

MULTIMEDIALITÀ E MULTIMODALITÀ TEORIA, PRASSI E DIDATTICA DEI TESTI COMPLESSI

A cura di
Michela Dota, Giuseppe Polimeni e Massimo Prada

Quaderni di Italiano LinguaDue

5



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Università degli Studi di Milano
www.italianolingua.due.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

MULTIMEDIALITÀ E MULTIMODALITÀ

A cura di

Michela Dota, Giuseppe Polimeni e Massimo Prada

INDICE

Premessa <i>Michela Dota, Michela Dota, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada</i>	i
I. Quadro teorico	
Scritto-parlato e altri modi nell'educazione linguistica <i>Miriam Voghera</i>	2
Traiettorie della multimodalità: gli snodi teorici e i modelli applicativi <i>Maria Grazia Sindoni</i>	19
Integrazione di testo e immagine nella comunicazione digitale <i>Mirko Tavano</i>	47
II. Letture multimodali di testi, in ambiente digitale e non, per la didattica dell'italiano L1 e L2	
Lingue, varietà di lingue e altri codici in una webserie d'animazione in dialetto messinese. Prospettive per una didattica multimodale <i>Fabio Rossi</i>	64
Letture multimodali per l'educazione linguistica <i>Massimo Prada</i>	86
La rappresentazione multimodale dei dialetti su TikTok <i>Massimo Palermo</i>	132
Forme di testualità breve nella didattica dell'italiano <i>Sergio Lubello</i>	141
Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione <i>Paola Cantoni</i>	155
Scienze e linguaggi tecnico-scientifici a scuola <i>Cristina Lavinio</i>	176
Il belcanto e la canzone nell'insegnamento dell'italiano L1 e L2. Considerazioni generali ed esperienze didattiche <i>Edoardo Buroni</i>	190

III. Glottotecnologie e glottotecniche multimodali e multimediali

Giochi linguistici per la didattica dell'italiano <i>Giuliana Fiorentino</i>	220
In principio era il CAI. Cenni sulla storia delle glottotecnologie <i>Diego Santalucia</i>	237
Mobile assisted language learning: un potenziamento dell'apprendimento formale <i>Veronica Bagolini</i>	254
Tecnologia educativa nelle lezioni online e in presenza: suggerimenti per una didattica multimediale e inclusiva <i>Tatiana Baggio</i>	273
Esempi di didattica multimediale <i>Matteo Modena</i>	296
Social-italiano L2. Un'indagine sulla didattica dell'italiano L2/LS in Instagram, TikTok e Youtube e una proposta di laboratorio per le scuole <i>Michela Dota</i>	310

PREMESSA

Michela Dota, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

La multimodalità è la dimensione normale della comunicazione umana. La tradizione degli studi linguistici e di comunicazione lo ha affermato da sempre, soprattutto in relazione al parlato prototipico, quello dialogico, avvertendo anzi che il modo verbale veicolerebbe soltanto una porzione minoritaria del significato: il resto sarebbe veicolato dalla gestualità (cinesica), dalle relazioni spaziali dei corpi che partecipano all'evento comunicativo (prossemica) e dalla eventuale deissi al contesto. E non necessariamente i vari modi invierebbero messaggi tra loro coerenti.

Ma nemmeno il testo scritto prototipico può essere considerato monomodale (per esempio: O'Halloran, Smith, 2011): gli spazi bianchi della pagina, il *layout* della stessa, gli artifici grafici applicabili ai singoli caratteri sono *modi* che significano, tanto quanto i grafemi allineati che costituiscono il messaggio verbale (Stöckl, 2014).

Se allora tutta la comunicazione umana è riconoscibile come multimodale, le analisi focalizzate solo o primariamente sul linguaggio verbale non riescono a rendere adeguatamente conto della natura della comunicazione stessa, poiché la costruzione del significato dipende dal concorso dei modi coinvolti, ciascuno col suo ruolo specifico, determinato dalla minore o maggiore intensità con cui è attivato (Pirini, 2014); le relazioni tra i vari modi, più o meno complesse, sarebbero quindi la chiave per comprendere ogni istanza comunicativa (Adami, 2017: 2).

Rispetto alla testualità tradizionale, quella migrata in ambiente digitale e multimediale fa spiccare più chiaramente questo tratto costitutivo della comunicazione umana, insieme alla sua versatilità: soprattutto in rete, abbiamo assistito (e tuttora assistiamo) a una «ibridizzazione delle strategie espressive», «alla sovrapposizione di sistemi iconici diversi, in una dimensione crossmediale che fa perno sulla dialogicità» (Verdiani, 2020: 107), e che può estrinsecarsi persino in assenza del linguaggio verbale (come mostrano bene le pillole video del tiktokker Khaby Lame). Dunque, ancora di più nell'ambiente digitale, il testo prototipico non è, come sosteneva János Petőfi (1990), prevalentemente verbale, bensì è «prevalentemente multimodale» (Verdiani, 2020: 23). Nell'uso dei testi, dunque, i criteri operativi, tanto del fruitore quanto del produttore di contenuti, non sono esclusivamente linguistici, ma semiotici in senso ampio; questi ultimi, però, «intervengono e condizionano anche la gestione degli elementi linguistici» (ivi: 110).

Le considerazioni appena riepilogate non possono attecchire soltanto nel perimetro della ricerca scientifica, ma devono fruttificare altrove, almeno tra coloro che operano nell'ambito dell'educazione linguistica, o che ne condividono gli interessi e le attenzioni. Comprendere a fondo questi fenomeni, ed eventualmente sfruttarli, integrandoli in modo oculato nella pratica didattica, avrà senz'altro effetti benefici sulla maturazione della competenza comunicativa degli studenti.

Il presente quinto *Quaderno di "Italiano LinguaDue"* intende rispondere a questa esigenza, fornendo in prima istanza un quadro di orientamento teorico che illustri da un lato i parametri interpretativi da adottare – che necessariamente sconfinano in ambiti teorici altri rispetto agli studi linguistici in senso stretto – e dall'altro esempi di esperienze e di proposte didattiche di italiano L1 e L2/LS replicabili in contesto scolastico e universitario.

In particolare, il retroterra teorico di riferimento è delineato dal primo gruppo di contributi. Nel saggio *Scritto, parlato e altri modi nell'educazione linguistica*, Miriam Voghera riepiloga i tratti sociolinguistici e funzionali di quattro manifestazioni di modi comunicativi verbali: il parlato, lo scritto prosastico, lo scritto digitale discontinuo e lo scritto dialogico. Tutti rientrano naturalmente nell'esperienza degli/delle apprendenti, che quotidianamente, durante la loro giornata scolastica tipo, esperiscono numerosi passaggi intermodali, svolgendo inconsapevolmente un articolato lavoro di decodifica semiotica; l'autrice ne illustra una sintesi, a partire dalla quale da cui il/la docente potrebbe partire per avviare la riflessione su questi temi in aula.

Nel saggio *Traiettorie della multimodalità. Gli snodi teorici e i modelli applicativi* di Mariagrazia Sindoni, si ripercorrono i capisaldi degli studi sulla multimodalità; l'autrice ne chiarisce l'autonomia rispetto alla multimedialità e conduce un'analisi multimodale su un video del già citato Khaby Lame, esemplare proprio perché privo di qualsivoglia componente verbale. L'oggetto dell'analisi, sicuramente noto tra i/le giovani, per il/la docente può rappresentare un vettore accattivante per avviare con la propria classe la riflessione sul carattere multimodale della comunicazione umana e sulla potenza di significazione degli altri modi, oltre a quello verbale.

Sul ruolo delle immagini e sulla loro integrazione con i testi verbali, in particolare in contesto digitale, si sofferma il contributo di Mirko Tavosanis (*Integrazione di testo e immagine nella comunicazione digitale*). L'autore considera sia la comunicazione in lingua italiana sia, più in generale, il contesto della comunicazione in molte società contemporanee. La trattazione è inoltre supportata dall'analisi di due casi particolari: l'integrazione tra testo e immagine agente (o mancante) nei manuali universitari di scrittura e le pratiche di integrazione tra testo e immagine condotte in un laboratorio di scrittura, incentrato sulla stesura di voci di Wikipedia, tenutosi presso l'Università di Pisa.

Il secondo gruppo di contributi offre alcuni esempi di letture multimodali di testi, in ambiente digitale e non, didatticamente orientabili. Fabio Rossi, nel suo articolo *Lingue, varietà di lingue e altri codici in una webserie d'animazione in dialetto messinese. Prospettive per una didattica multimodale*, conduce un'analisi multimodale (O'Halloran, Fei, 2014) di *Cafon street*. Nell'ottica di educazione linguistica ad ampio spettro, questo prodotto consente di soffermarsi altresì sul plurilinguismo degli audiovisivi moderni: la webserie animata analizzata è ricca di risorse e di livelli di analisi stratificati che, sotto l'apparenza di un testo "leggero" e puramente ludico, rivela un prodotto complesso, caratterizzato dal contatto tra diverse varietà di lingua e dialetto. Anche in questo contributo si illustrano i possibili risvolti didattici dell'analisi: solo la comprensione di come interagiscano più risorse semiotiche, infatti, può guidare gli studenti nell'analisi delle caratteristiche dei testi con cui quotidianamente entrano in contatto, consentendo loro di orientarsi nel panorama caratterizzato da un flusso testuale caotico.

Sulla proposta di introdurre l'uso dei testi multimodali nei curricula di educazione linguistica nella scuola secondaria, soprattutto in quella di secondo grado, si sofferma il saggio di Massimo Prada: *Letture multimodali per l'educazione linguistica* illustra un esempio di lettura multimodalmente orientata di alcune pagine tipologicamente differenti della piattaforma YouTube, cui segue una proposta di esercizio applicativo.

Alla *rappresentazione multimediale dei dialetti su Tik Tok* è invece dedicato il contributo di Massimo Palermo: tramite un campione di *reels* selezionati tra i molti disponibili sulla piattaforma, intensamente multimodale, l'autore osserva in particolare il valore attribuito ai dialetti da parte di utenti non specialisti. Tra i contenuti di maggiore interesse spiccano la riflessione metalinguistica sul valore comunicativo dei dialetti; la rappresentazione dell'attrito tra la tensione delle nuove generazioni verso una padronanza nativa e la consapevolezza della sua parziale o totale perdita; il rapporto tra uso identitario del dialetto

e il rischio di sconfinare nella rappresentazione stereotipata delle parlate e delle abitudini locali.

Alle molteplici *Forme di testualità breve nella didattica dell'italiano* è dedicato il contributo di Sergio Lubello, che si concentra sull'uso glottodidattico dei testi brevi, in particolare digitati (come i tweet e le email). Seppur meno sfruttati nella didattica dell'italiano e poco rappresentati nella manualistica relativa, essi possono diventare protagonisti di fruttuose sperimentazioni (di cui lo studioso dà conto nel saggio), che preparino gli/le apprendenti all'incontro con testi più articolati.

Nel suo *Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione*, Paola Cantoni illustra il potenziale d'uso dei variegati testi custoditi negli archivi scolastici (quali i giornali della classe); oltre ad essersi rivelati molto coinvolgenti per gli apprendenti – come provano gli esiti dei laboratori condotti in alcune scuole secondarie di primo grado –, tali testi forniscono un'opportunità non tradizionale per riflettere metalinguisticamente sull'italiano e sulle sue varietà. Inoltre, l'autrice mostra come la loro digitalizzazione, e l'auspicabile sfruttamento per la creazione di prodotti multimodali, potrà concorrere alla loro valorizzazione.

La rete, tra l'altro, intensifica la multimodalità dei manuali scolastici di scienze, oggetto del saggio di *Cristina Lavinio (Scienze e linguaggi tecnico-scientifici a scuola)*: la studiosa ripercorre le principali caratteristiche dei linguaggi tecnico-scientifici, a partire dalle terminologie e badando ai principali meccanismi di formazione dei termini, per passare poi ad aspetti sintattici e microtestuali, evidenziando perciò la natura composita e gli aspetti co-verbali di tali linguaggi e dei simboli cui ricorrono, la testualità eminentemente espositiva nei manuali scolastici, la necessità di insegnare a capire le informazioni ricavabili da immagini e grafici che la corredano.

Nel saggio *Il bel canto e la canzone nella didattica dell'italiano L1/L2. Considerazioni generali ed esperienze didattiche* di Edoardo Buroni, si guarda al fenomeno della multimodalità nella sua declinazione operistica e canora, la cui intrinseca natura multimodale è oggi amplificata dalla disponibilità di più vettori mediali diversi. Lo studioso offre quindi un esempio concreto di analisi linguistica e di una sua possibile applicazione didattica di natura multimodale, multimediale e interdisciplinare, del *Macbeth* di Giuseppe Verdi (opera che ha inaugurato la stagione 2021-2022 del Teatro alla Scala di Milano) e delle canzoni prime classificate al Festival di Sanremo del 2022.

Il terzo gruppo di contributi verte sulle glottotecniche e glottotecnologie multimediali e multimodali a disposizione dei docenti di italiano L1 ed L2/LS. In apertura, il contributo di Giuliana Fiorentino (*Giochi linguistici per la didattica dell'italiano*), ripercorre l'affermarsi della ludolinguistica all'interno della glottodidattica, per proporre una sua esemplificazione per la didattica della L1. La ludolinguistica non è necessariamente vincolata ai suoi ambiti di applicazione più consueti, come la didattica del lessico, ma può essere impiegata estesamente: il saggio lo dimostra, illustrando diverse tipologie di esercizi e il loro possibile utilizzo.

Nel contributo *In principio era il CAI. Cenni sulla storia delle glottotecnologie* di Diego Santalucia, si ripercorrono sinteticamente gli elementi che dal CAI (*Computer Assisted Instruction*) hanno condotto al CALL (*Computer Assisted Language Learning*), anche attraverso l'evoluzione delle piattaforme didattiche. Sono, inoltre, trattati alcuni aspetti del MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) e di alcune applicazioni che negli ultimi anni hanno rappresentato una novità nella formazione linguistica online, insieme ad alcune pagine di un ambiente social come YouTube che interpretano aspetti ulteriori del *social learning*.

Su singoli aspetti inquadrati da Santalucia si soffermano i contributi successivi. Interamente focalizzato sul MALL, è il contributo di Veronica Bagagnoli (*Mobile assisted language learning: un potenziamento dell'apprendimento formale*): dopo aver riassunto la complessa

e ampia riflessione sull'uso dei dispositivi elettronici ai fini dell'apprendimento che ha caratterizzato il campo di ricerca del *Mobile Learning* (ML), il contributo si sofferma sulla sua declinazione nell'ambito della didattica delle lingue, alle sue diverse applicazioni e sperimentazioni. Come mostra l'autrice, sebbene siano stati individuati i tratti principali che delineano l'apprendimento mobile, la ricerca sul ML e sul MALL continuano ad essere in una fase di elaborazione e sviluppo.

Il contributo di Tatiana Baggio (*Tecnologia educativa nelle lezioni online e in presenza: suggerimenti per una didattica multimediale e inclusiva*), offre una rassegna di siti web e applicazioni tecnologiche utili per la costruzione di materiale didattico, per l'erogazione della lezione e per i momenti di ripasso e verifica. *Esempi di didattica multimediale*, confezionate con piattaforme gratuite e fruibili da smartphone, possono inoltre leggersi nel contributo di Matteo Modena. L'autore illustra due attività duttili, sia in termini logistici (possono essere erogate sia in presenza che a distanza), sia in termini glottodidattici (sono calibrabili su diversi livelli di competenza del QCER, sino al B2).

Alle dinamiche del *social learning*, e al loro potenziale sfruttamento in ambito scolastico, è infine dedicato il contributo di Michela Dota (*Social-italiano L2. Un'indagine sulla didattica dell'italiano L2/LS in Instagram, Tik Tok e YouTube e una proposta di laboratorio per le scuole*), che muove dall'analisi di un campione di corsi di lingua italiana per stranieri ospitati su Instagram, Tik Tok e YouTube. Sulla scorta dei dati ricavati dall'analisi, l'autrice propone quindi un progetto di laboratorio permanente per le scuole secondaria di primo grado.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adami E. (2017), "Multimodality", in García O., Flores N., Spotti M. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford University Press, Oxford, vol. 1, pp. 1-24.
- O'Halloran K. L., Smith B. A. (2011), *Multimodal Studies. Exploring Issues and Domains*, Routledge, London.
- O'Halloran K.L., Fei V.L. (2014), "Systemic functional multimodal discourse analysis", in Norris S., Maier C. D. (eds.), *Interactions, Images and Texts. A reader in multimodality*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 137-154.
- Petőfi S. J. (1990), "From the analysis of literary works towards a semiotic theory of multimedia human communication. 25 years of textological research: In retrospect and future outlook", in *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 10, 1-2, pp. 73-80.
- Pirini J. (2014), "Introduction to multimodal (inter)action analysis", in Norris S., Maier C.D. (eds.), *Interactions, Images and Texts. A reader in multimodality*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 77-92.
- Stöckl H. (2014), "Typography", in Norris S., Maier C.D. (eds.), *Interactions, Images and Texts. A reader in Multimodality*, de Gruyter, Boston-Berlin, pp. 281-296.
- Verdiani S. (2020), *Silenzio, immagini e parole. La costruzione del significato nella multimodalità digitale*, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne-Università di Torino, Torino.

I

QUADRO TEORICO

SCRITTO-PARLATO E ALTRI MODI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

*Miriam Voghera*¹

1. NATURALMENTE MULTIMODALI: LE LINGUE, I MEDIA, LE MODALITÀ

Lo scopo di questo articolo è duplice. In primo luogo, vorrei mostrare che la multimodalità è una naturale conseguenza della naturale capacità plurisimbolica degli esseri umani. Non è quindi solo il prodotto delle recenti innovazioni tecnologiche, ma fa parte da sempre del patrimonio culturale della specie. Ciò comporta che tutti noi, e quindi anche le alunne e gli alunni, siamo naturalmente predisposti per l'uso di più modalità. In secondo luogo, vorrei mostrare che la normale attività scolastica si basa su un continuo passaggio da una modalità di comunicazione all'altra e che quindi avere consapevolezza di cosa comportano questi passaggi è funzionale ad una buona educazione linguistica.

In questo paragrafo, dopo una breve introduzione, si illustra la distinzione tra medium e modalità di comunicazione e si propone una scomposizione della modalità di comunicazione nei suoi elementi definitori (Voghera, 2017; Sammarco, Voghera, 2021). Nel paragrafo 2 si analizzeranno le caratteristiche di quattro diverse modalità di comunicazione: quella parlata, quella scritta prosastica, la scrittura digitale discontinua, la scrittura dialogica; nel paragrafo 3 si illustreranno i tratti sociolinguistici e funzionali associati alle quattro modalità; il paragrafo 4 offre una sintesi dei vari passaggi intermodali di una giornata scolastica tipo e qualche considerazione generale.

La specie umana ha capacità polisimboliche; ha infatti funzionalizzato alla produzione e ricezione di segnali significanti le capacità cognitive e l'uso di parti del proprio corpo in modo creativo, così come elementi dell'ambiente circostante, costruendo, per esempio, strumenti per la fissazione di segni su supporti di diverse materialità. La capacità simbolica degli esseri umani non è legata infatti ad un unico specifico modo di comunicazione, tanto è vero che nella sua storia la specie ha usato diverse modalità di comunicazione e sempre nuove ne vengono create (Halliday, 1978, 1985; De Mauro, 2003; Kress, Ogborn, 1998; Kress, 2009). È bene ricordare, tra l'altro, che nella lunga storia evolutiva della nostra specie è molto probabile che la prima comunicazione sia stata visivo-gestuale e solo successivamente fonico-uditiva (Tomasello, 2008).

Gli esseri umani nascono dunque sia sul piano filogenetico sia ontogenetico capaci di creare e gestire modalità di comunicazione diverse, che, come vedremo, non pertengono tanto agli aspetti materiali della comunicazione quanto alla costruzione della significazione. È necessario distinguere infatti tra *medium* e *modalità di comunicazione*.

Il *medium* è la risorsa strumentale per trasmettere i messaggi: penna, videoscrittura, pennello... Il rapporto tra nuove tecnologie e nuovi modi di comunicazione è continuo nella storia culturale della nostra specie, anche se non è detto che l'invenzione di un nuovo *medium* dia luogo necessariamente ad una nuova modalità di comunicazione. Non c'è dubbio però che l'invenzione della penna a sfera e poi dei computer e dei cellulari ha

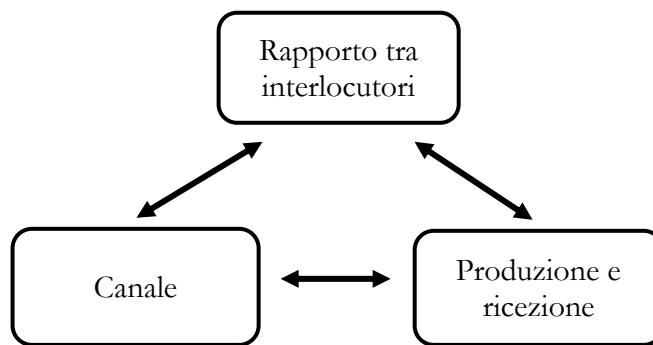
¹ Università degli Studi di Salerno.

cambiato moltissimo il nostro modo di scrivere e di concepire la scrittura. Nello stesso modo l'invenzione del telefono ha permesso la comunicazione parlata a distanza.

La modalità di comunicazione è in parte indipendente dal *medium* poiché è piuttosto uno spazio semiotico e sociale delimitato dal canale attraverso cui si trasmette il messaggio, il tipo di rapporto che si instaura tra produttore e ricevente e i processi e meccanismi di progettazione/produzione e ricezione/elaborazione messi in atto (Voghera, 2017; Sammarco, Voghera, 2022). Nella modalità di comunicazione entrano in campo, dunque, in modo decisivo anche fattori sociali che sono essenziali (Lieberman, Blumstein, 1988; Levelt, 1989), al punto che, secondo alcuni autori, la capacità di instaurare un'interazione è precedente alla nascita del linguaggio, cosicché è l'intelligenza interattiva che ha permesso la nascita del linguaggio e non viceversa (Levinson, 2006; Levinson, Holler, 2014). Ciò sarebbe coerente con la posizione neo-vigotskiana di Michael Tomasello (2019), secondo il quale gli esseri umani non sono solo una specie dalle conquiste cognitive e sociali senza precedenti, ma anche una specie che ha come caratteristica distintiva l'alto grado (e le nuove forme) di cooperazione. Molti aspetti dell'unicità cognitiva e sociale umana derivano, infatti, dal modo in cui i bambini, nello svolgimento di un compito, cercano di regolare i loro pensieri e le loro azioni non solo individualmente, come fanno molti primati, ma anche socialmente, attraverso il monitoraggio costante delle prospettive e delle valutazioni che i compagni possono esprimere.

La modalità di comunicazione si può concepire dunque come un ingranaggio complesso costituito da diverse componenti, che si condizionano reciprocamente, entro cui il codice lingua si modella e si forma; nella Figura 1 si presenta una rappresentazione schematica di questo ingranaggio.

Figura 1. *Le componenti della modalità di comunicazione*



Nella figura le frecce bidirezionali indicano che ogni componente correla con le altre in modo tale che un cambiamento in una di esse ha un'alta probabilità di comportare un cambiamento nelle altre due. Ciò significa che nessuna delle tre è dominante e che tra le loro proprietà non c'è un rapporto di tipo deterministico. Concepire la modalità come un ingranaggio scomponibile ha il vantaggio di poter valutare il ruolo di ciascuna delle componenti basilari e di capire quale assetto esse assumano nelle varie modalità.

Ciò è di particolare interesse proprio per chi progetta e fa attività didattica perché, come vedremo, la vita scolastica è fattualmente profondamente plurimodale, a prescindere dalla consapevolezza stessa dei suoi protagonisti. Sapere quindi cosa cambia da una modalità all'altra e quali conseguenze questo possa avere sugli usi linguistici è decisivo.

La didattica degli ultimi anni è diventata più sensibile a questi argomenti, anche perché la pandemia ha costretto tutti a ricorrere in modo massivo ad altre modalità oltre al parlato e allo scritto. Tuttavia, penso sia diffusa l'esigenza di poter mettere ordine nel rapporto tra lingua e modalità di comunicazione, sapere quali sono i fattori che più condizionano gli usi linguistici, distinguere il ruolo dei diversi elementi che incidono sui testi in modo diretto e/o indiretto.

2. A SCUOLA

Se pensiamo ad una giornata scolastica qualsiasi, è facile vedere come le e gli insegnanti, le alunne e gli alunni di qualsiasi età usino molte modalità di comunicazione diverse sia in produzione sia in ricezione in sequenza, ma anche contemporaneamente (Kress, 2020). Si usano anche diversi media più o meno tradizionali. In questo paragrafo ho preso in considerazione le quattro modalità che penso siano più usate: il parlato, lo scritto continuo prosastico, lo scritto discontinuo digitale e la scrittura dialogica. La scrittura dialogica apparentemente non è una modalità scolastica, ma il suo uso è oramai talmente pervasivo anche a fini informativi che mi è parso utile inserirla.

2.1. *La modalità nativa: il parlato*

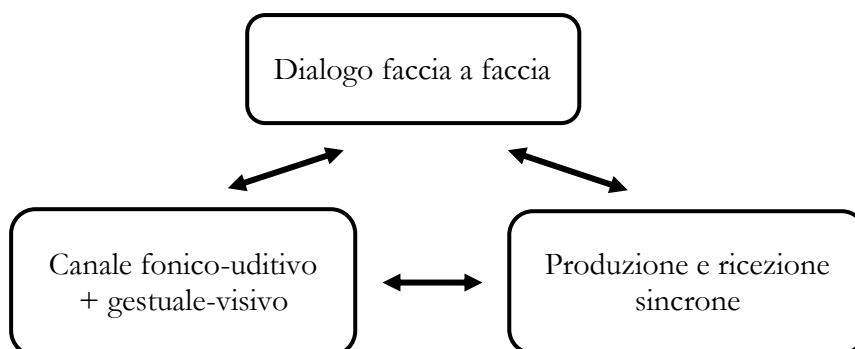
È bene partire dalle caratteristiche principali della modalità nativa, quella parlata, che costituisce il sistema di modellizzazione primario della nostra comunicazione e continua ad essere la modalità prevalente nella vita di tutti noi, nonostante la grande diffusione della scrittura dialogica, e che costituisce la modalità principale anche all'interno della scuola. In questo articolo mi dedico esclusivamente alla comunicazione dialogica faccia a faccia spontanea, anche se sappiamo bene che esistono molti tipi di parlato anche pianificato e monologico (Sammarco, Voghera, 2021).

È forse banale, ma è utile sottolineare che ascoltiamo e parliamo più di quanto leggiamo e scriviamo in tutti gli ordini di scuola, e ciò non riguarda le alunne e gli alunni, ma anche, e forse soprattutto, le e gli insegnanti. Quando si parla di ascolto e parlato a scuola, si ha in mente prevalentemente il comportamento linguistico delle alunne e degli alunni. In realtà, la modalità parlata a scuola è in gran parte usata nella relazione tra docenti e apprendenti a vari scopi: socializzare, instaurare una relazione educativa, trasmettere nozioni, impartire istruzioni, valutare le conoscenze e così via.

È quindi essenziale avere consapevolezza di come essa funzioni e di quali siano le costruzioni linguistiche privilegiate in questa modalità perché permettono un migliore funzionamento della comunicazione e quelle, invece, legate a variabili di tipo sociolinguistico. Questo permetterebbe anche un'autoanalisi da parte di chi insegna del proprio parlato, che aiuterebbe a rendersi conto dell'estrema variabilità anche dei propri usi.

Nella Figura 2 si presenta schematicamente l'assetto delle varie componenti nella modalità parlata.

Figura 2. *Le componenti della modalità di comunicazione parlata*



Il rapporto tra i parlanti è quello dialogico faccia a faccia. Questo tipo di relazione correla in situazioni naturali con l'uso del canale fonico-uditivo e contemporaneamente con l'uso di gesti, movimenti del corpo ed espressioni facciali. L'uso del corpo per comunicare è primario per la specie umana ed essenziale nella comunicazione spontanea. Lo dimostrano non solo gli studi sull'origine del linguaggio (Tomasello, 2008; Campisi, 2018), ma anche quelli sull'uso dei gesti quando si parla al telefono o, ancor di più, da parte di parlanti ciechi fin dalla nascita (Bavelas *et al.*, 2004; Wei, 2006; Iverson, Goldin-Meadow, 2001)². Le lingue dei segni usate dai sordi sono del resto, al pari delle lingue vocali, il solo altro tipo di lingue native conosciute (Volterra *et al.*, 2019). La modalità nativa, dunque, prevede normalmente una semiosi multipla; è importante notare che anche le lingue dei segni non fanno uso solo della gestualità, della postura e delle espressioni facciali, ma della lettura labiale di un'articolazione non vocalizzata.

