

# LETTURE MULTIMODALI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Massimo Prada<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

La diffusione delle tecnologie digitali coinvolge vari aspetti delle nostre vite: il modo in cui comunichiamo, lavoriamo, il nostro tempo libero e il modo in cui troviamo le informazioni e le conoscenze di cui necessitiamo. I bambini e i giovani di oggi stanno crescendo in un mondo in cui la tecnologia è pervasiva, onnipresente. Questo non significa, tuttavia, che possiedano automaticamente le abilità necessarie per utilizzare in modo efficace e critico le tecnologie digitali.[...] A livello europeo, nazionale e regionale, cresce pertanto la necessità e l'interesse a fornire anche ai docenti le competenze adeguate per poter utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento.

Con queste parole si apre il *Framework Europeo delle Competenze Digitali dei Formatori (DigCompEdu)*, un testo reso pubblico nel 2017 che cerca di costruire, come suggerisce il titolo, un quadro di riferimento per la definizione delle competenze digitali degli insegnanti, in un mondo in cui l'importanza delle tecnologie diviene ogni giorno più grande<sup>2</sup>. Il documento della Comunità Europea, «rivolto ai formatori di tutti i livelli di istruzione», si pone l'obiettivo di indicare un insieme di competenze di specifico interesse per i docenti classificandole in 6 aree: quella collegata all'impegno professionale (rientrano in quest'ambito la capacità di gestire i dati, di comunicare, di collaborare, di riflettere sulle pratiche didattiche e di formarsi); quella connessa all'uso e alla produzione delle risorse digitali in generale; quella legata alla didattica digitale (ovvero alla progettazione di materiali per l'insegnamento, all'uso delle tecnologie per migliorare l'interazione tra docente e studente, al loro impiego per facilitare la collaborazione tra studenti e le attività di apprendimento); quella relativa alla valutazione digitale (cioè ai modelli di valutazione, alla retroazione formativa e alla pianificazione dell'attività didattica); quella collegata alla valorizzazione degli studenti (cioè all'uso delle tecnologie per progettare attività che tengano conto dei bisogni di ogni singolo, per rispondere a esigenze specifiche e per coinvolgere tutti nell'attività formativa) e quella legata allo

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> Il testo può essere scaricato, nella versione italiana, dall'indirizzo:

[http://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu\\_ITA\\_FINAL\\_CNR-ITD.pdf](http://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf); l'edizione originale in lingua inglese, intitolata *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, redatta per le cure della Commissione Europea, si trova invece all'url:

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>. Si tratta di un volume piuttosto corposo, di cui è disponibile anche una versione compendiosa, di quattro pagine, all'indirizzo [https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu\\_leaflet\\_en-2017-11-14.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_en-2017-11-14.pdf).

La pagina <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> ne offre anche traduzioni in spagnolo e in tedesco; la traduzione in italiano è all'indirizzo:

[http://www.assoepict.it/sites/default/files/DigCompEdu%20Leaflet%20Italian\\_0.pdf](http://www.assoepict.it/sites/default/files/DigCompEdu%20Leaflet%20Italian_0.pdf).

sviluppo delle competenze digitali degli studenti (vale a dire all'alfabetizzazione digitale, alla creazione di contenuti e all'uso creativo delle risorse: Figura 1).

Figura 1. *Il quadro delle competenze digitali per l'insegnamento nel DigCompEdu*

1. Impegno professionale	2. Risorse Digitali	5. Valorizzare gli studenti	6. Facilitare lo sviluppo delle Competenze digitali degli studenti
	2.1. Selezionare		
	2.2 Organizzare e condividere		
	2.3 Produrre		
	3. Didattica Digitale	5.1 Accessibilità e Inclusione	
3.1 Progettazione			
3.2 Interazione docente-studente			
1.1 Gestione dati	3.3 Collaborazione fra studenti	5.2 Individualizzazione e personalizzazione	
1.2 Comunicazione	3.4 Gestione personale dell'apprendimento		
1.3 Collaborazione fra colleghi	4. Valutazione digitale	5.3 Coinvolgimento attivo degli studenti	
1.4 Riflessione sulle pratiche didattiche	4.1 Modelli di valutazione		
1.5 Formazione continua con/sulle Tecnologie digitali	4.2 Analizzare le evidenze		
	4.3 Dare feedback e pianificare il miglioramento		6.1 Alfabetizzare all'uso del media e delle risorse digitali
			6.2 Comunicazione e collaborazione digitale
			6.3 Creazione di contenuti
			6.4 Benessere
			6.5 Trovare soluzioni

Si tratta, come si vede, di competenze molto varie, che il documento, peraltro, seguendo l'impianto di altri *frameworks* e in particolare quello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) e del suo *Volume complementare (Companion Volume)*<sup>3</sup>, organizza in una scala di progressione a sei livelli (da A, per i neofiti, a C2 per i "pionieri": Figura 2).

Quelle prese in considerazione dal *DigCompEdu* sono in effetti conoscenze e abilità che la scuola non può ignorare: appaiono indispensabili per far sì che gli studenti diventino *competenti digitali* e se ne avvantaggino nella scuola, nella futura attività professionale<sup>4</sup> e anche, semplicemente, nella loro esperienza di cittadini<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Il testo del *QCER*, insieme all'ultima edizione del *Volume complementare*, si possono scaricare dal sito del Consiglio d'Europa all'indirizzo <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> in inglese e francese; entrambi sono stati tradotti in italiano: il primo, a cura di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle, in volume (Consiglio d'Europa, 2001), il secondo, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, in digitale (dal sito della rivista *Italiano LinguaDue*: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>). Di questioni educative in relazione al QCER si è discusso anche nel convegno *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze* organizzato dallo scrivente per il Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Milano (SLAM) e tenutosi il 16 e il 17 dicembre 2021. Gli atti possono leggersi in questo numero 2. 2022 di *Italiano LinguaDue*.

<sup>4</sup> Sul tema sia consentito rinviare, anche per alcune indicazioni bibliografiche, a Prada (2022).

<sup>5</sup> Il *DigCompEdu* è strettamente collegato a un altro documento, il *DigComp* (ora alla versione 2.1), in cui si delineano le competenze digitali di cittadinanza: una buona competenza digitale, infatti, è ormai da ritenersi inderogabile per operare produttivamente nelle società tecnologicamente avanzate. Il testo del *DigComp* 2.1, *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* si trova in rete

Figura 2. I livelli di competenza per le sei aree individuate dal DigCompEdu

	Nuovi arrivati (A1)	Esploratori (A2)	Appassionati (B1)	Professionisti (B2)	Esperti (C1)	Pionieri (C2)
1. Impegno professionale	Uso limitato; Insicurezza	Consapevolezza Uso di strumenti base	Uso efficace; Uso Responsabile; Sperimentazione	Pratica Strutturate; Creative; Rispondenti ai bisogni	Valutazione, Discussione, Riflessione critica e progettata	Ri-definizione; Innovazione
2. Risorse Digitali	Uso limitato; Insicurezza	Consapevolezza Uso di strumenti base	Criteri base; Strategie base Qualche funzionalità avanzata.	Strategie avanzate; Criteri complessi; Creazione di risorse	Uso completo di strumenti avanzati; Pubblicazione di risorse	Produzione e pubblicazione professionale
3. Didattica Digitale	Uso limitato; Insicurezza	Consapevolezza Uso di strumenti base	Integrazione e realizzazione significativa.	Sviluppo, Supporto	Progettazione; Soluzioni flessibili; Pianificazione strategica; Pluralità di obiettivi	Innovazione dell'insegnamento
4. Valutazione digitale	Uso limitato; Insicurezza	Uso di strumenti base nell'ambito di approcci tradizionali	Utilizzo di strumenti digitali per migliorare gli approcci tradizionali	Utilizzo strategico ed efficace	Pratica Completa, Critica, Riflessiva	Innovazione della valutazione
5. Valorizzazione degli studenti	Uso limitato; Insicurezza	Consapevolezza; Uso di strumenti base	Mirare alla valorizzazione degli studenti	Utilizzo strategico e usando una variegata gamma di strumenti per valorizzare	Migliorare in modo completo e critico	Innovazione delle strategie
6. CD degli studenti	Uso limitato di strategie per le CD degli studenti	Promozione all'uso da parte degli studenti di strumenti digitali	Realizzano attività per sviluppare le competenze digitali degli studenti	Utilizzo strategico e usando una variegata gamma di strategie	Favorire le CD degli studenti in modo completo e critico	Uso di modelli innovativi per favorire le CD degli studenti

L'acquisto di competenze digitali, in effetti, è legato a filo doppio al tema dell'educazione linguistica: così come ubiqui sono diventati i dispositivi digitali, ubiqua è la testualità che essi propongono: una testualità, lo si vedrà meglio nel paragrafo *I testi neomediali e YouTube*, non solo molto diversa da quella tradizionale, *gutenberghiana*, su cui si incentra di norma la didattica scolastica; non solo pervasiva e saliente, e dunque parte del vissuto testuale dei nostri studenti, ma anche decisamente modellizzante. Si pensi, per rendersi conto della sua forza di impatto, all'itinerario evolutivo che ha portato le pagine dei quotidiani, nella loro versione cartacea, dalla forma dello standard tipografico a quella attuale, decisamente influenzata dalle versioni telematiche digitali, in cui abbondano elementi grafici e infografici, colore, riquadri informativi, titoli e tioletti che segmentano il testo in unità dimensionalmente ridotte (Figura 3). E si consideri anche, se si vuole considerare la scuola, il mutamento che hanno subito i manuali, divenuti modalmente ricchi, quando non digitali e multimodali *tout court*, ormai da molti anni, anche nei gradi superiori dell'istruzione<sup>6</sup>.

all'indirizzo <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>; la sua traduzione italiana all'indirizzo [https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-1\\_ita.pdf](https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf).

<sup>6</sup> Segnalava il mutamento e ne indicava il significato già Porcelli, Dolci (1999).

Figura 3. Il raffronto di parte di due pagine affiancate del Corriere della Sera nell'edizione cartacea del 7 dicembre 2021 e del 2 agosto 1980, e della Repubblica nell'edizione cartacea del 5 agosto 1980



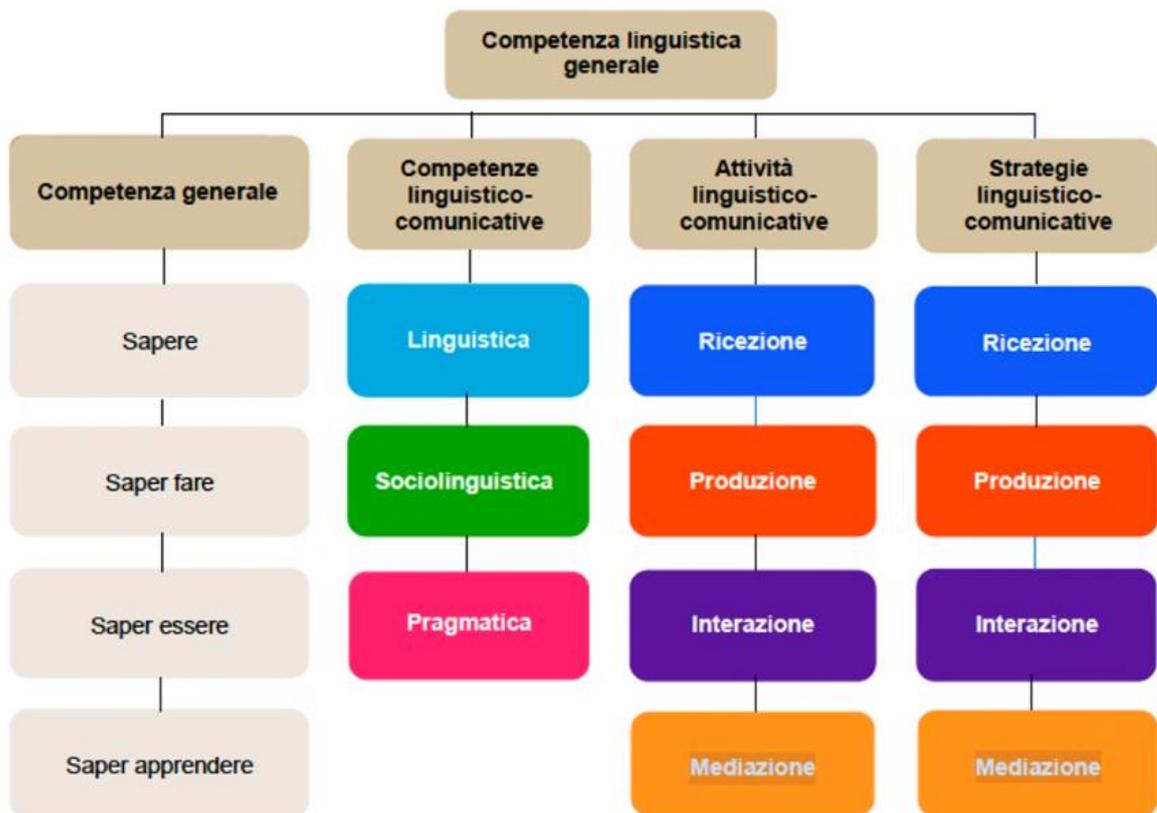
Gli studenti, inoltre, – e con loro, in realtà, gran parte degli adulti – non si limitano a consumare, ma producono quotidianamente testi “ricchi”, esemplati su quelli che trovano nelle loro peregrinazioni in rete: *post* per Facebook, *tweet* per Twitter, messaggi attraverso WhatsApp, immagini con didascalie per Flickr, immagini rielaborate per Instagram, *live stream* per Twitch, *clip* audiovisivi per TikTok, video per YouTube; da questi trasferiscono, stando a rilievi recenti, solo in qualche caso tratti sanzionati alle scritture formali<sup>7</sup>, ma vi travasano invece con frequenza, scelte espressive, sintattiche e testuali atipiche, in senso propriamente etimologico. Soprattutto di questi testi fanno un uso vasto e a volte comunicativamente incontrollato.

<sup>7</sup> Si vedano i risultati dell'indagine dell'IPRASE sugli elaborati di studenti delle secondarie di secondo grado del Trentino in Ruele, Zuin (2020): <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola.+Rapporto+di+ricerca/bd2d75a2-d8d8-4b2a-9f88-2816b6ce293f5>; e Ruele (2020): [https://www.iprase.tn.it/publicazioni-dettaglio/-/asset\\_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-2020/20178?redirect=/publicazioni](https://www.iprase.tn.it/publicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-2020/20178?redirect=/publicazioni).

In queste circostanze, l'intervento della scuola può essere prezioso: introdurre l'analisi dei testi neomediali e invitare a produrne alcuni in un contesto cooperativo e multidisciplinare guidato, infatti, non solo offre la possibilità di addestrare i giovani a un esercizio di indagine focalizzato, che può retroagire in maniera vantaggiosa anche sulle pratiche di lettura dei testi più tradizionali, ma permette anche di deautomatizzare alcuni processi d'uso e di produzione di quelli neomediali.

Per essere formative, naturalmente, le attività di lettura e produzione di testi neomediali dovrebbero offrire stimoli correlati a tutti i livelli di quella che il QCER definisce *competenza linguistica generale* (Figura 4): il sapere (si acquisiscono nuove informazioni), il saper fare (le si mette in pratica), il saper essere (si interagisce con altre persone attraverso il *medium* digitale telematico) e il saper apprendere (si svolgono compiti nuovi).

Figura 4. La competenza linguistica generale declinata nelle sue componenti secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue



Nel tentativo di aderire almeno in parte a quell'impianto, questo contributo si articola in tre sezioni: la prima e la seconda forniscono informazioni (sapere) e modelli interpretativi di testi (saper fare) e la terza propone a titolo esemplificativo un'attività che implica interazione telematica (saper fare, saper essere). I primi paragrafi, così, affronteranno alcuni concetti fondamentali per l'analisi dei testi multimodali e passeranno velocemente in rassegna le caratteristiche dei testi multimodali, soffermandosi invece su quelle di un ben noto ambiente di condivisione di risorse audio e video; quelli centrali proporranno la lettura multimodalmente orientata di alcune pagine

tipologicamente differenti del servizio; l'ultimo suggerirà, come si è scritto, un esercizio applicativo<sup>8</sup>.

## 2. ALCUNI CONCETTI FONDAMENTALI

### 2.1. *Modo e medium, multimodalità e multimedialità, monomodalità*

Il termine *multimedialità* è spesso usato a indicare la natura di oggetti comunicativi in cui confluiscono risorse mediazionali diverse (audiovisive, verbali alfabetiche e orali, grafiche...); un CD-ROM che contenga video, musica, testi, così, è per lo più definito *multimediale*. *Multimodale*, invece, si riferisce più frequentemente a ciò «che avviene o si compie in vari modi» (*trasporto multimodale*, dunque, è considerato sinonimo di *trasporto intermodale*) e *multimodalità* è, conseguentemente, la «molteplicità di modi in cui avviene o si compie qualcosa»: un'accezione dunque irrelata, almeno in termini espliciti, alla comunicazione e ai suoi assetti.

Nel contesto degli studi linguistici e semiotici invece, soprattutto in quelli ispirati al modello sistemico funzionale di ascendenza hallidayana<sup>9</sup>, i due termini mostrano un rapporto diverso, metonimico; si chiamano così *modi* o *risorse mediazionali* tutti i sistemi di rappresentazione che siano caratterizzati da regolarità e regole riconoscibili<sup>10</sup>; *media* le risorse funzionali (per esempio tecniche) che consentono di produrre e veicolare testi che presentano una specifica configurazione modale. In sostanza, in questa prospettiva, la natura dei *media* determina i *modi* – le risorse semiotiche – impiegabili in ogni attualizzazione testuale di un discorso.

È un *modo*, dunque, la lingua scritta (si tratta di un codice verbale dipendente dal mezzo grafico-alfabetico) ed è un modo la lingua parlata (un codice verbale dipendente dal mezzo fonico). Modi, però, sono anche le risorse non linguistiche che concorrono alla semiosi: nel testo a stampa, ad esempio, sono presenti spesso immagini e grafici; e parte del senso complessivo è determinata dalle indicazioni fornite dalle scelte tipografiche (tipi di caratteri, loro dimensione, attributi di stampa...) e cromatiche (colori di titoli, immagini, sezioni...). Nel parlato dialogico, d'altra parte, sono impiegate risorse mimiche (i gesti che si compiono parlando), cinesiche (i movimenti che accompagnano il parlato), prossemiche (la distanza che si tiene tra i parlanti e la loro posizione rispettiva) e altre ancora. Nei testi neomediali le risorse semiotiche a disposizione sono ancora più numerose: verbali scritte e parlate, registiche, musicali, grafiche, tipografiche, cromatiche, anche in dipendenza dalle caratteristiche tecniche delle interfacce (vale a dire dalle potenzialità dei *media* impiegati).

È un *medium*, invece, quello tipografico, un insieme di ritrovati tecnici che consentono di stampare su supporto cartaceo o diversi caratteri alfabetici e immagini; lo è quello cinematografico, che permette di riprodurre audio e immagini in movimento; lo è quello digitale telematico che rende possibile generare documenti ipertestuali che combinano molti modi diversi e che sono fruibili da remoto.

