotti dal gruppo di lavoro QCoRADI: la gran parte dei giovani partecipanti al progetto, infatti, ha dichiarato di non avere esperienze pregresse nella redazione dei documenti che erano loro stati proposti e ha indicato le attività formative suggerite come utili (QCoRADI: 20 e segg.). Il terreno, dunque, è pronto.

³¹ La versione inglese del documento (*The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*, CFRIDiL) si può scaricare da:

<https://www.slideshare.net/EuMade4ll/common-framework-of-reference-for-intercultural-digital-literacies-cfridil-226792299>;

la traduzione italiana da:

https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2022/03/QCoRADI_definitivo.pdf. Al testo hanno lavorato Maria Grazia Sindoni, Elisabetta Adami, Styliani Karatza, Ivana Marenzi, Iliaria Moschini, Sandra Petroni e Marc Rocca.

³² Il documento presenta descrittori per «le risorse visive e uditive presenti negli ambienti digitali» e in particolare per cinque tipi di testi multimodali (pagine *web*, video musicali e promozionali, interazioni mediate a video e *blog*), «ma può essere adattato a qualsiasi altra tipologia di testo» (QCoRADI: 6).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bakhtin M. M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin (TX).
- Baldry A., P. J. Thibault (2006), *Multimodal Transcription and Analysis*, Equinox, London.
- Barthes R. (1969), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in A.A.VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano, pp. 5-46.
- Calaresu E., M. Palermo (2021), "Iper testi e iperdiscorsi. Proposte di aggiornamento del modello di Koch e Oesterreicher alla luce dei testi nativi digitali", in Gruber T., Grübl K, Scharinger T. (eds.) *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation*, Narr, Tübingen, pp. 81-112.
- Castells M. (1996-98), *The Information Age*, Blackwell, London [II ed., Wiley, Oxford, 2010].
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano.
- De Mauro T. (1971), *Senso e significato*, Adriatica, Bari.
- Grice P., *Logic and conversation* (1975), in Cole P. (ed.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58 [ed. it., G. Moro (a cura di), *Logica e Conversazione*, il Mulino, Bologna, 1993, pp. 55-77].
- Hodge R., G. Kress (1988), *Social Semiotics*, Polity Press, Cambridge.
- Holsanova J. (2014), "Reception of multimodality. Applying eye-tracking methodology in multimodal research", in Jewitt (2014), pp. 287-298.
- Ivarsson J. *et al.* (2014), "Multimodality and a socio-cultural approach", in Jewitt (2014), pp. 299-310.
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano [ed. or., *Convergence culture: where old and new media collide*, New York University Press, New York, 2006].
- Jenkins H. (2010), *Cultura partecipativa e competenze digitali: media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano [ed. or., *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, MIT Press, Cambridge, MA, 2009].
- Jewitt C. (2014), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, London-New York.
- Jones R. H. (2014), "Technology and sites of display", in Jewitt (2014), pp. 139-151.
- Koch P., Oesterreicher W. (1985), "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit un Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte", in *Romanistisches Jahrbuch*, 36, pp. 15-43.
- Koch P., Oesterreicher W. (2007), *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Gredos, Madrid.

- Kress G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, Hodder, London.
- Lavinio C. (2017), “Ricerca linguistica e impegno civile in Tullio De Mauro: un intreccio inestricabile”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. i-xvii:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8801/8370>.
- Marinetto P. (2020), “Schemi e macrostrutture del testo espositivo: un ruolo attivo nella comprensione”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 181-202:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14980/13890>.
- Minsky M. (1975), *A Framework for Representing Knowledge*, in Winston P. H. (ed.), *The Psychology of Computer Vision*, McGraw-Hill, New York, pp. 211-277.
- Olson D. R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino.
- Olson D. R., Torrance N. (1991) (eds.), *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna, [ed. or. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Methuen, London, 1982; la seconda edizione, digitale – Routledge, New York, 2002:
https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf .
- Piotti M., Prada M. (a cura di) (2020), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura, dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2022), “Letture multimodali per l'educazione linguistica”, in «Quaderni di Italiano LinguaDue 5», *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 85-130.
- Propp V. J. (1966), *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- Rossi F. (2017) (con M. G. Sindoni), *The Phantoms of the Opera. Toward a Multidimensional Interpretative Framework of Analysis*, in *Mapping Multimodal Performance Studies*, a cura di M. G. Sindoni, J. Wildfeuer e K. O'Halloran, Routledge, London/New York, pp. 61-84.
- Rossi F. (2016) (con Sindoni M. G.), “«Un nodo avviluppato». Rossini's La Cenerentola as a prototype of multimodal resemiotisation”, in *Social Semiotics*, XXVI, 4, pp. 385-403 [Special Issue edited by Sindoni M. G., Wildfeuer J., O'Halloran K., *The Languages of Performing Arts: Semiosis, Communication and Meaning-Making*].
- Rossi F. (2020a), “Oltre il trasmesso? Lineamenti di pragmatica multimodale per una diacronia dei linguaggi dei media vecchi e nuovi”, in Alfieri G., Alfonzetti G., Motta D., Sardo R. (a cura di), *Pragmatica storica dell'italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 527-539.
- Rossi F. (2020b), “Oltre le parole. Esempi e proposte di analisi non solo linguistica dei media non (solo) verbali: film e opera lirica”, in Piotti M., Prada M. (2020), pp. 97-111.
- Schank R. C. (1972), “Conceptual Dependency: A Theory of Natural Language Understanding”, in *Cognitive Psychology*, 3,4, pp 552-631.
- Schank R. C., Abelson R. P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- Sindoni M. G. (2013), *Spoken and Written Discourse in Online Environments: A Multimodal Approach*, Routledge, London-New York.
- Sindoni M. G. (2017), *Mapping Multimodal Performance Studies*, Routledge, London.
- Sperber D., Wilson D. (1995 [1986]), *Relevance: Communication and Cognition*, Blackwell, Oxford-Cambridge [I ed., ivi, 1986].

- Stöckl H (2014), *Semiotic paradigms and multimodality*, in Jewitt (2014), pp. 274-286.
- Van Dijk T. A. (1985), “Strategic Discourse Comprehension”, in Ballmer Th. T. (ed.), *Linguistic Dynamics. Discourses, Procedures and Evolution*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 29-61.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York-London.
- Voghera M., Matur P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze [«I quaderni del GISCEL», 2].
- Zanoni G. (2021), “Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* («Italiano LinguaDue», 2, 2020)”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 447-454: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13019>.