Il dialogo, lo sappiamo, costringe i parlanti all'alternanza dei turni e quindi alla gestione del tempo che deve essere continuamente negoziato con il proprio interlocutore. La velocità degli scambi richiede tempi rapidi sia sul versante produttivo sia su quello ricettivo e una forte cooperazione tra i partecipanti alla comunicazione. Ciò è necessario anche perché in questa situazione l'uso del canale fonico-uditivo e gestuale-visivo e il dialogo faccia a faccia correlano a loro volta con una produzione e una ricezione sincrone e continue, che avvengono cioè nello stesso tempo e non possono essere interrotte.

Il processo di produzione e ricezione è forse uno dei tratti più caratterizzanti della comunicazione parlata. L'interazione in condizioni naturali è costruita attraverso processi di produzione e ricezione continui in tempo reale con un rapido alternarsi di turni. Il parlante è esposto, per dir così, in ogni sua mossa e tutta l'attività verbale, esitazioni e cambi di progetto compresi, arrivano inevitabilmente alle orecchie del ricevente. D'altro canto, il ricevente deve elaborare il messaggio in tempo reale e non può tornare indietro e riascoltare ciò che è stato detto per capire meglio. Il rapporto tra ascolto, ricezione e comprensione ha quindi tempi molto più rapidi rispetto a quelli della comprensione della lettura. Questa contemporaneità e continuità, come vedremo, ha un forte impatto sul tipo di verbalizzazione dei testi parlati (Voghera, 2017, Sammarco, Voghera, 2021).

I sistemi tanto di produzione quanto di percezione devono inoltre adattarsi ad un gran numero di variabili dovute alle condizioni esterne e quindi al possibile rumore, alla diversità delle voci, alla diversità di realizzazioni di tipo regionale ecc. Devono cioè tener conto di fattori interni ed esterni al segnale e del fatto che le unità significative possono essere costituite in modo multidimensionale da sequenze verbali e gestuali (Bavelas *et al.*,

² Sull'uso dei gesti nella didattica si vedano Andorno, Sordella (2020) e Andorno (2022).

2004). Ciò rende necessario anche sul piano percettivo usare unità multiple (Hawkins, 2004).

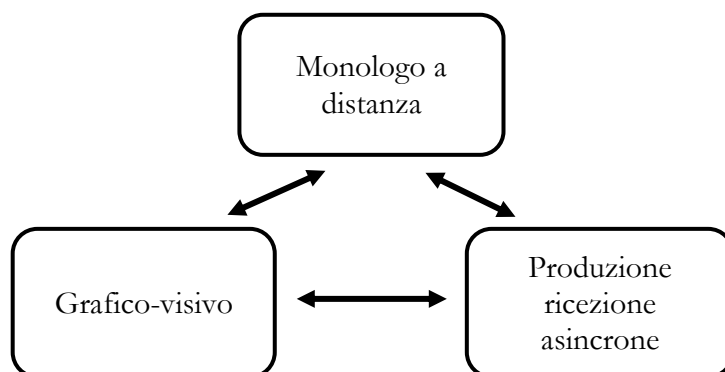
In sintesi, la comunicazione parlata nativa è quindi dialogica, dipendente dal tempo, co-gestuale, dipendente da una percezione multisensoriale, cooperativa.

2.2. *La modalità di comunicazione scritta*

La Figura 3 presenta schematicamente l'assetto delle varie componenti nella modalità di comunicazione scritta.

La comunicazione a distanza di tipo monologico correla nella maggioranza dei casi con il canale grafico-visivo. Oltre ai vari sistemi di scrittura, si possono usare oggetti grafici di vario tipo (disegni, fotografie, tabelle, grafici ecc.) a seconda dei diversi tipi di testo. La comunicazione monologica e l'uso del canale grafico-visivo correlano a loro volta con meccanismi di produzione e ricezione asincroni, che consentono sia al produttore sia al ricevente una gestione autonoma e indipendente dei tempi di programmazione/produzione e ricezione/elaborazione. L'asincronia non riguarda infatti solo il rapporto tra produzione e ricezione del testo scritto, ma anche la fase di progettazione del testo scritto e la sua effettiva scrittura così come la sua lettura e la sua elaborazione.

Figura 3. *Le componenti della modalità di comunicazione scritta*



L'autonomia nella gestione del tempo da parte di chi scrive e di chi legge distingue nettamente tutte le modalità di scrittura da quella parlata, poiché permette sia a chi scrive sia a chi legge di aver un maggiore controllo del testo. Quando scriviamo possiamo interromperci quando e quanto vogliamo: alzarci per prendere un caffè, consultare un libro, riposarci e poi continuare. Il nostro lettore non lo saprà mai né saprà mai quante e quali correzioni abbiamo portato al testo. Questo ci permette di produrre un testo continuo e pulito. Anche il lettore può usufruire del testo in modo discontinuo: leggerne solo una parte e riprenderlo in seguito.

Quando si scrive, dunque, si deve fare a meno dei gesti, del contatto visivo con il destinatario, del feedback da parte dei riceventi mentre produciamo il testo, della cooperazione immediata col ricevente, del riferimento deittico al contesto, ma siamo parzialmente compensati dall'essere autonomi nella gestione del tempo. Naturalmente esistono di norma vincoli spaziali dettati dallo spazio della pagina e/o dalle aspettative di lunghezza legate al genere di testo che si sta scrivendo.

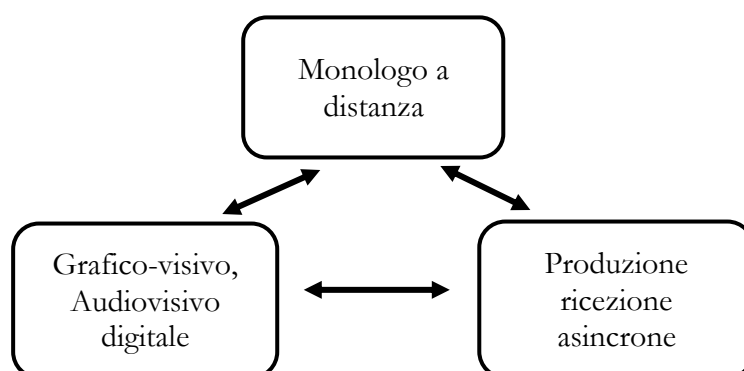
La modalità scritta si può naturalmente realizzare utilizzando come *medium* il computer, cioè i programmi di videoscrittura. L'uso di questo medium consente operazioni di intervento sul testo più rapide e soprattutto continue: cancellazioni, taglia e incolla, copia di parti di altri testi, correzione ortografica ecc. Inoltre, solleva lo scrivente dal controllo dello spazio che può essere demandato entro certi limiti al software di videoscrittura. Rende anche più facile e immediata l'inserzione di materiale iconografico di vario tipo. Ciò ha effetti decisi sulla testualità, ma non muta l'assetto delle componenti della modalità, che rimane sostanzialmente lo stesso di quello della scrittura a mano.

2.3. *La scrittura discontinua digitale*

La situazione cambia completamente se si tratta di un testo discontinuo digitale che può contenere inserzioni di filmati, musica o link ad altre pagine e/o documenti. Sono discontinui, per esempio, gli articoli delle versioni digitali dei quotidiani e dei settimanali, ma anche molte presentazioni in Power point o altri programmi³. Si tratta naturalmente di una discontinuità diversa rispetto a quella del testo parlato perché è pre-programmata e pianificata.

Se la scrittura è digitale, i canali usati si possono moltiplicare perché si possono inserire materiali da canali diversi, cambiando la configurazione della modalità di comunicazione che non ha più le caratteristiche della scrittura tradizionale, come si vede nella Figura 4

Figura 4. *Le componenti della modalità di comunicazione scritta discontinua digitale*



Se si tratta di un testo a stampa, il canale è sempre quello grafico visivo. Sia i testi digitali sia quelli a stampa hanno però in comune l'uso potenziale di molti altri codici oltre a quello verbale, creando forme di intertestualità anche molto complesse che non sempre sono di aiuto ai lettori (Bernardini *et al.*, 2020).

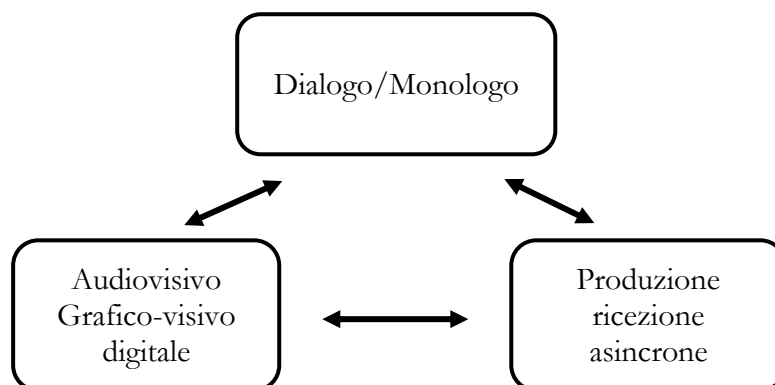
2.4. *La scrittura dialogica*

Un caso in cui l'invenzione di nuovi media è stata dirompente è quello che ha prodotto la scrittura dialogica. Il primo SMS fu inviato nel 1992, ma sono arrivati in seguito, fra gli altri, WhatsApp (2009), Telegram (2013) e Snapchat (2017). La messaggistica (Instant

³ In questo articolo ci concentriamo sulla scrittura discontinua digitale, ma sono naturalmente discontinui anche moltissimi testi a stampa, per esempio i libri di testo che alternano porzioni verbali a foto, disegni, grafici ecc.; per contributi didattici su questi argomenti si veda Voghera *et al.* (2020).

Messaging) è ormai incorporata in tutti i sistemi e quasi ogni articolo di giornale online prevede la possibilità di lasciare commenti, cui si può rispondere. Il dialogo, che nella sua versione scritta era solo mimato, nel teatro, nella narrativa, nel cinema, è diventato ormai una componente associata anche al canale grafico-visivo. Se però guardiamo con attenzione l'assetto delle componenti modali nel caso della scrittura digitale dialogica, ci si accorge che la situazione è lontana da quella della comunicazione parlata e più simile alla scrittura discontinua.

Figura 5. *Le componenti della modalità di comunicazione scritta dialogica*



La scrittura dialogica è costituita da turni di parola, ma può anche essere monologica. In alcuni casi la risposta non è richiesta affatto e i turni non devono essere necessariamente adiacenti. Ciò accade perché la produzione e la ricezione non sono sincrone e il ricevente può rispondere anche con molto ritardo, manca infatti il continuo feedback che si ha tra parlante e ricevente nello scambio parlato spontaneo. Non vi sono infatti tutti i tipici fenomeni del parlato spontaneo, quali le sovrapposizioni, le disfluenze, le ripetizioni meccaniche ecc. Se esitazioni ci sono, è perché lo scrivente decide di inserirle. L'unico tipo di disfluenze possono essere forse considerati gli errori di digitazione. Anche quando il dialogo è serrato, i tempi di digitazione e trasmissione sono infinitamente più lenti di quelli della produzione fonica e in ogni caso non si può mai perdere il turno.

I turni possono essere multimodali, costituiti da scrittura, emoticon, meme, messaggi vocali, foto, link a filmati o canzoni, interi documenti scritti allegati e così via. Uno stesso turno può quindi essere multiautoriale e pre-costruito. In altre parole, la scrittura dialogica diversamente dal parlato non è vincolata al tempo perché il ricevente può gestire liberamente il tempo di risposta e, diversamente dallo scritto, neanche dallo spazio, che è potenzialmente infinito.

I tratti distintivi consistono in una nuova testualità composta da oggetti verbali fonici e grafici, iconici, sonori e filmici che costituiscono nuovi modi di coesione e coerenza interna. Da un lato, si recupera la multimodalità nativa del parlato, ma dall'altro si sfrutta a pieno l'asincronia tipica della scrittura, che permette la creazione di testi anche molto articolati.

Riportiamo qui di seguito una tabella riassuntiva (Tabella 1) delle caratteristiche delle quattro modalità di comunicazione descritte.

Tabella 1. *Caratteristiche basiche della modalit  di comunicazione parlata, scritta, scritta discontinua, di scrittura dialogica*

Caratteristiche	Parlato	Scritto	Scritto digitale non continuo	Scritto dialogico
Canale	Fonico-uditivo Gestuale-visivo	Grafico-visivo	Grafico-visivo Fonico-uditivo Audiovisivo	Grafico-visivo Fonico-uditivo Audiovisivo
Produzione e ricezione	In presenza	In assenza	In assenza	In assenza
	In tempo reale	Differita	Differita	Differita
	Continua	Discontinua	Discontinua	Discontinua
	Non pianificata	Pianificata	Pianificata	± Pianificata
Rapporto tra produttore e ricevente	Dialogo	Monologo	Monologo	Dialogo/Monologo
Codici	Lingua, gesti	Lingua	Lingua, calcoli, foto, filmati, musica...	Lingua, foto, filmati, musica...
Testo verbale	Discontinuo in turni	Continuo	Discontinuo senza turnazione	Discontinuo in turni

Le quattro modalit  qui brevemente illustrate, bench  abbiano elementi di contatto, si presentano con caratteristiche distinte che, come vedremo, incidono sulle scelte di adeguatezza sociolinguistiche e linguistiche dei parlanti, che illustriamo nel paragrafo seguente.

3. DALLA MODALIT  AGLI USI LINGUISTICI

  importante chiarire subito che non esiste un rapporto automatico e deterministico tra modalit  di comunicazione e usi linguistici. Non esistono cio  strutture linguistiche che bisogna obbligatoriamente usare in una determinata modalit , ma solamente strutture che sono pi  adeguate.

Esistono tipi diversi di adeguatezza che   bene tenere distinti ai fini dei percorsi didattici e della valutazione: sociolinguistica, funzionale, stilistica (Voghera, 2018; Sammarco, Voghera, 2021). L'adeguatezza sociolinguistica di un testo parlato o scritto si misura sulla base di regole sociali determinate dalla situazione comunicativa, dal destinatario e dallo scopo del testo. In ogni modalit  si possono produrre testi diversi dal punto di vista diafasico, diastratico e naturalmente diatopico. Altra cosa   l'adeguatezza funzionale. Non tutte le strutture linguistiche sono equamente probabili nelle varie modalit  di comunicazione, data la loro diversa configurazione. Detto in altre parole, cio  che funziona nello scritto non   detto che funzioni nel parlato e viceversa, anche in testi appartenenti allo stesso registro. L'adeguatezza stilistica, infine, si misura sulla base di canoni culturali storicamente stabilitisi all'interno dei vari generi propri di ogni modalit . L'espressione *parlare come un libro stampato* esprime molto bene l'idea che anche in una situazione formale non ci aspettiamo in un testo parlato gli stessi usi linguistici e stilistici di un testo scritto, cos  come prevediamo differenze tra la scrittura prosastica e quella

digitale discontinua e così via. Per questo motivo diciamo che ogni modalità correla con dei tratti sociolinguistici o stilistici, funzionali o stilistici, oppure ha dei correlati sociolinguistici, funzionali propri. Per ragioni di spazio in questo articolo mi limiterò solo ai primi due.

Non è possibile in questa sede entrare nel dettaglio dei correlati sociolinguistici, funzionali delle varie modalità, mi limito quindi a prendere in considerazione i punti di differenziazione maggiore tra le quattro modalità qui considerate, che possono costituire i punti critici nel passaggio da una modalità all'altra nelle varie fasi di apprendimento. Come abbiamo già detto, ogni modalità richiede una diversa semiotizzazione dei contenuti che si vogliono esprimere e inevitabilmente anche una diversa verbalizzazione di questi contenuti (Iedema, 2003; Kress, 2019). Di conseguenza, pensiamo che debba far parte dell'educazione linguistica la consapevolezza di ciò che è rilevante in ogni modalità e nel passaggio dall'una all'altra, poiché questi passaggi sono continui all'interno delle giornate scolastiche. Del resto, l'insegnamento utilizza continui processi di risemiotizzazione di contenuti, che le e gli insegnanti trasformano, presentano alle alunne e agli alunni rappresentandoli in forme diverse per offrire nuovi punti di vista e prospettive.

Ancora una volta partiamo dalla modalità di comunicazione parlata. La distinzione tra adeguatezza sociolinguistica e funzionale non è sempre chiara per ciò che riguarda il parlato. È incredibilmente diffusa l'opinione che il parlato sia generalmente meno corretto e più sconnesso dello scritto o addirittura senza grammatica e di per sé diafasicamente più basso. Lasciando da parte l'idea assurda dell'assenza di grammatica, che se fosse vera non permetterebbe l'intercomprensione tra i parlanti, il fatto che il parlato appaia così sconnesso nasce dal fatto che, essendo la modalità nativa, che abbiamo praticato dialogando con i nostri familiari, esso è in moltissime situazioni usato nel registro informale. E, ahimé, questo registro informale non assomiglia affatto allo scritto colto che per la maggioranza dei parlanti è l'incarnazione della grammatica dell'italiano *tout court*. Inoltre, se a casa si parla dialetto o un'altra lingua oltre all'italiano, è probabile che essi emergano nel nostro parlato con fenomeni di mescolanza di lingue (*code-mixing*) o alternanza di lingue (*code-switching*). Insomma, nessuno è parlante nativo di un italiano formale e colto. Accade quindi che il parlato sia usato prevalentemente in un registro colloquiale (Voghera, 2011) anche fuori casa in situazioni meno formali, che porti tracce della nostra provenienza geografica, che presenti dei dialettalismi, o regionalismi. Ma l'inadeguatezza sociolinguistica si misura sulla base delle variabili contestuali e non ha nulla a che vedere con la correttezza grammaticale. Un discorso in un registro informale non è scorretto, ma semplicemente inadeguato, se usato durante un esame o parlando in una situazione pubblica.

Ciò non vuol dire che tutto il parlato sia necessariamente informale, perché sappiamo benissimo che si può parlare usando un'ampia gamma di registri in rapporto alla situazione, al nostro interlocutore, allo scopo e all'argomento del discorso. Ciò che è importante è che chi insegna sappia indicare alle bambine e ai bambini, ai ragazzi e alle ragazze come passare dal dialetto o altra lingua all'italiano, dall'informalità alla formalità, ogni volta che è necessario. Naturalmente tutto ciò comporta una programmazione didattica regolare e ragionata che comprenda l'ascolto e il parlato come attività didattiche che si svolgono in modo sistematico. Si pone dunque la necessità di insegnare a bambine e bambini, ragazze e ragazzi che la stessa cosa si può dire usando lingue diverse e registri diversi anche parlando (Sammarco, Voghera, 2021).

Sebbene i testi parlati siano il prodotto di un processo continuo, di fatto il risultato linguistico mostra una forte discontinuità. Esiste un paradosso apparente: il processo online tipico del parlare e dell'ascoltare, fisicamente continuo, produce necessariamente testi discontinui. Possiamo osservare due tipi di discontinuità. La discontinuità semiotica che si manifesta in testi necessariamente multiautoriali: chi parla per quanto programmi

ciò che vuole dire, deve sempre tenere in conto le reazioni e le inserzioni del destinatario. La coerenza e la coesione di un dialogo sono date dall'insieme dei turni. Ciò comporta anche una discontinuità verbale: nel parlato, non solo nei dialoghi, procediamo attraverso la produzione di brevi porzioni di testo con frasi brevi adeguate alla produzione e ricezione online che non possono fare affidamento su una memoria esterna; ciò produce disfluenze, cambi di progetto, e l'uso di marche di riprogrammazione.

Per governare la discontinuità e ottimizzare il tempo a disposizione si fa il massimo appello a informazioni contestuali, e la produzione e l'elaborazione di informazione in tempo reale senza il supporto di una memoria esterna incoraggia l'uso di strutture linguistiche ad alto rendimento funzionale, con un ampio spettro di significati e funzioni. Se compariamo un testo parlato e un testo scritto, di norma, il primo è meno denso sia dal punto di vista semantico sia sintattico, più ridondante e ripetitivo. Non è funzionale alla programmazione e produzione parlata l'uso di costruzioni o parole molto specializzate, perché i parlanti sono più impegnati a costruire il significato che a costruire il testo. In condizioni naturali tendiamo ad ottimizzarne l'uso, scegliendo le strutture che ci permettono di risparmiarne per evitare di dover tenere troppo materiale in memoria e per evitare di perdere la parola. Esempi molto concreti sono l'uso di lessemi di alta frequenza sia nominali sia verbali (*cosa vs. oggetto, casa vs. abitazione, macchina vs. automobile, fare vs. eseguire o effettuare, pallone vs. calcio*), la preferenza dell'indicativo sugli altri modi (*se potevo venivo vs. se avessi potuto sarei venuto*) e di congiunzioni che possono introdurre strutture sintattiche con funzioni multiple (*e, che, ma, perché, se*) (Voghera, 2017).

Ciò non vuol dire che non si possano produrre testi parlati più specializzati e formali, ma che questo deve essere il frutto di un processo di apprendimento/insegnamento sistematico, e non un tipo di produzione che ci si può aspettare spontaneamente, soprattutto se le alunne e gli alunni non sono esposti a questo tipo di testi anche fuori dalla scuola.

Altri si occuperanno in dettaglio di scrittura in questo volume, qui vorrei solamente soffermarmi su pochi punti. Dal punto di vista dell'adeguatezza sociolinguistica, la scrittura soffre di un pregiudizio uguale e contrario rispetto alla modalità parlata. Se la modalità parlata, o meglio, i testi parlati vengono solitamente associati a registri diafasicamente bassi, la scrittura, soprattutto a scuola, sembra dover essere associata sempre a registri alti. Anche per la scrittura non si considera la grande variazione possibile di registri e di tipi di testo in relazione ai destinatari e agli scopi. Mediamente ci si aspetta che i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi scrivano in un italiano formale di tipo istituzionale, e questo accade soprattutto nei testi che devono essere valutati, arrivando a correggere usi del tutto accettati, che appartengono all'italiano medio (Colombo, 2011). È vero, naturalmente, che in alcuni casi è necessaria una scrittura formale e molto accurata, ma è anche vero che nella vita quotidiana, e quindi in un'educazione linguistica che tenga conto dei reali bisogni comunicativi in rapporto all'età delle studentesse e degli studenti, si producono molti testi in diversi registri e anche varietà. Per esempio, in una lettera ad un amico o ad un familiare sarà accettabile anche l'uso dell'italiano regionale con la presenza di regionalismi. È dunque necessario che l'insegnamento della scrittura si apra a tutta la varietà esistente e che l'italiano formale e formalissimo sia un punto di arrivo non l'unico modello possibile.

Dal punto di vista funzionale, la modalità scritta correla con tratti molto diversi da quelli della modalità parlata, data la configurazione modale che abbiamo descritto nel paragrafo precedente. La scrittura richiede infatti non solo l'acquisizione di una tecnica scrittoria, ma richiede anche una diversa semiotizzazione del significato, un nuovo modo di organizzare e presentare il contenuto che si vuole trasmettere (Guerriero, 2021). Per quanto possa sembrare paradossale, è utile aver presente che per le giovani e i giovani apprendenti scrittori le prime prove di scrittura, tralasciando le pur importanti difficoltà

legate alla tecnica, assomigliano un po' ad una comunicazione con le mani legate dietro alla schiena e di spalle al proprio interlocutore. Quel che più manca è, da un lato, la co-gestualità che, come abbiamo detto, non aiuta solo il ricevente, ma anche il produttore a tenere il filo del proprio discorso, e dall'altro, il rapporto con il proprio interlocutore, la cooperazione che consente di co-costruire il senso e fare affidamento sulle reazioni dell'altro per andare avanti nel proprio discorso⁴. A tutto ciò si aggiunge il fatto che il testo scritto continuo richiede una progettualità di lunga gittata per produrre un testo continuo, estranea a chi ha un'esperienza prevalentemente di comunicazione parlata (e per lunga gittata intendo anche cinque o sei righe). In una conversazione possiamo rispondere anche con un monosillabo e ciò è funzionalmente adeguato. In un testo scritto ciò può non essere sufficiente, per ovvi motivi, ma anche perché nei testi scolastici normalmente la sintesi non viene apprezzata. È questo un punto importante, perché in molti casi vige ancora l'idea un po' curiosa che la lunghezza di un testo sia di per sé un parametro da valutare positivamente.

La comunicazione scritta avviene normalmente in assenza del destinatario e permette, come è ovvio, libertà di tempi di produzione, di revisioni e modifiche. Ciò consente l'uso più frequente di strutture altamente specializzate. La gestione del tempo della scrittura è spesso lasciata per inerzia ad abitudini didattiche tradizionali. In teoria lo scritto garantisce più tempo per pensare alla costruzione del testo, ma anche in questo caso si tratta di un lungo processo di apprendimento. Inoltre, molti testi scritti scolastici, soprattutto quelli che vengono valutati, non vengono prodotti nella situazione ideale per la scrittura: con tempi ampi, eventuali materiali di consultazione, possibili pause... Al contrario, di solito le ragazze e i ragazzi scrivono in un tempo stabilito da variabili esterne al compito di scrittura, quali per esempio l'orario scolastico, normalmente senza materiali a disposizione e non è previsto che possano fare pause di riflessione.

La scrittura digitale discontinua è trattata in vari saggi di questo volume (Tavosanis e Sindoni). Qui mi soffermerò sugli aspetti modali. Dal punto di vista sociolinguistico, anche la scrittura digitale discontinua può variare in rapporto al destinatario, al tipo di testo, allo scopo della comunicazione e quindi presenta registri bassi, alti, medi e così via. È stato notato, inoltre, che gli scritti digitali discontinui nel web usano spesso varie lingue diverse oltre all'italiano e tendono ad usare non solo naturalmente l'inglese, ma anche altre lingue e i dialetti (Berruto, 2006; Alfonzetti, 2013; Palermo e Rossi in questo volume). Anche in questo caso siamo posti di fronte ad un'estrema varietà dal punto di vista sociolinguistico che non deve spaventare e non va stigmatizzata *a priori*, ma analizzata anche con le studentesse e gli studenti, proprio in funzione di un'educazione ad un uso linguistico adeguato ai diversi contesti. Del resto, abbiamo infinite testimonianze ed esperienze letterarie che usano la mescolanza di lingue e non è certo la scrittura digitale che ha inventato questo tipo di espressione scrittoria. Inoltre, nessun uso linguistico per quanto lontano da quelli considerati 'corretti' o 'consigliabili' è dannoso, se si spiegano le ragioni d'uso in uno specifico contesto. Al contrario, quanto più le ragazze e i ragazzi si abituano all'idea che gli usi linguistici possono e devono variare, tanto più capiranno le ragioni degli usi formali nei contesti appropriati.

Dal punto di vista funzionale, la scrittura digitale discontinua correla con usi linguistici che da un lato sono simili a quelli della scrittura prosastica, ma che, potendo essere alternata con materiale audio, audiovisivo, grafico di vario genere, prevede dei riferimenti intratestuali più o meno espliciti. Può quindi essere utile individuare dei parametri di

⁴ Nel suo bel libro recente, Emilia Calaresu (2022) scrive giustamente che anche qualsiasi testo scritto è insitivamente dialogico e che lo scrittore getta un ponte di cooperazione con il proprio lettore. Si tratta però di un'operazione metatestuale che lo scrittore non può controllare una volta che il testo è stato licenziato. Al contrario, nel parlato, il processo dialogico e la cooperazione sono continui ed è su di essi che si basano la coerenza e coesione del testo.

rapporto tra porzioni verbali e non verbali che possono essere utili per insegnare a produrre o analizzare vari tipi di scrittura digitale (da una presentazione Power point a una relazione) e per la verità anche non digitale. Si pensi anche ai libri di testo che sono oramai pieni di materiali visivi di molti tipi diversi. Ne indicherò sinteticamente alcuni.