La distinzione tra modo e *medium* è funzionale all'analisi dei documenti semioticamente complessi perché, come si è scritto, un modo può essere impiegato in testi fruibili in diversi ambienti mediali e, d'altra parte, data una struttura mediale, un

<sup>8</sup> Per un primo orientamento sulle pratiche per la trascrizione dei testi multimodali sono da vedere, oltre a Baldry, Thibault (2006), anche Kress *et al.* (2001) e (2004), e Jewitt (2008), che fanno esplicita attenzione ai temi della didattica.

<sup>9</sup> Il modello sistemico-funzionale è descritto ad esempio in Halliday (1978), Halliday, Matthiessen (2004).

<sup>10</sup> Norris (2017: 87).

discorso può realizzarsi in testi modalmente diversi. Così, quello linguistico verbale, per esempio, è un modo che ha diverse *forme mediali* (può essere scritto, parlato, dei segni...) e, inversamente, una volta che si abbia a disposizione un computer, quindi un particolare ambiente mediale, si può decidere di produrre un testo lineare tradizionale paucimodale o un testo modalmente ricco, con efficacia diversa.

I testi multimodali, dunque, sono prodotti della comunicazione in cui sono messe in opera, grazie a un insieme specifico di strumenti tecnici, risorse verbali e non verbali. Per quanto non siano tali solo gli artefatti della modernità digitale e telematica (hanno chiarito la multimodalità costitutiva della comunicazione già le *Dieci tesi GISCEL*<sup>11</sup>), lo sviluppo travolgente della tecnologia negli ultimi vent'anni e la diffusione universale della neotestualità, che prevede pressoché sempre lo sfruttamento di risorse modalmente diverse (audio, video, iconiche...; se ne dirà meglio *infra*), ha fatto di quest'ultima il paradigma della multimodalità e ha permesso un'agnizione diffusa e certamente positiva. Come ha scritto Walter Ong (1986: 21):

Solo ora, nell'era dell'elettronica, ci rendiamo conto delle differenze esistenti tra oralità e scrittura: sono state infatti le differenze fra i mezzi elettronici e la stampa che ci hanno reso consapevoli di quelle precedenti tra scrittura e comunicazione orale.

## 2.2. Differenze tra modi

Se, come si è suggerito, la maggior parte delle nostre interazioni comunicative è multimodale, non tutte le risorse mediazionali sono uguali dal punto di vista dell'organizzazione, delle funzioni e della potenza: quanto all'organizzazione, per esempio, le lingue sono codici simbolici articolati in più livelli, hanno una fonetica, una morfologia, una sintassi e possono essere viste nel loro funzionamento semantico, sintattico e pragmatico, ma ciò non sembra valere per tutti i modi<sup>12</sup>. Le risorse mediazionali, inoltre, non sono tutte funzionalmente equivalenti e il modo in cui esse veicolano contenuti, consentono di gestire le interazioni tra gli attori della comunicazione e regolano la forma dello scambio comunicativo dipende anche dal contesto e dalle pratiche sociali autorizzate in quel contesto: in un dialogo, la complicità con il nostro interlocutore è più spesso affidata ai codici extralinguistici che non alla lingua; in un testo a stampa, ciò che risulta facile da esprimere a parole può non esserlo con un'immagine (e vale anche il contrario)<sup>13</sup>. Quanto alla potenza, poi, sembra difficile negare che il modo linguistico offra in assoluto più possibilità comunicative di quello tipografico o di molti altri (con il linguaggio verbale, in altre parole, si possono fare molte più cose, comunicativamente parlando, che mediante l'uso di grassetti, corsivi e filetti).

Il panorama, dunque, è molto complesso: ciò che si può asserire con certezza è che le interazioni monomodali sono rarissime; che il codice verbale è fondamentale a tutti i livelli della comunicazione, ma che non è l'unico che si usa per produrre senso; che le

<sup>11</sup> Il testo si può trovare in linea all'indirizzo <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>; un'edizione commentata delle Tesi è in Loiero, Lugarini (2020). Sul tema: Voghera, Maturi, Rosi (2020) – e sul volume si può leggere anche la presentazione di Prada (2020); il tema della multimodalità è stato affrontato da varie prospettive anche nel convegno milanese “*A carte per aria*”. *Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media* (22-23 novembre 2018), di cui si possono ora leggere gli atti: Piotti, Prada (2020).

<sup>12</sup> Stöckl (2017: 276).

<sup>13</sup> In Prada (2022) sono presenti attività didattiche che mirano a mostrare la delicatezza delle operazioni di transmodalizzazione.

risorse mediazionali non sono, dal punto di vista dell'organizzazione, del funzionamento e della potenza, uguali tra loro.

### 2.3. Affordance, restrizioni e pratiche sociali di produzione e interpretazione dei testi

L'interazione tra modi e *media*, si è suggerito, si realizza in un complesso variabile di potenzialità d'uso e di restrizioni: è questa una delle constatazioni sulla quale si fonda la categoria della diamesia<sup>14</sup>. Si è già sostenuto che le tecnologie della stampa rendono possibile realizzare alcuni tipi di testo e non altri, e che, se si usa un PC in rete, si ha probabilmente un numero più alto di possibilità di assortimento modale. Lo schermo di un terminale digitale, d'altra parte, non è considerato lo strumento migliore per la fruizione di testi estesi, sia per via della risoluzione spesso limitata, sia per l'affaticamento oculare che induce la retroilluminazione, sia per la difficoltà di avere lo stesso tipo di retroazione (tattile, visiva, cinetica e ponderale) che offre un volume cartaceo, ad esempio in termini di orientamento generale. I *media*, inoltre, incidono sulla percezione del testo che veicolano: Jones (2014), per esempio, ritiene che, nelle sue forme digitali, esso tenda ad apparire più come il risultato di un processo, che come un evento (anche: Kress, 2003), mettendo in risalto il lavoro di elaborazione che lo ha generato; nei testi neomediali, inoltre, la sua realizzazione appare a Kress e Van Leeuwen (2001) non solo una questione di "scrittura" ma in maniera del tutto spiccante, di *design*, di disposizione dei componenti testuali e di progettazione della maniera in cui i modi attivati interagiscono.

L'uso di determinate tecniche e la presenza di consuetudini e di attese nella produzione; l'intervento di pratiche interpretative tipiche nell'uso dei testi sono fatti in parte socialmente determinati, perché dipendono dal contesto di cultura: non è solo il modo in cui i testi sono realizzati, infatti, a dipendere da abitudini e vincoli culturali; ne dipende anche il modo in cui essi sono letti, perché risulta dall'insieme di conoscenze sedimentate, di testi eventualmente correlabili a quello in esame e del complesso delle pratiche ermeneutiche e di valorizzazione semiotica di modi e oggetti culturali elaborati dalla collettività. Detto altrimenti, la produzione e l'interpretazione di un testo sono operazioni ad alto gradiente culturale e convenzionale. In questo senso si può dire che tutte le letture di un testo sono in vario grado *letture esperte*, vale a dire attività per le quali chi legge è stato preparato.

La scelta di impiegare, nella messa in opera testuale di un discorso, un insieme specifico di risorse mediazionali facendole interagire in un modo caratteristico, dunque, pur essendo, in ultima istanza, l'atto di un individuo e pur soggiacendo alla responsabilità individuale, non avviene per il gesto di una volontà che opera *in vacuo*: è socialmente determinato perché le sue forme si determinano attraverso l'uso e nell'interazione dell'uso. E allo stesso modo, la capacità di trarre un certo numero di sensi da una struttura testuale non è il risultato di operazioni ingenuie e sempre nuove, ma piuttosto l'applicazione di euristiche interiorizzate e di procedure apprese e socialmente determinate.

### 2.4. Interazione tra modi, densità e configurazione modale

Si è scritto che la monomodalità è un'eccezione, piuttosto che la regola, nelle interazioni comunicative: ciò significa che anche i testi con i quali più comunemente ci

<sup>14</sup> Sull'importanza delle (nuove) tecnologie nella definizione delle caratteristiche del testo si può vedere Jewitt (2008).

confrontiamo sono normalmente multimodali. Se ci si riflette, cercando di rimediare alla versione laica del *written language bias* di cui ha scritto Per Linell a proposito degli studi linguistici<sup>15</sup>, anche i testi sui quali ci siamo formati – tipografici, autoriali, lineari, complessi – non sono affatto monomodali, ma semmai paucimodali, se raffrontati a quelli neomediali: anche nel più povero dei testi a stampa, infatti, a determinare il senso che se ne trae sono, oltre alle parole stampate, fatti grafici e tipografici (la scelta dei caratteri e la loro alternanza, l'uso di filetti, riquadri e fondini, la presenza di righe di bianco, la larghezza dei capoversi, l'impaginazione e la numerazione delle pagine ecc.). Esiste dunque un'abitudine sottovalutata a interpretare testi modalmente complessi che è già nel nostro possesso e che presuppone l'esistenza di procedimenti euristici specifici e generali, magari non del tutto consci perché automatizzati, che rendono possibile riconoscere la maniera in cui le risorse mediazionali interagiscono tra loro.

Come si vedrà nei prossimi paragrafi, in effetti, i modi attivati in un testo cooperano sinergicamente alle funzioni a cui risponde uno scambio comunicativo; M. A. K. Halliday, studioso al quale si farà ancora riferimento nel paragrafo *Funzioni nella comunicazione*, ne ha identificate, per il linguaggio, tre: *ideativa* o *ideazionale*, *interpersonale* e *testuale*, riconoscendo che gli oggetti comunicativi consentono di condividere e di elaborare idee; di relazionarsi con gli altri rappresentando la relazione; e di dare forme specifiche all'oggetto negoziato nello scambio comunicativo, il testo, segnalando al contempo il modo in cui funziona. La loro interazione, inoltre, genera di norma una dinamica in cui ciascuno viene potenziato dagli altri, producendo un risultato che è diverso e maggiore rispetto alla somma delle singole parti<sup>16</sup>. L'affermazione è sostenuta dalla nostra esperienza quotidiana (anche se non è sempre facile individuare tutti gli addendi e, soprattutto, indicare quale sarebbe il risultato semplice): l'immagine di una pistola assume un significato diverso se collocata in un trattato di balistica, nell'articolo relativo a un fatto di cronaca o in un film dedicato alla mafia, ed è proprio il modo in cui è inquadrata (vale a dire inserita nel contesto in cui viene interpretata) e in cui interagisce con gli altri elementi compresenti ad attribuirle un senso particolare e a renderla elemento che contribuisce al processo semiotico complessivo, in cui viene rivalutata.

Uno tra i fattori che concorrono a determinare il risultato semiotico dell'interazione dei componenti del testo è stato chiamato *densità modale*<sup>17</sup> e dipende dal numero di modi che esso esprime; un altro è la *configurazione modale* ed è collegato alla gerarchia istituita tra i modi all'interno del testo e dell'azione comunicativa<sup>18</sup>.

In una pagina di un quotidiano contemporaneo come quello rappresentato nella parte alta della Figura 3, per esempio, sono attivati, solo per citare i principali, il modo verbale scritto, quello grafico, quello iconico, quello tipografico, quello cromatico e quello disposizionale (*layout*) e tutti cooperano all'interpretazione. Il modo verbale scritto domina e assolve, tra le altre, alla funzione ideazionale, cioè all'elaborazione delle conoscenze; questa funzione è però svolta, a livelli diversi, all'interno della tabella nella pagina di sinistra (un *cluster*, o grappolo, mediale, come si vedrà), anche dal modo cromatico e da quello tipografico. Nella piccola immagine nella sezione alta a sinistra della pagina pari (un altro *cluster*) assolvono alla funzione ideazionale l'immagine e il testo immediatamente sottoscritto («Aptamero»); lo stesso avviene, anche se il rapporto tra le due parti non è identico a quello che si è registrato per gli oggetti precedenti, nel caso

<sup>15</sup> La prima edizione del saggio di Linell è del 1982. La prima edizione a stampa è del 2005.

<sup>16</sup> Insiste su questo punto soprattutto Baldry, Thibault (2006).

<sup>17</sup> Norris (2014).

<sup>18</sup> Jones (2014). Stöckl (2017) chiama *core modes* gli strumenti mediazionali dominanti e più indipendenti (ad esempio, in un testo tipografico, il linguaggio, l'immagine) e periferici quelli secondari (in un testo complesso, la tipografia, il colore).

dell'immagine della ricercatrice collocata in mezzo alla parte alta della pagina e della sua didascalia.

Le risorse tipografiche, cromatiche e disposizionali cooperano d'altra parte anche alla funzione testuale. Determinano, vale a dire, il modo in cui il discorso condotto si fa testo: indicano per esempio una possibile traiettoria di lettura (di decodifica e di interpretazione: prima ciò che sta a sinistra, in alto e che ha un carattere più spiccante, poi da sinistra verso il basso in ciascuna delle colonne...), suggeriscono la gerarchia e le relazioni nella struttura informativa del testo (una porzione del testo funge da titolo, un'altra da sunto, un'altra ancora da testo corrente...), rendono distinguibili gli oggetti (le parti, le sezioni: l'articolo, l'infografica, le testatine...) che compongono l'artefatto e così via.

Tutti i modi, infine, assolvono alla funzione interpersonale: a chiamare in causa il lettore, i suoi vissuti, le sue attese, infatti, non sono solo le parole, ma anche le immagini (che possono emozionarlo), gli strumenti grafici (che gli possono rendere agevole la lettura), i colori (che soddisfano il suo senso estetico).

## 2.5. *Testo, discorso, interpretazione*

L'uso dei termini *testo* e *discorso* nella letteratura linguistica è piuttosto vario: si tratta d'altra parte di un settore degli studi in cui confluiscono e a volte si affiancano e si scontrano prospettive anche storicamente diverse. Alcuni studiosi sostengono che il testo non possa che essere in qualche misura e in qualche forma scritto (ad esempio: Ong, 1986) o altrimenti consolidato su un supporto; in alcune teorie si contrappone il testo al discorso, descrivendo come discorsive le forme di testualità che hanno maggior connotato interazionale<sup>19</sup>. In queste pagine, si assumeranno i termini in due accezioni diverse, considerando il discorso come la rappresentazione noetica del testo e il *testo* come la manifestazione medialmente e modalmente determinata del discorso nell'ambito di un'interazione comunicativa. Si considererà, dunque, in una prospettiva hallidayana, il testo come il risultato di linguaggi (meglio: di strumenti mediazionali) messi in azione per l'assolvimento delle funzioni comunicative (si veda anche *infra* il par. *Funzioni nella comunicazione*). Secondo Halliday...

It is clear that language does – as we put it – construe human experience. It names things, thus construing them into categories; and then, typically, goes further and construes the categories into taxonomies, often using more names for doing so. [...] More powerfully still, these elements are configured into complex grammatical patterns like marched out of the house; the figures can be built up into sequences related by time, cause and the like — there is no facet of human experience that cannot be transformed into meaning. In other words, language provides a theory of human experience, and certain of the resources of the lexicogrammar of every language are dedicated to that function. We call it the ideational metafunction [...].

At the same time, whenever we use language there is always something else going on. While construing, language is always also enacting: enacting our personal and social relationships with the other people around us. The clause of the grammar is not only a figure, representing some process — some doing or happening, saying or sensing, being or having — together with its various participants and circumstances; it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what

<sup>19</sup> Andorno (2003: 20); Calaresu, Palermo (2021), in cui i concetti sono ampiamente discussi.

we are talking about. This kind of meaning is more active: if the ideational function of the grammar is 'language as reflection', this is 'language as action'. We call it the interpersonal metafunction, to suggest that it is both interactive and personal [...].

But the grammar also shows up a third component, another mode of meaning that relates to the construction of text. In a sense this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others — construing experience and enacting interpersonal relations — depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow, and creating cohesion and continuity as it moves along. [...] We call it the textual metafunction. (Halliday, Matthiessen, 2004: 29-31)<sup>20</sup>

Così, se si volesse dare una definizione di testo, si potrebbe dire che esso è la manifestazione di un'intenzione comunicativa realizzata per il tramite di risorse modalmente variabili, la cui scelta è almeno in parte medialmente determinata e messa in opera in un contesto culturale che ne determina l'elaborazione e l'acquisizione.

Ciò che si vorrebbe rimarcare è soprattutto la sua natura costitutivamente interazionale e interpretativa. Un testo, vale a dire, si realizza come tale quando ne viene riconosciuta la coerenza attraverso l'attività ermeneutica che il suo fruitore conduce anche a partire dagli indizi che esso gli fornisce. Interpretazione che, come si è scritto, non avviene *in vacuo*, ma sempre nel quadro di una cultura, delle sue pratiche di lettura, dell'insieme dei testi che essa elabora: ciò definisce il carattere socialmente determinato di ogni operazione testuale.

Il *discorso* invece, una struttura noetica e modalmente indeterminata, come si è sostenuto, soggiace al testo e si realizza in forme testualmente variabili, anche in relazione al *medium* impiegato (si ricordi quanto si è scritto nel paragrafo intitolato *Affordance, restrizioni e pratiche sociali...*). In sostanza, il discorso è inteso qui, provvisoriamente, come prima messa in forma di ciò che Sabatini chiama *materia di base*, vale a dire, come materia di base già inquadrata in una prospettiva comunicativa tale da incorporare elementi di ciò che egli chiama *genere di discorso*:<sup>21</sup> un messaggio in una forma sufficientemente astratta da essere condizionata dal *medium* che si sceglierà per farne un testo.

<sup>20</sup> È chiaro che il linguaggio – nella nostra prospettiva – interpreta l'esperienza umana. Dà i nomi alle cose, strutturandole in categorie; e poi, tipicamente, va oltre e struttura le categorie in tassonomie, spesso impiegando altri nomi per farlo. [...] In modo ancora più potente, questi elementi sono configurati in complessi modelli grammaticali, come *uscì dalla casa*; le forme possono essere composte in sequenze correlate da tempo, causalità e simili: non c'è aspetto dell'umana esperienza che non possa trasformarsi in significato. In altre parole, il linguaggio offre una teoria dell'esistenza umana, e alcune tra le risorse lessicogrammaticali di ogni lingua sono dedicate a questa funzione. La chiamiamo metafunzione ideativa [...]. Allo stesso tempo, ogniqualvolta usiamo il linguaggio, accade altro. Mentre interpreta, il linguaggio mette in opera: mette in opera le nostre relazioni personali e sociali con le persone che ci circondano. Una frase non è solo una rappresentazione di qualche processo - qualcosa che si fa o che accade, che si dice o si percepisce, che è o che si possiede - con i suoi partecipanti e le sue circostanze; è anche una proposizione, o una proposta, con la quale informiamo o chiediamo, ordiniamo o offriamo, apprezziamo o ci atteggiemo nei confronti della persona cui ci rivolgiamo e della cosa di cui parliamo. Questo significato è più attivo: se la funzione ideativa della grammatica rappresenta il linguaggio come riflessione, questa rappresenta il linguaggio in azione. La chiamiamo metafunzione interpersonale, ad indicare che è al contempo interattiva e personale [...]. Ma la grammatica manifesta anche un terzo componente, un altro modo della significazione che riguarda la costruzione del testo. In un certo senso lo si può considerare come una funzione attivante o facilitante, dal momento che entrambe le altre – quelle che rappresentano l'esperienza e attivano relazioni tra persone – dipendono dalla capacità di costruire sequenze discorsive, di organizzare il flusso del discorso, e dal creare coesione e continuità mentre esso si dipana. [...] La chiamiamo metafunzione testuale.