Tra testo verbale e non verbale possiamo avere un rapporto di mero allineamento⁵. In questo caso ciò che si scrive e ciò che si rappresenta attraverso altri linguaggi sono uguali dal punto di vista del contenuto. La parte verbale e la parte non verbale si rafforzano reciprocamente perché in qualche modo l'utilizzazione della seconda è un modo per sottolineare, eventualmente, anche con qualche aggiunta. Ciò accade per esempio quando si ha una descrizione di un paesaggio e poi se ne fa vedere una foto o un video, si descrive una regione di cui poi si fa vedere la cartina geografica, una presentazione di dati quantitativi seguiti da istogrammi e così via. Ovviamente i due tipi di descrizione non sono mai veramente identici perché possono presentare lo stesso contenuto, ma far emergere punti di vista, per esempio tridimensionali, che la scrittura non sempre riesce ad esprimere. In questi casi la rappresentazione non verbale ha una funzione ostensivo-deittica che appunto illustra e chiarifica il significato verbale.

Più complessi sono i casi di disallineamento in cui il testo verbale e le altre rappresentazioni non verbali non rappresentano lo stesso contenuto. I casi di disallineamento possono essere di tipo molto diverso. Possiamo avere casi in cui il testo non verbale aggiunge contenuto. I rapporti intratestuali con la parte verbale possono, come è ovvio, essere molteplici: commento, completamento ecc. In questi casi è evidente che la comprensione passa per una comprensione sia della parte verbale sia non verbale.

Ci sono anche casi in cui la parte non verbale è completamente autosufficiente, cioè è il lettore che deve cogliere la connessione tra il verbale e il non verbale. Questo è naturalmente è un caso difficile soprattutto per bambine e bambini, perché devono cogliere autonomamente il nesso tra ciò che sentono e/o vedono e ciò che leggono senza nessuna guida esplicita. Ciò comporta l'attivazione di inferenze basate su conoscenze specifiche o enciclopediche, che l'autore presuppone condivise con il proprio destinatario.

Esiste infine un altro caso di disallineamento in cui c'è una voluta dissonanza tra i livelli di rappresentazione per suscitare effetti di sorpresa, comicità, spaesamento e così via. In questo caso si crea un voluto disaccordo tra parte verbale e non verbale spesso di impatto emotivo che lascia l'interpretazione complessiva del testo più aperta alle esperienze soggettive dei riceventi. Naturalmente il rapporto tra le varie componenti sarà molto diverso a seconda dei tipi di testo, dello scopo, degli autori: argomenti di tipo naturalistico saranno trattati diversamente da quelli di attualità o a racconti di tipo fantastico. Ma proprio per questo i vari livelli di comunicazione richiedono un'analisi attenta e una preparazione che non si può dare per scontata neanche nelle ragazze e nei ragazzi del terzo millennio. È quindi necessaria un'attività preliminare per abituarli a scomporre i filmati ed esplicitare per ciascuna porzione i rapporti tra testo verbale, immagini e sequenze musicali, in modo da renderli consapevoli dei diversi rapporti che possono sussistere tra di essi e quindi renderli abili a capire come si possa integrare l'informazione che deriva da più modalità di comunicazione per arrivare a una rappresentazione cognitiva coesa.

Dal punto di vista più strettamente linguistico, lo scritto digitale discontinuo presenta tutti i vantaggi della scrittura: autonomia nella gestione del tempo, possibilità di accuratezza nella ricerca delle parole e delle strutture, linguaggi specialistici ecc. Il tipo di programmazione è però del tutto proprio perché si deve ovviamente conciliare la parte verbale con quella non verbale.

⁵ Userò qui per brevità testo non verbale per riferirmi a qualsiasi tipo di materiale, ben consapevole che ogni tipo di linguaggio non verbale richiederebbe una discussione specifica: si veda Kress (2020).

La scrittura dialogica digitale condivide con la modalità parlata alcuni tratti sociolinguistici (Bazzanella, 2011). È ovvio che, trattandosi di dialoghi, che spesso sono svolti tra amici e persone di famiglia, il registro usato sia quello informale come nelle conversazioni faccia a faccia. Si usano inoltre altre lingue e/o il dialetto così come si è notato per altre scritture del web perché si producono testi che, pur non essendo necessariamente non permanenti come quelli parlati, sono considerati non impegnativi dal punto di vista autoriale. In altre parole, a ciò che si scrive nella messaggistica non si dà lo stesso valore di ciò che si scrive in altre sedi: lo si vede bene, del resto, dai messaggi su Twitter scritti dai politici.

Se dai tratti sociolinguistici passiamo a quelli funzionali, la scrittura digitale dialogica appare una modalità tutt'affatto distinta dalle altre. Dal parlato si distingue perché l'asincronia consente l'assenza di esitazioni, disfluenze, false partenze, cambi di progetto, ripetizioni ecc. I turni possono essere costituiti sia da materiale verbale e non verbale sia da solo materiale non verbale. Il materiale non verbale più frequente è costituito dagli *emoticon* che possono servire a molti scopi diversi: commento di ciò che si scrive o anche espressione della modalità di un enunciato, per esempio sorpresa, dubbio, incredulità ecc. I turni possono essere costituiti anche da soli allegati e quindi avere la mera funzione di trasmissione, perdendo completamente la loro funzione comunicativa. Come abbiamo già detto, i turni non devono essere adiacenti e se i partecipanti sono più di due si possono svolgere dialoghi paralleli indipendenti. Insomma, la differenza con il parlato è enorme, così come con lo scritto, sia prosastico, sia non continuo, digitale e non. La differenza con quest'ultima modalità dipende dal fatto che l'uso dei materiali non verbali nella messaggistica non è lineare. In un documento scritto l'autore prevede una direzione di fruizione: destra-sinistra o viceversa, alto-basso o viceversa e così via. Nella messaggistica i turni possono prevedere più materiali che rimandano gli uni all'altro tutti contemporaneamente, senza che ci sia una direzionalità data: sta al ricevente connettere tutti questi elementi in modo da creare un testo coerente. Le ragazze e i ragazzi non sembrano avere difficoltà in queste connessioni, finché si tratta naturalmente di messaggi in contesti per loro familiari, sia per quel che riguarda il rapporto con il proprio interlocutore sia per quanto riguarda i contenuti che si trasmette. Ben diversa è la situazione, invece, quando la stessa simultaneità riguarda contenuti o interlocutori meno noti.

A conclusione di questa carrellata possiamo dire dunque che le modalità che abbiamo qui sinteticamente presentato e che abbiamo confrontato si differenziano per molteplici aspetti e richiedono abilità di tipo e livello diversi di progettazione/produzione e ricezione/elaborazione del linguaggio verbale e della sua eventuale integrazione con linguaggi non verbali. Ognuna di esse è necessaria nella vita comunicativa delle nostre allieve e dei nostri allievi e per questo motivo, insieme a molte altre ancora, deve far parte dell'educazione linguistica. Ciò può accadere solo se ci sarà chiaro cosa comportano i passaggi da una modalità all'altra sia dal punto di vista dell'assetto modale sia da quello sociolinguistico sia funzionale.

4. I PASSAGGI INTERMODALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Uno dei punti centrali delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (Giscler, 1975) è l'affermazione della centralità educativa della pluralità e della variazione linguistica nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue. La variazione è elemento fondante dell'educazione linguistica perché essere un parlante e un ascoltatore competente vuol dire non tanto utilizzare i registri colti e formali, ma sapersi muovere in quanti

più contesti possibili e quindi essere in grado di passare da un registro all'altro con naturalezza, a seconda di quello che la situazione richiede.

Educare alla varietà richiede necessariamente una particolare attenzione alle variazioni della comunicazione verbale dovute alle diverse modalità di comunicazione. La profondità del legame tra modalità di comunicazione e usi linguistici è del resto evidente proprio nella pratica didattica. La fatica nell'insegnare a scrivere a ragazze e ragazzi italo-foni, anche in ambienti con livelli di istruzione diffusa, dipende dal fatto che padroneggiare l'uso di una determinata modalità di comunicazione comporta acquisire nuovi processi di costruzione del senso. Quando Goody (2000: 144) definisce la scrittura una nuova tecnologia dell'intelletto, indica esattamente il fatto che una nuova modalità di comunicazione implica una nuova semiosi e di fatto una nuova organizzazione della conoscenza del mondo. Una piena accettazione di una prospettiva plurilingue passa dunque anche attraverso un'educazione linguistica alla multimodalità della comunicazione verbale e all'osservazione del rapporto tra modalità e strutture linguistiche.

Ciò non vuol dire trasferire tutta l'attività didattica sulle nuove modalità:

Dopo avere imboccato *naturaliter* la strada del linguaggio verbale, per le ragioni spiegate assai bene da Aristotele nella *Politica* (senza *lógos* gli umani non potrebbero discutere di passato e futuro, bene e male, e quindi non potrebbero vivere in comunità, che è la loro vocazione biologica), così come suggestivamente da Wittgenstein, e dopo essere diventati già tecnologi sofisticati di varie tecnologie produttive, alimentari, artistiche e figurative, gli esseri umani hanno impiegato altre decine e decine di migliaia di anni per avvertire la necessità di sviluppare tecniche che consentissero di fissare con e su supporti di materiali durevoli tracce capaci di evocare le realizzazioni linguistiche audio-orali e di garantire effetti comunicativi simili ai loro. Su tecniche primitive si sono innestate tecniche sempre più sofisticate di produzione e riproduzione delle scritture. Come la scrittura stessa, anche queste tecniche (la stampa, la videoscrittura e i computer) hanno trovato resistenze al loro apparire e hanno avuto incerti cammini prima di generalizzarsi in modo appropriato alle loro potenzialità. Ogni volta sono state fatte ipotesi catastrofali su quello che di volta in volta era il futuro prossimo venturo: la specie e le diverse culture sono riuscite finora a smentirle. Anche di recente il succedersi di nuovi sviluppi nelle tecnologie di trasmissione e fissazione elettromagnetica non solo delle scritture, opportunamente digitalizzate o riprodotte analogicamente, ma degli stessi materiali audio-vocali perfino integrati con richiami ai loro infratesti, alla visualità delle situazioni produttive e a immagini o musiche di sfondo e accompagnamento, ha fatto gridare alla morte dell'intelligenza 'lineare' (come se la linearità fosse solo delle scritture e non anche e anzitutto dei segni linguistici comunque realizzati) e, visto che questa sopravviveva, alla morte della scrittura, all'avvento di un'età emotiva, analfabetizzata, incapace di ragionamento. Non ci fermeremo qui nemmeno a discutere i fragili fondamenti oggettivi di queste angosce e di questi timori soggettivi, che ci distolgono da ciò che può e deve farsi per continuare a promuovere nel più largo numero possibile le capacità di scrittura (e lettura) (De Mauro, 2011: 257-258).

Non esiste incompatibilità tra nuove e vecchie modalità di comunicazione, tanto è vero che esse convivono già nelle ore di lezione e che sono parte integrante della vita comunicativa delle nostre allieve e dei nostri allievi. Nella tabella seguente (Tabella 2) ho riportato alcune delle attività comunicative che si svolgono in una giornata scolastica tipica per mettere in evidenza come le quattro modalità di comunicazione qui prese in

considerazione si susseguano e alternino continuamente nei momenti didattici e sociali. In realtà ci sono momenti in cui modalità diverse si usano quasi simultaneamente: si legge e si parla, si mandano messaggi e si parla ecc. La vita scolastica non è infatti solo multimodale, ma comporta continui passaggi da una modalità all'altra, da un assetto semiotico all'altro, da cui conseguono scelte linguistiche diverse, come indica la freccia bidirezionale.

Tabella 2. Esempi di attività comunicative di una giornata scolastica

Momenti di una giornata scolastica	Attività comunicative delle alunne e degli alunni	Modalità di comunicazione
Prima della lezione, durante i momenti pausa, a ricreazione	↑ Chiacchierano tra loro	Parlato dialogico
	Scrivono e leggono messaggi sul cellulare	Scrittura dialogica
	Leggono appunti o libri di testo	Scrittura prosastica e/o discontinua
	Leggono avvisi	Scrittura prosastica e/o discontinua
Durante le lezioni	Parlano tra loro e con i docenti	Parlato dialogico
	Scrivono e leggono messaggi sul cellulare (?)	Scrittura dialogica
	Leggono appunti o libri di testo; prendono appunti	Scrittura prosastica e/o discontinua
	Producono e leggono testi discontinui	Scrittura prosastica e/o discontinua
	Vedono e ascoltano filmati	Parlato monologico e dialogico
	Ascoltano lezioni e intervengono	Parlato monologico e dialogico
	Presentano relazioni, rispondono a domande...	Parlato monologico, dialogico
	Chiacchierano tra loro	Parlato dialogico
	Illustrano presentazioni in ppt	Scrittura discontinua
↓ Ecc.		

Ognuno di questi passaggi richiede di instaurare diversi rapporti con il proprio interlocutore, attivare diversi processi di produzione e ricezione, usare in modo integrato codici di comunicazione diversi, fare scelte sociolinguistiche e linguistiche adeguate a queste diversità. È certamente parte integrante dell'educazione linguistica offrire gli strumenti per padroneggiare queste differenze non solo per partecipare alla vita scolastica, ma per essere partecipi della comunicazione sociale, che è parte integrante della vita civile di tutti noi. L'educazione linguistica democratica ha infatti un obiettivo molto ambizioso, ancorché necessario: più lingua per tutti e per tutte. Per raggiungere questo obiettivo l'educazione linguistica democratica non può che essere *attiva*: così come la cittadinanza attiva si pone l'obiettivo non solo di far conoscere la costituzione, ma di vivere e

realizzarne i principi nella quotidianità dei nostri rapporti sociali e politici, l'educazione linguistica democratica attiva si pone come obiettivo la costruzione di un progetto educativo, che è capace di crescere all'aumentare delle esigenze linguistiche dei parlanti, che si alimenta di ogni nuova esperienza comunicativa e la inserisce in un contesto organico, cosicché diventi occasione di un apprendimento permanente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2013), "Il polylinguaging: una modalità di sopravvivenza del dialetto nei giovani", in *Bollettino. Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani*, 24, pp. 213-251.
- Andorno C., Sordella S. (2020), "Multimodalità incidentale e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specialistico", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 285-302.
- Andorno C. (2022), "Interpersonal, ideational, and textual functions of coverbal gestures in speech. Remarks from a teacher talk sample", in Voghera M. (a cura di), *From Speaking to Grammar*, Peter Lang, Berlin, pp. 74- 57.
- Bavelas J., Gerwing J., Sutton C., Prevost D. (2008), "Gesturing on the telephone: Independent effects of dialogue and visibility", in *Journal of Memory and Language*, 58, 2, pp. 495-520.
- Bazzanella C. (2011), "Oscillazioni di informalità e formalità: scritto, parlato e rete", in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 68-83.
- Bernardini R., Guerriero A., Ianuario G. (2020) "Variabili di ascolto e ricezione di un brano dell'apprenti sorcier", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 339- 358.
- Berruto G. (2006) "Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'Italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte", in Sobrero A., Miglietta A. (a cura di), *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, Congedo, Galatina, pp. 101-127.
- Calaresu E. (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini Editore, Pisa.
- Campisi E. (2018), *Che cos'è la gestualità*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2011), *«A me mi» Dubbi errori, correzioni dell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- De Mauro T. (2011), "La scrittura e lo sviluppo del linguaggio", in Loiero S., Marchesi A. (a cura di), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari [ed. or. "La scrittura e lo sviluppo del linguaggio", in Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2003].
- Giscl (1975), *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*:
<http://www.giscl.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- Goody R.R. J., (2000), *The Power of the Written Tradition*, Washington DC-London, Smithsonian Institution Press.
- Guerriero A., (2021), *Idee per la scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Halliday M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1985), *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Hawkins S. (2004) "Puzzles and Patterns in 50 Years of Research on Speech Perception", in Slifka J., Manuel S., Matthies M. (eds.), *From Sound to Sense: 50+ Years of Discoveries*

- in *Speech Communication*, Conference proceedings (MIT, Cambridge, ma, 11-13 June 2004).
- Iedema R. (2003), "Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multisemiotic practice", in *Visual Communication*, 2, 1, pp. 29-57.
<https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>.
- Iverson J. M., Goldin-Meadow S. (2001), "The resilience of gesture in talk: Gesture in blind speakers and listeners", in *Developmental Science*, 4, 4, pp. 416-422.
- Kress G. (2009), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London.
- Kress G. (2020), "Multimodalità in aula: costruire il senso parlando, scrivendo e con altri modi", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 37-50.
- Kress G., Ogborn J. (1998), "Modes of Representation and Epistemologies: The Presentation of Science in Education", in *Subjectivity in the School Curriculum* (Working Paper 2, Institute of Education), University of London, London.
- Levelt J. M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Levinson S.C. (2006), "On the Human "Interaction Engine", in Enfield N. J., Levinson S. C. (eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Berg, Oxford, pp. 39-69.
- Levinson S. C., Holler J. (2014), "The Origin of Human Multi-Modal Communication", in *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*:
<http://doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>.
- Lieberman P., Blumstein S.E. (1988), *Speech Physiology, Speech Perception, and Acoustic Phonetics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Palermo M. (2022), "La rappresentazione multimodale dei dialetti su TikTok", in *Quaderni di Italiano LinguaDue 5, Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 131-139.
- Rossi F. (2022), "Lingue, varietà di lingue e altri codici in una webserie d'animazione in dialetto messinese. Prospettive per una didattica multimodale", in *Quaderni di Italiano LinguaDue 5, Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 63-84.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Sindoni M.G. (2022), "Traiettorie della multimodalità: gli snodi teorici e i modelli applicativi", in *Quaderni di Italiano LinguaDue 5, Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 19-46.
- Tavosanis M. (2022), "Integrazione di testo e immagine nella comunicazione digitale", in *Quaderni di Italiano LinguaDue 5, Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 47-62.
- Tomasello M. (2008), *The Origin of Human Communication*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Tomasello M. (2019), *Becoming human. The ontogenesis Metaphysics, and Expression of Human Emotionality*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Voghera M. (2011), "Lingua colloquiale", in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*, diretta da Simone R., Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma, pp. 232-234.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Cesati, Firenze.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna.
- Wei C.Y. (2006), "Not crazy, just talking on the phone: Gestures and mobile phone conversations", in *2006 IEEE International Professional Communication Conference*, IEEE, pp. 299-307.

TRAIETTORIE DELLA MULTIMODALITÀ: GLI SNODI TEORICI E I MODELLI APPLICATIVI

*Maria Grazia Sindoni*¹

1. PREMESSA

Gli studi sulla semiosi della comunicazione, o multimodali, godono di una certa circolazione in Italia già da circa un ventennio, principalmente in ambito anglistico (Baldry, 2000; Baldry, 2005; Garzone, Poncini, Catenaccio, 2007), ma hanno guadagnato una popolarità crescente con l'avvento del digitale, dal momento che forniscono una serie di strumenti e metodologie utili per la comprensione della complessa, e sempre più pervasiva, testualità della rete (Sindoni, 2013; Prada, 2015). Tuttavia, la multimodalità emerge da premesse teoriche ben distanti dai fenomeni del mondo digitale, sebbene un equivoco lessicale ancora radicato porti a un uso interscambiabile dei termini “multimodale” e “multimediale”. Anzi, è sempre più frequente la combinazione “video multimodale” rispetto a “video multimediale”, con un rapporto di 2:1, secondo una ricerca delle due occorrenze in lingua italiana tramite il motore di ricerca Google².

Questo contributo nasce con l'intento di tracciare i confini teorici e metodologici dell'ambito di studi multimodali, per sgombrare il campo da ogni possibile fraintendimento lessicale, che, purtroppo, tende a trascinare in un fraintendimento semantico. Con questo obiettivo, si tenterà di ripercorrere i primi passi di questa area disciplinare, ormai ampiamente frequentata in Italia, per poi rintracciarne alcune delle direzioni epistemologiche principali, per orientare il dibattito attuale tramite la messa a fuoco degli ambiti preferenziali di studio e delle metodologie specifiche della multimodalità. Identificare i passaggi tramite cui la multimodalità si è sviluppata come disciplina autonoma, attraverso l'individuazione delle sue matrici teoriche, servirà dunque a inquadrare gli scenari in cui gli studi multimodali trovano la loro maggiore utilità applicativa. Ma al di là degli scenari applicativi, l'obiettivo principale intende definire la specificità epistemologica della multimodalità, distinta da discipline affini, quali la linguistica o la semiotica. Nei paragrafi successivi, si ricostruirà una breve storia di questo ambito attraverso un breve *excursus* dei maggiori snodi teorici, da cui discenderanno alcuni scenari applicativi, con suggerimenti su come la multimodalità possa orientare le domande di ricerca, fornire i metodi e prestarsi all'interpretazione di tipi di testualità e di eventi performativi che vanno ben al di là del digitale e della rete. Nella Sezione finale, si presenterà un breve esempio di analisi multimodale di un video TikTok molto popolare di Khaby Lame tramite il metodo classico della trascrizione e annotazione manuale, allo scopo di illustrare l'applicazione di principi e metodologie discusse nel saggio e di proporre un modello di analisi multimodale riproducibile in altri contesti, ad esempio scolastici, professionali o universitari.

¹ Università degli Studi di Messina.

² Quasi 30 milioni per la prima contro poco meno di 15 milioni per la seconda occorrenza, con una ricerca su Google svolta il 26 giugno 2022, con esito di entrambi a circa mezzo secondo (0,43 sec).

2. COME E PERCHÉ NASCE LA MULTIMODALITÀ

I primi studi che gettano le basi per un ripensamento radicale della teorizzazione della comunicazione sono *The Language of Displayed Art* di Michael O'Toole (1994) e *Reading Images: The Grammar of Visual Design* di Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996), quest'ultimo arrivato nel 2020 alla sua terza edizione. Sebbene Michael O'Toole sia stato fra i primi a ipotizzare che altri sistemi, oltre a quello linguistico, fossero dotati di vere e proprie grammatiche, il testo fondante è da molti riconosciuto nella Grammatica appena citata di Kress e van Leeuwen. Si tratta di un testo che ha riscritto il modo in cui i fenomeni della semiosi possono essere letti e interpretati e a cui ne sono seguiti molti altri che, analogamente, hanno adottato teorie e metodi per scrivere grammatiche di altri sistemi di semiosi non verbali, quali la musica (van Leeuwen, 1999), la danza (Maiorani, 2021), la matematica (O'Halloran, 2005), l'opera lirica (Rossi, Sindoni, 2016) e molti altri ancora.

La composizione di una grammatica in grado di spiegare il funzionamento sotteso ai meccanismi della comunicazione delle immagini prende le mosse da una riproposizione e reinterpretazione della grammatica sistemico-funzionale di Michael A. K. Halliday. Essa postula, in maniera simile a quanto aveva già fatto Saussure, che la comunicazione sia un sistema di produzione del significato (*meaning making*), al quale la lingua contribuisce solo in parte e non necessariamente in modo determinante o dominante (Halliday, 1978). Il sistema linguaggio è inizialmente uno stadio astratto, un potenziale di significato (*meaning potential*), che, successivamente, dopo essersi realizzato nel dominio intermedio della semantica, si concretizza in atti comunicativi che si esplicitano attraverso la lessicogrammatica. Quest'ultima si traduce in atti verbali tramite la risorsa semiotica della lingua, articolata nelle sue componenti materiali di scritto e parlato (Halliday, 1989a). Le grammatiche delle lingue descrivono lo stadio finale, più concreto, della lessicogrammatica, nella presentazione dei principi del funzionamento della lingua tramite sistemi di regolarità (i cosiddetti enunciati) in contesti sociali precisi (Halliday, Matthiessen, 2014). Si vedano, ad esempio, le grammatiche che tengono conto della varietà formale *vs.* quella informale, in una categorizzazione di registro, che si riferisce al contesto di produzione linguistica e non a un sistema lingua astratto (*inter alia*, Rossi, Ruggiano, 2022).

Tuttavia, i processi di significazione non sono vincolati solo al sistema linguistico, ma si possono attivare tramite diversi sistemi di segni organizzati e regolari che, a loro volta, si servono di risorse semiotiche specifiche di quel sistema. La regolarità con cui queste risorse "altre" si dispongono, per generare reti di senso interpretabili in modo coerente da una stessa comunità di parlanti, permette che questi sistemi possano essere descritti per mezzo di *grammatiche*. Coerentemente con questo approccio, alcuni multimodalisti hanno prodotto grammatiche riferite ad altri sistemi di semiosi, quali la musica (van Leeuwen, 1999) o la matematica (O'Halloran, 2005). Il concetto teorico di risorsa semiotica incorpora una componente *fissa*, legata alle proprietà intrinseche o alla materialità del segno e una componente *mobile*, determinata dalle convenzioni, abitudini, preferenze e pratiche sociali relative all'uso della risorsa stessa in un tempo e in un luogo specifico (Kress, 2009). Ad esempio, il colore è una risorsa semiotica nel momento in cui genera un senso sociale condiviso (Kress, van Leeuwen, 2002): il rosso del semaforo nel codice della strada significa obbligo di fermata, quindi è provvisto di uno schema di funzionamento regolare in quel contesto. La semiosi della materialità riguarda invece la differenza nella realizzazione di un artefatto multimodale con tratti di colore a olio rosso prodotte da un pennello (quali un dipinto), in luogo di una o più linee rosse prodotte da un'app digitale. Il tempo e il luogo determineranno la scelta di un certo uso o addirittura la possibilità della scelta stessa. Il concetto di risorsa semiotica, o modo (*mode*, Kress,

2009), è cruciale all'interno degli studi multimodali, dunque ritorneremo più avanti a parlarne.

Halliday, già a partire dalla fine degli anni Settanta, aveva sottolineato che uno studio diacronico della strutturazione e organizzazione delle risorse semiotiche è in grado di svelare i meccanismi usati dai parlanti per *modificare* la rappresentazione del reale (1978), indicando dunque una strada attraverso cui sfuggire al senso di determinismo linguistico che è possibile cogliere in alcuni approcci strutturalisti e post-strutturalisti. Michael Halliday crea le basi per lo sviluppo dell'ambito di indagine denominato *social semiotics*³, ovvero *semiotica sociale*, che riconosceva la lingua come un sistema di significazione di natura sociale (rifiutando l'innatismo e gli universali grammaticali di matrice chomskiana) e, allo stesso tempo, apriva lo sguardo a fenomeni semiotici, dunque non esclusivamente verbali, nei processi di produzione e interpretazione del significato, come si evince dalla seguente celebre affermazione:

È possibile dare la definizione forse più semplice di testo come lingua funzionale. Con funzionale si intende una lingua che svolge un certo compito in un certo contesto, al contrario di parole isolate o frasi scritte alla lavagna [...]. Dunque, ogni esempio di lingua viva che gioca un ruolo in un contesto situazionale può essere chiamato testo. *Può essere un testo parlato o scritto, e non solo, può essere prodotto con qualsiasi altro mezzo di espressione che ci può venire in mente*⁴.

La possibilità che il testo non debba necessariamente essere orale o scritto crea una via maestra per l'incorporazione della semiotica all'interno della linguistica. Questa idea non era affatto nuova, essendo già stata formulata da Saussure, che concepiva la lingua come parte di un più ampio sistema dei segni, da studiarsi tramite la disciplina "futuristica" denominata *semiologia*, di cui Saussure stesso preconizzò la centralità nel XX secolo. Questa disciplina, a suo dire, sarebbe stata determinata da uno sviluppo dei modelli teorici forniti proprio dalla linguistica ([1916] 1957). Si inizia a intravedere a questo punto un primo importante snodo che i primi multimodalisti intendevano far emergere, ovvero una presa di distanza da tutte quelle teorie che vedevano la centralità della lingua, *il* sistema prioritario sotteso a ogni fenomeno della semiosi. Questi studiosi volevano sfuggire alla morsa logocentrica che aveva vincolato ogni analisi di testi o interazioni a un paradigma esclusivamente linguistico. Non è però possibile rendere conto in modo esaustivo delle origini e delle motivazioni che spingevano a un tale deciso distanziamento, ma è certamente plausibile affermare che questi studiosi, *in primis* Michael Halliday, che getta le basi teoriche per lo sviluppo dell'intera disciplina, erano mossi da un forte impulso militante. Erano infatti alla ricerca di modelli in grado di scalzare le strutture pedagogiche imperanti nell'Inghilterra del secondo dopoguerra per potersi liberare dalle maglie di un sistema scolastico che faticava ad affrancarsi dalle ideologie linguistiche colonialistiche, secondo cui la misura del rendimento scolastico era direttamente proporzionale alla capacità di adeguarsi a uno "standard" monolitico e dunque escludente per definizione (lo Standard English, per l'appunto)⁵. In questo scenario, la lingua inglese era percepita, a

³ Espressione tratta dal titolo del volume di Michael Halliday, *Language as Social Semiotic* (1978), in cui la nozione di "semiotica sociale" fu introdotta, per la prima volta, in linguistica. Bob Hodge e Gunther Kress svilupparono le idee di Michael Halliday nel loro volume *Social Semiotics* (1988), creando un modello di riferimento teorico che da quel momento in poi accelerò la diffusione della disciplina, che guadagnò sempre più circolazione grazie alla costituzione della rivista *Social Semiotics* nel 1991, tutt'ora attiva ed edita da Routledge (Taylor and Francis).