<sup>21</sup> Sabatini (1999).

## 2.6. Forme e tipi nella classificazione e nell'analisi dei testi

L'interpretazione di un testo si colloca in una dinamica che fa dialogare le singole istanze testuali con forme più astratte, che si possono chiamare *tipi*.

Lo studio delle tipologie testuali ha una lunga tradizione, se già l'antichità classica identificava, negli studi retorici, forme diverse del discorso, di cui descriveva uditorio, finalità, struttura e componenti, secondo una casistica che poteva essere molto dettagliata. Anche le classificazioni moderne ordinano i testi in classi, collocandoli, da prospettive diverse, all'interno del circuito comunicativo e focalizzando variamente i fini autoriali; la relazione che lega, nell'atto di semiosi, il mittente e il destinatario; le operazioni condotte dall'autore per configurare il testo a partire da altri testi; il *medium* impiegato.

Si tratta di tassonomie che rispondono ad esigenze diverse e sulle quali non fa conto ora soffermarsi, considerata l'abbondanza della letteratura dedicata al tema<sup>22</sup>; in questa sede si vorrebbe prestare piuttosto attenzione alla tensione che si instaura tra singola manifestazione testuale o singolo componente testuale e tipi, che da tali manifestazioni si astraggono e che altre manifestazioni condizionano, nel quadro della dinamica che si istituisce tra *token* e *type*, tra *parole* e *langue*, tra utente della lingua e degli strumenti mediazionali e società. In quest'ottica, considereremo, senza ulteriori precisazioni, i *tipi* di testo come strutture astratte di oggetti e di tratti che abbiano qualche riconoscimento sociale e che entrino per questo nel sistema di attese di chi produce e di chi consuma testi.

Questa definizione, volutamente molto sommaria, sottolinea come un tipo testuale si consolidi, in una tradizione e in una cultura, al crocevia di istanze generali e risposte individuali, come struttura di oggetti che, insieme, configurano quelli che si potrebbero chiamare con declinazione bachtiniana *generi primari*. Questa prospettiva sociale del testo – ripresa in Baldry, Thybault (2006) da Bakhtin (1986)<sup>23</sup> – è recuperata anche nel concetto di *ri-mediazione* (che si vedrà molto proficuo nelle nostre analisi) introdotto nel 1999 da Bolter e Grusin per descrivere un tratto molto evidente nei *media* digitali, vale a dire la loro tendenza a tradurre funzionalmente caratteri dei testi prodotti per i *media* analogici; incorporandoli e ricontestualizzandoli.

Così, come si vedrà meglio, si può considerare che una pagina web del servizio YouTube nasca dalla dinamica tra tipi preesistenti, istanze comunicative individuali e possibilità tecniche in più cicli d'uso; si può infatti ritenere, per esempio, che i tipi soggiacenti siano quelli del catalogo, del sommario o dell'elenco in bacheca (di cui dunque la pagina sarà la *ri-mediazione*) configurati per accogliere in uno specifico contesto di interazione un componente audiovisuale e per essere diffusi attraverso i media telematici digitali. E si potrà anzi dire che al suo interno si riconoscono, quali costituenti di livello secondario, pure soggetti a tipizzazione, il logo, il titolo, la didascalia, il filmato, la colonna sonora: oggetti spesi anche in altri testi e usati per definire altri tipi di testo.

Ciascuna pagina di YouTube (e in realtà ogni altro testo), dunque, va analizzata tanto nel complesso, quanto in relazione a ogni suo costituente, in merito ai rapporti *token to token* e *token to type*, vale a dire sia per quanto riguarda le connessioni che si stringono tra pagine individuali simili, sia per quanto attiene a quelle che si stringono con forme virtuali del testo (tipi).

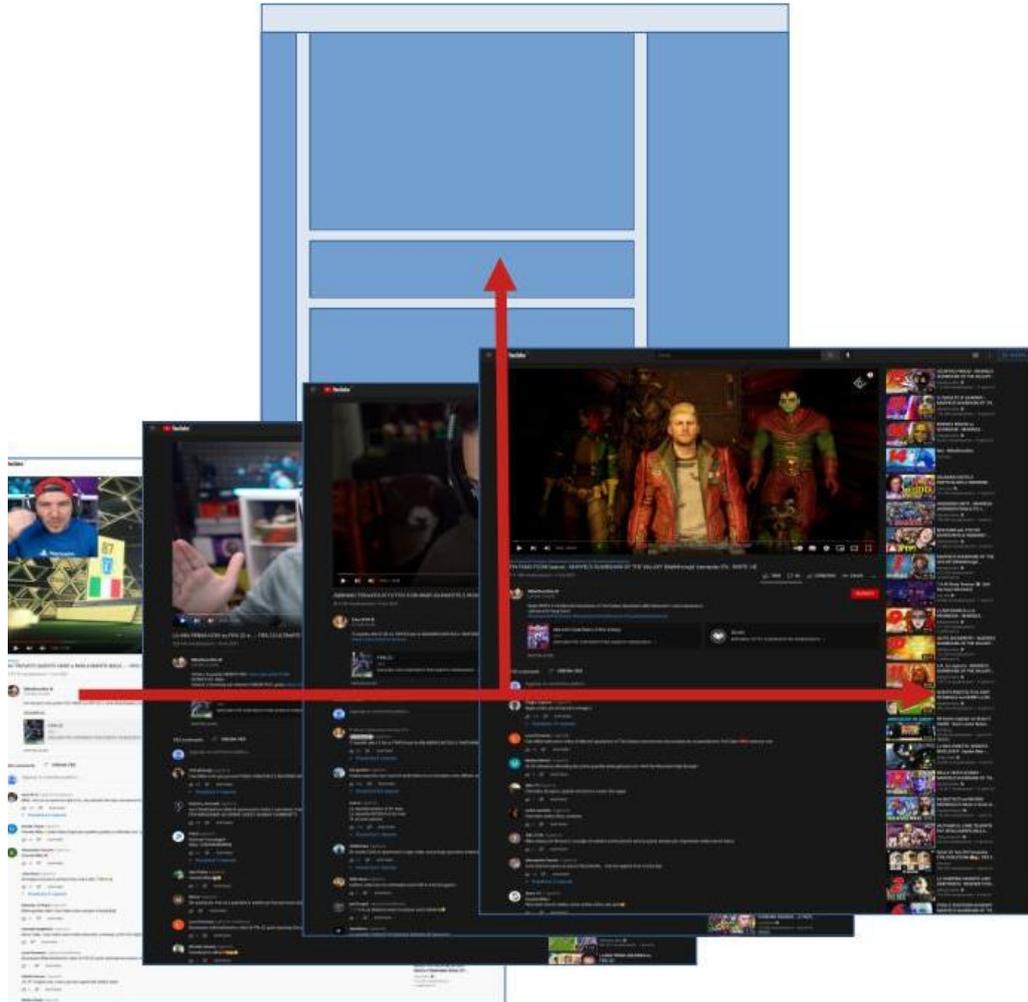
Le relazioni tra forme e forme e tra forme e tipi si possono rappresentare come strutture vettoriali, orizzontali (sintagmatiche) o verticali (paradigmatiche) (Figura 5). Si

<sup>22</sup> Riferimenti essenziali sono quelli di Lala (2010); con i suoi rinvii bibliografici, di Palermo (2013) e di Ferrari (2014).

<sup>23</sup> Questa la grafia del nome più usata nel mondo anglofono e usata dai due studiosi.

tratta, peraltro, come si è già sostenuto, di un rapporto dinamico: i *token* (le singole istanze testuali) definiscono i *type* (i tipi), ma si costruiscono a partire da *type* preesistenti.

Figura 5. *La relazione tra forme e tipi nelle pagine di YouTube*



Il testo, in questo senso, sarà da considerare una *struttura potenziale* o *virtuale* o *aperta* in cui:

choices which are actualised constitute the syntagmatic environment [...]; the sets of unactualised alternatives – the contrast sets – constitute the paradigmatic environment [...]. The paradigmatic dimension of meaningful choices is a *virtual* system or field of possible choices (Baldry, Thibault, 2006: 156).<sup>24</sup>

Tra l'altro, nel contesto della testualità ipermediale, proprio le interfacce tecniche rendono molto facile la virtualizzazione (l'ingresso nel sistema delle possibilità testuali) o l'astrazione dal contesto di partenza di ogni oggetto che entri in una traiettoria di lettura e che venga, per questo, collocato in una nuova cornice interpretativa, agevolandone il

<sup>24</sup> «Le scelte attualizzate costituiscono l'ambiente sintagmatico; l'insieme di alternative che non lo sono – l'insieme di raffronto – costituisce l'ambiente paradigmatico [...]. La dimensione paradigmatica delle scelte significative è un sistema virtuale o campo di scelte possibili».

riuso e incoraggiando la contaminazione. Una prospettiva di analisi attenta al rapporto tra singola istanza testuale, tipi testuali soggiacenti ed eventualmente ri-mediate e nuove forme del testo appare dunque euristicamente fruttuosa soprattutto nel caso di quelli neomediali, nei quali, come si è appena scritto, le logiche di *mashup* e *remix* operano con particolare efficacia<sup>25</sup>.

## 2.7. Funzioni nella comunicazione

Molti studi dedicati all'analisi dei testi multimodali<sup>26</sup> li descrivono come artefatti che rispondono, nel loro complesso e nei loro costituenti, alle tre metafunzioni fondamentali attinte al modello sistemico-funzionale di Michael A. K. Halliday cui si è fatto cenno in precedenza: quella *ideativa* (in cui si distinguono a volte quella *esperienziale* e quella *logica*), quella *interazionale*, e quella (meta-) *testuale*; come oggetti, vale a dire, che trasmettono una visione del mondo, regolano l'interazione tra persone e danno informazioni in merito al modo in cui il messaggio è strutturato.

Il testo nel suo complesso e ogni suo costituente rispondono, come si è scritto, in maniera diversa alle tre funzioni e lo fanno per il tramite dei modi che incorporano. Così, l'intera pagina YouTube di un ipotetico video di istruzioni per installare una stampante risponde alla funzione ideativa (nella rappresentazione dell'oggetto, della sua funzione, della sua struttura...), a quella interazionale (nel rapporto che permette di instaurare tra mittente e destinatari del messaggio) e a quella testuale (nel mettere in primo piano alcuni oggetti rispetto ad altri, nel determinare il flusso dell'informazione e l'alternarsi dei referenti all'interno del discorso...) sfruttando il modo verbale scritto, quello tipografico, quello disposizionale e gli altri presenti.

Anche il filmato contenuto nella stessa ipotetica pagina assolverà alle medesime funzioni, ma in maniera diversa, perché differenti, almeno in parte, sono i modi che attiva: le scelte fotografiche, per esempio, hanno una funzione ideativa (rappresentano un ambiente), ma ne hanno anche una interazionale (creano, rappresentando quell'ambiente, un'atmosfera, vale a dire un dominio di connotazioni, che deve essere riconosciuto dal destinatario) e una testuale (un mutamento in qualche aspetto formale può coincidere con una discontinuità nella struttura del testo e segnalare, per esempio, un cambio di scena e una svolta nel discorso); le parole eventualmente scritte sullo schermo (modo verbale) trasferiscono conoscenze e contenuti e rispondono così in primo luogo alla funzione ideativa, ma possono assolvere anche alla funzione testuale (il fatto che siano presenti in determinati punti del filmato può permettere, ad esempio, di identificare le sequenze in cui si articola) e a quella interazionale (perché, per esempio, indicano al destinatario della comunicazione l'attenzione che il mittente ha nei confronti della sua comprensione del messaggio); il modo musicale (la melodia che accompagna le azioni rappresentate nel filmato), invece, ha soprattutto funzioni testuali (accompagna in maniera diversa il decorso espositivo e consente di riconoscere l'organizzazione e la segmentazione del testo filmico) e interazionali (può generare empatia, attenzione, concitazione...). Altri modi, naturalmente, si potrebbero identificare (il parlato scenico; le scelte registiche relative alla collocazione della telecamera e all'inquadratura del parlante; la direzione del suo sguardo, il suo modo di gestire...) e per ciascuno di essi sarebbe possibile identificare la maniera in cui coopera funzionalmente al significato dell'atto comunicativo complesso (un'analisi più dettagliata sarà condotta nel paragrafo 4, *Lecture multimodali da YouTube*).

<sup>25</sup> Jenkins (2007) e (2010).

<sup>26</sup> Ci si limita a citare, qui, Kress, Van Leeuwen (1996) e (2001); Jewitt (2014); Sindoni (2017).

Un formato didatticamente funzionale alla rappresentazione analitica e comparabile, ancorché in termini piuttosto indicativi, della relazione che si stringe tra risorse mediazionali e funzioni comunicative potrebbe essere quello della Tabella 1, nella quale si indicano, a titolo esemplificativo, alcuni tra i modi messi in gioco dal componente audiovisivo della nostra ideale pagina di istruzioni e in cui se ne segnala, attraverso un numero crescente di crocette (da 1 a 5), la salienza in relazione a ciascuna delle funzioni comunicative. Tabelle simili a questa si possono costruire per ciascun costituente della pagina.

Tabella 1. *la rappresentazione schematica del rapporto tra risorse modali presenti in un costituente audiovisivo e funzioni della comunicazione in una pagina di YouTube*

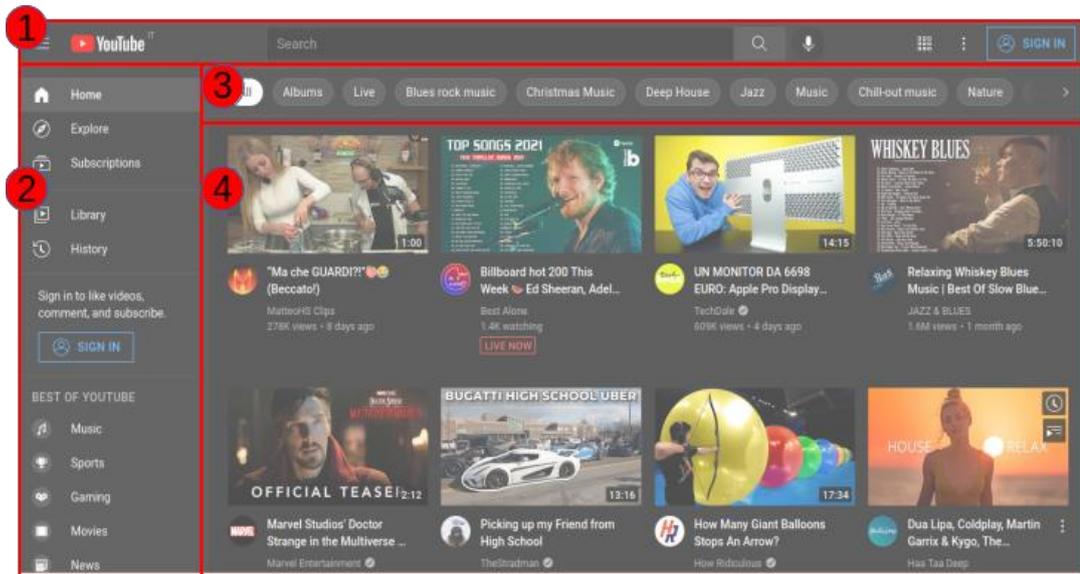
	Funzione ideativa	Funzione interazionale	Funzione testuale
<b>Costituente audiovisivo</b>	+++	++	+++
Modo fotografico	++	++++	+
Modo verbale scritto	+++++	+++	++
Modo musicale	+	+++	+++
...			

## 2.8. *Strutture e oggetti: la configurazione costituzionale dei testi multimodali*

Si è già scritto che un documento multimodale si può rappresentare come un insieme di oggetti, ognuno dei quali è un grappolo (*cluster*) di modi e costituisce un'unità comunicativa che è utile identificare anche a fini tipologici. Occorre ora precisare che ciascun componente è posto in relazione con altri secondo una logica di unione e di contenimento simile a quella che caratterizza i costituenti di una frase e può anzi essere identificato con procedure analoghe a quelle che consentono di individuare i costituenti immediati nelle grammatiche a struttura sintagmatica (con la possibilità, da esplorare, che si possano individuare principi di unitarietà simili a quelli che, in quelle grammatiche, sono quelli di costituenza).

Si prenda in considerazione, per esempio, la Figura 6, che rappresenta la *home-page* di YouTube catturata nel dicembre 2021: analizzandola, si possono cogliere, sulla base almeno di indizi disposizionali (di *layout*: la collocazione relativa e la struttura degli oggetti) e funzionali (cioè che gli oggetti raggruppabili consentono di fare) quattro sezioni (*cluster*, costituenti) principali: una nella parte alta, formata da componenti iconici che permettono di aprire menù e di svolgere compiti di base (1, la barra dei menù); una, di forma verticale, collocata sulla sinistra, che contiene icone ed etichette combinate in bottoni rettangolari che rinviano ad aree del sito e a strumenti per esplorarne il contenuto “navigando” (2, la barra degli indirizzi); una di forma rettangolare allungata, collocata appena più in basso rispetto alla barra dei menù, che raggruppa oggetti di forma semiellissoidale collegati a temi (3, la barra tematica); una di forma rettangolare, che raccoglie immagini di dimensioni uguali con didascalie e che è articolata in sottosezioni (qui non mostrate: 4, area dei contenuti). Tutti gli oggetti inclusi secondo criteri di relativa omogeneità funzionale in ciascuna delle aree consentono di compiere operazioni che modificano la pagina: aprono menù, permettono di introdurre dati, rinviano ad altri documenti.

Figura 6. La home-page di YouTube e gli oggetti che la costituiscono a un primo livello di analisi



Individuati questi formanti di primo livello, si può estendere l'indagine per identificarne altri di livello inferiore. La barra dei menù, per esempio (Figura 7), può essere facilmente suddivisa, sempre sulla base di indizi almeno topologici e funzionali, in altri 9 componenti: il bottone quadrato identificato da un simbolo a barre orizzontali che attiva il menù di sinistra (1); il marchio di YouTube, che rimanda alla stessa *home-page* e che è rappresentato da un simbolo bianco su fondo rosso cui si aggiunge testo verbale (2); uno spazio vuoto rettangolare (3: ha la funzione – testuale – di separare visibilmente l'oggetto 2 dal 4 e si espande o si contrae secondo la dimensione dello schermo); una casella rettangolare in cui è possibile inserire testo e da cui, cliccando su un elemento simbolico, si può avviare una ricerca (4); un piccolo bottone quadrato con il simbolo di microfono per le ricerche vocali (5); un altro spazio (che ora non computiamo); un bottone quadrato che contiene un simbolo e che consente di aprire un menù con collegamenti (6); un bottone rettangolare che contiene un altro simbolo (tre puntini allineati in verticale) e che permette di accedere a un menù di configurazione (7) e infine un oggetto molto spiccante, perché di colore azzurro, che consente di “accedere” (*sign in*) alla piattaforma, vale a dire di autenticarsi, in modo da recuperare le scelte salvate nel proprio *account* (8).