⁴ Halliday (1989b: 10, corsivo e traduzione miei).

⁵ Si veda, fra gli altri, il lavoro di Raymond Quirk, che presentava l'insegnamento della lingua inglese, nella sua versione Standard, come l'unica possibile, invitando i discenti a non porsi come obiettivo «nulla che fosse inferiore al meglio» (Quirk, 1990, traduzione mia).

ragione, come un'arma integrante dell'arsenale imperialista (Kachru, 1991), atta a perpetuare la dominazione britannica, mentre lo studio della lingua, e la linguistica inglese tutta, erano articolate secondo logiche metriche di "competenza", che non solo non tutelavano i soggetti postcoloniali più vulnerabili, che l'avevano appresa come "lingua seconda", ma creavano le condizioni per una perpetua sottomissione all'eterna e ineludibile superiorità del madrelingua⁶. In questo *humus* culturale, si svilupparono premesse decisive per un ridimensionamento della linguistica intesa come potenziale strumento di perpetuazione dell'oppressione culturale colonialista e imperialistica (Atkinson, Delamont, Davies, 1995). Accanto a queste spinte ideologiche linguistico-disciplinari, la cultura dell'immagine iniziava a farsi sempre più forte, con la proliferazione di riviste con immagini a colori, pubblicità televisive e un progressivo interesse per il visuale, esploso definitivamente e capillarmente alla fine degli anni Settanta, per poi consolidarsi in Gran Bretagna all'inizio degli anni Ottanta. Infine, questi studi raccolgono, seppur implicitamente, l'invito epistemologico dei Cultural Studies (Hoggart, 1957; Williams, 1958), sviluppatosi negli anni Sessanta a Birmingham, che intrecciavano strumenti critici e teorici del marxismo, femminismo, etnografia e semiotica per studiare i fenomeni della comunicazione di massa come pratica sociale, eliminando la tradizionale divisione fra cultura cosiddetta "alta" (romanzi, poesia) e "bassa" (pubblicità, graffiti), per allargare lo sguardo verso la testualità quotidiana, ordinaria e prodotta da concreti attori sociali, che non erano mai stati studiati ma giocavano un grande ruolo nell'arena (mass)mediale. Coerentemente con questo focus di ricerca, anche gli approcci multimodali non escludono aprioristicamente alcun fenomeno dal loro radar e non eleggono oggetti di studio preferenziali, non creando distinzioni fra testi scientifici, interazioni spontanee, istruzioni di pronto soccorso, costruzioni Lego, monumenti, performance teatrali, fotogiornalismo o fumetti, come si vedrà in maggior dettaglio nella Sezione 5.

2.1. *Leggere le immagini: la grammatica visuale di Gunther Kress e Theo van Leeuwen*

La grammatica delle immagini di Gunther Kress e Theo van Leeuwen non è il primo lavoro che si propone di tradurre la grammatica della lingua inglese sistemico-funzionale di Halliday in una grammatica per altri sistemi di semiosi, ma probabilmente è il più noto come "*academic bestseller*", se si valuta l'impatto citazionale e la frequenza con cui compare come testo di studio primario in corsi di multimodalità in paesi anglofoni e non (come riferito da van Leeuwen, in una comunicazione personale del luglio 2022). Si prenderà quindi questo lavoro a modello per estrapolare dei concetti che sono stati trattati da numerosi altri autori, non perché debba necessariamente considerarsi come il precursore, bensì perché si presta a illustrare le strategie di significazione delle immagini secondo un sistema di regolarità che gli autori stessi definiscono *grammatica*.

Tutte le categorie sviluppate nel modello sistemico-funzionale della lingua di Halliday sono pertanto adottate e adattate per spiegare la significazione di ogni tipo di immagine statica, quali foto, dipinti, cartoline, pubblicità, schizzi, ma anche di ogni genere di rappresentazione grafica astratta, quali infografiche e tabelle, oltre che per suggerire alcune metodiche di funzionamento delle immagini in movimento, come video e film. Le macrocategorie a cui la scuola multimodale classica fa riferimento sono le metafunzioni hallidayiane. Per Halliday, la lingua ha lo scopo di attivare processi di significazione

⁶ Si veda ad esempio il lavoro di Basil Bernstein sulla sociologia della pedagogia e tutte le implicazioni legate alla sociologia dell'apprendimento della lingua madre (1971, 1973 e 1975). Per una trattazione del ruolo giocato da Bernstein nella concezione dello sviluppo di pedagogie alternative nel Regno Unito, si vedano Atkinson, Delamont, Davies (1995).

nell'interazione, reciproca e contemporanea, tra tre “funzioni delle funzioni”, o metafunzioni, ovvero l'*ideazionale* (che include l'*esperienziale* e la *logica*), l'*interpersonale* e la *testuale*. Il concetto di metafunzione è centrale nella concettualizzazione hallidayana di lingua come *sistema funzionale*, perché queste rappresentano gli strumenti per la significazione e strutturazione del pensiero e della realtà. Queste metafunzioni permettono la realizzazione di espressioni potenziali al livello astratto del sistema sociosemantico in veri e propri enunciati, resi possibili dalla lessicogrammatica; sono per questo motivo collegate alla transizione del linguaggio del bambino, definito come un sistema a due livelli (il contenuto e l'espressione) a quello dell'adulto, che invece è a tre livelli (il contenuto, la forma e l'espressione)⁷. Secondo Halliday, le metafunzioni sono componenti funzionali nella disposizione del sistema semantico, laddove nel linguaggio dell'adulto il concetto di *funzione* si dissocia da quello di *uso* e le funzioni si evolvono in componenti del sistema semantico e gli usi nei contesti sociali o tipologie situazionali. Questo passaggio, come dicevamo, riguarda la transizione al linguaggio degli adulti, che:

è ancora funzionale in origine ma dove il concetto di “funzione” ha subito un cambiamento importante: non è più semplicemente sinonimo di “uso”, ma è diventato molto più astratto, una sorta di “metafunzione” attraverso cui tutti gli innumerevoli usi concreti della lingua di un adulto trovano espressione simbolica in una forma sistematica e finita⁸.

Pertanto, le metafunzioni possono definirsi come degli aggregati del sistema, ovvero funzioni astratte con potenziale semantico, non ancora realizzate in enunciato, ma in grado di generare certi tipi di espressioni, che vengono, a loro volta, proiettate all'interno dell'enunciato, che può infine essere scomposto in tre diversi punti di vista (*ideazionale*, *interpersonale* e *testuale*). Queste funzioni delle funzioni possono essere osservate e studiate separatamente in modo euristico dal linguista, ma, come suggerisce Halliday stesso, operando simultaneamente all'interno della lingua in veri contesti d'uso. Dal momento che questi concetti sono stati, e continuano ad essere, ampiamente utilizzati in ambito multimodale, soprattutto nel vasto campo dell'approccio denominato “Multimodal Discourse Analysis” (MDA, si veda, fra gli altri O'Halloran, Lim, 2014), se ne riassumeranno le principali caratteristiche.

La metafunzione *esperienziale* riguarda le rappresentazioni del mondo esterno e interno e si collega alla nozione di campo (*field*) in ambito di registro, quindi, sintetizzando, si concentra su ciò che viene raccontato, vissuto, esperito dal parlante. Gli avvenimenti esterni al parlante, o interni alla sua coscienza, sono espressi tramite i *processi* (i verbi), i *partecipanti* (gli argomenti del verbo) e le *circostanze* (i complementi indiretti). La metafunzione ideazionale è tradotta in *rappresentazionale* nella grammatica multimodale di Kress e van Leeuwen, perciò aiuta a comprendere e a descrivere in modo sistematico ciò che l'immagine racconta in termini contenutistici o, come si potrebbe riformulare nelle domande: cosa mostra questa immagine? Che storia racconta (se la racconta)? Le categorie di interesse di questa metafunzione, fra le altre, riguardano quanti soggetti sono presenti nell'immagine, le relazioni che intercorrono fra loro in termini di direzionalità (*vectoriality*), ovvero le azioni che vengono rappresentate, mimeticamente o meno. L'immagine considerata fra le più mimetiche è la fotografia, mentre un esempio di immagine non mimetica è un'infografica o una tabella.

⁷ Halliday (1978: 56).

⁸ Halliday (1978: 22).

Tramite la metafunzione rappresentazionale, gli eventi visivi mostrati si estrinsecano tramite i *processi* (il verbo è sostituito dalla direzionalità indicata da un vettore)⁹, i *partecipanti rappresentati* (possono essere umani, antropomorfi o astratti, come le regioni in una carta geografica) e le *circostanze* (elementi di contorno che danno indicazioni sul dove o quando è avvenuta l'azione rappresentata). La vettorialità, in questo contesto, è fondamentale, perché riproduce ciò che nella lingua si realizza con il verbo; può essere espressa da rappresentazioni visive di movimento nelle azioni di natura fisica o materiale, ma anche dalla direzione dello sguardo di chi è messo in scena, ad esempio inscenando una madre che guarda la sua bambina. Come capisco cosa avviene nella scena? Seguendo la direzione (immaginaria) dello sguardo della madre. La metafunzione *logica*, invece, permette di collegare le rappresentazioni del mondo, ad esempio stabilendo relazioni semantiche fra le proposizioni (per espandere o riferire un'informazione) e spiegando la natura stessa di tali relazioni (ad esempio di dipendenza o indipendenza, ovvero ipotassi e paratassi visiva). Quest'ultima, integrata alla metafunzione esperienziale, dà luogo alla metafunzione ideazionale, come detto precedentemente.

La metafunzione *interpersonale*, invece, istanzia le relazioni fra le diverse componenti dell'enunciato per come sono realizzate nell'enunciato stesso. Non si guarda infatti a ciò che viene detto, ma a come viene presentata l'informazione dal punto di vista dell'enunciatario, prestando un'attenzione particolare al cosiddetto “*tenor*”, ovvero alla relazione che l'enunciatario stabilisce fra il soggetto dell'enunciato e un 1) *operatore temporale* svincolato dalla componente lessicale (ovvero un marcatore che permette di stabilire in che posizione temporale si colloca l'enunciato rispetto al tempo dell'enunciazione o alla percezione del tempo trasmesso dall'enunciatario) o un 2) *operatore modale*, che rende conto della posizione dell'enunciatario rispetto all'enunciato, ad esempio se è presente una modalizzazione epistemica, ovvero una vicinanza o presa di distanza rispetto all'enunciato. Esempi classici che spiegano il funzionamento dell'operatore temporale potrebbero essere spiegati in lingua italiana con la seguente formulazione: *mi ha detto che era tornata*. Questo implica che l'enunciatario colloca sia il dire sia l'azione del tornare da parte di una persona di genere femminile nel passato, non sappiamo quanto distante, mentre *dice che è tornata*, riferisce un'azione passata che è stata riportata all'enunciatario in un momento vicino o coincidente con il presente. In lingua italiana, l'esempio *dice che è tornata* potrebbe essere persino letto pragmaticamente, come a indicare un punto di vista esterno (*si dice*) o epistemicamente, quasi a mettere in dubbio quello che è stato detto (*lo ha detto, ma sarà vero?*). Questi due esempi non sono tanto focalizzati su quando è avvenuta l'azione del *tornare*, ma piuttosto quanto sia vicina nel tempo il *dire* dal punto di vista di chi ha prodotto l'enunciato. Invece, la funzione dell'operatore modale è di natura epistemica o deontica e serve, anche in questo caso, non tanto a trasmettere un'informazione sull'azione avvenuta, bensì a spiegare come l'azione o l'evento siano percepiti da chi ne parla, dando infine informazioni sul punto di vista di chi giudica l'azione o l'evento

⁹ Ad esempio, una donna che è rappresentata in una foto in movimento è interpretata come tale perché è possibile cogliere visualmente un senso di direzionalità attraverso l'immaginazione di un vettore che porta verso una certa direzione (chi guarda potrà mentalmente visualizzare la direzione della camminata o della corsa). L'ampiezza dei movimenti compiuti (ma rappresentati) variano a seconda che la donna sia rappresentata durante una camminata (la microvettorialità sarà inferiore, indicando movimenti più lenti) o una corsa (la microvettorialità ci farà “vedere” dei movimenti più ampi, da noi interpretati come più veloci). Traducendo questa immagine in linguaggio verbale, si potrebbe dunque dire: “La donna cammina” o “La donna corre”. Questo dimostra empiricamente che le azioni, siano esse enunciate attraverso il linguaggio verbale (“la donna cammina” o “corre”), o siano esse rappresentate visualmente, possono essere descritte come *processi*, ovvero *verbi* nel linguaggio verbale (ciò che mette in azione l'enunciato, allo stesso tempo dandogli un senso semanticamente) e *vettori*, o indicazioni di direzione, movimento, azione nel linguaggio visivo.

predicati, ad esempio come probabili, improbabili, sicuri, frequenti, obbligatori, consigliabili, e così via.

Nella grammatica multimodale, questa metafunzione è chiamata *interattiva* e, a sua volta, adotta una serie di criteri e categorie atte a comprendere la rappresentazione delle relazioni, ad esempio considerando il punto di vista rispetto alla posizione di chi guarda l'immagine, così come il colore, la luce, la distanza, la prospettiva e altro. Da notare, a questo punto, che, similmente a quanto descritto per la vettorialità, lo sguardo segue una sua grammatica nella sfera interattiva, ovvero può stabilire relazioni sia fra i partecipanti rappresentati e chi li guarda (se i partecipanti guardano verso lo spettatore), sia fra i partecipanti stessi (se i loro sguardi creano delle relazioni di senso all'interno del mondo rappresentato, per esempio a suggerire un dialogo o un altro tipo di interazione). Queste relazioni sono stabilite, rispettivamente, tra i *partecipanti interattivi*, dunque proiettando la relazione al di fuori della scena, o tra i *partecipanti rappresentati*, ovvero rimanendo all'interno della scena visiva ed escludendo il mondo di chi la scena la guarda nel e dal mondo reale. La differenza fondamentale nell'analisi dello sguardo in una prospettiva rappresentazionale e interattiva dipende da due punti di vista: se lo sguardo rimane solo interno alla scena, pertanto in una dimensione esclusivamente interna, o intradiegetica, oppure se lo sguardo è in grado di proiettare delle rappresentazioni di relazioni sia interne sia esterne, o extradiegetiche, ovvero coinvolgendo anche chi guarda.

La metafunzione *testuale* ha un ruolo sintattico nella lingua e serve a dare un ordine di priorità informativa all'enunciato. Questo ordine riflette una gerarchia rispetto al modo in cui le informazioni sono distribuite all'interno dell'enunciato, con l'enunciario che decide come organizzare questo sistema di priorità informativa. Esistono nella lingua delle preferenze non marcate, ovvero SVO nelle lingue SVO, ma le opzioni marcate, che alterano l'ordine non marcato, rispondono sempre a preferenze di distribuzione dell'informazione, che si riflettono, a grandi linee, nella ripartizione fra Tema e Rema. Questa funzione della lingua si traduce nella grammatica visuale di Kress e van Leeuwen in metafunzione *composizionale*, che però, chiaramente, non si può distribuire in maniera sintagmatica e lineare come per la lingua verbale (come nel caso del Tema e del Rema), ma si può disporre all'interno dello spazio in modo più libero, ad esempio con elementi in alto e in basso in una pagina (rispettivamente in posizione di *Ideale* e *Reale*) o al centro e ai lati (*Centro* e *Margini*), e così via.

2.2. Altre teorie, altri percorsi

Quanto discusso nella precedente Sezione è un esempio di un'applicazione dei principi stabiliti dalla linguistica sistemico-funzionale a fenomeni di semiosi non verbali. Tuttavia, in quel clima culturale, la grammatica visuale non fu l'unico tentativo di descrizione e sistematizzazione delle risorse semiotiche non verbali. Altri esempi di notevole impatto e circolazione sono certamente il lavoro di Michael O'Toole, che, come anticipato all'inizio della Sezione 2.1, aveva pubblicato, già due anni prima rispetto a Gunther Kress e Theo van Leeuwen, un primo tentativo di sistematizzazione di quell'approccio denominato *Systemic-Functional Multimodal Discourse Analysis* o, in breve, SF-MDA, ovvero analisi sistemico-funzionale del discorso multimodale. Nel suo studio, O'Toole descrive il funzionamento di diverse forme di arte, visive e verbali, in chiave sistemico-funzionale. Coerentemente con quanto è già stato illustrato, la nozione di metafunzione è applicata alla comprensione dei processi di significazione, che operano in sistemi semiotici non verbali, quali la pittura o il disegno, ma anche ad apparati tridimensionali, quali la scultura e l'architettura. O'Toole usa gli stessi tre criteri metafunzionali, già descritti a proposito della grammatica visuale di Kress e van Leeuwen, per spiegare, rispettivamente: 1) *cosa è*

rappresentato (focus rappresentazionale), 2) *come questa rappresentazione interagisce con il pubblico* (focus modale), e 3) *come questa rappresentazione è composta* (focus compositivo). L'ipotesi, nuovamente, è che lo spettatore colga i tre messaggi, intrecciati tra loro, simultaneamente, proprio come avviene nell'interpretazione del linguaggio verbale. L'aver proiettato la nozione di testo ben al di là del verbale e del visivo resta uno dei fondamentali contributi teorici di O'Toole, che amplia i confini epistemologici della testualità oltre ciò che pertiene alla verbalità, come dimostrato nel celebre saggio "Opera Ludentes: the Sydney Opera House at work and play", pubblicato a cura di un'altra figura molto nota nel panorama multimodale, ovvero Kay L. O'Halloran nel 2004.

Proprio come nella lingua, il potenziale Collocazionale degli elementi architettonici – la loro Congiunzione in stanze, piani ed edifici, il Riferimento sia reciproco che tra questi stessi e sia in riferimento all'ambiente in cui sono collocati – è ciò che li rende dei "testi" coerenti e usabili (O'Toole in O'Halloran, 2004: 11).

In questo saggio, O'Toole considera l'edificio del teatro dell'Opera di Sidney come un testo, che può essere letto nelle componenti *esperienziali* (o rappresentazionali), *interpersonali* (o modali) e *testuali* (o compositivi), osservando sia le relazioni interne fra le varie parti che costituiscono l'edificio, sia le relazioni esterne fra l'edificio e l'ambiente circostante, fisico, sociale e semiotico. Se l'edificio stesso costituisce la funzione esperienziale, con i suoi scopi pratici intessuti nel contenuto "lessicale" (come definito da O'Halloran, 2004) dei suoi ambienti, come il teatro, il proscenio, le poltrone, il sistema di luci e così via, le componenti interpersonali si estrinsecano nel modo in cui sono costruite (o immaginate) le relazioni fra i vari partecipanti all'evento performativo, quali gli spettatori, gli attori, i cantanti, l'orchestra. Non si tratta ovviamente di relazioni fra persone fisiche, ma piuttosto di relazioni immaginate e proiettate nella distribuzione degli spazi, che possono spiegare le ideologie costruttive di chi ha pianificato, ad esempio, come dovrebbero essere accolti gli abitanti provvisori dello spazio teatrale (cioè gli spettatori), cioè secondo dinamiche di potere o di solidarietà, di affiliazione o distanziamento. Infine, la funzione testuale si realizza tramite la relazione fra le varie parti, sia interne sia rispetto all'ambiente circostante, con cui il teatro in questione presenta elementi di continuità e di discontinuità. Questo modello riflette quanto già discusso a proposito della grammatica visuale di Kress e van Leeuwen, in quanto accoglie l'idea della tripartizione della semiosi in linea con la linguistica sistemico-funzionale elaborato da Michael Halliday.

Altri modelli che godono di circolazione sono quelli elaborati da Kay O'Halloran nel suo tentativo di integrare lo studio della lingua e dell'immagine come visualizzazione del simbolismo in matematica. Partendo dal riconoscimento che il linguaggio della matematica è talmente ricco di simbolismo da risultare inaccessibile ai più, O'Halloran ne traccia la sua evoluzione a partire dal linguaggio, fino ad arrivare a forme di rappresentazione simbolica che permette di incapsulare il senso globale in formule precise e non ambigue. L'integrazione della lingua, delle immagini e del simbolismo matematico mostra come ogni risorsa abbia una sua precisa funzione in matematica. Se la funzione della lingua serve al ragionamento e all'argomentazione euristica, il simbolismo serve piuttosto a catturare le dinamiche delle relazioni tra le entità e i processi matematici, che permettono infine di sistematizzare i risultati a cui si addiunge. Infine, le relazioni matematiche sono visualizzate nell'ottica di una semiotica visiva, che O'Halloran definisce un "circuito semiotico", dove il senso potenziale di ogni risorsa è reso disponibile per la comprensione e risemantizzazione del significato matematico stesso, in una continua estensione del potenziale di rappresentazione e simbolizzazione della realtà fisica.

Un'altra teoria fondamentale all'interno della scuola SF-MDA proposto da un altro noto e prolifico multimodalista, John A. Bateman, è stata sviluppata per comprendere il rapporto testo-immagine (2014b). Il punto di partenza di questa riflessione mutua ancora una volta le intuizioni e le sistematizzazioni delle categorie del verbale di matrice hallidayiana, con particolare riferimento alle relazioni logiche di ipotassi e paratassi e a come queste possano essere utilizzate per comprendere le relazioni fra testo e immagine. Questo approccio è utile per comprendere la costruzione del messaggio anche attraverso diversi tipi di rappresentazione grafica, ad esempio paragonando le raffigurazioni pittoriche ai diagrammi scientifici, oltre a rivestire un valore predittivo, dal momento che consente di fare riferimento a griglie classificatorie dei generi multimodali (brochure turistica, ricetta interattiva di cucina, infografiche e statistiche), al pari dei generi testuali tradizionalmente intesi (romanzo, poesia, lettera commerciale, ecc.).

Di altra derivazione, invece, è la cosiddetta scuola *sociosemiotica*, anch'essa di discendenza hallidayiana, che si concentra sulla dimensione sociale della significazione nelle sue varie articolazioni, ad esempio in riferimento alla produzione, interpretazione e diffusione dei messaggi e dei testi in un dato contesto socioculturale con l'obiettivo di identificare quali siano gli attori sociali coinvolti e quali interessi essi possano riflettere o resistere. Anche in questo approccio, la nozione di risorsa semiotica è centrale, ma la risorsa è vista come uno strumento che risponde agli interessi di alcune classi sociali, osservabili in un'ottica spazio-temporale definita e il cui orientamento trova una sua collocazione non solo nella parte più militante della linguistica hallidayiana, ma anche nella semiotica classica e nella linguistica critica (*Critical linguistics*), che oggi è meglio conosciuta come Analisi Critica del Discorso (*Critical Discourse Analysis*). I maggiori fautori di questa scuola sono stati gli stessi Gunther Kress (insieme a Robert Hodge, 1979) e Theo van Leeuwen, che hanno però, da questo punto di osservazione, elaborato teorie atte a decostruire le dinamiche del potere, che si struttura nel e con il discorso in senso foucaultiano. Gli studi multimodali sociosemiotici, più che indagini del discorso da un punto di vista strettamente mutuato dalla linguistica, mettono in conversazione la semiotica, la filosofia e la sociologia. Uno degli assunti cardine di questa teoria è che il legame fra significato e significante non è arbitrario, come postulato da Saussure, bensì *motivato dall'interesse del produttore del segno*. Questo è un cambio paradigmatico che discende dall'ipotesi più ampia del sistema di segni come un apparato fluido e in perpetuo movimento, al contrario dell'ipotesi della lingua come struttura. Il segno, nell'approccio sociosemiotico, non è dunque il risultato arbitrario di una certa combinazione, ma scaturisce dal conglomerato di pratiche e consuetudini sociali, con la possibilità di uno scarto, o innovazione, inverabile grazie all'intervento del singolo, ovvero il produttore del segno.

Nella prossima Sezione, si passeranno in rassegna alcuni assunti teorici fondamentali, per rendere poi conto delle principali aree applicative e delle domande di ricerca che possono essere affrontate in queste prospettive di studio.

3. ALCUNI PRINCIPI FONDAMENTALI

Un principio che sottende a tutta la teoria e pratica legata al mondo della semiosi multimodale consiste nel non considerare la lingua come la risorsa più importante, o addirittura l'unica, per la comunicazione. Sebbene la linguistica come disciplina lasci presupporre che la lingua sia la risorsa per eccellenza per la comunicazione umana, epitome di quella scintilla che rende gli esseri umani diversi da qualsiasi altro essere vivente, la multimodalità si distanzia da questo assunto logocentrico, spostando la propria attenzione sulla produzione del significato, risultante dalla combinazione di più risorse.

Sotto questa luce, la comunicazione umana non avviene solo tramite la lingua accompagnata da risorse ancillari, liquidate come “paraverbali” o “extralinguistiche” (si veda, *inter alia*, Sindoni, 2011 e 2019). Ad esempio, l’analisi della conversazione non è considerata come uno scambio di enunciati a cui fanno da sottofondo elementi di contorno, come lo scambio di sguardi, il tono della voce, la gestualità e la distanza che si pone fra gli interlocutori. Nessuno di questi elementi è considerato aprioristicamente come secondario, ma ne viene esaminato il contributo specifico in ogni singolo momento dell’enunciato o dell’interazione, dando per assodato che una risorsa singola, come la lingua, non può avere una precedenza sulle altre in modo continuativo durante una conversazione, ma può invece diventare saliente, e dunque indispensabile per l’interpretazione stessa di un tratto o parte della conversazione stessa, in alcuni momenti specifici. Gunther Kress parlava, a tale proposito, dell’*orchestrazione del repertorio* delle risorse da parte dei partecipanti all’interazione o da parte degli autori di un testo (Kress, 2010). L’espressione “orchestrazione del repertorio” cattura alcuni elementi cardine della semiosi multimodale: proprio come in un’orchestra, la bellezza (e dunque il senso) del pezzo suonato non risiede nel contributo di uno strumento unico, ma, appunto, da quanto efficacemente tutti gli strumenti apportano un contributo al suono generato dall’insieme, che, tuttavia, non è semplicemente la *somma* di tutti i singoli suoni, ma un insieme, un profluvio di armonie che produce il piacere estetico dell’ascolto. Inoltre, non è detto che si debba necessariamente raccogliere il contributo di tutte le risorse a disposizione in un repertorio, ma che si possa (o si voglia) selettivamente trarre da alcune di esse per produrre messaggi nella forma di un testo, di una musica, di una foto o di una coreografia. Questo concetto di selezione, ancora una volta, è di derivazione squisitamente hallidayiana, ovvero l’idea che il linguaggio costituisca la codifica di un potenziale di azione (*behaviour potential*) in un potenziale di significato (*meaning potential*), cioè un mezzo per trasformare ciò che l’essere umano può *fare* in ciò che l’essere umano può *significare* (Halliday, 1975). Il passaggio dal sistema sociosemantico alla lessicogrammatica è un processo di riduzione: dal numero potenzialmente infinito di scelte per rappresentare la realtà, la lingua come sistema ne produce un numero definito di tipologie di processi (azioni, eventi, cioè i verbi), partecipanti (classi di oggetti e fenomeni, cioè i sostantivi), etc., che il parlante può usare per esprimere ciò che desidera, selezionando, pertanto, tra le opzioni messe a disposizione dal sistema lingua di riferimento.

Nel caso della testualità digitale, la descrizione delle scelte disponibili per produrre testi nati dall’orchestrazione delle risorse è parimenti ricca rispetto ad altre forme di testualità statica (come le immagini) o tridimensionale (come l’architettura). Basti pensare a una pagina web, a un blog o a un video TikTok, che si compongono di una serie variegata di risorse, ovvero immagini, layout della pagina (una forma di configurazione grafica diversa dall’immagine), musica, lingua scritta e parlata e altro. Queste risorse non saranno organizzate sempre allo stesso modo, ma al contempo adotteranno una serie di criteri facilmente riconoscibili per l’osservatore, ovvero si caratterizzeranno per una serie di regolarità, e alcune forme di variazione, che daranno l’indicazione di quanto il produttore della pagina web o il tiktokker sappia (o possa) essere creativo. Questa orchestrazione, quindi, rappresenta sia la stabilità che ha anche un carattere predittivo del modo in cui le regolarità si ergono a sistema, sia la rottura creativa e variazionale.

Abbiamo dunque potuto osservare che la lingua non è una risorsa gerarchicamente più importante in un modello di interpretazione multimodale, e che ogni risorsa, in combinazione con altre, apporta un contributo alla semiosi, sia esso un’interazione dal vivo fra parlanti, sia un artefatto multimodale come un oggetto 3D o una scultura, o, ancora, un testo scritto o una pagina web.

Da una prospettiva non dissimile, altri due multimodalisti, Anthony Baldry e Paul Thibault (2006), elaborano il *principio di integrazione delle risorse* (*resource integration principle*),

secondo il quale le risorse collaborano, integrandosi fra loro, per la produzione del significato. Secondo questo principio, nessun testo può essere definito monomodale, perché anche un libro di testo densamente scritto e privo di qualsiasi immagine, è, a ben guardare, composto visivamente con risorse che non hanno nulla di linguistico *stricto sensu*. Un libro di testo non contiene solo parole portatrici di senso, ma risorse grafiche, quali i margini della pagina, la suddivisione in capitoli e paragrafi, come anche degli accorgimenti tipografici, quali il corsivo e il grassetto, che possono enfatizzare talune parole, andando oltre il dato linguistico secco e riportando al lettore messaggi che rispondono alle intenzioni di chi le ha usate (si veda, come esempio, l'uso del corsivo come stilema di un autore). Possiamo addirittura ricordare a questo punto che la stessa spaziatura fra le parole non è altro che un'ulteriore convenzione grafica, a cui siamo, da lettori, talmente abituati da far sì che passi totalmente inosservata. In realtà, la risorsa semiotica della spaziatura pare sia stata gradualmente introdotta in vari contesti nell'antichità, secondo alcuni, da scribi irlandesi intorno al VII secolo per creare quelli che sono stati definiti *testi areati*, creando le condizioni per la nascita embrionale della lettura silenziosa (Saenger, 1997). Baldry e Thibault definiscono gli elementi di continuità, *generici*, e gli elementi di innovazione o unicità, *specifici-del-testo* (i.e., *text-specific*). A questo punto è collegata l'elaborazione di un secondo principio, detto di *compressione del significato* (*meaning compression principle*), che si riferisce agli effetti prodotti dall'interazione fra le risorse semiotiche al micro-livello, cioè per come operano all'interno di un testo o di una interazione, e quelle ad un più alto livello di astrazione, livello in cui avviene l'osservazione e l'interpretazione del messaggio complessivo da parte dell'osservatore, che è in grado di leggere (*reading pathway*) il modo in cui le varie risorse si intrecciano fra loro. Secondo Baldry e Thibault, questo è un principio di economia, laddove le combinazioni multimodali, ad esempio configurate visualmente e verbalmente al micro-livello, come in una pagina web, forniscono modelli semiotici su una più vasta scala, ovvero il contesto situazionale e culturale di cui il testo in questione è parte. Un certo amalgama di risorse, dunque, "comprime" i significati, ovvero produce una sensazione di unitarietà all'occhio di chi osserva, ma per capirne a fondo la motivazione, la costruzione e gli interessi degli autori del testo (visti in questo contesto come *i produttori del significato*) occorre scioglierne l'intreccio. Questo amalgama di risorse può essere dunque sciolto, o, con un termine di origine multimodalista tanto caro a Baldry, *spacchettato* (*unpacked*), al fine di comprenderne il preciso funzionamento in ogni sua componente, che può variare se il testo si sviluppa nello spazio (come una pagina, o, nel caso di un testo tridimensionale, di una scultura, un giocattolo o un edificio, si veda Stenglin, 2009) o nel tempo (come nel caso di una sinfonia, di un balletto o di un'opera teatrale).

Un altro importante concetto che verrà infine menzionato in questo contesto è l'*affordance*, un termine ripreso dallo psicologo della percezione James Gibson già a partire dagli anni Cinquanta e successivamente ripreso nel lavoro *The Ecological Approach to Visual Perception* del 1979, ma già estesamente trattato nel 1977. L'iniziale concezione gibsoniana vedeva nell'*affordance* un potenziale d'uso di un qualsiasi oggetto e per questo tradotto in italiano come "invito all'uso". Invece, Kress amplia il concetto e si riferisce a tutto ciò che un oggetto, o, in maniera traslata, una risorsa o un *mode* possono (*potentialities*, i.e. potenzialità) o non possono (*constraints*, i.e. vincoli) compiere, in un insieme di potenzialità e limiti, più recentemente definiti, in un contesto più ampio, guadagni e perdite (*gains and losses*, 2005). Le *affordance* di un mezzo, altra componente basilare entro cui si realizza un atto comunicativo, contribuiranno al modo in cui esso si possa esplicitare. Ad esempio, le *affordance* della piattaforma WhatsApp privilegiano l'uso di brevi testi scritti che possono essere tipicamente utilizzati per la messaggistica istantanea. Tuttavia, le potenzialità del mezzo permettono anche l'invio di messaggi vocali, che l'utente potrà scegliere se e quando usare. Un'altra *affordance* del mezzo è di poter cancellare un messaggio già inviato:

quello che invece non è possibile fare è eliminare traccia della cancellazione del messaggio. L'utente vedrà una scritta informativa autogenerata da WhatsApp nella chat: "messaggio cancellato". Questa impossibilità di cancellazione totale, anche delle tracce di cancellazione, è tecnicamente chiamato un *constraint*. Non è un testo prodotto dall'utente, bensì un messaggio automatico che informa della cancellazione di un contenuto. Una conseguenza comunicativa pragmatica potrà essere la richiesta, da parte dell'interlocutore, di chiarimento sul contenuto cancellato (ad esempio: "cosa hai cancellato?"), che genererà un testo non legato allo scambio in sé, bensì al modo in cui la piattaforma interviene e modifica l'interazione, in senso sia esplicito (nella forma di una domanda) o implicito (in una curiosità, fuggevole o intensa, a seconda del contesto in cui si svolge l'interazione e a seconda del momento in cui il "messaggio cancellato" interviene nella catena sintagmatica: qualcosa indica che il messaggio cancellato fosse particolarmente importante?). Altra *affordance*, sempre usando WhatsApp come piattaforma di esempio, è il segno di spunta singolo grigio (inviato ma non ricevuto), doppio grigio (consegnato ma non letto) o doppio azzurro (ricevuto e letto), che hanno portato a una serie di dinamiche conversazionali e interazionali tali da spingere gli sviluppatori dell'app a elaborare un'ulteriore *affordance* di privacy, ovvero l'opzione di non rendere nota l'avvenuta lettura del messaggio. Questi esempi potranno forse rafforzare nel lettore l'idea che tali fenomeni, seppur non linguistici, abbiano un impatto, in misura maggiore o minore a seconda dei casi, nella comunicazione.

John Bateman, sebbene da una prospettiva diversa, parla di *materialità*, per definire tutto ciò che serve a creare uno scenario o una griglia semiotica per l'interpretazione dei meccanismi di semiosi (2017). La pagina di un documento scritto impaginato a colonne preparerà il lettore a un certo genere scientifico, giornalistico o saggistico. *Affordances* e materialità sono concetti che rimandano a tutto ciò che circonda testi e interazioni, in un'ottica che spinge a riflettere sulle molteplici componenti che contribuiscono alla semiosi.

4. METODI E AMBITI

Ci si chiederà a questo punto che strumenti metodologici abbia sviluppato la disciplina della multimodalità per affrontare tutta l'ampia casistica di testualità che è abbracciata dall'interesse per una così corrispondentemente ampia fenomenologia. Prima di procedere con una rassegna dei principali metodi di cui si avvale un analista multimodale, è utile riflettere ancora per un momento su quali siano gli oggetti di studio di questa disciplina e chiedersi se e perché la testualità digitale sia un ambito di interesse preferenziale in campo multimodale o meno. Bisognerà anzitutto sgombrare il campo da una certa sovrapposizione che spesso è determinata da una ambiguità terminologica, come già accennato nella prima Sezione: la multimodalità e la multimedialità sono termini interscambiabili? Come già menzionato, i due ambiti sono completamente distinti e separati, in quanto la multimedialità riguarda la compresenza di strumenti e di tecnologie, spesso in campo massmediale. Esempi di multimedialità possono essere un video, un film o un podcast, perché rappresentano casi in cui più di un medium è usato per la produzione di un prodotto. In ottica multimodale, invece, la molteplicità a cui fa riferimento il prefisso multi- *riguarda le risorse e non i canali*. Ad esempio, una conversazione spontanea è un esempio di evento multimodale, perché riunisce le risorse della lingua parlata, la gestualità, lo sguardo, la distanza sociale (prossemica) e tutto ciò che contribuisce alla semiosi. Qualsiasi testo o evento che abbia uno scopo comunicativo, visto sotto questa luce, è dunque multimodale. In tal senso, la multimodalità supera come ampiezza di interessi la multimedialità, che è solitamente riferita a testi massmediali, come dicevamo, pertanto di

natura molto più recente. La multimodalità, invece, si può applicare, in questa concettualizzazione ampia di testo, ai graffiti preistorici, a un codice miniato o a una performance di un cantastorie, remota o attuale.

Tuttavia, la testualità digitale può certamente considerarsi come terreno ideale di applicazione delle teorie e dei metodi della multimodalità, perché presenta tipicamente lo schieramento di una serie di risorse semiotiche complesse, interattive e spesso modificabili dall'utente che può, almeno su certi livelli, operare, cambiare e ricombinare il testo. Questo è testimoniato dalla ricchezza di studi di matrice multimodale e sociosemiotica su testi digitali quali pagine web, social media, video su piattaforme di condivisione di media, audio e video clip, podcast. In breve, la multimedialità riguarda i canali, gli strumenti e le tecnologie, mentre la multimodalità si muove entro un orizzonte sociosemiotico, più interessato alla comprensione dei meccanismi che sottendono alla semiosi in un contesto sociale e culturale che costruisce “spazi di affinità” (traduzione letterale di *affinity spaces*, si veda, *inter alia*, Gee, 2004).

Come già brevemente illustrato, le domande di ricerca a cui si può rispondere utilizzando, in senso molto esteso, le teorie e i metodi multimodali sono: come funziona la produzione di senso in questo testo? Come attivare i processi di significazione, quali risorse entrano in gioco? In che modo queste si combinano e/o si alternano per scambiare messaggi all'interno di una comunità specifica, come un gruppo ristretto, o una più ampia, come i lettori di una testata giornalistica internazionale? Quali sono gli interessi dei produttori del testo o dei messaggi e come i produttori usano gli strumenti a disposizione (risorse, modi, *affordances*) per attivare dei percorsi di lettura e interpretazione del testo in questione?

Chiaramente, questo tipo di domande di ricerca non solo include una casistica estremamente vasta che oltrepassa i limiti della linguistica, ma richiede l'uso di strumenti e metodi molto variegati per lo studio e per la descrizione. Rimandando ad altre sedi la discussione dettagliata di tutto il repertorio metodologico maturato in questo campo, qui si menzionerà, a titolo esemplificativo, solo la grande distinzione fra metodi di tipo quantitativo e qualitativo. Sottolineando preliminarmente che difficilmente uno studio di matrice multimodale potrà essere di natura solo quantitativa, è bene ricordare che gli studi su corpora multimodali sono ben diffusi e continuano a produrre strumenti utili per le sfide della contemporaneità, per esempio legate ai big data, all'Intelligenza Artificiale e al *machine learning*. In tal senso, strumenti molto utili per la ricerca multimodale guidata dai dati (*data-driven*) sono stati prodotti da Anthony Baldry (Open MWS, si veda Baldry *et al.*, 2020a e 2020b), da Kay L. O'Halloran (MAP, si veda O'Halloran, 2008; O'Halloran, Pal e Jin, 2021) e da John Bateman (Bateman, 2014a). Al di là di software computazionali multimodali, i metodi qualitativi tradizionali includono la raccolta, anche a campionatura o selettiva, di uno o di una serie di testi utili per rispondere alla domanda di ricerca in questione. Il procedimento classico qualitativo è l'annotazione e trascrizione multimodale. Il multimodalista può sia servirsi di software per la trascrizione e annotazione (esempi sono OpenMWS, Elan, Transana, Multimodal Lab), che richiedono l'intervento umano, oppure di semplici tabelle, che saranno riempite con le annotazioni pertinenti alle risorse o i modi di interesse specifico per quel testo o evento interattivo che si intende studiare. La trascrizione manuale tramite tabelle è ancora ampiamente utilizzata, sebbene sia ancora fortemente criticata all'interno della comunità dei multimodalisti stessi, sia per la presentazione dei dati lineare e basata sui limiti grafici (*constraints*) della pagina scritta tradizionale, che quindi si appiattisce secondo il sistema di scrittura usata e non rende conto della complessità, simultaneità e diversità semiotica delle risorse e dei modi in campo (si vedano, fra gli altri, Norris, 2002 e Flewitt *et al.*, 2009). Tuttavia, resta a tutt'oggi una metodica classica e mai abbandonata, anche per gli indubbi meriti didattici che riveste (Sindoni, 2019). Lo spaccettamento delle risorse, diversamente definito e

concettualizzato dai vari teorici, è un punto di accesso utile alla comprensione dei fenomeni in chiave multimodale, perché l'interesse della disciplina è di provare a comprendere le modalità di significazione di uno scambio, un testo o di un evento attraverso l'uso combinato di diverse risorse in un contesto sociale e culturale, come si è provato a illustrare selettivamente con alcuni concetti teorici chiave corredati da esempi. Nella prossima Sezione, si presenterà un breve esempio di analisi di un testo della rete, per indicare alcune delle possibili traiettorie di indagine sostenute dalle teorie multimodali e dagli strumenti ad esse connesse.

5. APPLICAZIONI E ESEMPIO DI ANALISI

In questa Sezione si illustrerà un fenomeno della testualità digitale piuttosto recente per indicare alcune delle possibili traiettorie di applicazione multimodale tramite la trascrizione e annotazione manuale, replicabile anche in contesti didattici universitari per l'applicabilità e la funzionalità all'interno di diversi corsi e discipline, quali l'insegnamento dell'italiano come L2, la linguistica italiana o la didattica delle lingue. Come già anticipato nella Sezione 2, i possibili oggetti di studio verbali e non verbali sono potenzialmente infiniti e non si limitano alla testualità digitale. Agli occhi di un multimodalista, l'interessamento a un fenomeno non è legato al valore artistico, didattico o etico di un qualsiasi testo o evento. Nella scelta di un testo, nessun rilievo è dato a un pregiudizio sulla qualità vera o presunta del materiale, seguendo l'idea che ciò che motiva la produzione del segno sia l'*interesse del suo produttore* (Kress, van Leeuwen, 2001). Nel caso della testualità digitale l'interesse è, piuttosto, legato all'innovazione che un certo tipo di testo o evento apporta alla comunicazione o alla generazione di nuove tipologie, generi testuali o pratiche interazionali, soprattutto se precedentemente assenti o riconfigurati nel panorama della rete. Dunque, si escluderanno esempi di testi digitali da piattaforme studiate già da molti anni e ormai largamente presenti nella letteratura più consolidata nel settore, quali Facebook (Moschini, 2022; Tagg, Sergeant, Brown 2017), Twitter (Squires, 2015; Zappavigna, 2012) e YouTube (Benson, 2016; Androutsopoulos, Tereick, 2015; Sindoni, 2013), a favore di TikTok, meno studiato, ma estremamente popolare e in fase di crescita esponenziale (Kantrowitz, 2022).

5.1. *TikTok: il caso di Khaby Lame*

TikTok è una piattaforma cinese di condivisione di contenuti video generati dagli utenti, detti "creator", dalla durata breve, a partire da 15 secondi, impostati per default, fino a 3 minuti¹⁰. Sebbene le piattaforme di condivisione video fossero già abbondantemente diffuse, basti pensare al caso di YouTube, TikTok, sin dal suo lancio nel mercato extra-cinese alla fine del 2017, ha guadagnato un'immensa popolarità. È stata dichiarata il sito più usato al mondo a fine 2021, superando persino il colosso Google (Rosenblatt, 2021). TikTok è una piattaforma principalmente utilizzata dai giovanissimi, con il 41% degli utenti in una fascia di età compresa fra i 16 e i 24 anni, con un uso giornaliero di 1 ora e 25 minuti per il 91% di utenti (Meola, 2020). Nel 2022, TikTok è la terza piattaforma più diffusa globalmente, con numeri di utenti raddoppiati dal 2019 al

¹⁰ La durata del video può anche essere estesa fino a 10 minuti con gli aggiornamenti disponibili a partire da febbraio 2022.

2022, da 294 a 656 milioni in meno di tre anni¹¹. Va da sé che un fenomeno così pervasivo nelle vite di ragazzi e studenti di ogni ordine e grado non possa essere semplicisticamente liquidato come propagatore e esaltatore di banalità e insulsaggini, nel migliore dei casi, o come strumento di cattura di dati sensibili, ideato per creare dipendenza psicologica e potenzialmente a rischio di diffusione di contenuti pericolosi o dannosi, nel peggiore dei casi. Dati e statistiche recenti affermano che il fenomeno è destinato a crescere, anche grazie a politiche meno severe sul controllo dei dati forniti da parte della casa madre e a un uso sempre più diffuso fra i giovanissimi a livello globale. Per questi motivi, agli educatori, docenti e ricercatori, non sfuggirà l'utilità di conoscere alcune delle dinamiche insite in questa piattaforma social, o, per dirla in termini multimodalisti, di comprendere il funzionamento della semiosi nell'orchestrazione del repertorio delle risorse disponibili in un certo spazio-tempo.

L'esempio scelto in questa sede riguarda quello che è al momento della scrittura di questo saggio (luglio 2022), il tiktokker più seguito al mondo, Khaby Lama, all'anagrafe Khabane Lama, classe 2000, ragazzo nato a Dakar, in Senegal, e trasferitosi a un anno di età con la famiglia in provincia di Torino, a Chivasso (Pasqui, 2021). Dopo essere stato licenziato da una ditta dove lavorava come operatore di macchine CMC a seguito della pandemia da Covid-19, Khaby Lama ha iniziato a pubblicare contenuti a partire dal marzo 2020 (Vinci, 2021). Attualmente vive a Milano e ha ottenuto questo record in una platea di tiktokker sempre più agguerriti e informati sulle strategie di marketing digitale, che permette una crescita di followers e consensi sotto forma di like e condivisioni. Tale primato è stato raggiunto il 23 giugno 2022 con l'impressionante cifra di quasi 150 milioni di followers e circa 2,5 miliardi di like. Per dare un contesto a queste cifre, la ben più famosa Chiara Ferragni, blogger giudicata dalla rivista Forbes nel 2017 «l'influencer più importante al mondo» (Forbes, 2017), totalizza, solo sulla piattaforma Instagram, l'assai più misera cifra di 28,4 milioni di followers, con una scalata social molto aggressiva, sostenuta da un immenso apparato finanziario, e, per di più, partita undici anni prima. Sebbene viva in Italia da 21 anni, Khaby Lama ha ricevuto l'annuncio tramite tweet del Sottosegretario all'Interno Carlo Sibilìa della concessione della cittadinanza italiana all'indomani della consacrazione a «tiktokker più famoso al mondo» (ANSA, 2022). Si veda sotto (Figura 1) la riproduzione del tweet originale del sottosegretario Sibilìa, risalente al 24 giugno 2022:

Figura 1. Il tweet del sottosegretario Sibilìa che informa Khaby Lama della concessione della cittadinanza italiana



¹¹ Dati riportati da Insider Intelligence al 1 giugno 2022 e consultati il 1 luglio 2022. Si veda: <https://www.insiderintelligence.com/charts/global-tiktok-user-stats>.

Questo annuncio segue l'ampia risonanza mediatica data all'impossibilità di Lama di raggiungere gli Stati Uniti per partecipare alla cerimonia di ViCon per l'incoronazione a re di TikTok, essendo ancora in attesa di visto, poiché privo di passaporto italiano. Ironicamente, come Lama ha fatto mestamente notare in più occasioni, lo stesso è conosciuto a livello globale come «tiktokker italiano» (Luna, 2021).

I tiktok di Lama sono brevissimi video senza voce, commento vocale, né testo in sovraimpressione, pertanto del tutto sprovvisti di contributo linguistico (Karimi, Mezzofiore, 2021). Spesso accompagnati da musica o rumori ambientali, sono tipicamente organizzati in modo bipartito, con un primo segmento che mostra un video preesistente che presenta un complicatissimo “*life hack*” (metodi per risolvere piccoli problemi quotidiani, come riparare un danno con metodi fai-da-te), riproposto da Khaby nel secondo segmento, che, silenziosamente, risolve il presunto problema (che in realtà non è tale), nel modo più ovvio possibile. «Se vuoi ridere, sei nel posto giusto» recita la presentazione del profilo.

In questa sede, la scelta per una breve trascrizione, annotazione e analisi multimodale è ricaduta sul video in Appendice, intitolato “Specchietto retrovisore”, perché ha totalizzato il maggior numero di visualizzazioni, ergo quasi 356 milioni a un anno esatto dalla pubblicazione¹². È diviso in due brevissimi segmenti narrativi: nel primo (Scene 1-5), si vede una ragazza che, per evitare di essere investita dalle auto mentre esce dall'abitacolo di una vettura, mostra uno specchietto adesivo da applicare nel lato posteriore dell'auto, utile a controllare se la strada sia sgombra e se sia possibile uscire in sicurezza. Nel secondo segmento, Khaby mostra la sua soluzione al problema: abbassa il finestrino, guarda se ci siano veicoli nei dintorni e infine chiude il video con il suo gesto che è ormai riconoscibile globalmente: un movimento delle mani con i palmi aperti rivolti verso l'altro, come a dire “Voilà”, che segna la degna conclusione del suo messaggio che potremmo “tradurre” in termini verbali come: “Questo non è un vero problema, ecco come fare, ridete insieme a me.”

Per brevità, si illustra questo caso con una trascrizione semplificata, riportata in Appendice, e con solo alcuni riferimenti generali alle metafunzioni discusse nelle precedenti Sezioni. La prima colonna è numerica e serve usualmente a indicare il numero del turno, che però, in questo caso, è assente, perché Khaby Lama non fa alcun ricorso alla lingua. Una funzione importante del numero di turno è la possibilità di discutere il turno o scena, menzionando il numero della riga in questione. Una colonna successiva, non impiegata in questo esempio, indica invece il minutaggio, altro elemento imprescindibile in un'ottica multimodale, soprattutto quando ci sono turni di parola e/o di testo scritto. In questa occasione, la colonna temporale è stata omessa, perché la brevità del video ha permesso una quasi integrale riproposizione degli screenshot singoli, ovviamente senza la replicazione di uno stesso screenshot quando permaneva a video per più di un secondo. Nella seconda colonna, invece, è stata inserito lo screenshot, ovvero un'immagine che mostra un momento saliente dell'evento. In trascrizioni molto più lunghe, l'analista multimodale di solito inserisce screenshot selettivi, solo per indicare i cambi di scena in senso lato, ma in questo caso, come già detto, è stato possibile restituire una trascrizione praticamente integrale. L'elemento visivo è molto importante e guida la lettura delle colonne seguenti, che fanno esplicito riferimento, sebbene in modo generico, alle tre metafunzioni discusse: la *Rappresentazione*, che riporta i contenuti e le esperienze, la storia – o una brevissima porzione di storia – che viene narrata attraverso varie strategie, fra cui la vettorialità dello sguardo che, come già detto, gioca un ruolo simile al verbo; l'*Interazione*, che allude a come i rapporti fra partecipanti interni e esterni alla storia (ovvero

¹² Si veda la versione YouTube, probabilmente più facilmente accessibile, al seguente indirizzo: https://www.youtube.com/watch?v=WFUj_0Txxxw.

il pubblico, l'osservatore) siano costruiti tramite i linguaggi usati; la *Composizione*, che richiama i concetti grammaticali di Dato e Nuovo, nella distribuzione spaziale degli elementi visivi e non presenti nell'immagine. Da notare, ancora una volta, come il linguaggio visivo traduca o risemiotizzi il linguaggio verbale, con strategie differenti ma, cionondimeno, produttrici di significato. Queste tre categorie qui impiegate per l'esemplificazione richiamano esplicitamente le metafunzioni rappresentazionali, interattive e composizionali della grammatica visiva di Kress e van Leeuwen, sebbene molti altri abbiano lavorato su altre forme di spaccettamento delle funzioni hallidayiane per la lingua verbale, non perché queste siano mutate dalla lingua, bensì per trasmettere il potenziale semiotico grammaticale (inteso come sistema di regolarità con caratteristiche di predittività) delle altre risorse, quali immagini statiche o in movimento, come in questo caso. L'ultima colonna, infine, commenta la componente sonora, che in questo esempio si suddivide in musica rap stereotipata nel primo segmento narrativo (Scene 1-5) e in rumori ambientali (Scene 6-10), integrati da effetti sonori in post-editing nelle Scene 11-13 per enfatizzare la gestualità iconica di Khaby Lame, che, con il suo gesto delle mani con i palmi aperti rivolti verso l'altro, come a dire "Voilà", mostra gli effetti della sua semplificazione di un'operazione presentata nel primo segmento narrativo come un "life back". Il trucco salvavita è demistificato nella macro-narrazione generale digitale di Khaby, mostrato come un'inutile complicazione e il trionfo della vanità, spesso legata a un acquisto superfluo, che viene quindi ridicolizzato dal gesto enfatico, a sua volta sottolineato dall'effetto sonoro da cartone animato, come se le mani fendessero l'aria rumorosamente.

L'annotazione e trascrizione riportata in Appendice permette di comprendere come le tre metafunzioni possano essere isolate e dissezionate singolarmente e come ciascuna apporti un contributo unico, ma rafforzato dalla presenza contestuale degli altri. La storia che viene raccontata è stata poco prima riassunta e vede la presentazione di un oggetto inutile (lo specchietto retrovisore per i passeggeri del lato posteriore dell'auto) nelle Scene 1-5 e la risoluzione di Khaby tramite la semplice apertura del finestrino posteriore con il capo voltato a controllare l'eventuale arrivo di macchine nelle Scene 6-13. Da un punto di vista interazionale, invece, se nella prima parte del video il messaggio riflette il punto di vista di marketing commerciale classico (questo è il problema, ecco la soluzione), la seconda parte del video mostra che la sezione precedente presenta in realtà un falso problema, tramite un costante incrocio di sguardi fra il protagonista/ risolutore/ demistificatore (Khaby) e il pubblico che osserva. La dimensione interazionale cambia in termini di attivo coinvolgimento del pubblico all'interno della scena, ora con uno sguardo in macchina, come si dice in gergo cinematografico, ora con ammiccamenti che fanno scattare meccanismi di identificazione fra Khaby e l'osservatore. Infine, alcune osservazioni sulla distribuzione spaziale delle immagini mostrate a schermo possono aiutare a comprendere come l'organizzazione delle informazioni sia sempre funzionale ai bisogni comunicativi specifici, perché allo spaccettamento, o divisione immaginaria dei vari spazi, segue una compressione degli elementi visivi, secondo il principio di compressione del significato elaborato da Baldry e Thibault. L'interesse del produttore di significato, Khaby, è di mostrare una piccola scena in cui l'esperienza ordinaria viene complicata senza ragione, a cui segue un *bathos* che lo vede protagonista, un *everyman* che provoca un sorriso o una risata. Gli elementi di novità, quale l'obiettivo della momentanea dissacrazione, e la ripetitività della struttura del video, insieme a quei gesti e sguardi che segnano la sua indiscussa celebrità digitale, ci riportano alla discontinuità e continuità del segno quando si fa testo, di cui abbiamo già discusso. La stabilità è data dalle *affordance* di TikTok (quello che è materialmente possibile fare con la piattaforma, tipicamente un video che in 15 secondi sia capace di suscitare curiosità e successiva fidelizzazione) e dalla

ripetività di certi micro-generi e stilemi, mentre la discontinuità è ciò che riesce a far distinguere *questo* video da milioni di altri simili, ma ignoti.