Figura 7. L'analisi in costituenti immediati del primo oggetto della pagina



L'analisi, naturalmente, può essere ripetuta anche sui componenti di secondo livello: il numero 2, ad esempio, può essere considerato composto da tre costituenti di terzo livello (Figura 8): l'elemento simbolico del logo, in colore bianco/rosso (1), l'elemento alfabetico/verbale del suo nome (*lettering*: 2) e il piccolo elemento alfabetico simbolico (è una sigla) in alto a destra, che indica il dominio del sito (IT, Italia: 3).

Figura 8. Il logo di YouTube come costituente di terzo livello



L'analisi, che può essere condotta anche attraverso commutazioni di formanti (Figura 9), condurrà a un certo punto a formanti modali non ulteriormente analizzabili (qualcosa di simile ai tratti fonetici, nel caso dei fonemi): in quest'ottica, il rosso della sezione iconica del componente *logo* ne costituirebbe uno dei tratti cromatici (gli altri sono il bianco del triangolo e del testo alfabetico e il grigio scuro dello sfondo).

Figura 9. Prove di permutazione sui componenti di un costituente consentono di identificare la semantica e il valore funzionale di ciascuno



I *cluster* componenti un testo multimodale sono costituiti da formanti assemblati in unità sintagmatiche e sono selezionabili da un inventario: il tratto [+ rosso] nel caso dell'immagine del logo potrebbe anche essere [+ verde]; il formante *logo di YouTube* potrebbe essere [zero] o un oggetto funzionalmente diverso ma accettabile in quella collocazione (Figura 9); invece della barra di navigazione se ne potrebbe avere una di configurazione. I formanti, inoltre, si combinano in strutture di livello crescente (dal tratto modale alla sezione di pagina, come si è visto) che, a partire da un certo livello dell'organizzazione, istituiscono una relazione con il dominio semantico.

Questa configurazione "verticale" dei formanti di una pagina, composta da oggetti combinabili tra loro in strutture di livelli diversi, che sono di fatto strutture di contenimento di oggetti di livello inferiore, potrebbe suggerire (senza indurre a forzose assimilazioni) l'introduzione nell'analisi multimodale di alcuni strumenti analitico-rappresentazionali impiegati nelle indagini sintattiche.

Sovvengono, in particolare, le teorie non lineari della sintassi<sup>27</sup>; nel caso dei costituenti modali di cui si sta trattando, si potrebbe impiegare utilmente una notazione a parentesi etichettate: un costituente di livello frasale sarebbe allora visto come l'unione di componenti di livello inferiore, sino al grado zero, cui appartengono i costituenti funzionalmente unitari. La barra di navigazione rappresentata nella Figura 7, allora, si potrebbe rappresentare come segue ([1]):

$$[1] > C1 [[CG] - [CG-C-V] - [CD] - [C2[CD-T]-[CG]] - [CG] - [CD] - [CG] - [CG] - [CT-G-V-C]]$$

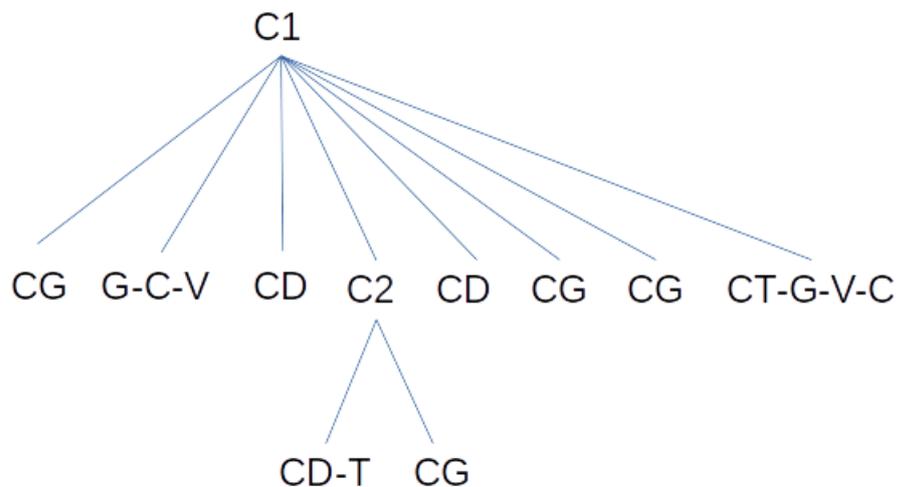
dove C = *componente*; G = *grafico*; C = *cromatico*; V = *verbale*; D = *disposizionale*; T = *tipografico*; - = relazione di unione. La stringa si potrebbe interpretare:

<sup>27</sup> Una trattazione limpida ed esaustiva in merito agli sviluppi della teoria della sintassi tra Ottocento e Novecento è in Graffi (2010).

si rappresenti il *componente 1* come *componente grafico*, unito a *componente grafico–cromatico–verbale*, unito a *componente disposizionale*, unito a *componente 2: disposizionale–verbale e grafico*, unito a *componente grafico*, unito a *componente disposizionale*, unito a *componente grafico*, unito a *componente tipografico–grafico–verbale–cromatico*.

Se si vuole, si può pensare di rappresentare con maggior evidenza il livello di incassatura delle risorse attraverso un grafico simile a un indicatore sintagmatico (Figura 10):

Figura 10. *La rappresentazione di un componente multimodale attraverso un albero componenziale*



L'utilità di rappresentare in questo modo un componente multimodale risiede nella possibilità di formalizzazione che esso offre; possibilità che rende possibili raffronti tra componenti diversi e che può facilitare la visualizzazione dell'interazione, della densità e dei rapporti di dominio tra modi che si istituiscono in ciascun costituente e nel testo.

## 2.9. Collegamenti a testi e metatesti

Uno tra i caratteri che meglio tipizzano i testi neomediali è la loro ipertestualità, vale a dire la loro caratteristica di permettere, mediante l'attivazione di alcuni oggetti, l'apertura di altri testi, interni o esterni al macrotesto di cui si usufruisce.

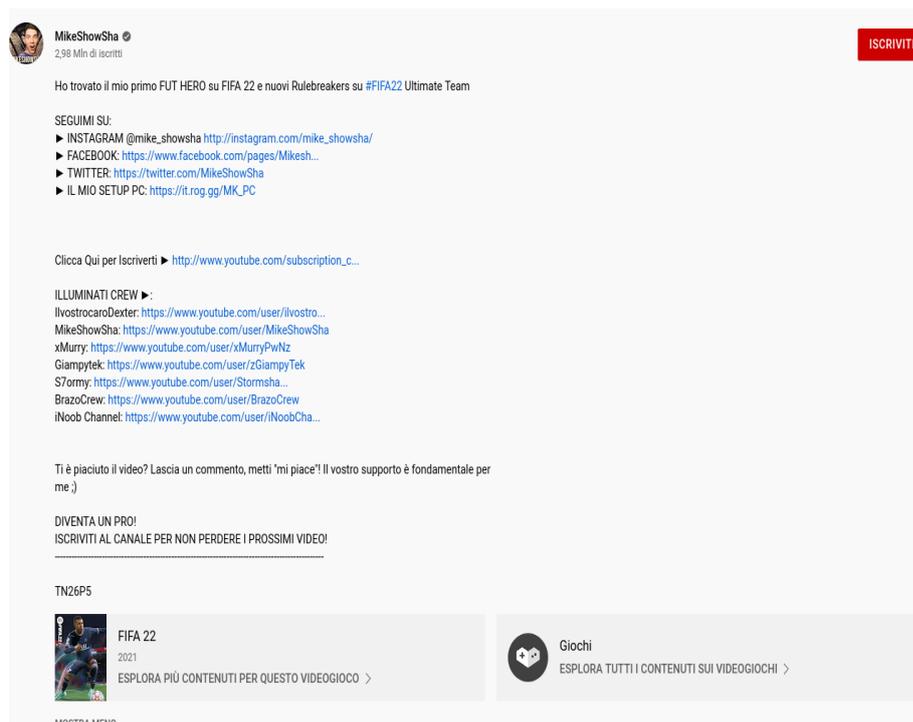
I puntatori ipertestuali consentono di delineare *traiettorie di lettura* potenzialmente diverse per ciascun lettore e attivano ad ogni consultazione un testo reale da un insieme possibile di selezioni. Ad esempio, scegliendo uno qualunque dei puntatori nei riquadri a destra dell'area video di una pagina di YouTube si attiva un vettore intertestuale e ci si sposta su un documento diverso all'interno della piattaforma (Figura 11).

Figura 11. *Apertura di un documento (in basso) a partire da un puntatore (in alto: il riquadro con il fondino rosso)*



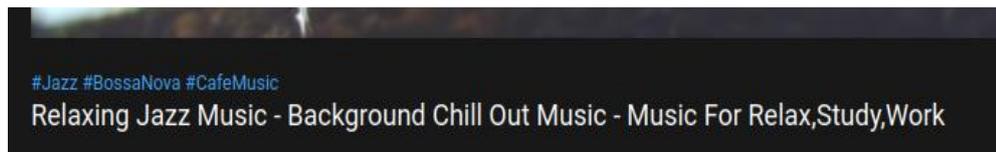
Selezionando, invece, uno dei primi quattro collegamenti presenti nel box informativo rappresentato in Figura 12, ci si sposta verso testi contenuti in macrotesti diversi.

Figura 12. *L'infobox di una pagina di YouTube con, in blu, i collegamenti attivi ad altre piattaforme*



I puntatori, tra l'altro, possono collegare anche a metatesti, vale a dire a testi virtuali, assemblati dinamicamente dagli algoritmi che operano nella piattaforma, ciò che rende molto specifica – poco prevedibile, “dinamica” – l'esperienza testuale in alcuni ambienti telematici. Ad esempio, cliccando sul bottone «Music» della *home-page* di YouTube (si torni alla Figura 6), si apre una pagina il cui contenuto è ogni volta potenzialmente diverso; lo stesso accade se si attiva un collegamento che contiene un *hashtag* come quello che appare nella Figura 13; in questi casi, ciò cui rinvia il puntatore non è interamente sotto il controllo dell'autore, anche se è stato lui a inserirlo.

Figura 13. In *azzurro*, il puntatore a una risorsa virtuale, identificata da un *hashtag*

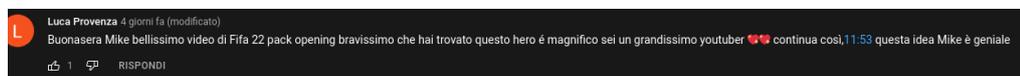


I puntatori collegati a metapagine creano un metatesto che dipende anche dalle scelte pregresse dell'utente: è noto, infatti, che quando ci si muove attraverso un sito (con un effetto più evidente se lo si fa autenticandosi), la navigazione è tracciata. Nel caso di YouTube, il comportamento di navigazione determina, almeno in parte, i collegamenti che sono proposti per altre esplorazioni e configura così un testo speciale, ritagliato su quelli che l'istanza computazionale ritiene siano gli interessi del navigatore; un testo in ogni caso parzialmente diverso per ciascun utente. Nessun testo tradizionale ha caratteristiche paragonabili.

## 2.10. Connessioni

Oltre a presentare puntatori ad altri testi, i testi multimodali mostrano una fitta trama di connessioni interne. Nelle pagine di YouTube, ad esempio, vi sono elementi che connettono la sezione dei commenti al video (in un commento può essere presente *il link* a un punto preciso del filmato attraverso il minutaggio: Figura 14; si tratta in effetti di un'anafora multimodale).

Figura 14. Un'anafora multimodale

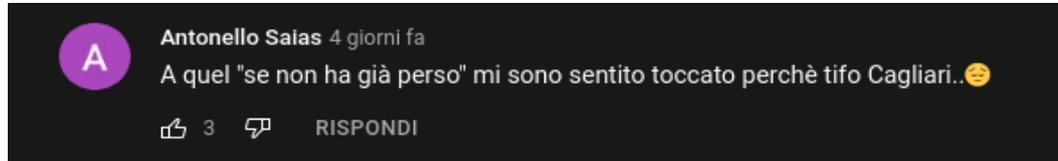


Luca Provenza 4 gorni fa (modificato)  
Buona sera Mike bellissimo video di Fifa 22pack opening btavissimo che hai trovatoquesto hero è magnifico sei ungrandissimo youtuber ❤️❤️ continua così., 11.53 questa idea Mike è geniale

La sezione dei commenti è poi connessa al video anche mediante citazioni, che corrispondono a vere e proprie ripetizioni transmodali: nella Figura 15, per esempio, è presente la trascrizione di una battuta della figura che parla nel video («A quel “se non ha già perso” mi sono sentito toccato perchè tifo Cagliari...»). Vi si trovano inoltre riferimenti più generici (che puntano al filmato nel suo complesso, alle azioni che vi sono rappresentate, all'autore; alcuni esempi sono commentati nei paragrafi che seguono): si

tratta di elementi forici che contribuiscono alla coesione (e al riconoscimento della coerenza) del testo.

Figura 15. *Una ripetizione multimodale*



Naturalmente i vettori di puntamento non sono orientati solo verso il video, ma a volte da quello si dipartono: l'autore, ad esempio, può citare chi ha commentato o fare riferimento a ciò che ha scritto e rivolgersi direttamente agli spettatori (deissi personale), immettendoli in questo modo nel circuito testuale. Riferimenti di quest'ultimo tipo agganciano in maniera molto particolare il video al cronotopo del fruitore (se la persona che parla nel video dice: «Se ti piace questo video, metti un like e premi la campanella», è evidente che lascia un messaggio tramite il quale vuole attrarre nel circuito performativo attori sempre diversi, anche a distanza di molto tempo dal momento in cui il testo è stato confezionato).

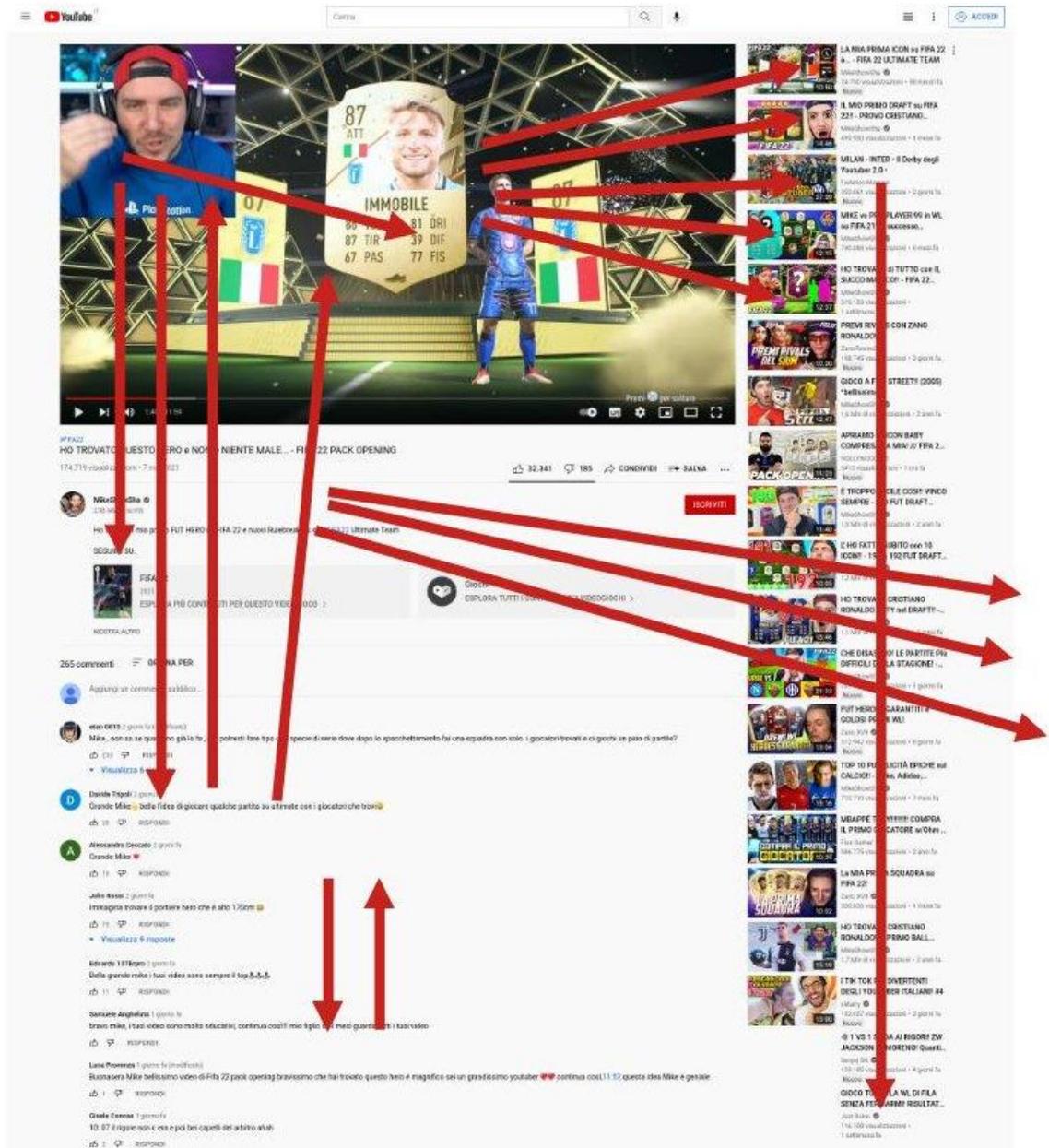
Altri collegamenti hanno funzionamento locale (la *portata* dei coesivi, dunque, varia): i commenti, per esempio, possono riferirsi gli uni agli altri tramite il meccanismo della citazione e alcuni rispondono ad altri (Figura 16) e sono loro spazialmente contigui. Si noti che in questo secondo caso sono anche elementi non verbali, ma strutturali (disposizionali), a denunciare il legame tra i commenti (i commenti che rispondono a un altro non solo gli sono vicini, ma appaiono anche rientrati rispetto ad esso).

Figura 16. *Commenti legati dalla contiguità, da allocuzioni e da puntatori*



Una pagina di YouTube, dunque, è caratterizzata da numerosi rinvii esterni (*collegamenti*) e interni (*connessioni*) che si possono rappresentare, come si è suggerito, come strutture vettoriali (Figura 17).