Per riprendere altri principi illustrati precedentemente, Khaby Lame orchestra le risorse del suo repertorio, ovvero le sue risorse personali, come lo sguardo, l'espressione del viso che crea un'immediata sintonia con il pubblico di riferimento, la gestualità universale e le *affordance* del mezzo TikTok, che con il suo format breve ed editabile in maniera semplice e intuitiva, consente di parodiare contenuti già esistenti e intrappolare chi guarda per i 15 preziosi secondi, che costituiscono l'unità semiotica del testo. Per una lettura integrale di questi sistemi di significazione secondo per secondo, o meglio, screenshot per screenshot, si rimanda all'Appendice.

6. CONCLUSIONI

“Molto rumore per nulla” è la reazione classica di chi si avvicina per la prima volta a questo tipo di analisi, ovvero: “Perché sprecare tempo ed energia per studiare dettagliatamente un video così insignificante? Queste sono mode passeggere indegne dell'attenzione di un docente universitario”. Ci si chiederà, legittimamente peraltro, cosa abbia spinto 356 milioni di persone a visualizzare questo video, a riderci sopra, a commentarlo e apprezzarlo tanto da trasformare un operaio disoccupato ventenne di origini senegalesi dell'hinterland torinese, nel breve volgere di due anni, in una celebrità indiscussa che il mondo corteggia e ci invidia, tanto da spingere il governo italiano a conferire una frettolosa cittadinanza “compensatoria”. La stupidità umana crescente? La mancanza di passioni, il tedioso susseguirsi dei giorni, la pandemia o, più in generale, la glorificazione del nulla assurda a sistema all'interno del mondo del digitale, che predispone le menti a dilettersi con idiozie insulse nel tentativo di anestetizzarsi dalla noia o dalla disperazione? Non credo stia a noi trovare delle risposte che forse i sociologi, gli antropologi, i filosofi o gli studiosi di comunicazione di massa potrebbero affrontare da vari punti di vista. La reazione dei linguisti, che *non siano anche* analisti multimodali, è invece: “Questo video non contiene lingua, non ha alcun dialogo o elemento che lo renda linguistico. Perché dovrei occuparmene? Non rientra nell'alveo della mia disciplina, che se ne occupino altri, se proprio ne hanno voglia”. Questa affermazione può essere vera e anche questa posizione può essere legittimamente sostenuta con il supporto di declaratorie ufficiali o di teorie e prassi disciplinari. Tuttavia, il punto di vista che si intende sostenere in questa sede è che chi si occupa di comunicazione umana, e ancora più della cosiddetta lingua della rete (posto che la lingua della rete non può e non esiste al di fuori di un contesto intensamente multimodale), non può fare a meno di interrogarsi su questi fenomeni (Prada, 2022). Non solo perché, banalmente, sono “popolari”. Non solo perché hanno un numero di visualizzazioni elevato. Nemmeno perché conoscere questi fenomeni, e saperli interpretare criticamente, può aprire un canale di dialogo vero e profondo con i nostri figli o studenti sui mutevoli bisogni espressivi degli esseri umani. La motivazione che rende necessario confrontarsi con questa testualità non linguistica ma ipermodale (Lemke, 2002) è la dilagante propensione del mondo dei giovani a dedicare una sempre più preponderante parte delle loro interazioni e dei loro scambi a una testualità che è per lo più sconosciuta, e istintivamente allontanante, proprio per i citati motivi di inconsistenza, per il mondo della scuola e dell'università. La lingua italiana, come la lingua inglese e tutte le lingue che si trovano in rete, è ormai immersa in contesti spesso ignoti e si intreccia con pratiche comunicative che non è più possibile ignorare (Prada, 2022). Fenomeni quali il cyberbullismo, il body shaming, il revenge porn, i gruppi social che si incontrano dal vivo solo per creare delle risse o le sfide, talvolta a rischio della vita, lanciate su TikTok, che sempre più spesso balzano agli onori della cronaca per la diffusione e la

propagazione di messaggi di violenza, automutilazione, umiliazione di sé e degli altri non possono essere liquidati come esclusivo appannaggio del sociologo o del pedagogo, ma spingono a un profondo coinvolgimento di tutte le scienze sociali. Allo stesso modo, svelare i meccanismi dell'ironia e delle dinamiche che scatenano consenso e motivazione fra i più giovani può guidare la costruzione di percorsi didattici per il potenziamento delle abilità digitali e della comunicazione interculturale in contesti di italiano L2 o di inglese come lingua franca, come ad esempio illustrato nel *Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*, esito di un progetto europeo coordinato dall'autrice di questo saggio (Sindoni *et al.*, 2019) e disponibile nella sua traduzione in lingua italiana (Sindoni *et al.*, 2021). Sulla sperimentazione pluriennale che ha condotto allo sviluppo di questo strumento, si rimanda ad altra sede per una trattazione più ampia e più dettagliata, che esula dagli scopi di questo saggio (Sindoni *et al.*, 2021; Sindoni *et al.*, 2022).

Si è tentato di dimostrare che la multimodalità, sebbene abbia degli interessi in comune con gli studi massmediali e multimediali, è una disciplina che può essere fruttuosamente combinata con la linguistica, con cui condivide l'interesse per la lingua, sebbene non si tratti, come discusso, di un interesse semiotico esclusivo (Prada, 2022). Gli studi che intreccino linguistica e multimodalità possono trovare risposte alle domande e ai bisogni educativi delle giovanissime generazioni, che spesso lamentano un disallineamento totale fra le loro esperienze con la testualità digitale e i percorsi di apprendimento formale a scuola e all'università. Nel peggiore dei casi, le nuove generazioni non hanno neanche gli strumenti per formulare le domande e per esprimere i propri bisogni, per poter sfuggire agli innumerevoli pericoli e alle insidie che una testualità così strabordante, mutevole e talvolta incomprensibile mette in campo.

La storia di Khaby Lame, ormai prossimo a ottenere la tanto agognata cittadinanza italiana per i suoi meriti digitali, paradossalmente, non produce contenuti in lingua italiana, ma sceglie la comunicazione muta per raggiungere più persone possibili, come da sua stessa ammissione (Onukwe, 2021). Restano da esplorare grandi zone grigie, o zone diversamente colorate, come la comunicazione muta e non verbale, le immagini, la grammatica degli hashtag, le challenges (sfide) spesso indecifrabili agli occhi di chi non abita questi spazi di affinità, la viralità di contenuti pericolosi, il successo straordinario, e altrettanto oscuro, di testi o interazioni digitali, e molti altri fenomeni ancora, che nascono e si diffondono senza che un adulto medio ne sappia o ne possa tenere traccia. Questa è una delle sfide educative che la contemporaneità ci pone e la multimodalità può senza dubbio affiancare altre discipline con una lunga e importante tradizione in Italia, quali la linguistica italiana, per rispondere alle domande più urgenti per i giovani in formazione. Quelle che non vengono poste.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Androutsopoulos J., Tereick J. (2015), "YouTube: language and discourse practices in participatory culture", in Georgakopoulou A., Spilioti T. (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*, Routledge, London e New York, pp. 354-370.
- ANSA (2022), "World's most followed TikToker to get Italy citizenship", *ansa.it*, 24 giugno 2022: https://www.ansa.it/english/news/2022/06/24/worlds-most-followed-tiktoker-to-get-italy-citizenship_4421e607-aebc-477a-ae5c-97d0edd06f61.html 01/07/2022.

- Atkinson P., Delamont S., Davies B., (1995) (eds.), *Discourse and Reproduction: Essays in honour of Basil Bernstein*, Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Baldry A. (2000), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*, Palladino, Campobasso.
- Baldry A. (2005), *A Multimodal Approach to Text Studies in English*, Palladino, Campobasso.
- Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Text Analysis. A Multimedia Toolkit and Coursebook*, Equinox, London-Oakville.
- Baldry A., Kantz D., Loiacono A., Marenzi I., Taibi D., Tursi F. (2020a) “Accessing Specialised Medical Discourse in the Online Age”, in Bianchi F., Manca E. (eds.), *Specialised Discourse and Multimedia. Linguistic Features and Translation Issues*, ESE: Salento University Publishing, pp. 433-472.
- Baldry A., Thibault P.J., Coccetta F., Kants D., Taibi D. (2020b), “Multimodal Ecological Literacy: Animal and Human Interactions in the Animal Rescue Genre”, in Vasta N., Baldry A. (eds.), *Multiliteracy Advances and Multimodal Challenges in ELT Environments*, Forum, Udine, pp. 155-218.
- Bateman J. A. (2014a), “Using multimodal corpora for empirical research”, in Jewitt C. (ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Second ed., Routledge, London-New York, pp. 238-252.
- Bateman J. A. (2014b), *Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide*. Routledge, London-New York.
- Bateman J. A. (2017), “Triangulating transmediality: A multimodal semiotic framework relating media, modes and genres”, in *Discourse, Context & Media*, 20, pp. 160-174.
- Bateman J. A., Schmidt K.H. (2012), *Multimodal Film Analysis: How Films Mean*, Routledge, London-New York.
- Benson P. (2016), *The Discourse of YouTube: Multimodal Text in a Global Context*, Routledge, London-New York.
- Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, Routledge e Kegan Paul, London.
- Bernstein B. (1973), *Class, Codes and Control: Volume 2 – Applied Studies Towards A Sociology of Language*, Routledge e Kegan Paul, London.
- Bernstein B. (1975), *Class, Codes and Control: Volume 3 – Towards A Theory of Educational Transmission*, Routledge e Kegan Paul, London.
- De Saussure F. (1967[1916]), *Corso di linguistica generale*. Introd., trad. e commento di T. De Mauro, Editori Laterza, Bari.
- Flewitt R., Hampel R., Hauck M., Lancaster R. (2009), “What are multimodal data and transcription?”, in Jewitt C. (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, London-New York, pp. 40-53.
- Forbes (2017), “2017 Top influencers. Chiara Ferragni”, *Forbes.com*: <https://www.forbes.com/profile/chiara-ferragni/?sh=53a2ab5d5a54>.
- Garzone G., Poncini G., Catenaccio P. (eds.) (2007), *Multimodality in Corporate Communication. Web Genres and Discursive Identity*, FrancoAngeli, Milano.
- Gee J. P. (2004), *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, London-New York.
- Gibson J. J. (1977), “The theory of affordances”, in Shaw R., Bransford J. (eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward and Ecological Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 67-82.
- Gibson J. J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Halliday M. A .K. (1975), *Learning How to Mean: Explorations into the Development of Language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotics*, Arnold, London.



- Halliday M. A. K. (1989a), *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, London e Oxford.
- Halliday M. A. K. (1989b), "Part A", in Halliday M. A. K., Hasan R. (eds.), *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*, Oxford University Press, Oxford, pp. 1-49.
- Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2014⁴), *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Routledge, London e New York.
- Hodge B., Kress G. (1988), *Social Semiotics*, Polity Press, Cambridge.
- Hoggart R. (1957), *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments*, Chatto and Windus, London.
- Jewitt C. (2013), "Multimodal methods for researching digital technologies", in Price S., Jewitt C., Brown B. (eds.), *The SAGE Handbook of Digital Technology Research*, SAGE, London, pp. 250-265.
- Kachru B.B. (1991), "Liberation linguistics and the quirk concern", in *English Today*, 7, 1, pp. 3-13.
- Kantrowitz A. (2022), "Inside TikTok's explosive growth", *CMSWire*, 16 maggio 2022: <https://www.cmswire.com/digital-experience/inside-tiktoks-explosive-growth/>
- Karimi F., Mezzofiore G. (2021), "He's the most popular man on TikTok. And he doesn't say a word", in *CNN*: <https://edition.cnn.com/2021/10/02/world/tiktok-khaby-lame-ccc/index.html>
- Kress G. (2005), "Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning", in *Computers and Composition*, 22, 1, pp. 5-22.
- Kress G. (2009), "What is mode?", in Jewitt C. (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, London-New York, pp. 54-66.
- Kress G. (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge, London-New York.
- Kress G., Hodge B. (1979), *Language as Ideology*, Routledge and Kegan, London.
- Kress G., van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse – The Modes and Media of Contemporary Communication*, Arnold, London.
- Kress G., van Leeuwen T. (2002), "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour", in *Visual Communication*, 1, 3, pp. 343-368.
- Kress G., van Leeuwen T. (2006²), *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London-New York.
- Lemke J. L. (2002). "Travels in Hypermodality", in *Visual Communication*, 1, 3, pp. 299-325.
- Luna R. (2022). "Ministra Lamorgese, le presento Khaby Lame", in *La Repubblica*, 23 giugno 2022: https://www.repubblica.it/tecnologia/blog/stazionefuturo/2022/06/23/news/ministro_lamorgese_le_presento_khaby_lame-355122560/.
- Maiorani A. (2021), *Kinesemiotics: Modelling How Choreographed Movement Means in Space*. Routledge, London-New York.
- Meola A. (2020), "Analyzing Tik Tok user growth and usage patterns in 2020", in *Business Insider*, 25 febbraio 2020.
- Moschini I. (2022), *The World as a Global Community? A Critical Multimodal Discourse Analysis of Facebook's Institutional Communication and Technical Documentation*, Effigi Edizioni, Grosseto.
- Norris S. (2002), "The implication of visual research for discourse analysis: Transcription beyond language", in *Visual Communication*, 1, 1, pp. 97-121.
- O'Halloran K. L. (ed.), (2004), *Multimodal Discourse Analysis*, Continuum, London.
- O'Halloran K. L. (2005), *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. Continuum, London-New York.




- O'Halloran K. L. (2008), "Systemic Functional-Multimodal Discourse Analysis (SF-MDA): constructing ideational meaning using language and visual imagery", in *Visual Communication*, 7, 4, pp. 443-475.
- O'Halloran K. L., Tan S., Smith B., Podlasov A. (2010), "Challenges in designing digital interfaces for the study of multimodal phenomena", in *Information Design Journal*, 18, pp. 2-21.
- O'Halloran K. L., Lim F. V. (2014), "Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis", in Norris S., Maier C. D. (eds.), *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 137-154.
- O'Halloran K.L., Pal G., Jin M. (2021), "Multimodal approach to analysing big social and news media data", in *Discourse, Context & Media*. Numero Speciale a cura di Sindoni M. G., Moschini I. *What's Past is Prologue*: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100467>.
- Onukwe A. (2021), "A Senegal-born factory worker is Europe's first TikTok megastar", in *Quartz Africa*, 17 agosto 2021: <https://qz.com/africa/2048483/senegal-born-khaby-lame-is-as-famous-on-tiktok-as-charli-damelio/>.
- O'Toole M. (1994), *The Language of Displayed Art*, Leicester University Press, London.
- O'Toole M. (2004), "Opera Ludentes: the Sydney Opera House at work and play", in O'Halloran K. L. (ed.), *Multimodal Discourse Analysis*, Continuum, London, pp. 11-28.
- Pasqui G. (2021), "Khaby Lame, ecco chi è l'italiano che ha più follower di Mark Zuckerberg ed è diventato una star dei social senza mai dire una parola", in *Il Fatto Quotidiano*, 13 maggio 2021: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2021/05/13/khaby-lame-ecco-chi-e-litaliano-che-ha-piu-follower-di-mark-zuckerberg-ed-e-diventato-una-star-dei-social-senza-mai-dire-una-parola/6196830/>.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete: usi e generi della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Quirk R. (1990), "Language varieties and standard language", in *English Today*, 6, 1, pp. 3-10.
- Rosenblatt K. (2021), "TikTok surpasses Google as most popular website of the year, new data suggests", in *NBC News*, 22 dicembre 2021: <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/tiktok-surpasses-google-popular-website-year-new-data-suggests-rcna9648>.
- Rossi F., Sindoni M. G. (2016), "The phantoms of the opera. Towards a multidimensional interpretative framework of analysis", in Sindoni M. G., Wildfeuer J., O'Halloran K. L. (eds.), *Mapping Multimodal Performance Studies*, Routledge, London-New York, pp. 61-84.
- Rossi F., Ruggiano F. (2022), *La Grammatica Treccani per la scuola secondaria di primo grado*, Treccani Giunti T.V.P., Firenze, 4 voll.
- Saenger P. (1997), *Space Between Words: The Origins of Silent Reading*, Stanford University Press, Stanford.
- Sindoni M. G. (2011), *Systemic-Functional Grammar and Multimodal Studies. An Introduction with Text Analysis*, Ibis, Como-Pavia.
- Sindoni M. G. (2013), *Spoken and Written Discourse in Online Interactions. A Multimodal Approach*, Routledge, London-New York.
- Sindoni M. G. (2019), "Mode-switching in video-mediated interaction: integrating linguistic phenomena into multimodal transcription tasks", in *Linguistics and Education*, 62, pp. 1-11.
- Sindoni M. G., Adami E., Karatza S., Marenzi I., Moschini I., Petroni S., Rocca M. (2019), *Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*, pp. 1-255:




- <https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2020/02/cfridil-framework-linked-fin1.pdf>.
- Sindoni M. G., Calarese S., Garito G., Restuccia G., Runcio V. (2021a), *Quadro Comune di Riferimento per l'Alfabetizzazione Digitale Interculturale*. Traduzione del *Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*:
https://www.eumade4ll.eu/wpcontent/uploads/2022/03/QCoRADI_definitivo.pdf.
- Sindoni M. G., Adami E., Karatza S., Moschini I., Petroni S. (2021b), “The theory and practice of the Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)”, in Sindoni M. G., Moschini I. (eds.), *Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts*, Routledge, London-New York, pp. 166-184.
- Sindoni M. G., Moschini I., Adami E., Karatza, S. (2022), “An introduction to the Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies: learning as meaning-making and assessment as recognition”, in Ørevik S., Diamantopoulou S. (eds.), *Multimodality in English Language Learning*, Routledge, London-New York, pp. 221-237.
- Squires L. (2015), “Twitter: design, discourse, and the implications of public text”, in Georgakopoulou A., Spilioti T. (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*, Routledge, London-New York, pp. 239-255.
- Stenglin M. K. (2009), “Space odyssey: towards a social semiotic model of three-dimensional space”, in *Visual Communication*, 8, pp. 35-64.
- Tagg C., Sergeant P., Brown A. (2017), *Taking Offence on Social Media. Conviviality and Communication on Facebook*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- van Leeuwen T. (1999), *Speech, Music, Sound*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Vinci A. (2021), “Khaby Lame è l'italiano più seguito su TikTok: dalle case popolari al sorpasso su Gianluca Vacchi”, in *Corriere.it*, 23 aprile 2021:
<https://www.corriere.it/tecnologia/scuola-dad-didattica-in-presenza-futuro/notizie/khaby-lame-l-italiano-piu-seguito-tiktok-case-popolari-sorpasso-gianluca-vacchi-682a32ca-a38a-11eb-8b99-a42a4f90039f.shtml>.
- Williams R. (1958), *Culture and Society, 1780-1950*, Chatto and Windus, London.
- Zappavigna M. (ed.) (2012), *Discourse of Twitter and Social Media: How We Use Language to Create Affiliation on the Web*, Continuum, New York.



APPENDICE



Annotazione e trascrizione multimodale del video di Khaby Lame

Scena	Screenshot	Rappresentazione	Interazione	Composizione	Suoni ambientali/Musica
1		<p>Una portiera di auto si apre, mentre un'altra auto sfreccia vicina.</p> <p>La mano che ha aperto la portiera anticipa l'uscita di un passeggero.</p> <p>La vicinanza dei due veicoli è molto stretta.</p>	<p>L'inquadratura suggerisce la possibilità che chi sta per uscire dal veicolo possa essere investito.</p>	<p>La macchina sulla sinistra è il Dato del video: il pericolo che sta in agguato e prende la forma del Nuovo nella parte destra del video.</p>	<p>Musica rap in sottofondo.</p>
2		<p>La persona rappresentata, presumibilmente la stessa che aveva rischiato prima di essere investita, non è identificabile se non per dei tratti femminili. Siede nel lato guida. La sua mano mostra uno specchietto adesivo, facendolo flettere avanti e indietro tramite veloci movimenti del polso.</p>	<p>Lo sguardo, o punto di vista, è interno all'auto. L'inquadratura è obliqua e restringe di molto il campo visivo dell'osservatore. Il focus è sull'oggetto mostrato, lo specchietto.</p>	<p>La composizione dell'immagine è statica, se non per il movimento che mostra le proprietà riflettenti dello specchietto, che è in posizione intermedia fra Dato e Nuovo.</p>	<p>Musica rap in sottofondo.</p>

3		<p>La mano appoggia lo specchietto adesivo nella portiera posteriore dell'auto. Lo specchietto ha un orientamento verticale, rispetto a quello tradizionale che si intravede nella posizione usuale, ovvero accanto alla portiera anteriore.</p>	<p>Lo sguardo si sposta fuori dall'abitacolo. Il posizionamento dello specchietto invita l'osservatore a identificare il metodo d'uso: una semplice applicazione adesiva.</p>	<p>La composizione dell'immagine vede il Dato ormai stabilizzato visivamente, la sicurezza dell'auto, resa possibile dal Nuovo, il prodotto pubblicizzato.</p>	<p>Musica rap in sottofondo.</p>
4		<p>Lo specchietto è in primo piano e serve ad avvisare la passeggera sul momento giusto per scendere, perché riflette le immagini di auto che passano in velocità.</p>	<p>Lo sguardo si sposta dall'interno verso l'esterno. La doppia inquadratura, quella parallela all'abitacolo, e quella che proietta immagini da dietro, riproduce le proprietà dello specchietto a beneficio della passeggera, di cui l'osservatore si presume debba adottare il punto di vista.</p>	<p>Il Nuovo è diventato Dato a beneficio di chi lo sta provando, ma anche dello spettatore.</p>	<p>Musica rap in sottofondo.</p>
5		<p>La ragazza, dopo avere controllato lo specchietto e aver verificato l'assenza di pericolo, aziona la portiera ed esce dall'abitacolo. Il volto non viene mai mostrato e le fattezze generali sono solo accennate, per dare così rilievo alla funzione dello specchietto e non a tratti fisici o etnici riconoscibili della passeggera.</p>	<p>Il punto di vista è orizzontale e obliquo, come se l'osservatore fosse seduto a fianco della ragazza inquadrata. L'implicazione è che anche chi guarda il video possa verificare facilmente l'utilità di questo strumento.</p>	<p>Il Dato e il Nuovo sono congiunti e composizionalmente la focalizzazione è sulla figura che scende dal veicolo.</p>	<p>Musica rap in sottofondo.</p>

6		<p>Cambio di scena. Khaby è inquadrato frontalmente, con la sua tipica espressione fra lo stupito, il sardonico e il rassegnato, dentro l'abitacolo di una macchina. È seduto e tiene le mani intrecciate in grembo.</p>	<p>La prospettiva è rovesciata, non solo perché la nuova figura umana è ripresa frontalmente, ma anche perché la direzione di uscita del passeggero è opposta rispetto a quella presentata nel primo segmento del video. Khaby guarda direttamente negli occhi degli spettatori e sembra interrogarli su quanto visto fino a ora.</p>	<p>Il Dato è Khaby, una figura altamente riconoscibile nel contesto dello “spazio di affinità” del video. Il Nuovo è la portiera, sulla destra, che aspetta di realizzarsi nell'azione che sta per compiersi.</p>	<p>Suoni ambientali di sottofondo.</p>
7		<p>Khaby si sposta leggermente verso la portiera dell'auto e il suo sguardo si sposta su un dispositivo ben noto: il pulsante che aziona il movimento del finestrino. La vettorialità dello sguardo di Khaby ci fa capire come sarà risolto il falso problema presentato nella premessa del video.</p>	<p>L'osservatore vede ciò che l'unica figura in scena sta a sua volta osservando. Questo punto di vista crea una sensazione di identificazione con il semplice gesto che chiunque sia stato in auto come passeggero nell'abitacolo posteriore ha compiuto, ovvero usare il pulsante per gestire l'apertura del finestrino.</p>	<p>Il Dato rimane costante, mentre il Nuovo è introdotto dalla riproposizione, sintatticamente desueta, di un altro Dato: il pulsante del finestrino.</p>	<p>Suoni ambientali di sottofondo.</p>
8		<p>Khaby, di nuovo ripreso frontalmente, guarda gli spettatori. Mentre il suo sguardo sardonico, marchio di fabbrica, indugia proiettandosi al di fuori della scena rappresentata per raggiungere l'osservatore, l'unico gesto visibile è il dito che usa il pulsante per abbassare il finestrino.</p>	<p>Lo sguardo di Khaby non è mimetico, non segue l'azione che sta compiendo, è uno sguardo “in macchina”, come si direbbe nel linguaggio di semiosi del cinema, invita lo spettatore a aderire all'implicita derisione dell'oggetto presentato nella prima sequenza del video.</p>	<p>Anche in questo caso, il Dato è Khaby, mentre il Nuovo è il gesto che viene simbolicamente reso tale tramite la separazione, o dislocazione a sinistra, per adottare una descrizione grammaticale, fra il gesto e lo sguardo.</p>	<p>Suoni ambientali di sottofondo, rumore del finestrino che si abbassa.</p>

9		<p>Khaby guarda fuori dal finestrino con un movimento rapido e improvviso. Ecco svelato come fare a meno dello specchietto per passeggeri, presentato come così utile nella prima sezione del video: basta semplicemente aprire il finestrino e controllare che non passi nessuno.</p>	<p>Nessuno sguardo crea più un contatto fra il rappresentato e chi guarda, così la scena torna a essere mimetica e suggestiva di un'azione con cui tutti possono identificarsi facilmente.</p>	<p>Il Dato e il Nuovo sono congiunti in un unico enunciato visivo da un punto di vista compositazionale.</p>	<p>Suoni ambientali di sottofondo.</p>
10		<p>Khaby apre la portiera dell'auto. Oltre a presentare il suo sguardo come marchio di fabbrica, introduce a questo punto il gesto che lo ha reso riconoscibile globalmente, ovvero un movimento enfatico delle braccia e delle mani con i palmi aperti e rivolti verso l'alto, con direzionalità dall'interno verso l'esterno, che, senza far alcun uso delle parole, sembra voler dire: Ecco a voi: così si fa!</p>	<p>Lo sguardo è rivolto verso lo spettatore e continua a ingaggiare un dialogo muto, che a tratti può sfidare e a tratti sbeffeggiare chi guarda.</p>	<p>Il Dato e il Nuovo sono congiunti in un unico enunciato visivo da un punto di vista compositazionale.</p>	<p>Suoni ambientali di sottofondo. Effetto di suono di post-editing che enfatizza il movimento delle braccia e delle mani, come se producessero un suono "fumettistico" fendendo l'aria.</p>

11		<p>Il movimento delle mani, ritmicamente, passa dall'esterno verso l'interno, per mostrare la facilità dell'azione di guardare fuori dal finestrino prima di scendere dalla macchina, per verificare che non ci siano veicoli vicini in movimento. La coloratura e l'intenzionalità dello sguardo rimangono sempre invariate, altro tratto distintivo di questa comicità di natura auto-evidente.</p>	<p>Ancora sguardo rivolto verso chi osserva, a reiterare la banalità della situazione, in un invito a cogliere il ridicolo di chi vuole vendere un oggetto di cui in realtà nessuno ha veramente bisogno. La staticità dell'intenzione dello sguardo invita ad aderire al messaggio muto che si prende gioco dell'inutilità dello specchietto per passeggeri.</p>	<p>Il Dato e il Nuovo sono congiunti in un unico enunciato visivo da un punto di vista compositivo.</p>	<p>Suoni ambientali di sottofondo. Effetto di suono di post-editing che enfatizza il movimento delle braccia e delle mani, come se producessero un suono "fumettistico" fendendo l'aria.</p>
12		<p>La sequenza descritta nelle scene 11 e 12 si ripete, ma questa volta in modo molto più enfatico, con movimenti più ampi che mostrano il passaggio dall'interno verso l'esterno. La gamba sinistra è già fuori dal veicolo.</p>	<p>Lo sguardo, sebbene il corpo sia notevolmente sbilanciato verso il lato destro di chi osserva, rimane ancorato fortemente al punto di vista di chi osserva, come a intrecciare un gioco di sguardi con gli spettatori.</p>	<p>Il Dato rimane sempre lo stesso, mentre il Nuovo si proietta al di fuori dell'abitacolo, grazie alle linee disegnate dalla gamba sinistra di Khaby.</p>	<p>Effetto di suono di post-editing che enfatizza il movimento delle braccia e delle mani, come se producessero un suono "fumettistico" fendendo l'aria.</p>

INTEGRAZIONE DI TESTO E IMMAGINE NELLA COMUNICAZIONE DIGITALE

*Mirko Tavosanis*¹

1. UNA SOCIETÀ CAPACE DI INTEGRARE TESTO E IMMAGINI?

La società attuale viene spesso descritta come una «società dell'immagine», o addirittura come una «civiltà delle immagini». Etichette del genere, di uso comune nella pubblicistica, sembrano però tanto vaghe quanto fuorvianti. Le immagini hanno senz'altro un posto importante nella società contemporanea, ma sembra impossibile considerarle *il* suo tratto caratterizzante, o anche solo *uno* dei suoi tratti caratterizzanti. In molti settori degli studi umanistici, tra cui la linguistica e la filologia, persiste inoltre, a giudizio di molti, un «antico pregiudizio contro le immagini» (Gualdo, 2022: 9).