Figura 17. *Vettori di collegamento in una pagina di YouTube*



Le relazioni tra modi e oggetti in un testo complesso non hanno solo funzione coesiva, ma anche stilistica e retorica o sintattica: si pensi alla ripetizione della medesima risorsa, che può costituire una ripetizione, un pleonasma, un'anafora retorica (si torni alla Figura 9: i due componenti, iconico e verbale, del costituente "marchio" vi rappresentano la duplicazione modale del medesimo referente ideale), o al fatto che l'inquadratura (incorniciatura) di alcuni oggetti consente di delineare relazioni di ipotassi, paratassi o giustapposizione (è evidente, per esempio, che nella Figura 17, la piccola immagine intitolata FIFA22 collocata al di sotto del video principale si pone in una relazione di

subordinazione rispetto a quello anche per il fatto di essere contenuta in un'area distinguibile dalle altre – in una cornice, appunto – nella quale si istituiscono relazioni di dipendenza particolarmente strette). Si tratta naturalmente di aspetti descritti in maniera indicativa e bisognosi di indagini dettagliate, ma che sono già stati esplorati per alcuni contesti mediali<sup>28</sup>.

### 2.11. *Testualità*

Un'ultima questione riguarda le caratteristiche dell'unità testuale. Che cosa fa di una pagina come la *home-page* di YouTube un testo? Per concludere la prima parte di questo articolo si esamineranno alcuni tra i dispositivi che cooperano al riconoscimento della unitarietà del testo.

Si è scritto che si può considerare il testo come il risultato dell'uso della lingua e di altri strumenti mediazionali nel contesto di un'interazione comunicativa volta al raggiungimento di alcuni fini (ideativi, interpersonali e testuali), ovvero, forse più chiaramente, come la materializzazione simbolica di quei fini in un contesto sociale e culturale.

In termini meno astratti si può dire che un artefatto comunicativo si può considerare un testo quando il suo destinatario è in grado di attribuirgli (almeno alcune) tra le caratteristiche che seguono:

- *distinguibilità*: un testo si qualifica come tale perché è delimitabile rispetto ad altri che eventualmente cooccorrono;
- *rilevanza*: un testo è riconosciuto come tale quando il destinatario riesce a collocarlo nel circuito comunicativo che lo ha generato, individuando il mittente o i mittenti, i fini per cui è stato prodotto e le funzioni cui assolve e riconoscendone l'utilità, in modo da giustificare lo sforzo interpretativo che la sua acquisizione implica;
- *coerenza*: un testo è riconosciuto come tale se il suo contenuto appare riconducibile a un certo livello di unitarietà nella natura e nella struttura dell'informazione che veicola (vale a dire, negli oggetti che si rappresentano e nel modo in cui i temi si alternano). La coerenza non è inscritta nel testo, ma è il risultato della valorizzazione operata dal destinatario: un processo nel quale si elaborano informazioni esplicite e implicite, dati attingibili all'enciclopedia del lettore oppure ottenuti per inferenza, informazioni attingibili al contesto e al panorama intertestuale nel quale ogni singolo oggetto testuale entra.

Cooperano al riconoscimento dell'unità di un testo anche gli indicatori della *coesione*, collegata alla sua forma superficiale; ne sono esempi la costanza del riferimento attraverso i legamenti (sostituenti di vario tipo – come i pronomi –, incapsulatori – proforme che possono sostituire frasi o interi stralci di testo, come *ciò* –, ellissi); l'uso dei connettivi (congiunzioni coordinative e subordinative); i puntatori morfologici (caso, persona, numero, tempi e modi nelle relazioni di accordo, reggenza e dipendenza morfosintattica).

Una sequenza – notissima – come la seguente, per esempio...

Ognuno sta solo sul cuore della terra  
trafitto da un raggio di sole:  
ed è subito sera.

<sup>28</sup> Ad esempio, in Kress, Van Leeuwen (1996).

... acquisisce una sua identità testuale e una sua profondità interpretativa in primo luogo dalla risposta a domande quali, tra le altre: si tratta di un frammento o di uno stralcio concluso? C'è qualcosa che lo precede e che lo segue? Se c'è, in quale relazione si trova con esso? È un testo di livello superiore, un macrotesto?

L'importanza, ovvia, di queste informazioni ai fini della valorizzazione della sequenza appare pienamente quando si consideri che essa, prima di essere consegnata per la stampa nella forma che si è riportata, compariva in un'altra: la seguente:

#### SOLITUDINI

Una sera: nebbia, vento,  
mi pensai solo: io e il buio.

Né donne; e quella  
che sola poteva donarmi  
senza prendere che altro silenzio,  
era già senza viso  
come ogni cosa ch'è morta  
e non si può ricomporre.

Lontana la casa, ogni casa  
che ha lumi di veglia  
e spole che picchiano all'alba  
quadrelli di rozzi tinelli.

Da allora  
ascolto canzoni di ultima volta.  
Qualcuno è tornato, è partito distratto  
lasciandomi occhi di bimbi stranieri,  
alberi morti su prode di strade  
che non m'è dato d'amare.

Ognuno sta solo sul cuor della terra  
trafitto da un raggio di sole,  
ed è subito sera.

È evidente che il contesto poetico in cui i versi erano collocati in *Acque e terre*, la raccolta che l'autore, Salvatore Quasimodo, pubblicò nel 1930 per le edizioni di Solaria, ne rende il significato molto diverso da quello che essi hanno acquisito nell'edizione del 1942, per la quale sarebbero stati estrapolati dal contesto originale a generarne uno del tutto nuovo proprio attraverso i tagli e un nuovo inquadramento (reso esplicito anche dal mutamento del titolo loro attribuito, passato da *Solitudini* a *Ed è subito sera*).

Dopo essersi posto quelle domande, e probabilmente anche altre che pertengono alla distinguibilità del testo, il lettore potrà chiedersi anche chi lo abbia scritto e a chi lo abbia indirizzato; se egli possa considerarsi uno tra i destinatari possibili; che cosa vi si rappresenti; seguendo quali convenzioni, allineandosi a quali scelte tipologiche e perché, in modo da capire quale senso il testo possa avere per lui e quanto sia per lui rilevante.

Le risposte possono essere diverse, ma appare abbastanza condivisibile l'idea che, in questo caso specifico, il testo sia stato ideato per un pubblico molto ampio; che non pare avere finalità operative (non fornisce spiegazioni, non individua norme, non contiene descrizioni di oggetti particolari...); e che il suo significato sembra piuttosto suggerito che limpidamente declinato. Nonostante ciò – o forse proprio per questo – esso sembra poter parlare a molti di esperienze intimamente, universalmente umane e il formato in cui si presenta è quello tipico della poesia: del frammento lirico, per essere più precisi.

Questa prospettiva di lettura consente di valorizzare alcuni aspetti contenutistici e formali dello stralcio: il riferimento a un'esperienza ampia e anzi universale è sottolineato dalla presenza del pronome *ognuno* usato in un testo dalla brevità assiomatica, dall'andamento sentenzioso; anche il riferimento alla terra, al sole e alla sera – termini che rinviano al giro del giorno – suggeriscono che esso interpreti vissuti ed esperienze di larghissima condivisione; all'umana esperienza del dolore e alla comune sapienza esistenziale sono poi collegabili *trafitto* e *subito*: il primo aggettivo connota negativamente lo *stare* iniziale; il secondo indica come precipite l'*essere* finale. Nel loro complesso i versi sembrano dunque rappresentare in maniera coerente la vicenda esistenziale umana nei suoi aspetti di esilio, sofferenza, caducità.

I fatti della continuità linguistica (*coesione*), in un testo così breve, sono poco appariscenti, ma cooperano egualmente al riconoscimento della sua unitarietà: il lettore comprende che l'io enunciante sta al di fuori della rappresentazione e non mette in scena se stesso mentre asserisce (nessuno dice esplicitamente "io") e mentre si rivolge al suo interlocutore (nessuno è selezionato direttamente come "tu"). Tempo e luogo dell'affermazione non sono indicati: la deissi – personale, spaziale e temporale – non è linguisticamente manifesta.

Nella rappresentazione linguistica, il soggetto grammaticale è un pronome indefinito ("ognuno") con il quale concordano il verbo *stare*, alla terza persona e gli aggettivi *solo* e *trafitto*. *Stare* è al presente indicativo – un presente acronico, in realtà, dal momento che la scena è sganciata da un momento e da un luogo precisi, come si è detto – così come *essere*, nell'ultimo verso. Questi dati paiono coerenti con quanto si è tratto dalla lettura del testo agli altri livelli di cui si è già discusso.

### 3. I TESTI NEOMEDIALI E YOUTUBE

I testi neomediali presentano numerosi tratti che li distinguono da quelli tradizionali a stampa. La loro caratteristica forse più saliente – quella, in ogni caso, più importante ai fini del discorso che si sta conducendo in queste pagine – consiste nel loro essere *ipermediali*, ovvero ipertestuali e multimodali: una caratteristica che dipende, come si è scritto, da assetti tecnici innovativi, che garantiscono all'autore e agli utenti possibilità comunicative inedite. Nei paragrafi che seguono si proverà a individuarne alcune e a descriverle in riferimento al servizio dal quale si proporranno anche le letture presentate di seguito e l'esercizio che conclude l'articolo: *YouTube*.

#### 3.1. *La natura dei testi multimodali telematici*

I testi ipermediali, mettendo in gioco molti modi e molti codici diversi, si offrono come ambienti particolarmente ricchi per la produzione di senso. Oltre che per la variabilità dell'innesco semiotico (molti sono i modi, molte le possibilità di generare senso a partire dalla loro interazione), si caratterizzano tipicamente per il fatto di presentare numerosi punti di accesso: alla maggior parte di essi si giunge infatti attraverso collegamenti che provengono da altri documenti e che non puntano necessariamente alla loro parte iniziale, se questa esiste. D'altra parte, ormai nella maggior parte dei casi, i testi in rete sono aperti, in continua ridefinizione, elaborazione ed espansione; in qualche caso, addirittura, già in fase di ideazione non se ne prevede la lettura attenta e integrale, tanto più quando sono estesivi: tra gli autori è infatti ampiamente diffusa la consapevolezza che sono sempre più frequentemente consultati da terminali mobili o in circostanze che garantiscono un'attenzione limitata.

Un'altra caratteristica molto tipizzante è la presenza di elementi *attivi*, che presentano e suggeriscono, trasformandosi in seguito all'attività dell'utente, un *potenziale di azione*<sup>29</sup>. Un esempio del funzionamento di un oggetto attivo si può cogliere consultando la pagina di accesso della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (Figura 18): la piccola barra verticale rossa che si scorge sulla destra dello schermo contiene quattro icone che mutano colore quando il puntatore del *mouse* vi viene sovrapposto e suggeriscono che, cliccandole, si può innescare un evento testuale.

Figura 18. *Elementi attivi in una pagina di un documento neomediale*



In questo caso, il tipo di azioni attivate quando i componenti dell'oggetto vengono selezionati è indicato dalle etichette a comparsa che appaiono al passaggio del puntatore del *mouse*: quella della prima icona recita, per esempio, «risorse» e indica il punto finale di una traiettoria di consultazione: la pagina intitolata appunto «Risorse» (Figura 19).

Figura 19. *Il risultato dell'attivazione del primo oggetto della barra fluttuante nella Figura 18*



Va infine ricordato che una tra le risorse mediazionali più significative nei testi neomediale è quella *disposizionale* (del *layout*); dipende in parte dalle interfacce in uso, è in genere adattabile ai terminali e risponde soprattutto a funzioni testuali e interpersonali: le prime in maniera del tutto evidente; le seconde in quanto, per esempio, la disposizione degli oggetti orienta il lettore nella navigazione, suggerisce il compimento di operazioni e le rende più o meno agevoli mostrando un atteggiamento che si dice, appunto, *user-*

<sup>29</sup> Baldry, Thibault (2006: 146).

*friendly*; non è un caso che all'inizio di questo millennio l'elaborazione dei principi fondamentali dell'usabilità dei siti web abbia riguardato soprattutto la natura e la distribuzione degli oggetti che li compongono.

### 3.2. YouTube

YouTube è una piattaforma sociale che sembra rappresentare in maniera paradigmatica i testi ipermodali: permette la condivisione, attraverso pagine pubbliche di norma aperte ai commenti, di materiali audiovisivi ed è costituita da una vasta galassia di documenti collegati che includono non solo filmati, ma anche testo verbale e molte altre risorse semiotiche.

L'ambiente è stato progettato per favorire più la condivisione di contenuti che la diffusione dei profili degli utenti e la socializzazione: è importante saperlo per attribuire un significato corretto ai testi che ospita. La piattaforma, in effetti, è l'interfaccia a una grande base di dati video e musicali (lo suggerisce anche la pagina di accesso, che mostra in posizione di primissimo piano, immediatamente visibile qualunque dispositivo si usi, una casella per la ricerca e dispone gli oggetti che la compongono in un lungo elenco a scorrimento ricercabile anche per categorie: Figure 20, 21 e 22).

Figura 20. La home-page di YouTube, con la casella di ricerca in alto al centro

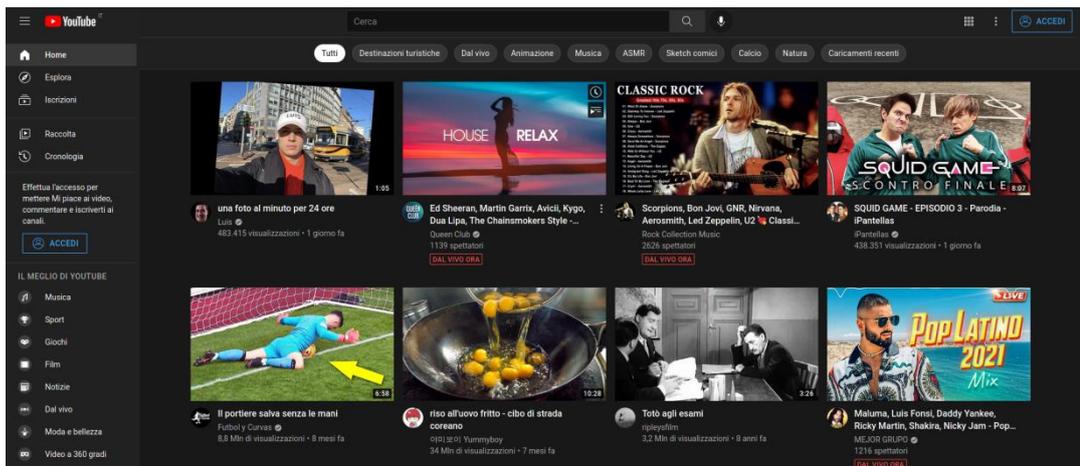


Figura 21. Una pagina di contenuto; sulla destra i collegamenti a video affini a quello attivo

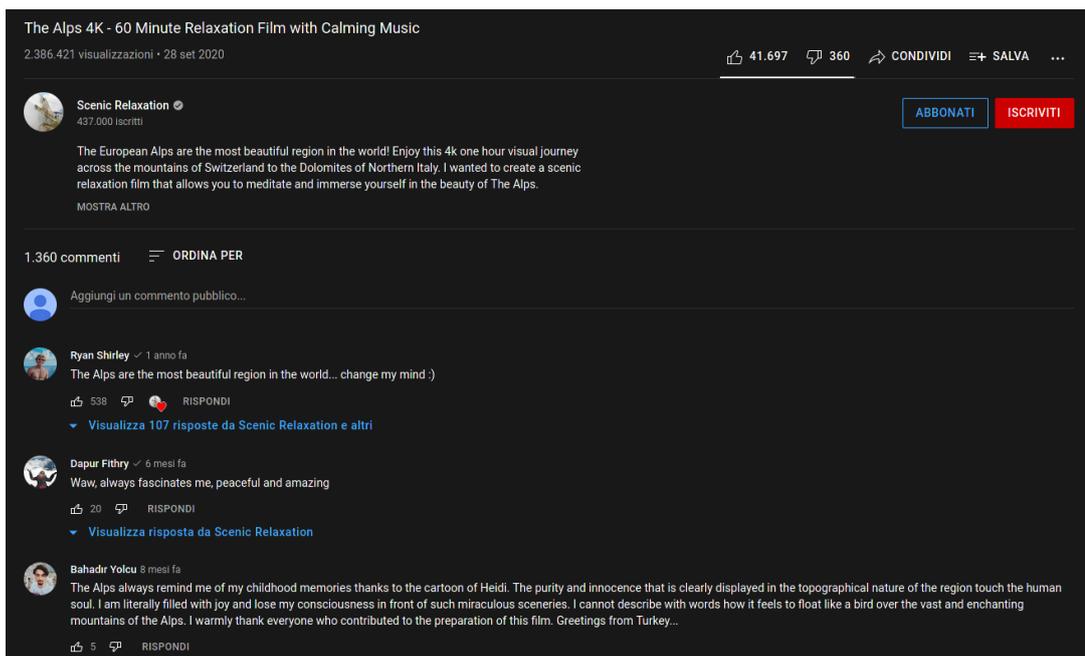


Figura 22. La home-page di YouTube vista attraverso un telefono



Naturalmente il sito offre pure alcuni strumenti “social”, come la possibilità di “seguire” un autore e i suoi canali, di commentare le risorse, di rispondere ai commenti, di interagire con chi condivide i filmati (Figura 23).

Figura 23. Commenti in una pagina



In qualche caso (ma l'opzione deve essere attivata dal creatore dei contenuti e lo è nel complesso raramente) è possibile colloquiare in diretta con altre persone collegate attraverso una *chat* che appare in una finestra separata, sovrapposta al video o collocata al suo margine destro.

Tutte le pagine sono modalmente ricche, come si è ripetuto: tra le risorse mediazionali si contano quelle audiovisive, verbali (parlate, nel video, e scritte, a volte nel video e sempre intorno ad esso), iconiche o simboliche (immagini contenute nel filmato o altrove nella pagina, ad esempio nei bottoni funzionali o nei profili degli utenti; faccine contenute nei commenti...), disposizionali (topologiche e relative alla segmentazione del materiale, come il fatto che un oggetto appaia in alto o in basso, a sinistra o a destra; che sia pienamente visibile o che debba essere visualizzato; che sia confinato in un colonnino o mostrato a piena pagina...), tipografiche (aspetto, dimensione e colori dei caratteri presenti nei filmati; la maggior parte delle caratteristiche tipografiche emerge dall'interazione tra il modello ideato dai progettisti e la configurazione del *browser* o della *app* che si usa per consultare i documenti), fotografiche, cromatiche (scelta dei colori nei filmati: le pagine, invece, sono poco configurabili dall'utente finale e i risultati non sono sempre prevedibili)<sup>30</sup>, registiche e altre ancora. L'inventario, comunque, va compilato caso per caso, anche se è vero che molte tra le risorse sono presenti in tutti i testi.