In effetti, anche a proposito degli studi umanistici si è spesso parlato di una recente «svolta visuale» (*«visual turn»*), definita come uno spostamento dell'attenzione degli studiosi verso l'importanza delle immagini e delle cose visibili (Terrosi, 2015). Dichiarazioni del genere, modellate sul ruolo di riferimento che nel corso del Novecento ha avuto la linguistica e sulla corrispondente «svolta linguistica» di altre discipline, hanno riguardato per esempio la filosofia o le scienze sociali. Tuttavia, è difficile sostenere che la «svolta visuale» abbia avuto effetti davvero di ampia portata – pur se molti studi, in diversi ambiti, hanno saputo mettere a profitto la nuova attenzione nei confronti delle immagini.

Dal punto di vista storico, i rapporti tra le tecnologie della scrittura e quelle delle immagini si sono senz'altro modificati nel tempo in modo complesso e affascinante (una proposta recente di sintesi è in Antinucci, 2011). Per esempio, non tutte le società hanno dato alle immagini un posto tanto importante quanto quello attuale, e diverse si sono anzi spinte fino a vietarne o limitarne l'uso. Tuttavia, l'impiego delle immagini è stato comunque frequentissimo e la loro diffusione non può appunto essere considerata un tratto caratterizzante del mondo contemporaneo. Un fattore importante di novità è dato semmai dagli sviluppi tecnologici, che hanno reso possibile, o semplicemente più facile ed economico, creare e riprodurre molti tipi di immagini, nuovi o preesistenti; cosa che peraltro vale per altri generi di manufatto.

In ogni caso, anche solo definire ciò che è un'immagine, separandola per esempio da ornamenti grafici di altro tipo, è complesso: basti pensare al modo in cui i caratteri dell'alfabeto latino possono essere elaborati, deformati e adattati alla presentazione in diversi contesti. Se alcuni tipi di oggetto sono «immagini» prototipiche (per esempio: i dipinti esposti nel Museo degli Uffizi), esistono anche molti casi di confine. Può quindi essere utile seguire la strada dell'enciclopedia Treccani che definisce l'immagine semplicemente come una «rappresentazione con mezzi tecnici o artistici della forma esteriore di cosa reale o fittizia».

Delimitando ulteriormente il campo, nella prospettiva dell'integrazione tra testo e immagine c'è una grande differenza tra immagini statiche (e bidimensionali) e immagini in movimento. Il confine, peraltro, non è netto: nei supporti digitali sono frequenti per

¹ Università di Pisa.

esempio i casi in cui un'animazione presenta un movimento usando solo due o tre stati («scatti») in successione, stati che su un foglio di carta possono essere sostituiti da immagini fisse, affiancate le une alle altre. Oppure, su due fogli di carta possono anche essere collocate immagini da sovrapporre rapidamente, per facilitare all'osservatore la percezione delle differenze tra l'una e l'altra e ottenere un effetto paragonabile a una vera animazione.

In questo contributo, per semplicità, non saranno trattati i prodotti al cui interno compaiono testi ma che sono costituiti essenzialmente da immagini in movimento (film, video e simili). Un'integrazione tra testo e immagine si è avuta fin dai primordi della storia del cinema, ma in prospettiva chiaramente diversa rispetto a quanto avviene all'interno di supporti in qualche modo paragonabili alle pagine di un libro. Qui di seguito saranno dunque descritte solo immagini «prototipiche», statiche e bidimensionali, che non richiedono interventi aggiuntivi da parte dell'osservatore. In pratica, si tratta di situazioni in cui non occorre neanche, per esempio, attivare animazioni cliccando o portando un puntatore su un'immagine.

Limitato così il discorso, si può notare subito che nella società contemporanea l'integrazione di testo e immagini ha sì un posto, ma non centrale. Inoltre, buona parte dell'integrazione è in realtà spesso una semplice giustapposizione, in cui i due elementi vengono affiancati secondo modalità predefinite. Molte soluzioni e molte pratiche restano invece prive di attenzione consapevole, anche quando sono molto diffuse. Obiettivo di questo contributo sarà quindi ricordare ed esplicitare che gli strumenti digitali di comunicazione:

- si collocano in un contesto sociale, economico e comunicativo complesso;
- sono spesso impiegati in modo piuttosto meccanico;
- facilitano alcune attività ma ne rendono difficili altre;
- hanno potenzialità comunicative che non sono oggetto di insegnamento generalizzato.

Entrare nel dettaglio della situazione permette di vedere diversi elementi interessanti, anche in prospettiva didattica e funzionale. Dal punto di vista comunicativo, in fin dei conti, è evidente che alcune informazioni si trasmettono bene con le immagini, altre con i testi, e altre con una combinazione dei due elementi.

Le osservazioni presentate qui di seguito saranno relative soprattutto alla lingua italiana. Tuttavia, saranno presenti anche esempi in altre lingue. Il rapporto tra testo e immagini è infatti sostanzialmente simile nelle principali lingue europee e in generale nelle lingue che condividono l'alfabeto latino e la tradizione comunicativa occidentale.

2. GLI STRUMENTI DI PRODUZIONE E LE PERSONE CHE LI USANO

Descrivendo l'integrazione tra testo e immagine sembra importante ricordare subito che nella società contemporanea la produzione di immagini mostra, con ogni evidenza, una forte separazione tra il lavoro dei professionisti e quello dei non professionisti: separazione certo esistente anche in passato, ma in apparenza accentuata dalla diffusione degli strumenti digitali.

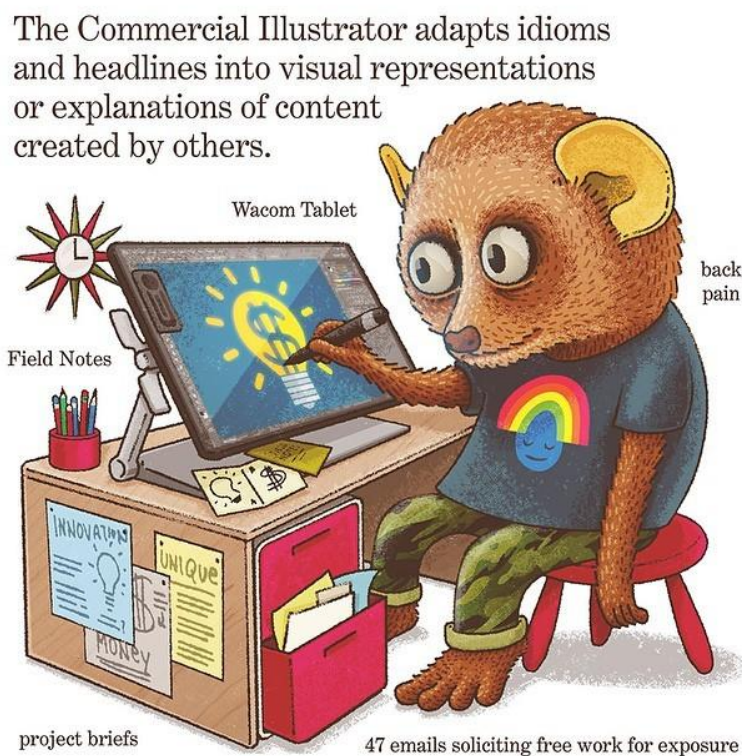
Il grado di tale separazione è difficile da quantificare, ma sembra molto superiore a quello esistente per esempio per i testi scritti. Oggi infatti la maggior parte della popolazione dei paesi sviluppati sembra scriva di frequente come minimo brevi messaggi di testo o liste della spesa: da queste attività alla stesura professionale di testi complessi c'è una strada molto lunga, ma priva di evidenti interruzioni. Viceversa, esistono probabilmente molte

persone che non producono *mai* immagini originali, né su carta né in forma digitale – con la parziale eccezione delle fotografie.

2.1. I professionisti

La realizzazione professionale delle immagini e la loro distribuzione oggi passano di regola attraverso strumenti digitali. Anche se non esistono dati di riferimento a livello mondiale, Wang e Wang (2021) hanno stimato per esempio, usando come riferimento gli annunci pubblicati su LinkedIn, che negli Stati Uniti il 66% dei lavori di alto profilo nel settore «art» richieda strumenti digitali e sia collegato alle industrie digitali. La situazione concreta di chi lavora nel settore è peraltro presentata ironicamente, nello stile di Richard Scarry (con la sua caratteristica giustapposizione di testo e immagini) in un disegno di Tony Ruth pubblicato nel 2016 nella serie *Business Town* (Figura 1):

Figura 1. Disegno di Tony Ruth da Tumblr: <https://welcometobusinesstown.tumblr.com/post/129029657001>



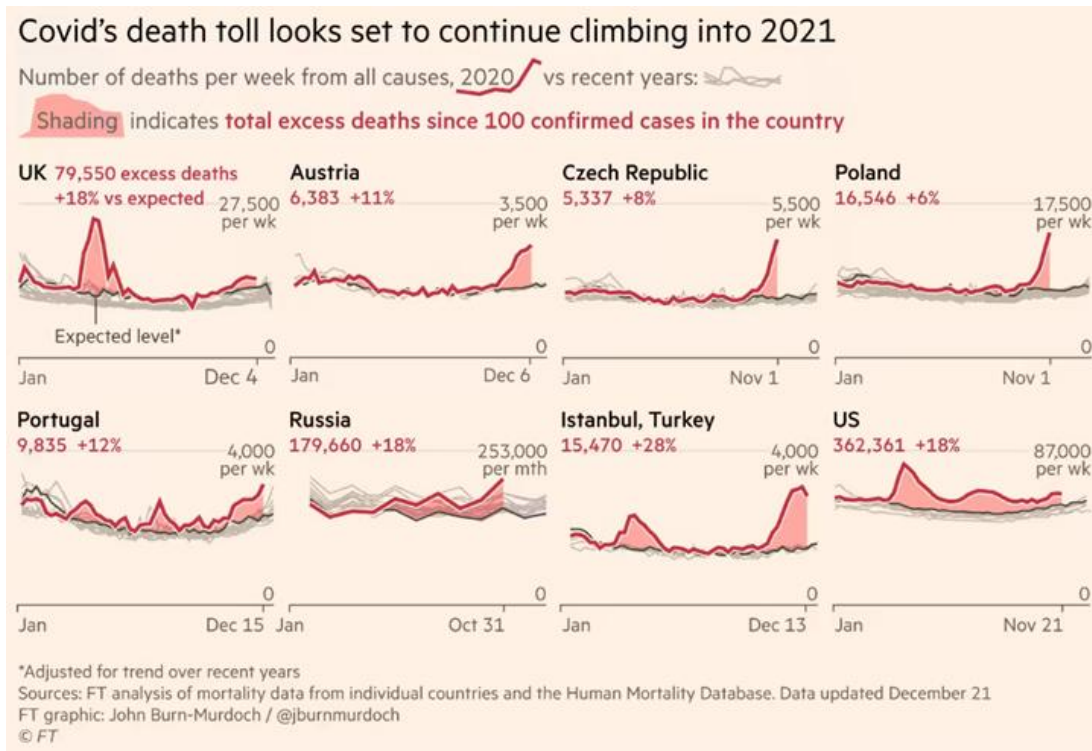
Di sicuro l'avvento degli strumenti digitali ha portato a una profonda ristrutturazione del settore, in cui anche le opere di chi continua a usare strumenti analogici sono sottoposte prima o poi a una digitalizzazione. Questo processo ha fatto sì che molti aspetti della creazione di immagini (anche se non tutti) diventassero più semplici, o più rapidi, o gestibili a un livello diverso.

È poi evidente che le immagini generate da simili percorsi produttivi sono ampiamente usate, a scopi commerciali e no. Inoltre, il loro livello è spesso molto alto. Per esempio, sono frequenti le osservazioni sull'alta qualità delle immagini in molti ambiti: dalle riviste ai libri illustrati.

Anche l'interazione tra testo e immagini è strettissima in molti ambiti: basti pensare, per questo, al fumetto, in cui sono frequenti i casi in cui è la stessa persona a occuparsi di entrambi gli aspetti, concepiti in modo unitario (per un'introduzione generale al fumetto: Barbieri, 1991; descrizioni di ciò che hanno realizzato due autori italiani in grado di occuparsi unitariamente sia del testo sia delle immagini sono presentate per esempio in Becattini *et al.*, 2006 e Tavosanis, 2012). In altre aree, tuttavia, la qualità dell'interazione tra testo e immagini viene ancora considerata insufficiente. Nel caso italiano, osservazioni simili vengono fatte in particolare per quanto riguarda i libri di testo (Malagnini, 2017). Riccardo Gualdo ritiene per esempio che nei libri di testo, e in particolare in quelli destinati alle scuole superiori, «l'attenzione di autori ed editori a una buona cooperazione tra parole e immagini» sia «limitatissima» (Gualdo, 2022: 88).

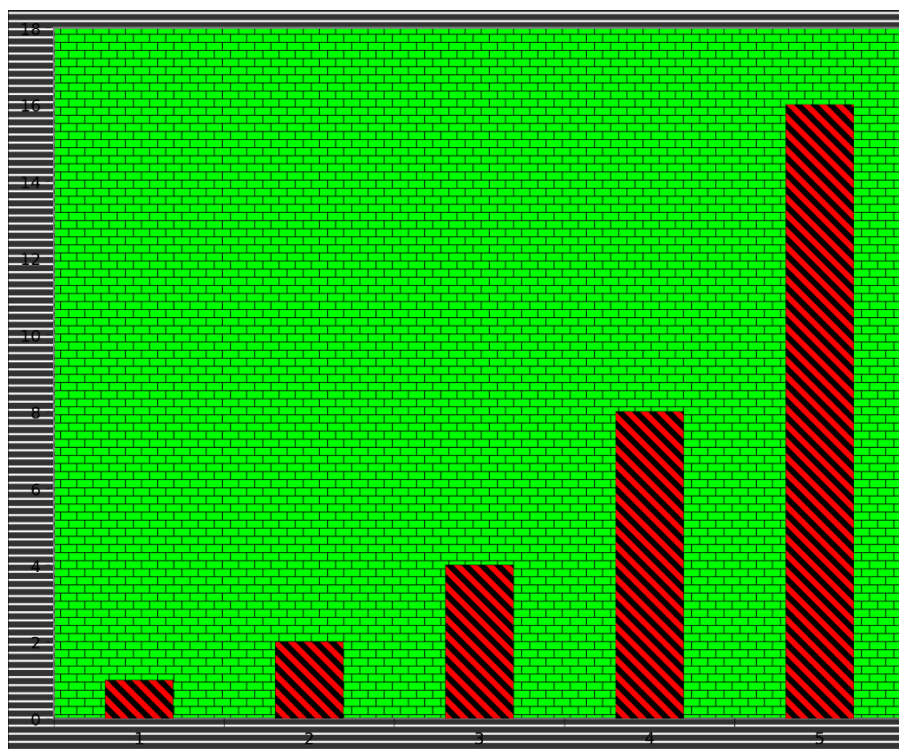
Valutazioni simili possono essere a un tempo stesso estese e contestualizzate. **Estese**, innanzitutto, in quanto il lavoro portato avanti per più di quarant'anni da un esperto come Edward Tufte a proposito dell'interazione tra testo, dati e immagini documenta sia le possibilità latenti sia gli sforzi necessari per concretizzarle. Nei propri libri, che rappresentano di per sé un esempio magistrale del modo in cui testo e immagini possano interagire, Tufte (1990, 1997, 2001, 2006 e 2020) ha mostrato innanzitutto quanto le soluzioni grafiche possano essere efficaci per mostrare soprattutto le informazioni quantitative. Rientra in questo l'invenzione delle *sparklines*, grafici semplificati e di piccole dimensioni, adatti a facilitare il confronto tra casi diversi – come in queste informazioni sulla pandemia di Covid-19 pubblicate dal *Financial Times* nel 2020 (Figura 2):

Figura 2. Grafici realizzati con la tecnica delle *sparklines*: <https://www.ft.com/content/4b82956b-0155-4781-b40e-951c32a95f75>



Tufte ha però anche mostrato il polo opposto: soluzioni grafiche irriflesse che peggiorano la presentazione di dati. Per il polo negativo, in particolare, la sua attenzione si è concentrata sugli strumenti della comunicazione digitale, a cominciare da PowerPoint e dai prodotti di autocomposizione grafica, che spesso invogliano alla creazione di vero e proprio *chartjunk* (Figura 3): «grafici spazzatura» e «immagini spazzatura» che possono rendere incomprensibili anche dati molto semplici (Tufte, 2001: 107-121):

Figura 3. Un esempio di illeggibile chartjunk: By BenFrantzDale - Own work, CC BY-SA 3.0: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=900925>



La situazione è naturalmente complessa e non riducibile a formule. Si pensi per esempio a quanto impatto abbia la politica delle aziende che gestiscono reti sociali, che tipicamente privilegia i messaggi accompagnati da immagini indipendentemente dalla pertinenza e dall'utilità di queste ultime.

Tuttavia, è chiaro che non tutte le immagini realizzate da professionisti sono davvero utili. Le convenzioni e le abitudini di lettura sono un fatto sociale, ma il fatto che molti siti web ospitino nella propria home page immagini di persone sorridenti, o che i giornali si sentano obbligati a pubblicare «infografiche» che in realtà spesso non sembrano in grado di spiegare nulla a nessuno, può essere valutato anche in prospettiva funzionale. Molte delle immagini che circolano oggi non hanno nessun valore informativo evidente e verosimilmente la loro presenza viene a mala pena registrata dalla visione periferica del lettore.

Tali critiche devono però anche essere **contestualizzate**. Il motivo principale per cui il testo e le immagini spesso non interagiscono bene è senz'altro il fatto che le risorse intellettuali ed economiche sono limitate: la riflessione richiede tempo e, per essere utili o economicamente sostenibili, molte informazioni devono essere pubblicate in fretta e con poca spesa. Non sembra di conseguenza realistico immaginare un mondo in cui ogni singolo prodotto comunicativo sia pensato al meglio; sembra però legittimo auspicare

come minimo che un'attenzione consapevole all'interazione tra testo e immagini contrasti le abitudini controproducenti e aumenti la diffusione di soluzioni funzionali.

2.2. I non professionisti

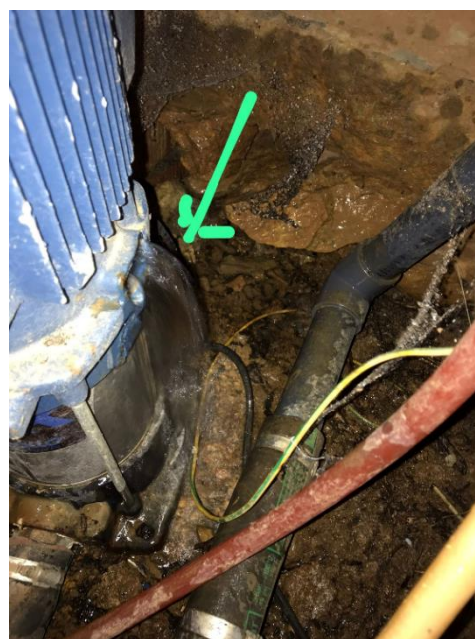
Quanto detto finora riguarda i professionisti delle immagini. La situazione è molto diversa per quanto riguarda i non professionisti: in altre parole, le persone che non solo non vivono della realizzazione o dell'elaborazione di immagini, ma di regola non hanno a disposizione neanche gli strumenti ormai classici per svolgere tali attività, a cominciare dalle tavolette e dagli schermi grafici, che restano prodotti di nicchia. Per la maggioranza della popolazione, gli strumenti della comunicazione digitale facilitano semmai due tipi di attività:

- scattare e condividere fotografie;
- vedere e inoltrare immagini preesistenti.

La capacità di svolgere attività del genere sembra piuttosto comune. Già meno comune, però, sembra la capacità di fare anche solo minimi ritocchi alle immagini – inclusa la semplice applicazione di filtri. Ancor meno comune sembra poi la manipolazione di immagini a fini pratici, anche nelle forme più semplici: inserire frecce, evidenziare zone e così via. Nella foto accanto (Figura 4), scattata con un telefono, è stato per esempio evidenziato il punto in cui esce l'acqua da una pompa in funzione. L'intervento è senz'altro utile, ma la stessa imprecisione del segno tracciato con il dito su uno schermo *touch* rende chiara la scarsa qualità di ciò che è possibile fare attraverso simili strumenti. Le interfacce di molti dispositivi non si prestano in effetti a usi sofisticati; qualche limite può essere aggirato usando penne digitali («stili»), che però sembrano di diffusione limitata e comunque non offrono la stessa semplicità e flessibilità ottenibile su carta. Pure in questo caso mancano dati, ma pare probabile che ancora oggi la maggior parte dei disegni fatti da non professionisti venga realizzata su carta e che il disegno digitale vero e proprio, anche nelle sue forme più semplici, resti appannaggio dei professionisti. Perfino le possibilità di disegno e inserimento di forme grafiche all'interno di programmi per la scrittura di testi o presentazioni sembrano poco sfruttate, o usate in modo molto meccanico, seguendo i suggerimenti di sistemi di autocomposizione.

In quest'ottica, oggi sono visti come molto promettenti anche i sistemi, basati sull'intelligenza artificiale, che possono realizzare immagini utili sulla base di descrizioni fornite da esseri umani in linguaggio naturale. Nei primi mesi del 2022 per esempio è diventato famoso il sistema DALL-E 2 di OpenAI, che può creare immagini, realistiche o stilizzate, sulla base di una richiesta in linguaggio naturale – anche se, al momento, solo

Figura 4. Una foto scattata con *smartphone*: all'immagine è stata aggiunta una freccia colorata tracciata con un dito (comunicazione personale)



in lingua inglese². Per esempio, la Figura 5 presenta uno dei disegni ottenibili con la richiesta «A student connecting text and images in a big canvas, digital art» (va notato che il sistema non include nelle immagini testo reale, ma solo approssimazioni grafiche di caratteri e lettere dell'alfabeto):

Figura 5. Immagine realizzata da DALL-E il 14 settembre 2022 sulla base di una richiesta in linguaggio naturale

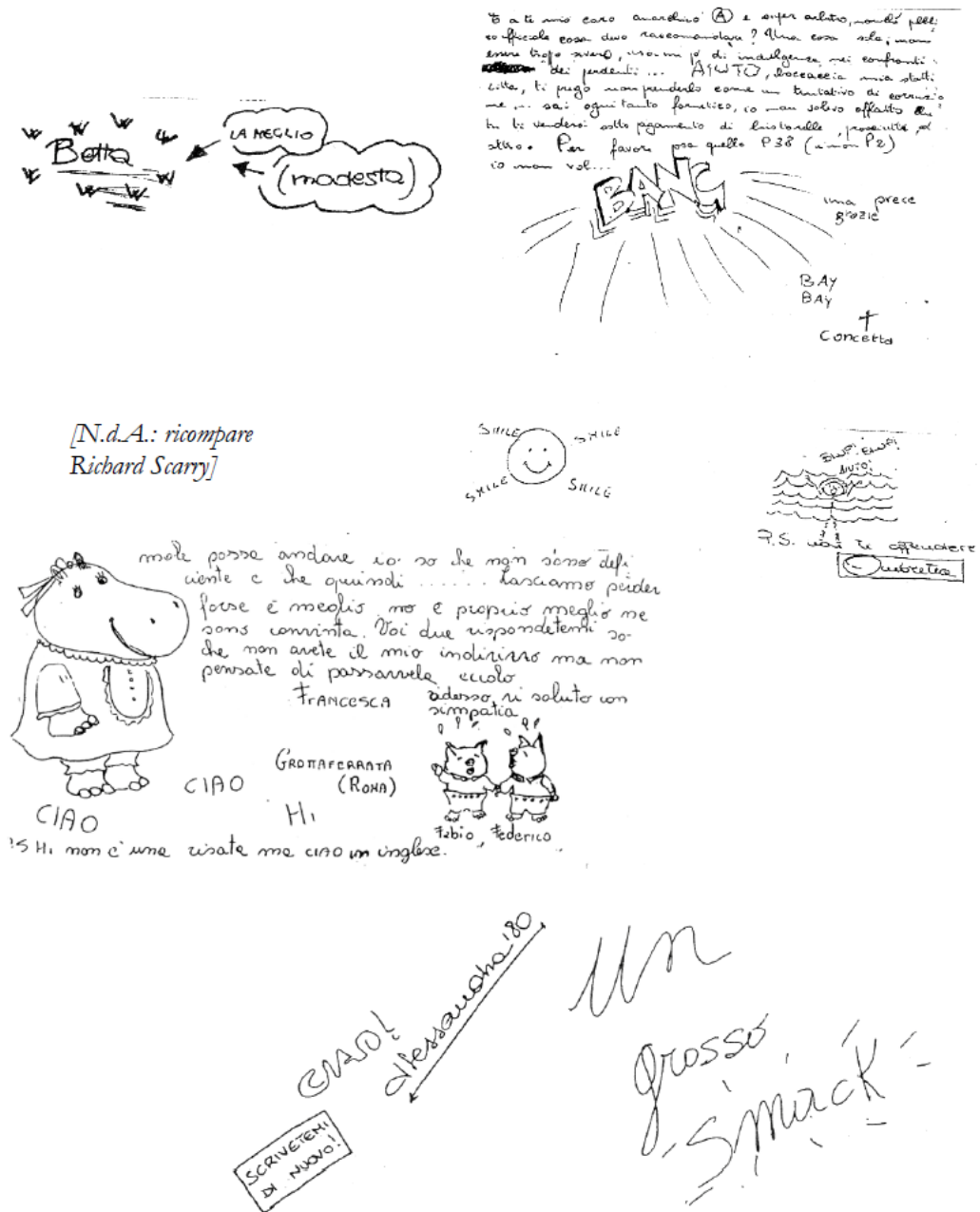


Il sistema produce a volte immagini di alta qualità, con soluzioni sorprendenti. Tuttavia, può usare come spunto solo descrizioni piuttosto sintetiche. Ciò crea evidenti vincoli a livello di scelte di dettaglio: è chiaro che poter intervenire direttamente su ogni aspetto di un'immagine consente una flessibilità molto maggiore.