Ogni oggetto risponde in maniera variabile, attraverso i modi che incorpora, alle funzioni comunicative. Nei filmati, per esempio, che si possono considerare testi nel testo, *ipotesti*<sup>31</sup>, si contano tra i modi la fotografia; le scelte registiche (l'ampiezza e la profondità dell'inquadratura, la struttura della scena in cui è collocata l'azione; i colori dell'ambiente; il modo in cui la figura ritratta gestisce; l'angolazione con cui la si riprende; i movimenti eventuali della telecamera...); la presenza di una colonna sonora o di rumori; l'uso di immagini o di didascalie. Tutti svolgono funzioni interpersonali, testuali e ideative: indicano la maniera in cui chi produce il video colloca chi recita nei confronti del pubblico, suggerendo distanza o prossimità, empatia o antipatia, coinvolgimento o esclusione; veicolano contenuti e contribuiscono a segmentarli, renderli tracciabili, indicarli come più o meno importanti.

Parlando dei modi impiegati in una pagina di YouTube, non si può fare a meno di ricordare che il linguaggio verbale, nonostante il *focus* modale appaia collocato sugli elementi visuali, vi riveste funzioni ideative, interazionali e testuali ancora difficilmente sopravvalutabili: è lo strumento attraverso il quale i contenuti sono etichettati, presentati, commentati e analizzati, collegati tra loro; è anche il mezzo mediante il quale gli utenti possono descrivere e valutare gli altri oggetti presenti nella pagina. Continua a essere, insomma, anche in un'epoca in cui il dato visivo sembra assumere un rilievo sempre crescente, l'ordito sul quale si stende la trama del testo.

#### 4. LETTURE MULTIMODALI DA YOUTUBE

Si propone, nei capoversi che seguono, la lettura – non completa né esaustiva – di alcune pagine tratte da YouTube per suggerire possibili percorsi di analisi, decostruendo i testi nei loro componenti e individuando i rapporti tra oggetti, risorse mediazionali e funzioni comunicative, nella convinzione che siano applicabili anche nella didattica di classe, in un progetto di educazione linguistica.

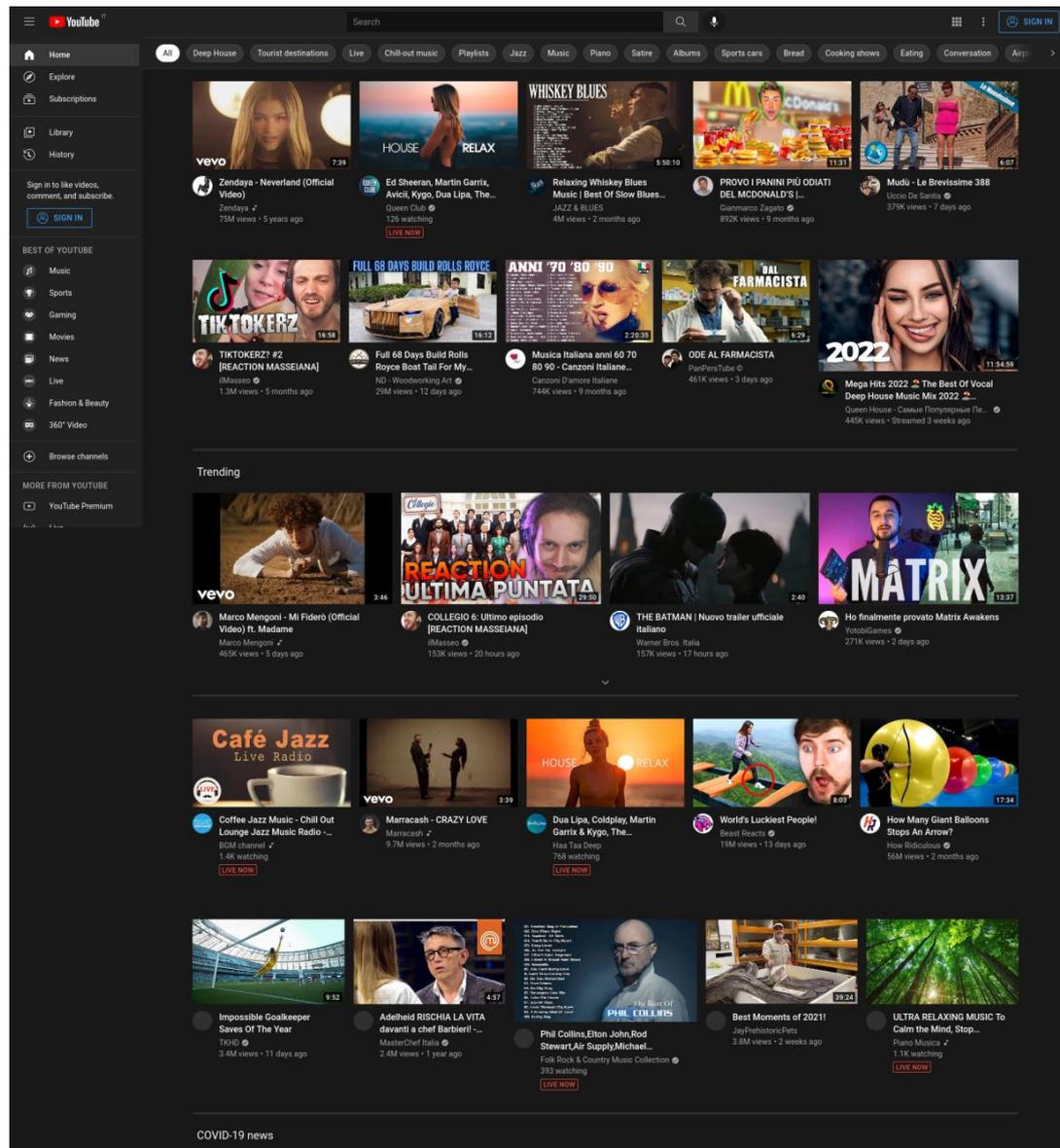
<sup>30</sup> Il colore di fondo del testo, per esempio, può dipendere da come si è configurato il *browser* o dal sistema operativo in uso (alcuni dispongono di un'opzione per attivare il tema scuro, che cambia il colore dell'interfaccia, a un'ora precisa).

<sup>31</sup> Si recupera il termine da Antonelli (2016).

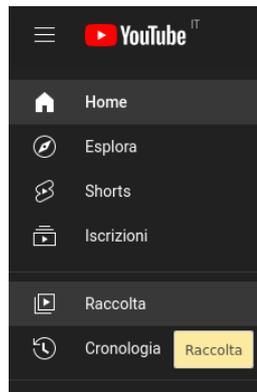
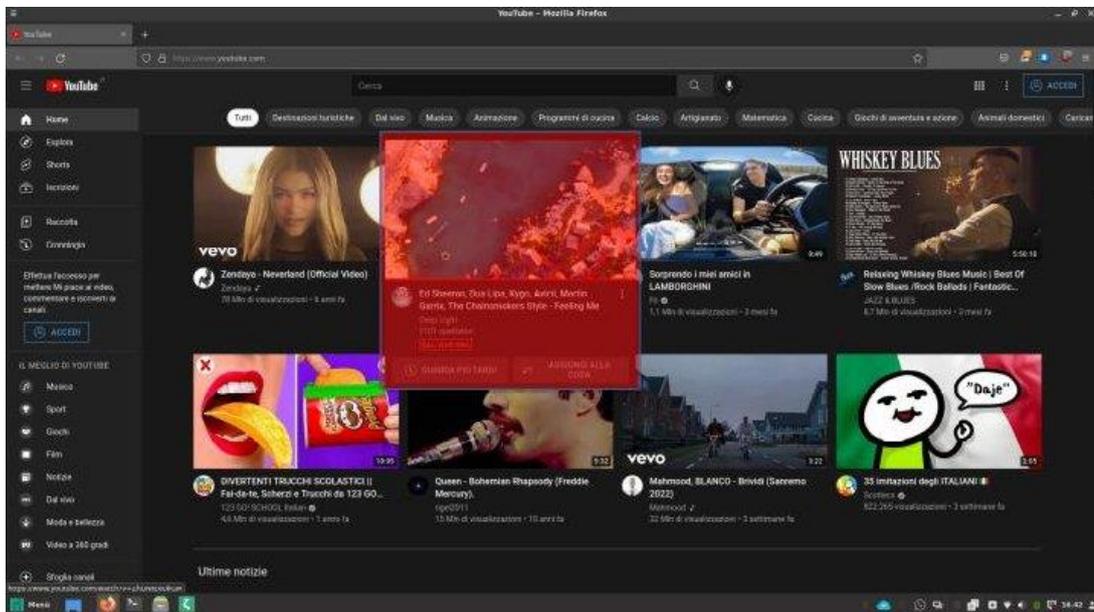
#### 4.1. La home-page (anafora/ deissi con congruenza modale; intertestualità "incorporante"; stati testuali; determinanti algoritmiche dei testi ipermodali; ri-mediazione; tratti di coerenza nella testualità neomediale)

La pagina di accesso di YouTube (Figura 24) presenta esternamente l'aspetto di un catalogo interrogabile di audiovisivi.

Figura 24. La home-page di YouTube



Quasi tutti gli oggetti contenuti nel documento sono attivi e presentano stati (aspetti) diversi quando sono focalizzati (si veda anche *infra*): i bottoni rettangolari nella colonna a sinistra, per esempio, mutano colore quando il puntatore del *mouse* vi passa sopra (Figura 25); le piccole immagini con didascalia che occupano la parte più grande della pagina, invece, vengono ingrandite e la finestra che le contiene mostra in anteprima i filmati cui sono collegate (Figura 26).

Figura 25. *Bottoni che cambiano colore (diventano più chiari) quando attivati dal passaggio del mouse*Figura 26. *La finestra di anteprima di un video (in rosso)*

Modificando il proprio stato, gli oggetti possono istituire legami anaforici o cataforici con forme reali o potenziali del testo, perché puntano sia alla pagina di partenza (cui si torna se non li si attiva) sia alla pagina di destinazione (cui si procede attivandoli): indicano quindi una possibile traiettoria di lettura. Nel caso del bottone del menù di navigazione cui si è appena fatto riferimento, ad esempio, la variazione cromatica sfrutta un differenziale modale per segnalare la focalizzazione (salianza) di un componente e le sue potenzialità di attivazione; ciò porta in primo piano le funzioni testuale e interazionale. Nella Figura 25, il colore più chiaro del bottone *Home*, già attivo, punta alla pagina in cui ci si trova (si tratta, dunque, di una anafora modale); lo stesso colore, nel caso del bottone *Raccolta* su cui si sia eventualmente fermato il puntatore del *mouse*, indica invece una possibilità: che, cioè, sia quella pagina a diventare quella corrente qualora si clicchi sul bottone. In questo modo, come si è scritto, il bottone delinea una traiettoria di lettura e genera uno strato testuale di transizione che fa da ponte tra la *home page* e la possibile pagina di approdo (Figura 27).

Anche l'oggetto rettangolare in rosso nella Figura 26 ha una funzione simile: una volta che la risorsa modale sia focalizzata, al passaggio del puntatore del *mouse*, mostra uno

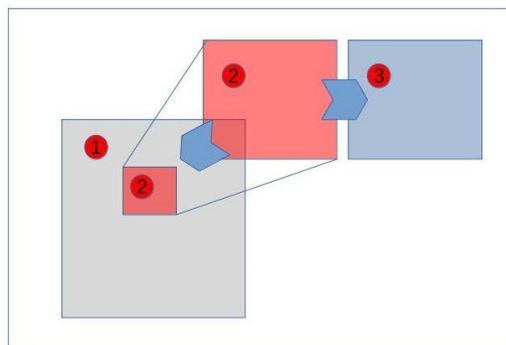
stato diverso (di nuovo con rilievo testuale e interazionale), crea un livello testuale di transizione, indica un possibile itinerario di consultazione e punta cataforicamente in avanti, verso la pagina di un filmato, e anaforicamente all'indietro, verso la *home-page*.

Inoltre, il costituente modale generato dalla focalizzazione offre un'anteprima del filmato cui il riquadro rinvia (Figura 26). Ci si trova così al limite tra l'anafora e la deissi e la nuova intertestualità manifesta un'evoluzione modale che ci si poteva attendere: se in un testo lineare tradizionale, in cui il modo verbale scritto è dominante, l'intertestualità è operata in maniera modalmente omogenea attraverso parole, in questi, essendo in gioco oggetti audiovisivi, si impiegano risorse audio-video, in regime di congruenza modale. Tra l'altro, mentre nel primo caso l'anticipazione dei contenuti cui si punta tende ad essere limitata, in questo è decisamente più completa e il testo di partenza incorpora almeno in parte quello di destinazione.

In effetti, questi artefatti rendono molto evidente ciò che si è già sostenuto: che il testo ipertestuale è un insieme di potenzialità<sup>32</sup>, un contenitore di possibilità di scelta che definiscono traiettorie di lettura, sottintendendo una serie virtualmente infinita di altre possibili realizzazioni paradigmatiche<sup>33</sup>. Sono tali, naturalmente, entro certi limiti, anche i testi lineari della tradizione; ciò che li differenzia da quelli ipermodali è che, in questi ultimi, le relazioni virtuali possono concretizzarsi immediatamente e che il documento collegato può venire introdotto facilmente e direttamente nella teoria testuale. Ciò facilita, tra l'altro la ricontestualizzazione e il riuso di materiali e oggetti e crea nuove pratiche di costruzione del senso, perché tutto in un testo ipermodale appare compresente. Inoltre gli oggetti, che si è visto essere facilmente decontestualizzati, si prestano in quanto tali sia alla ridefinizione dei tipi testuali già esistenti, sia alla generazione di tipi nuovi, contaminanti e ri-medianti<sup>34</sup>.

La presenza di costituenti attivabili, infine, rende, come si è già sottolineato, i testi ipermodali realtà pluristrato; realtà nelle quali è possibile riconoscere diversi livelli organizzativi (*layers*, per gli autori appena citati), che costituiscono altrettanti *stati*<sup>35</sup>. Ciò aggiunge, tra l'altro, ulteriori elementi di complessità organizzativa a quelli già individuati dalla letteratura<sup>36</sup>; livelli, quelli, che restano per lo più nascosti al lettore, essendo destinati all'interprete-macchina, ovvero alle sezioni attive delle interfacce di consultazione.

Figura 27. *Stati del testo*



<sup>32</sup> Baldry, Thibault (2006: 157).

<sup>33</sup> Ivi: 156.

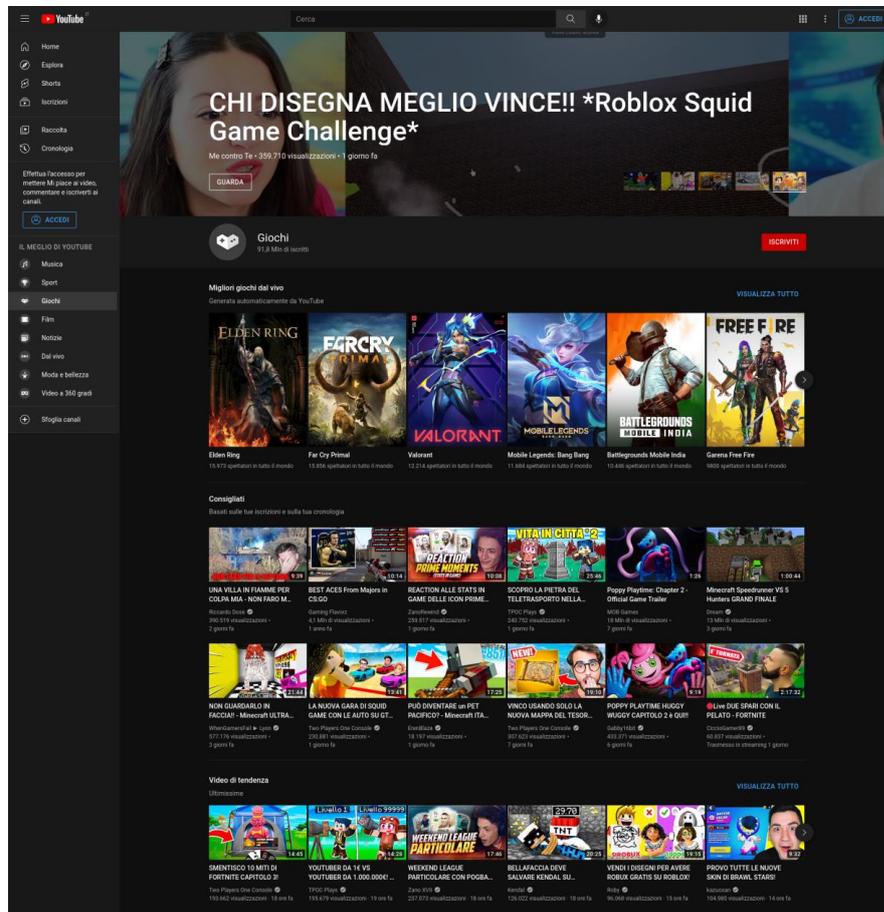
<sup>34</sup> Anche Baldry, Thibault (2006: 157-58).

<sup>35</sup> Si tratta, ancora una volta, di sviluppi indotti dall'evoluzione delle tecniche digitali e, quindi, diamesicamente (diatecnicamente) determinati. Allorché il concetto di *diatecnica* è stato introdotto (Allora, 2009), ci si poteva forse interrogare sul valore del prefissoide *dia-* nel caso delle tecniche implementate nei testi digitali; oggi la diffrazione delle risorse (si va da siti che le impiegano pienamente ad altri che ne fanno un uso assolutamente parco) pare giustificare meglio il suo uso. Sull'organizzazione verticale del testo ipertestuale in strati: Baldry, Thibault (2006).

<sup>36</sup> Su questi concetti anche Prada (2015).

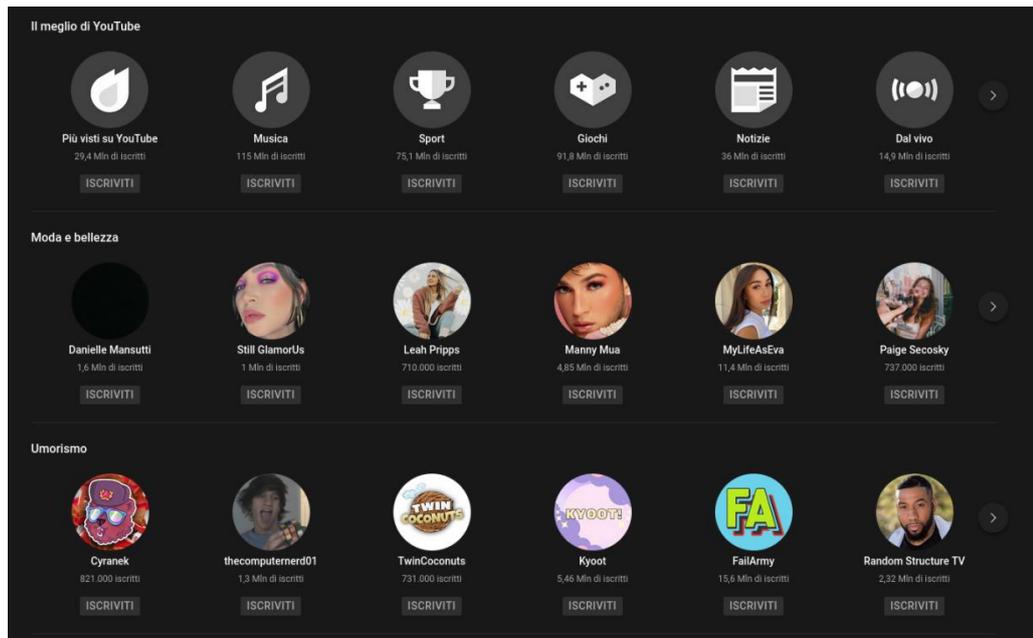
Un'ultima annotazione che pare rilevante nel caso di un testo quale la *home-page* presa in considerazione, ma che vale anche per altre pagine, è che essa è determinata nei suoi contenuti anche da meccanismi algoritmici: gli stessi che configurano un testo diverso per ciascun utente; anche ciò determina una particolare concettualizzazione del testo. Strutturalmente, la *home-page* di YouTube si propone confluenzialmente, come la rimediazione del catalogo, del sommario di un testo tradizionale e della bacheca, anche in questo caso con un livello di complessità e di articolazione verticale decisamente ampi. Le possibilità di accesso ai contenuti, infatti, sono più numerose di quanto non siano nelle forme tradizionali di quei testi: come si è già scritto, la base di dati del servizio può essere consultata a partire dalla casella di ricerca in alto al centro della pagina (si tratta del modo più comune e forse più tipico dei servizi volti alla condivisione di risorse poco strutturate); esiste però anche la possibilità, offerta dai bottoni rettangolari collocati sulla sinistra, di esplorare i contenuti per categorie (*musica, sport, giochi* ecc.) e per canali: selezionarli porta ad altre pagine indice. Nel caso delle categorie, ad esempio, si arriva a un documento strutturato su tre fasce (Figura 28): la prima, che occupa una finestra larga quanto l'area dei contenuti, in posizione di massima visibilità, mostra un'immagine in movimento e punta ai canali più importanti (nella categoria giochi, per esempio, quelli proposti dagli esperti di giochi che hanno il più alto numero di iscritti e che generano più interesse); la seconda, dedicata ad altri contenuti di punta (nella pagina dei giochi, a “i migliori giochi dal vivo”), contiene riquadri rettangolari con immagini fisse, alte il doppio di un riquadro normale; la terza include, con grafica meno saliente, ulteriori contenuti consigliati.

Figura 28. *La pagina della categoria “Giochi”*



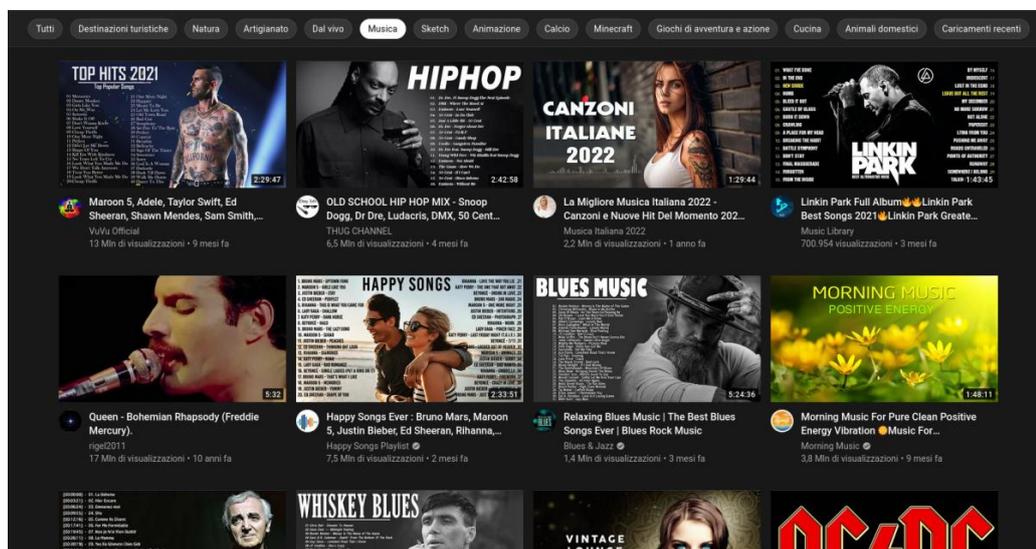
Diversa è la struttura della pagina di ricerca per canali: vi sono icone che occupano la prima fascia (aprono, se selezionate, ulteriori pagine tematiche) e immagini che ricordano le cornici di un ritratto collocate più in basso (si collegano ai proprietari di canali: iscriversi a uno di essi significa seguire una persona, oltre che i contenuti che propone). Si tratta, insomma, di un'organizzazione che porta in primo piano, insieme a quelle testuali, le funzioni interazionali (Figura 29).

Figura 29. *La ricerca per canali; molti sono legati a persone/personaggi*



Vi è infine la possibilità di esplorare tematicamente i contenuti direttamente a partire dalla *home-page* tramite la fascia di bottoni ovali collocata sopra i riquadri con le immagini: essa consente di filtrare i contenuti per aree di interesse (Figura 30).

Figura 30. *L'esplorazione della home-page una volta selezionato il bottone "Musica" (in bianco)*



Tutto considerato, l'esame della *home-page* rende evidente il fatto che essa (ciò vale anche per altre pagine del servizio; in realtà, a livelli diversi, per tutte) si offre in primo luogo come metatesto, come testo, cioè, che consente di accedere ad altri testi e metatesti, con una spiccata verticalizzazione dell'esperienza di lettura. Si presenta inoltre come un testo implicato e labirintico o, forse meglio, come un contenitore: in un documento di questo tipo, l'organizzazione dipende in ultima istanza dai progettisti (che hanno definito un insieme di possibilità tecniche, di strutture e funzioni) e dal redattore algoritmico, che attinge ai prodotti di autori che agiscono, di per sé, in un dominio entropico.

Quanto alle caratteristiche della sua testualità (vale a dire, in merito a ciò che risponde alle domande: «Che cosa rende la *home-page* di YouTube un testo? Che cosa la rende distinguibile e delimitabile, rispondente a una logica comunicativa, coerente e coesa?») si potrebbe rilevare, senza alcuna pretesa di esaustività, che la distinguibilità è ben definita dall'interfaccia: il *layout*, le scelte tipografiche, grafiche, cromatiche, la presenza di oggetti ad alto valore simbolico e talora funzionale (il marchio, la casella di ricerca, i riquadri allineati che rinviano e anticipano contenuti o i bottoni di selezione nella barra di servizio a sinistra e in alto) tipizzano potentemente il testo. La stessa relativa uniformità delle scelte strutturali e configurazionali tra una pagina e l'altra concorre a definire un ambiente testuale ben definito, per quanto difficilmente individuabile nella sua estensione e nella sua struttura interna.

In merito alla rilevanza, poi, l'utente della piattaforma è immediatamente messo in grado di identificare la struttura comunicativa soggiacente al servizio, che nella *home-page* si presenta nei suoi aspetti più astratti e, come tali, in parte indipendenti dai contenuti raggiungibili: singoli utenti o gruppi di utenti mettono a disposizione di altri, non sempre precisamente individuati, materiali audiovisivi in un contesto di fruizione libera; la pagina è la chiave per raggiungerli e la ricchezza della scelta e la facilità di usufruire di quanto viene offerto fanno parte del messaggio e innervano il discorso soggiacente. Il testo della *home-page*, vale a dire, si offre come uno strumento di accesso a risorse di tipo diverso; come l'interfaccia messa a disposizione dai progettisti di chi voglia aprire una connessione multimodale. Sermocinando, si potrebbe dire che esso suggerisca: «sono qui per farti accedere comodamente a un numero indefinito di possibilità di uso e di interazione».

In questo quadro, non è difficile quella di rinvenire coerenza nel messaggio affidato alla *home-page*: i rettangoli contenuti nell'area più ampia contengono immagini (e materiale audiovisivo, quando focalizzati dal passaggio del *mouse* o dalla selezione digitale) che rinviano al dominio della musica, della cinematografia, degli spettacoli televisivi, delle arti sceniche (quando la si è visitata per questo articolo vi erano presenti immagini di un ballo pop, il ritratto di Ennio Morricone direttore d'orchestra, una fotografia di Mina, lo scatto di una persona che maneggia una chitarra elettrica, il fermo immagine di un discusso personaggio pubblico). Si tratta di collegamenti che si appoggiano a modi diversi (immagini, appunto, spezzoni animati, parole o microtesti che accompagnano gli uni e gli altri: l'11 maggio si leggevano sui o vicino ai riquadri parole quali *danza, remix, video, Rai, cartabianca*<sup>37</sup>, *visualizzazione, chitarra, musica italiana, canzoni italiane, music, trailer, Avatar 2*<sup>38</sup>...).

Quanto alla coesione, sono segnali espliciti di unità la modularità dei contenuti (ogni oggetto che rinvia a una pagina è un rettangolo di dimensioni uguali, che contiene un'immagine e che è caratterizzato da un breve testo di presentazione sottostante: una sorta di assonanza disposizionale o di parallelismo), la continuità delle scelte tipografiche (caratteri e tipi per i titoli e i sottotitoli delle risorse), la presenza di puntatori (i riquadri ipertestuali sono elementi forici, come si è visto, che istituiscono legami tra un oggetto

<sup>37</sup> Nome di una rubrica telegiornalistica.

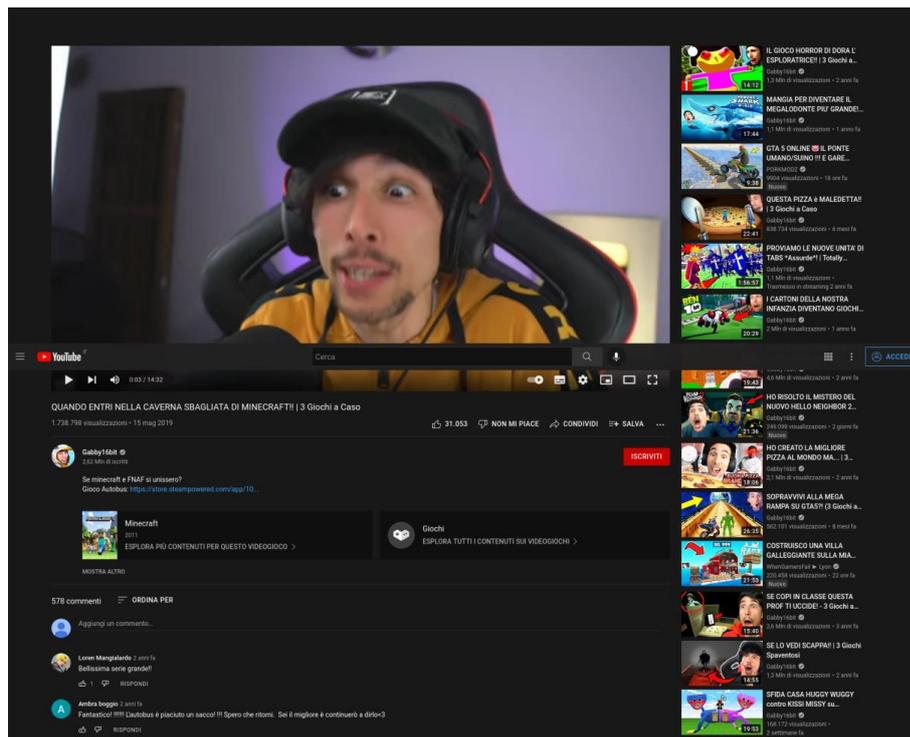
<sup>38</sup> Continuazione di un grande successo cinematografico di qualche anno prima.

del testo di partenza e altri) e di connessioni (il bottone *home*, sulla sinistra, è attivato in quanto ci si trova appunto nella *home-page*; lo stesso si può dire di quello ovale «Tutti» nella barra di selezione: è selezionato per scelta predefinita e indica che sono visualizzati tutti i contenuti; altri consentono di ridurre la scelta e rinviano quindi a configurazioni particolari del testo principale).

#### 4.2. Le pagine di contenuto (inquadramento, componenti multimodali e funzioni comunicative, varianti, covarianti e invarianti, connessioni e collegamenti, tipi e istanze testuali, coesivi)

Le pagine di contenuto meglio di altre offrono la possibilità di osservare l'interazione tra risorse audiovisive e di tipo diverso e di soffermarsi nella descrizione dei filmati. In questo caso si analizzerà una pagina dedicata ai videogiochi (che rientra nella serie *Tre giochi a caso*: Figura 31) gestita da un volto noto agli appassionati del settore, Gabby<sup>39</sup>. La pagina presenta una struttura analoga alle molte altre del sito; il componente dominante è senza dubbio quello audiovisivo, che appare in alto in posizione centrale e che occupa una parte importante della finestra.

Figura 31. La pagina «3 Giochi a caso»



Il video assume un significato particolare per via del suo inquadramento, ovvero per via degli strumenti che consentono di evidenziarlo come unità autonoma e di mantenerlo al contempo in relazione con il contesto:<sup>40</sup> grazie ad esso lo si identifica non solo come filmato di YouTube, ma anche come prodotto collegato a un marchio (qui l'autore Gabby e il suo canale *Gabby16bit*, come si nota nell'area delle informazioni – Figura 32 – e nei

<sup>39</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=jUsv\\_zn6PvI](https://www.youtube.com/watch?v=jUsv_zn6PvI).

<sup>40</sup> Van Leeuwen (2005: 3-25)

puntatori a sinistra: Figura 33) e a un settore di interessi (il gioco Minecraft e i videogiochi in generale, come suggeriscono i due rinvii a metapagine inclusi nell'*infobox*).

Figura 32. L'area informativa che appare sotto la finestra del video e i dati di collegamento che fornisce

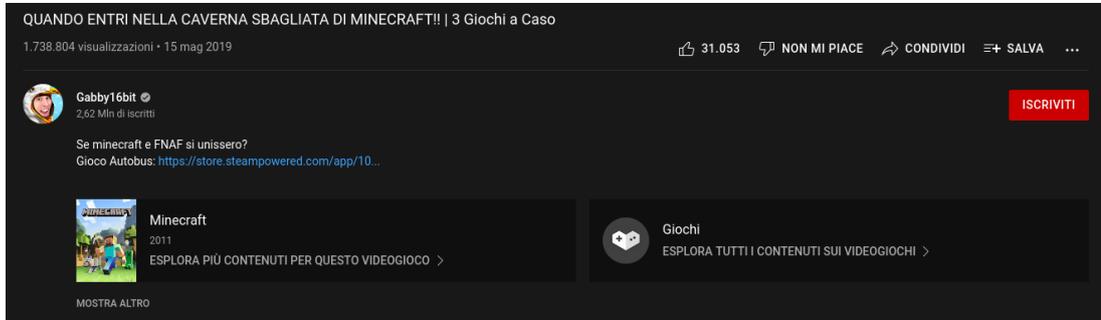


Figura 33. I puntatori ad altre pagine di Gabby collocati nella barra destra



I modi messi in opera nel video sono numerosi e ciascuno di essi contribuisce in modo diverso alle funzioni comunicative del testo; si possono considerare, tra gli altri, quelli che seguono:

- la posizione della videocamera (inquadratura dall'alto, neutra, dal basso...; frontale, di tre quarti anteriore, di profilo...; modo: *inquadratura*);
- il movimento della videocamera o la sua simulazione (ferma; in movimento orizzontale, verticale o lungo l'asse z; modo: *panoramica*)<sup>41</sup>;
- la distanza della videocamera dal soggetto ripreso (vicino, lontano; modo: *prospettiva*);

<sup>41</sup> Non si distingue qui, come tradizionalmente, tra panoramica e carrellata.

- la collocazione dell'oggetto o degli oggetti a fuoco nel campo dell'inquadratura (modo: *composizione*);
- la struttura dell'ambiente (oggetti di sfondo, realtà rappresentata; modo: *ambiente*);
- le immagini e simboli presenti nell'inquadratura (modo: *iconico*);
- i colori (modo: *cromatico*);
- le parole che appaiono nell'inquadratura (modo: *verbale scritto*);
- le risorse linguistiche (sfruttamento di caratteristiche dell'uso del codice, ad esempio, variazione diafasica o diatopica; modo: *linguistico*);
- l'orientamento dello sguardo della persona a fuoco (modo: *sguardo*);
- i movimenti e gesti della persona a fuoco (modo: *cinesico-gestemico*);
- le espressioni facciali della persona a fuoco (modo: *espressivo*);
- la presenza di colonna sonora (modo: *musicale*);
- la presenza di rumori (modo: *acustico*).

Ciascuno di essi espleta, potenzialmente, una funzione ideativa, interpersonale e testuale, ma più spesso una delle tre appare dominante; in queste pagine ne prenderemo in considerazione solo alcune.

La posizione della videocamera (modo: *inquadratura*), per esempio, ha una funzione ideativa in quanto rappresenta oggetti e ambienti e li addita all'attenzione dello spettatore definendo un campo tematico. Ha però anche una funzione testuale, in quanto consente di individuare, nel *continuum* del filmato, segmenti discreti che rappresentano altrettante scene. Il momento in cui si determina un mutamento nella posizione della videocamera (ma ciò vale, potenzialmente, per molti altri tra gli indicatori mediazionali presi in considerazione) costituisce un *fotogramma* (o una serie di fotogrammi) *transizionale*<sup>42</sup>.

Il connotato interpersonale dell'inquadratura dipende dall'identificazione tra la prospettiva visuale suggerita dalla telecamera e lo sguardo dello spettatore: se si inquadrano persone, ad esempio, oltre a indicare la loro collocazione nello spazio, si possono simboleggiare le relazioni di dominio o di subordinazione o persino di soggezione che si stringono tra loro (chi è in alto, per esempio, ha maggiore autorità o domina). Tali relazioni, naturalmente, non riguardano solo le relazioni *interne* al filmato, ma anche l'autore e gli spettatori (ciò accade con frequenza nettamente superiore nei filmati di YouTube che, per esempio, in un contesto filmico tradizionale, perché le piattaforme sociali mirano stabilmente all'abbattimento della cosiddetta *quarta parete*, quella che separa astanti e attori).

Nel nostro filmato, per esempio, l'inquadratura conosce solo due stati, evidentemente collegati alla posizione fissa della strumentazione di ripresa: neutrale (a livello del viso dell'autore) e leggermente dall'alto (Figure 34 e 35); la prima è riservata ai fotogrammi di introduzione al video e ad alcuni momenti narrativi, di commento o di transizione, nei quali l'autore vuole stringere un rapporto empatico e confidenziale con il suo pubblico; la seconda si rileva quando l'immagine dell'autore è confinata in una finestra di piccole dimensioni sovrapposta a quella che rappresenta l'azione di gioco; in questi casi, infatti, il suo intervento è prevalentemente referenziale, perché orientata alla descrizione e alla rappresentazione di un *quid tertium*.

<sup>42</sup> Baldry, Thibault (2006: 167 e segg.).

Figura 34. *Inquadratura neutra*Figura 35. *Inquadratura (leggermente) dall'alto*

Anche il movimento della camera, come le variazioni di inquadratura, può avere diverse funzioni comunicative. Nel filmato sotto esame, per esempio, pochi secondi dopo l'avvio delle riprese, l'autore decide di passare alla rappresentazione del *desktop* e stringe sull'icona del primo gioco che intende presentare (*zoom in*: Figura 36); l'operazione ha un evidente effetto testuale (seleziona l'oggetto che diverrà focale nella narrazione seguente) e ha un altrettanto ovvio addentellato interpersonale, perché vuole attrarre l'interesse dello spettatore.

Figura 36. *Fermi immagine successivi che mostrano l'ingrandimento su un oggetto*

Funzioni simili ha la carrellata orizzontale che segue immediatamente il movimento di ingrandimento: si tratta, operativamente, di una ripetizione, quasi il corrispettivo transmodale di una variazione sintattica, che offre al parlante, che ancora non ha concluso la fase preliminare della descrizione del gioco che verrà preso in considerazione di lì a poco, l'agio necessario a concludere il suo discorso.

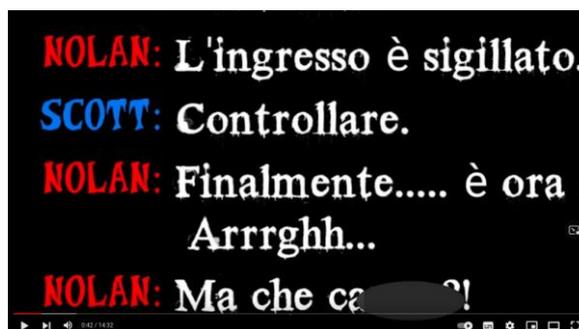
Pure il modo verbale scritto assolve a funzioni diverse. Le sequenze di parole che appaiono all'interno del filmato rispondono a quelle testuale e interpersonale quando, come al minuto 0:20, segnalano un cambio di scena (e fungono così da sequenza transizionale: Figura 37), puntando cataforicamente a ciò che seguirà; hanno tuttavia anche una funzione ideativa, in quanto cooperano al processo di individuazione referenziale, di etichettatura delle sequenze che seguiranno.

Figura 37. *Un elemento verbale scritto all'interno del filmato*



Le risorse verbali scritte possono essere anche interne al mondo rappresentato (nel nostro caso sono trascrizioni pretese di parlato in uno dei videogiochi); interessante, però, è che esse rendano possibile la valorizzazione delle risorse linguistiche (modo *linguistico*) quando l'autore obietta a una scelta fatta dai produttori, che inseriscono un elemento disfemico nel dialogo: Figura 38; trascrizione 1).

Figura 38. *La valorizzazione narrativa di una scelta linguistica ritenuta discutibile*



[1] Ma chec... Non posso leggervi questa parola ma c'era una parolaccia... in un gioco <??> c'era una parolaccia <beep>

Le risorse linguistiche, in questo caso, sono sfruttate a fini ideativi (proiettano tra l'altro una visione dell'uso della lingua) e interpersonali (elicitano un atteggiamento negli spettatori – vogliono divertirli – facendo leva sulla loro conoscenza del codice e del suo uso) e il loro impiego è rafforzato da quello di altre risorse mediazionali: all'apparizione della parola incriminata, la curva intonativa ha un brusco picco, l'intensità del suono

aumenta, la camera entra in vibrazione, si inserisce un'immagine impiegata per il test degli apparecchi televisivi e un *bip* che segnalano per convenzione, nei programmi televisivi, la cancellazione momentanea del segnale: una ripetizione plurimodale che opera evidentemente un potenziamento della coesione e quindi della coerenza del messaggio. Altre occasioni di gioco linguistico, dall'evidente funzione interpersonale, si riconoscono nel prosieguo del filmato, sia nella forma di disfemismi offuscati («che cagap!») o meno («fuori dalle balleee!»), sia in quella di formule alterate («shosh is the new shish», su 'x is the new chic', «ma stiamo scherziamo») o di citazioni fuori contesto («nessun dorma!»).

Anche lo sguardo può assolvere a funzioni ideative, interpersonali e testuali: le prime in quanto esso funge da indicatore vettoriale di entità della rappresentazione di cui si segnala l'importanza (nel nostro filmato, per esempio, l'autore guarda verso il basso quando commenta scene tratte dal videogioco); le seconde perché lo sguardo rivolto verso lo spettatore lo chiama in causa; le terze dal momento che l'orientamento dello sguardo o il suo mutamento possono precedere un cambio di scena e, quindi, di rappresentazione e di riferimento<sup>43</sup>.

Le risorse musicali sono impiegate, nel filmato, dal minuto 0:18: si tratta di un motivetto che entra in crescendo, precede e accompagna la schermata grafica che funge da titolo per la presentazione del primo gioco e poi decresce di intensità quando questa inizia: ha una funzione, dunque, prevalentemente testuale e si qualifica come il correlato allomodale del titolo verbale. Anche in questo caso due elementi mediazionali si allineano in una covariazione che fornisce la medesima informazione, che assume così maggiore evidenza. Lo schema covariato, tra l'altro, si ripete nel caso degli altri videogiochi presi in considerazione, e ciò contribuisce alla coerenza complessiva del testo perché realizza una catena coesiva (si veda il filmato a 5:27, per esempio, e si osservi la Figura 39 (il tema musicale, in questo caso è diverso)).

*Figura 39. Lo stacco che introduce il secondo videogioco. Le scelte grafiche, tipografiche, verbali e musicali creano una catena coesiva con quelli che introducono il primo e il terzo e contribuiscono alla coerenza testuale*



Un elemento importante ai fini del riconoscimento della coerenza dell'audiovisivo è poi l'alternanza della configurazione dei subcomponenti (la posizione e la dimensione delle schermate del videogioco, l'immagine dell'autore a pieno schermo o in una piccola finestra, la forma delle schermate di transizione con testo...) che si ripetono in correlazione con aspetti particolari del narrato filmico e che rendono possibile anche la sua segmentazione. Si è già visto, ad esempio, che l'autore appare a tutto schermo quando introduce il filmato e nei momenti in cui la sua presenza è particolarmente importante a segnalare un elemento nuovo o focale (lo fa, ad esempio, brevemente, quando scopre la presenza della parolaccia di cui si è scritto); la sua figura appare invece inquadrata in una

<sup>43</sup> Su questi concetti si può vedere l'estesa trattazione di Baldry, Thibault (2006: 167 e segg.).

finestra collocata ora sul margine superiore sinistro, ora su quello inferiore destro, nei momenti in cui è più importante la rappresentazione del videogioco e il commento delle scene.

Se le strutture del filmato sono nuove la prima volta che si guarda il video, diventano ben presto date mentre esso scorre ed esse si ripetono; divengono infatti in questo modo elementi coesivi e *types* di *layout* disponibili per l'analisi e per la costruzione di altri testi: una dinamica di varianti e invarianti che è al cuore della testualità.

Attraverso questi elementi, il documento costruisce dunque connessioni interne che si affiancano ai collegamenti che lo legano ad altri, collocandolo in una teoria ermeneuticamente fondamentale: l'autore lo denuncia esplicitamente all'inizio del filmato, quando si rivolge ai suoi spettatori e li saluta dicendoli «bentornati su tre giochi a caso» e annunciando che (trascrizione 2)...:

[2] questa volta siamo nel comparto mobile e quindi tre giochi a caso per cellulare quasi potremmo dire. Magari ne tirerò fuori anche uno per i computer, ma ho trovato dei giochi veramente carini e simpatici che volevo provare insieme a voi.

Si fa rilevare, quindi, una serialità da recuperare nell'interpretazione del testo. L'annuncio relativo ai giochi per computer apre una possibilità di esecuzione che colloca il testo agito all'interno di un quadro di potenzialità testuali: è una forma della dinamica tra istanza e tipo di cui si è già scritto.

L'autore del video cerca sempre la connessione con gli ascoltatori e si rivolge ad essi con allocutivi («ragazzi») e deittici (*vi, voi*, verbi alla quinta persona o alla quarta, quando l'autore, commentando scene di gioco, chiama in causa se stesso, oltre che gli spettatori: «dobbiamo stare attenti...»); la seconda persona è usata nel titolo del filmato: «QUANDO ENTRI NELLA CAVERNA SBAGLIATA DI MINECRAFT!!»; in molti casi, poi, quando ci si rivolge al pubblico, si guarda in camera, rinforzando il messaggio con una ripetizione modale): l'uso del parlato, dunque, ha un'importante funzione interpersonale.

Anche gli ospiti, infine, nei loro messaggi di commento fanno riferimento all'autore (*Gabby, tu, te*, verbi alla seconda persona), al filmato o alla serie dei filmati di cui quello in visione fa parte; talora puntano direttamente al testo filmico, che ripetono indicando a volte anche il minutaggio («0:46, credo proprio che abbiamo capito tutti di quale parola si tratta», «Shosh is de niú shish. / Arte pura.»; «Nobody: / Absolutely nobody: / Gabby:ma stiamo scherzando? (4:19)»): anche questi sono potenti coesivi.

## 5. UNA PROPOSTA DI LAVORO

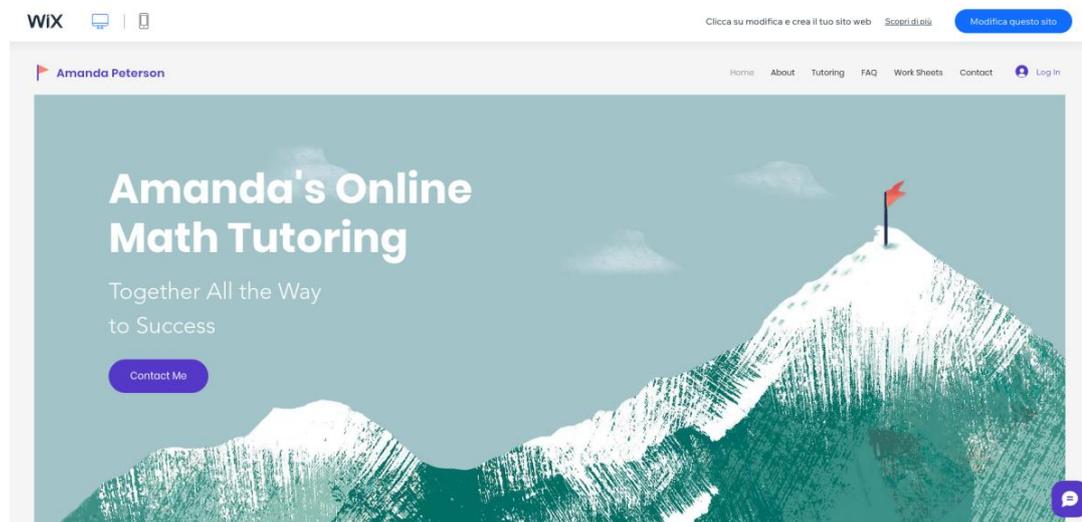
Per stimolare e mettere alla prova le competenze analitiche degli studenti, oltre che per impegnarli nella creazione di un testo multimodale, si propone un'attività che può essere svolta in piccoli gruppi e in più fasi; sono richiesti, per portarla a termine, strumenti alla portata di tutti e conoscenze tecniche di base.

Il primo passo da compiere è quello di aprire un sito web utilizzando la piattaforma *Wix*<sup>44</sup>. Si tratta di un processo semplice e gratuito che può essere compiuto dall'insegnante o da un membro di uno dei gruppi, che fungerà da poi coordinatore. L'apertura del sito richiede unicamente che ci si iscriva alla piattaforma e che si selezioni una categoria standard per la generazione del sito. In questo caso si può scegliere la classe

<sup>44</sup> <https://it.wix.com/>.

di modelli «Comunità e Educazione» (Figura 40), individuando poi il tipo che si preferisce.

Figura 40. Un esempio di sito costruito con il modello «Comunità e Educazione»



Una volta che il sito sia stato reso pubblico, sarà necessario aggiungervi alcune pagine, attraverso l'*editor* telematico<sup>45</sup>; per questo progetto sarà sufficiente creare un numero di nuovi documenti pari a quello dei gruppi di lavoro più due: uno per la presentazione della ricerca e uno per le conclusioni comuni.

L'attività prevede che ogni gruppo analizzi un numero adeguato di pagine di YouTube (o di altra piattaforma, se lo si preferisce), scegliendone di diverse tra loro dal punto di vista tematico e stilistico (se ne potranno individuare facilmente numerose dedicate ai videogiochi, alla musica classica e operistica, al cinema, alle serie TV più seguite del momento ecc.). Lo studio dei testi selezionati sarà condotto utilizzando i concetti di cui si è discusso in questo contributo e, una volta che essi siano stati analizzati, gli studenti affideranno i risultati della loro ricerca a un documento ben strutturato, completo, corretto e adeguato all'utenza (i loro colleghi e l'insegnante) e lo metteranno in rete.

In particolare, nel corso della loro lettura, i gruppi di ricerca dovrebbero porsi domande simili alle seguenti:

- Chi è l'autore? Qual è l'utenza primaria designata per il testo? Qual è il messaggio fondamentale del documento (che cosa vuole dire? Fare? Far fare?)?
- Quali sono le risorse mediazionali impiegate? Quali appaiono dominanti? Perché si può dire che paiano tali?
- In quali punti del documento appaiono la lingua scritta e parlata? Qual è il ruolo (o quali sono i ruoli) che l'una e l'altra svolgono?
- Quali oggetti attivi sembra di poter riconoscere all'interno della pagina? In che maniera si segnala il fatto che siano tali? Che cosa consentono di fare?
- Come risultano composti i componenti multimodali di ciascuna pagina (si chiedi di sceglierne tre)? In che modo rispondono alle funzioni comunicative di cui si è scritto nel paragrafo 2.7?

<sup>45</sup> Istruzioni per creare e personalizzare il sito si trovano in linea, all'indirizzo <https://it.wix.com/blog/articolo/come-fare-un-sito-web>.

- f) Quali sono gli elementi che collegano il testo in esame ad altri esterni ad esso? A che testi si rinvia?
- g) Quali sono gli elementi che collegano oggetti del testo con altri dello stesso testo?
- h) Se si volesse stendere un elenco degli elementi coesivi (in un'ottica multimodale), quali vi si includerebbero?
- i) Che cosa rende il testo unitario, coerente a livello contenutistico e tematico?

Quando i documenti dei gruppi saranno stati caricati sul sito, tutti i partecipanti coopereranno tra loro in una revisione tra pari con l'intento di rilevare punti di forza e mancanze delle ricerche altrui; compileranno a questo fine schede di valutazione (meglio se approntate dal docente), che saranno poi impiegate per migliorare i singoli contributi. Infine, insieme, stenderanno la premessa e le conclusioni, che pure saranno rese pubbliche.

I testi redatti dai gruppi di studio dovranno essere ipermodali: dovranno cioè contenere elementi modalmente diversi (testo scritto, immagini, sequenze audiovisuali...) ed essere realizzati a partire da un progetto unitario e sulla base di una scaletta che sarà concordata con l'insegnante.

Prima della pubblicazione delle loro ricerche, quest'ultimo potrà anche chiedere che gli studenti presentino in classe i loro lavori attraverso una serie di diapositive: ciò avrà il vantaggio di rendere più facile il controllo tra pari di cui si è scritto. Il fatto che le diapositive debbano essere accompagnate da una presentazione parlata offrirà anche l'occasione per un esercizio di transmodalizzazione: dal parlato delle discussioni tra gli autori al loro testo scritto e da questo nuovamente al parlato (però formale).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allora A. (2009), "Variazione diamesica generale nelle Comunicazioni Mediate dalla Rete", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 147-170.
- Andorno C. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Antonelli G. (2016), "L'e-taliano tra storia e leggende", in Lubello, S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 11-28.
- Bakhtin M. M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin (TX).
- Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Analysis*, London, Equinox.
- Bolter J. D., Grusin R. (1999), *Remediation: Understanding New Media*, MIT Press, Cambridge [tr. it. *Remediation – Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini, Milano, 2005].
- Calaresu E., Palermo M. (2021), "Ipertesti e iperdiscorsi. Proposte di aggiornamento del modello di Koch e Oesterreicher alla luce dei testi nativi digitali", in Gruber T., Grübl K., Scharinger T. (a cura di), *«Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation»*, Narr, Tübingen, pp. 81-112.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Graffi G. (2010), *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*, Carocci, Roma [II ed., ivi, 2019].
- Halliday M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.

- Halliday M. A. K., Matthiessen C. (2004), *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Routledge, London, 2004 [IV ed., ivi, 2014].
- Jenkins H. (2007), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano [ed. or., *Convergence culture: where old and new media collide*, New York, New York University Press, 2006].
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative 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*, Cambridge, MA, MIT Press, 2009].
- Jewitt C. (2008), *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*, Routledge, London-New York.
- Jewitt C. (2014), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, London-New York.
- Jones R. H., *Technology and sites of display*, in Jewitt (2014), pp. 139-151.
- Kress G. et al. (2001), *Multimodal Teaching and Learning: The Rethorics of the Science Classroom*, Continuum, London.
- Kress G. et al. (2004), *English in Urban Classroom: Multimodal Perspectives on Teaching and Learning*, Routledge, London-New York.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*, Hodder, London.
- Kress G., Van Leeuwen T. (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London, Routledge.
- Lala L. (2010), "Testo, tipi di", in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma: [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Linell P. (1982), *The Written Language Bias in Linguistics*, University of Linköping–Department of Communication Studies, Linköping: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757560/FULLTEXT01.pdf>.
- Linell P. (2005), *The Written Language Bias in Linguistics*, Routledge, London-New York.
- Loiero S., Lugarini E. (2020), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Norris S. (2014), *Modal density and modal configurations*, in Jewitt (2014), pp. 86-99.
- 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](https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf)].
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Piotti M., M. Prada (2020), (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Porcelli G., R. Dolci (1999), *Multimodalità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, UTET Libreria, Torino.
- Prada M. (2015), *L'Italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2020), "Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 683-688: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15036>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura, dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Ruele M. (2020), *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico*, Trento, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, <https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/>

[/asset\\_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-2020/20178?redirect=/pubblicazioni.](#)

- Ruele M., E. Zuin (2020), *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*, Trento, Provincia autonoma di Trento – IPRASE, [https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset\\_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-rapporto-di-ricerca/20178](https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-rapporto-di-ricerca/20178).
- Sabatini F. (1999), “«Rigidità-esplicitezza» vs «elasticità-implicitezza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria Elisabeth Conte*. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5–7 febbraio 1998), Museum Tusulanum Press, Copenaghen, pp. 141-172 [ora in *Id.*, *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di Coletti V., Coluccia R., D'achille P., De Blasi N., Proietti D., Liguori, Napoli, 2011, vol. II, pp. 183-216].
- Sindoni M. G. (2013), *Spoken and Written Discourse in Online Environments: A Multimodal Approach*, Routledge, London-New York.
- Stöckl H., *Semiotic paradigms and multimodality*, in Jewitt (2014), pp. 274-286.
- Van Leeuwen T. (2005), *Introducing Social Semiotics*, Routledge, Abingdon.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (2020) (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze [I quaderni del GISCEL», 2].