Viceversa, la comunicazione informale su carta è limitata solo dalle caratteristiche del supporto e dalle capacità di chi produce. Anche per quanto riguarda l'integrazione con il testo, ciò lascia una notevole libertà su una gamma ininterrotta di complessità: da minime elaborazioni grafiche a veri e propri disegni eseguiti con impegno sulla base di schemi. Diversi esempi tratti da lettere degli adolescenti degli anni Ottanta sono presentati in Dinale (2001: 216-221; commento linguistico: 47-79), da cui si riprendono questi campioni di espedienti grafici e iconici, elementi decorativi e veri e propri disegni (Figura 6):

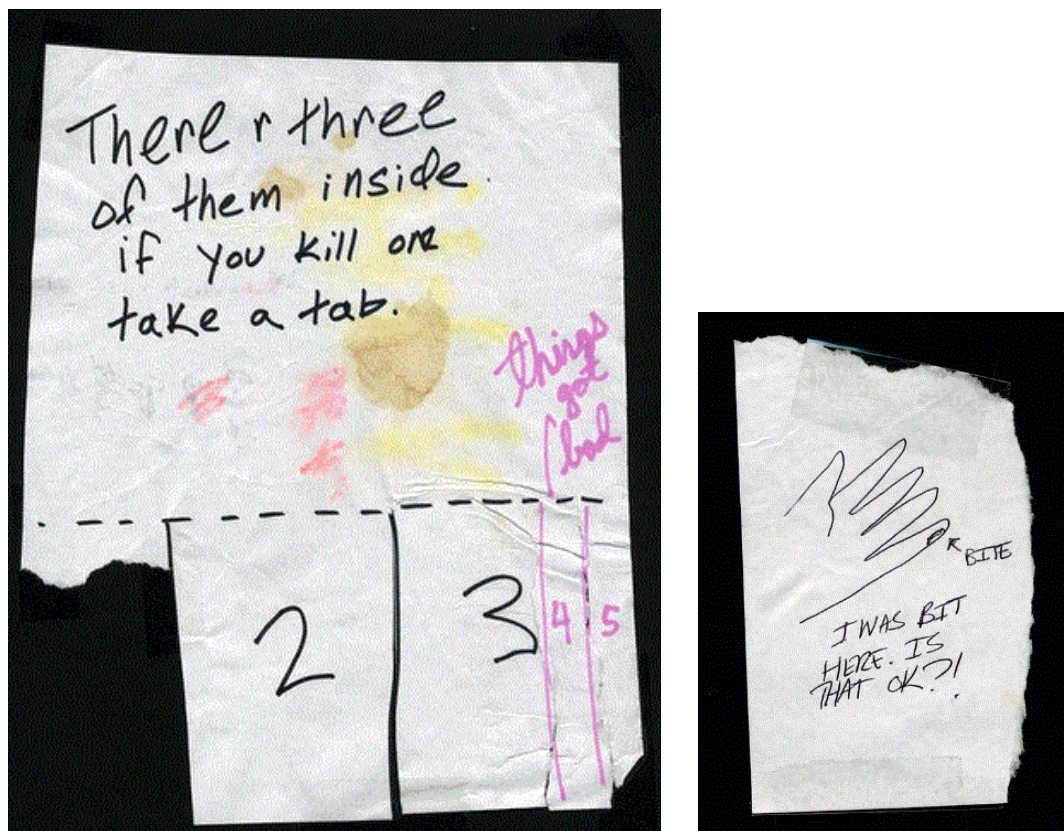
² <https://openai.com/dall-e-2/>.

Figura 6. Esempi tratti da lettere di adolescenti degli anni Ottanta, da Dinale (2001: 217, 218 e 221)



Anche dopo la quasi totale scomparsa delle lettere personali su carta, la creatività spontanea trova ancora qualche spazio per manifestarsi in altri tipi di comunicazioni informali. Ne è un curioso esempio, in lingua inglese, un volume realizzato dal collettivo Lost Zombies (2011). Il volume è infatti composto quasi per intero da riproduzioni fotografiche di avvisi su carta, appunti e lettere che, nella finzione condivisa dagli autori, sono stati realizzati mentre un'epidemia di zombie travolgeva gli Stati Uniti. I risultati, per quanto fittizi, mostrano bene la varietà e creatività, sia pure basata su competenze tecniche elementari, con cui ancora oggi si tracciano segni su carta o altri supporti, spesso associando testo e immagini (Figura 7):

Figura7. Immagini realizzate dal collettivo Lost Zombies (2011)



In sintesi, sembra evidente che l'uso di strumenti digitali di comunicazione digitale rende facile ai non specialisti scattare fotografie e gestire immagini preesistenti, scelte da repertori anche vastissimi. In altre aree si ha però una perdita di potenzialità rispetto al disegno su carta. Guardando al futuro, è possibile che i sistemi di generazione delle immagini basati sull'intelligenza artificiale cambino le cose a livello di massa (Microsoft ha annunciato nell'ottobre del 2022 l'integrazione di DALL-E nel suo popolare pacchetto 365), ma è lecito dubitarne.

3. L'INSEGNAMENTO E I MANUALI

Nel sistema scolastico italiano, il diverso peso assegnato al testo e all'immagine si concretizza nel numero di ore di insegnamento assegnate alle materie corrispondenti nei diversi ordini di scuola. Sembra quindi indiscutibile che la maggior parte dell'attenzione sia rivolta al «testo» e non all'«immagine». Un altro fatto rilevante è la separazione tra le materie: in generale, sembra evidente che non si parli di immagini nelle ore di «italiano», e viceversa. Inoltre, gli strumenti professionali per la produzione e l'integrazione di contenuti, a cominciare dai computer dotati di tastiera fisica, per arrivare a tavolette grafiche e interfacce dedicate, paiono poco diffusi nelle pratiche scolastiche. Anche se mancano ancora rilevazioni sulla situazione post-pandemica, gli strumenti digitali più diffusi sembrano quelli usati per la fruizione di contenuti, a cominciare dagli smartphone, e non quelli usati per la produzione di contenuti. Se effettivamente è così, gli spazi per trattare e praticare l'integrazione sono ridotti.

Anche a livello universitario le cose non sono probabilmente molto diverse. Un'analisi di 40 manuali di scrittura rivolti a studenti universitari e dedicati alla stesura di testi, relazioni ed elaborati di laurea è stata condotta all'interno dei lavori del PRIN Università, Prot. 2017LAP429 (Orlando, Tavosanis, in stampa). Non sorprende naturalmente che in manuali del genere la maggior parte dello spazio sia dedicata ai testi in prosa – spesso considerati come testi «argomentativi». Più interessante è notare quanto sia ridotto lo spazio dedicato a ciò che non è testo in prosa, ma che in lavori di questo tipo deve comparire molto spesso e che difficilmente viene trattato nel percorso di studi pre-universitario: liste, tabelle, grafici e immagini.

Per esempio, un valido e diffuso manuale concentra le proprie raccomandazioni in proposito in tre sole pagine (Italia, Bennati, 2013: 99-101). Le indicazioni fornite sono di buon senso, ma molto sintetiche. Viene presentato a parte il caso in cui la tesi sia proprio dedicata a immagini, mentre nelle altre circostanze il ruolo assegnato alle immagini viene considerato di supporto non essenziale, in questi termini:

Una tesi necessita molto spesso di un apparato illustrativo ben curato, composto, a seconda delle esigenze del caso, da prodotti diversi. Le immagini possono essere uno strumento per favorire visivamente la comprensione delle argomentazioni espresse nel testo: una fotografia rappresenta in modo immediato l'oggetto di una descrizione, una tabella può contenere dati che siano esempi concreti del nostro ragionamento, un diagramma può rendere esplicito un concetto e semplificarlo. In altri casi, invece, le immagini possono rappresentare il fulcro del lavoro, l'oggetto vero e proprio della ricerca e il riferimento di ogni argomentazione. (Italia, Bennati, 2013: 99)

(1) L'apparato grafico può essere un mezzo per esplicitare visivamente ciò che viene descritto a parole nel testo oppure (2) l'oggetto dello studio vero e proprio. (Italia, Bennati, 2013: 101)

Inoltre, quando le immagini sono trattate, lo spazio dei manuali è in buona parte dedicato a presentare le consuetudini dell'industria tipografica, nate per semplificare e rendere più economico il lavoro di impaginazione. In particolare, viene spesso raccomandato di numerare le immagini e dotarle di didascalia (il riferimento italiano su questo è Lesina, 1994), mentre a volte viene dedicato ampio spazio alla gestione automatica dei riferimenti (per esempio: Failli, 2005: 69-75). Meccanismi del genere incoraggiano a loro volta l'uso di sistemi deitici formalizzati, in cui il rinvio all'immagine è gestito attraverso elementi non integrati sintatticamente nel testo. Sono frequenti quindi i casi in cui si dice per esempio «lo sviluppo dell'aggregazione risulta anomalo (Figura 4)» e non «lo sviluppo dell'aggregazione risulta anomalo, come si vede nella Figura 4». I due sistemi tuttavia convivono, e sono senz'altro ritenuti più professionali di rinvii deitici alla posizione, come per esempio «lo sviluppo dell'aggregazione risulta anomalo, come si vede nella figura qui accanto». Viceversa, nella manualistica le indicazioni sulla scelta o sulla funzionalità delle immagini sono molto rare (e del resto, nelle discipline in cui l'esame delle immagini ha un ruolo chiave, esistono spesso consuetudini specifiche, presentate durante l'insegnamento disciplinare).

Vale la pena ricordare che simili pratiche di formalizzazione sono necessarie soprattutto perché anche nei sistemi editoriali moderni è difficile inserire le immagini nei punti esatti del testo in cui sono effettivamente necessarie (è frequente oggetto di ironia, per esempio, la difficoltà di controllare la disposizione di testo e immagini all'interno di un documento Word). In fin dei conti, aggiungere o cancellare anche una sola frase in un prodotto impaginato che combina testo e immagini può richiedere il ripensamento e la reimpaginazione di tutto il testo – attività poco gestibile nel sistema produttivo

professionale moderno, che prevede una separazione radicale tra chi scrive i testi e chi li prepara per la pubblicazione. Per evitare problemi simili a volte si arriva ancora, nonostante la flessibilità dei moderni programmi di impaginazione, a collocare le immagini in appendici del tutto separate dal testo: scelta tanto comoda dal punto di vista editoriale quanto, di regola, scomoda per il lettore.

In sostanza, il modello proposto dai manuali e dalla pratica universitaria prevede una limitatissima integrazione tra testo e immagini. Il quadro di riferimento dei manuali è quello «tipografico», che prevede una gestione separata delle due componenti, collegate fra loro da riferimenti spesso poco integrati nel testo. Tale sistema è funzionale in molti casi, e sono quindi chiare le ragioni per cui può mantenersi. Tuttavia, nell'istruzione superiore non sarebbe fuori posto dedicare più spazio a una prospettiva che, nel caso di problemi comunicativi complessi, permetta di vedere l'integrazione tra testo e immagini in termini di soluzioni creative e appropriate, e non in termini di applicazione meccanica di criteri semplici.

4. UN CASO PRATICO: LE IMMAGINI SU WIKIPEDIA

L'esame dell'integrazione di testo e immagini nella vita quotidiana non si presta bene a descrizioni quantitative, vista la pluralità dei fattori e delle situazioni. Può essere quindi utile esaminare in dettaglio casi specifici. Un esempio interessante in quest'ottica è l'enciclopedia digitale Wikipedia (Tavosanis, 2021a; 2021b), in cui l'uso delle immagini è molto comune. Tuttavia, andando a esaminare in dettaglio tale uso, si nota che l'impiego concreto è molto inferiore alle potenzialità: le immagini usate spesso non sono le migliori o le più pertinenti possibili.

Un vincolo essenziale in proposito è dato dalla legislazione sul diritto d'autore, interpretata dal sito in modo piuttosto restrittivo. La legge italiana (legge 633/41, art. 70, comma 1) prevede infatti che le opere protette da diritti possano essere riprodotte a fini di «critica o di discussione, nei limiti giustificati da tali fini e purché non costituiscano concorrenza all'utilizzazione economica dell'opera», includendo in queste eccezioni l'uso «a fini di insegnamento o di ricerca scientifica». Un emendamento del 2007 prevede poi esplicitamente che sia «consentita la libera pubblicazione attraverso la rete internet, a titolo gratuito, di immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate, per uso didattico o scientifico e solo nel caso in cui tale utilizzo non sia a scopo di lucro» (comma 1-bis, definito a volte anche «emendamento Folena» o «salva-Wikipedia»). Tuttavia, per cautelarsi dalle incertezze che si possono comunque produrre, e in seguito a contrasti nati soprattutto nei primi anni di attività, la comunità di Wikipedia in lingua italiana si è data criteri molto restrittivi sull'ammissibilità delle immagini. Quindi per esempio le indicazioni sulle immagini fornite nelle pagine di aiuto del sito dicono che

È possibile caricare screenshot di film, video musicali, videogiochi (anche molto vecchi), programmi informatici, cartoni animati, telefilm il cui copyright non è ancora scaduto *solo se catturati personalmente dall'utente che li carica e non modificati in alcun modo*. Si può caricare *un solo screenshot per voce* e inserirlo *solo nelle voci che lo riguardano* (quindi non è possibile utilizzare lo screenshot di un film per citare l'attore, ma solo il film stesso o il personaggio). Per poter soddisfare l'«uso di critica o di discussione» previsto dall'articolo di legge cui si riferisce il tag di copyright, l'immagine deve sempre essere contestualizzata in una ragionevole quantità di testo che tratti dell'opera da cui è tratto lo screenshot³.

³ https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Copyright_immagini#Screenshot_protetti_da_copyright.

Criteri altrettanto rigorosi fanno sì che, per esempio, sia perfettamente normale che le voci dedicate ad artisti contemporanei siano prive di qualunque riproduzione delle opere da essi realizzate, in quanto i relativi diritti di sfruttamento economico sono ancora tutelati dalla legge e la loro riproduzione su Wikipedia non viene considerata includibile con sicurezza tra le eccezioni consentite a fini di critica e discussione.⁴

Questa spinta a limitare l'uso delle immagini è bilanciata tuttavia da un altro fattore: le voci possono sfruttare le immagini, già dotate delle necessarie autorizzazioni, disponibili in altre voci di Wikipedia o su archivi connessi come Wikimedia Commons. Se l'immagine è già disponibile, infatti, inserirla in una nuova voce è molto semplice. Ciò aiuta senz'altro a spiegare la frequenza del ricorso alle immagini sul sito.

Per quanto riguarda l'aspetto comunicativo, su Wikipedia in lingua italiana (e in generale nelle versioni in altre lingue) è sconsigliato l'uso di immagini fuori contesto, a fini puramente ornamentali o di approfondimento. Manca però una serie coerente di indicazioni su questo e su altri aspetti connessi, inclusi criteri di base come quello se fare o non fare riferimenti all'immagine all'interno del testo⁵. Il *Manuale di stile* di Wikipedia si limita infatti a dire che «È possibile corredare il testo delle voci con immagini utili a illustrare quanto trattato dalle voci stesse» e in sostanza fornisce soprattutto, coerentemente con quanto visto per i manuali universitari, indicazioni su come gestire le didascalie o le strutture note come «gallerie di immagini»⁶. Le didascalie sono a loro volta presentate, in diverse pagine, soprattutto in ottica di accessibilità tecnica.

Per quanto riguarda il rapporto tra il testo della voce e le immagini, le pagine di aiuto di Wikipedia non escludono la possibilità di fare riferimento all'immagine all'interno del testo. Esplicitamente, dicono solo che, dato che non è possibile prevedere il modo in cui una voce sarà presentata dal dispositivo usato dal lettore, «è fortemente sconsigliato l'utilizzo, all'interno del testo, di riferimenti specifici alla posizione di un'immagine (ad esempio 'come visibile nell'immagine a destra' o 'vedere l'immagine a fianco')»⁷. In pratica però nel testo delle voci non viene quasi mai fatto riferimento alle immagini. Queste ultime del resto vengono presentate senza un numero identificativo di figura ed è quindi difficile riferirsi a esse in modo chiaro: il rapporto resta nella maggior parte dei casi implicito e indicato al lettore dalla semplice vicinanza e dalle informazioni fornite in didascalia⁸.

Anche su Wikipedia le immagini sono quindi viste come un corredo del testo e non come sua parte integrante, in modo del tutto coerente con l'impostazione «tipografica» di cui si è parlato per la manualistica universitaria. Inoltre, sebbene sia difficile precisare l'estensione del fenomeno, è chiaro che le regole e i vincoli tecnici e legali portano a una sottoutilizzazione delle immagini anche rispetto a ciò che tale impostazione permetterebbe.

Alcune indicazioni quantitative possono essere ricavate dall'esame delle voci realizzate negli anni dagli studenti del Laboratorio di scrittura dell'Università di Pisa, che come prova finale realizzano voci di Wikipedia su argomenti di loro scelta (Tavosanis, 2019). Al 15 settembre 2022 le voci create o modificate nell'ambito del progetto erano 443, per una

⁴ Per esempio, nel caso di Lucio Fontana compare solo una foto dell'artista con un'opera sullo sfondo: https://it.wikipedia.org/wiki/Lucio_Fontana; oppure, un'opera come *Il sonno della ragione genera mostri* di Renato Guttuso è descritta e discussa ma non riprodotta:

[https://it.wikipedia.org/wiki/Il_sonno_della_ragione_genera_mostri_\(Guttuso\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Il_sonno_della_ragione_genera_mostri_(Guttuso)).

⁵ <https://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Immagini>.

⁶ https://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Manuale_di_stile#Immagini.

⁷ https://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Markup_immagini#Posizione_rispetto_al_testo.

⁸ Un'eccezione, in cui si fa riferimento a un'immagine indicando tra parentesi «(vedi immagine)», è per esempio qui: https://it.wikipedia.org/wiki/Acquisizione_parallela#Acquisizione_del_segnaletto; una serie di esempi in cui, in modo superfluo, si fa riferimento diretto a immagini o video già allineati in tabella è qui: https://it.wikipedia.org/wiki/Imaging_a_risonanza_magnetica#Riassunto_sequenze_principali.

consistenza equivalente a più di duemila pagine di testo a stampa: esaminarle permette di avere un'idea della facilità con cui un pubblico di studenti universitari gestisce un lavoro del genere. Va precisato che, in accordo con le indicazioni della comunità di Wikipedia, durante il Laboratorio gli studenti vengono incoraggiati a inserire nelle voci le immagini utili, ma non quelle puramente ornamentali.

La definizione di «utili» ha senz'altro un margine di soggettività. Alcuni casi sono naturalmente evidenti: è chiaro che in voci dedicate a persone, monumenti, opere d'arte e oggetti tridimensionali l'inserimento di fotografie è utilissimo. Per esempio, negli anni molte voci del Laboratorio sono state dedicate a edifici storici di Pisa e includono fotografie realizzate dagli autori stessi, come in Figura 8:

Figura 8. La parte iniziale di una voce di Wikipedia che include una fotografia scattata appositamente: https://it.wikipedia.org/wiki/Palazzo_Venera

Palazzo Venera

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

Coordinate:  43°43′08.49″N 10°23′51.13″E﻿(Mappa)

Palazzo Venera è un edificio storico di **Pisa**, situato nel **quartiere Santa Maria**, sede distaccata del Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell'**Università di Pisa**.^[1]

Non si hanno notizie certe sul periodo di costruzione di Palazzo Venera. Il palazzo è noto per aver ospitato **Vittorio Alfieri** per un breve periodo e per essere stato la sede del primo collegamento a **Internet in Italia** nel 1986.^[2]

Indice [nascondi]



In altri casi il rapporto di utilità è meno evidente, e l'impostazione di Wikipedia rende consigliabile valutarlo usando una soglia piuttosto alta. Per esempio, nella voce dedicata a un romanzo è utile presentare la copertina di una sua edizione? Ai fini del calcolo presentato qui di seguito occorrenze di questo tipo si possono considerare come «non particolarmente utili», e in effetti le regole di Wikipedia in lingua italiana vietano esplicitamente di usare le copertine di libro nel caso che siano ancora tutelate da diritto d'autore (il che esclude automaticamente tutte quelle realizzate negli ultimi settant'anni, salvo esplicito permesso). Si possono invece considerare utili per esempio le fotografie o i ritratti dei soggetti di voci biografiche, le riproduzioni di opere d'arte e i fotogrammi di film cui è dedicata una voce, e casi simili. Classificando in questo modo le produzioni del Laboratorio di scrittura, si ottengono 319 voci in cui la presenza di immagini sarebbe utile. Tra queste, una grande maggioranza ma non la totalità include in effetti almeno un'immagine: 255 voci in totale (le immagini sono presenti anche in altre 4 voci in cui hanno però puro valore ornamentale). I risultati complessivi di questo lavoro sono riassunti nella tabella 1:

Tabella 1. *I risultati del Laboratorio di scrittura.*

Voci del Laboratorio di scrittura	% rispetto alla categoria precedente	
Voci create o modificate	443	
Voci in cui la presenza di immagini sarebbe utile	319	72,0 %
Voci in cui le immagini sono effettivamente presenti e utili	255	79,9 %
Voci in cui le immagini sono effettivamente presenti ma con solo valore ornamentale	4	1,6 %

In molti casi di assenza, la causa è chiaramente il diritto d'autore: per esempio, mancano del tutto immagini all'interno di voci relative ad artisti contemporanei come Pier Luigi Olla e Pietro Roccasalva. In altri però mancano anche semplici schemi che permetterebbero di capire la struttura di un oggetto e che potrebbero essere realizzati con sforzo ridotto. In effetti, sulle 443 voci prese in esame solo una include immagini *non fotografiche* realizzate appositamente dall'autore per chiarire il discorso. Un altro forte limite è dato dal fatto che, al di là del semplice criterio di presenza / assenza di immagini, quasi tutte le voci includono in grande maggioranza immagini preesistenti e i casi di fotografie scattate dagli autori sono relativamente rari: 45 in totale.

Riducendo la varietà tematica e prendendo in esame un caso particolare, quello delle voci dedicate a videogiochi, si può avere qualche indicazione ancora più specifica. Per il Laboratorio di scrittura sono state realizzate in totale 29 di queste voci, e le circostanze connesse permettono di capire meglio le difficoltà relative all'inserimento di immagini e il ruolo dello sfruttamento di immagini preesistenti. Nelle voci che descrivono videogiochi è sempre utile presentare, oltre alla descrizione testuale, schermate dei giochi stessi. Ciò permette infatti al lettore di farsi un'idea immediata di caratteristiche difficili da sintetizzare a parole, come per esempio lo stile grafico del gioco o le caratteristiche dell'interfaccia, come in questo esempio (Figura 9):

Figura 9. Una schermata del videogioco *Fountain of Dreams* (1990). Di Williams1334 - Screenshot proprio, Copyrighted: <https://it.wikipedia.org/w/index.php?curid=9403907>



Tuttavia, come è già stato detto, per rispetto del diritto d'autore, in rapporto a tali voci Wikipedia in lingua italiana applica un criterio molto vincolante: è permesso inserire una singola schermata (chiamata «screenshot»), che deve essere stata registrata personalmente da chi la carica. Ciò fa sì che in pratica non esistano archivi di schermate preesistenti da cui scegliere. È quindi interessante notare che le schermate originali, che di regola non sono tecnicamente difficili da produrre, sono state inserite solo all'interno di 7 tra le voci del campione: meno di un quarto del totale (altre 6 voci includono il logo del gioco, interessante ma senz'altro meno informativo). Ciò sembra mostrare una notevole reticenza nell'eseguire anche una delle più semplici operazioni di creazione di immagini da integrare con i testi – reticenza che non si ha invece nel caso si debba solo scegliere tra immagini preesistenti.

5. CONCLUSIONI

Auspicabilmente, quanto detto finora può esplicitare e ricordare le complessità legate all'integrazione tra testo e immagine. Inoltre, nella valutazione di chi scrive rafforza l'idea che la società contemporanea, non solo in Italia, gestisca questa integrazione in modi che lasciano un ampio margine di miglioramento. La comunicazione digitale, contrariamente a quel che si potrebbe pensare, non sembra aver univocamente facilitato l'integrazione comunicativa dei due elementi: a facilitazioni in alcuni ambiti corrispondono complicazioni in altri, con esiti difficili da quantificare ma senz'altro non sempre di integrazione.

A scanso di equivoci, non è verosimile che un eventuale miglioramento di questo rapporto possa portare a rivoluzioni cognitive generali. Avere messaggi WhatsApp in cui testo e immagini si combinano meglio, o libri di testo in cui le immagini si integrano più strettamente con il testo, o giornali in cui le infografiche sono usate solo se davvero informative, sarebbe apprezzabile ma non cambierebbe radicalmente il modo in cui le informazioni vengono generate, distribuite e consumate. E soprattutto, comunicare bene costa, in termini di tempo e di energie, e l'uso di soluzioni preconfezionate consente agli autori di risparmiare spesso tempo ed energie mentali. In un'ottica costi-benefici, non pare utile che *ogni* atto di comunicazione richieda uno sforzo consapevole di miglioramento dell'integrazione tra testo e immagine.

Tuttavia, rendere un po' più diffusa la consapevolezza del modo in cui testo e immagini funzionano sembra un buon investimento, e soprattutto una buona missione per le istituzioni formative. Proprio come l'imparare a scrivere in modo chiaro, imparare a integrare in modo consapevole testo e immagini dovrebbe infatti essere utile, oltre che da un punto di vista pratico e immediato, per la crescita della consapevolezza comunicativa individuale. Dimostrare una cosa simile è difficile, e anche le esperienze del Laboratorio di scrittura descritte nel paragrafo 4, prive di valutazioni precedenti e successive all'intervento o di gruppi di controllo, non possono farlo. L'ipotesi però, come minimo, non può essere considerata irragionevole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antinucci F. (2011), *Parola e immagine: storia di due tecnologie*, Laterza, Roma-Bari.
- Barbieri D. (1991), *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano.
- Becattini A. et al. (2006), *Romano Scarpa: sognando la Calidornia*, Pavesio, Torino.
- Dinale C. (2001), *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Failli F. (2005), *Come scrivere e discutere una tesi di laurea in ingegneria*, PLUS-Pisa University Press, Pisa.
- Gualdo R. (2022), *Dialoghi tra parole e immagini: il testo verbale e non verbale nella comunicazione specialistica*, Carocci, Roma.
- Italia P., Bennati D. (2013), *Scrivere tesine e tesi all'università*, Le Monnier, Firenze.
- Lesina R. (1994), *Il nuovo manuale di stile: guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, seconda edizione, Zanichelli, Bologna.
- Lost Zombies (2011), *Dead Inside Do Not Enter: Notes from the Zombie Apocalypse*, Chronicle Books, San Francisco.
- Malagnini F. (2017), "Testo e paratesto: distribuzione e densità informativa nei libri scolastici", in Covino S. (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua: acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 141-162.
- Orlando S., Tavosanis M. (in stampa), "Cosa c'è e cosa manca? Panoramica e riflessione sulla manualistica per la scrittura universitaria", in *Atti del seminario PRIN 2017 Prot. 2017LAP429*.
- Tavosanis M. (2012), "Il linguaggio del comico nei fumetti di Leo Ortolani", in Allegri M., Gallo C. (a cura di), *Disegnatori e illustratori nel fumetto italiano*, Casa Editrice Delmiglio, Persico Dosimo, pp. 109-117.
- Tavosanis M. (2019), "Scrivere su Wikipedia dall'università alla scuola", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 173-182.
- Tavosanis M. (2020), "L'italiano di Wikipedia e la didattica della scrittura", in *Lingue e culture dei media*, 4, 1, pp. 8-26:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/14060>.
- Terrosi R. (2015), *Visual studies*, in *Enciclopedia italiana*, IX appendice, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Tufte E. (1990), *Envisioning Information*, Graphic Press, Cheshire (USA).
- Tufte E. (1997), *Visual Explanations*, Graphic Press, Cheshire (USA).
- Tufte E. (2001²), *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphic Press, Cheshire (USA).
- Tufte E. (2006), *Beautiful Evidence*, Graphic Press, Cheshire (USA).
- Tufte E. (2020), *Seeing with Fresh Eyes*, Graphic Press, Cheshire (USA).
- Wang V., Wang D. (2021), "The Impact of the Increasing Popularity of Digital Art on the Current Job Market for Artists", in *Art and Design Review*, 9, 3, pp. 242-253.

II

LETTURE MULTIMODALI DI TESTI IN AMBIENTE DIGITALE E NON PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L1 E L2

LINGUE, VARIETÀ DI LINGUE E ALTRI CODICI IN UNA WEBSERIE D'ANIMAZIONE IN DIALETTO MESSINESE. PROSPETTIVE PER UNA DIDATTICA MULTIMODALE

Fabio Rossi¹

1. INTRODUZIONE: IL TESTO AUDIOVISIVO

Alcuni tipi di testo si prestano meglio di altri per una glottodidattica che metta al centro la multimodalità. Intendo qui *multimodalità* non nell'accezione riduttiva, pure comune in Italia, di 'multimedialità', bensì in quella di Kress (2010), Jewitt (2014), Sindoni (2011, 2013) e altri di 'orchestrazione di diverse risorse semiotiche, indipendentemente dal mezzo di diffusione, atte alla co-costruzione del senso'. Secondo una prospettiva multimodale, dunque, non può esistere alcun testo totalmente monomodale, dal momento che qualunque prodotto della comunicazione è frutto di una semiosi complessa nella quale concorrono, per esempio, non soltanto le parole (scritte, parlate, cantate o filmate che siano) ma anche altri codici, dai gesti alla grafica, dalla melodia degli enunciati alla distanza tra gli interlocutori ecc. È tuttavia indubbio che in certi ambiti testuali, o meglio comunicativi, il concorso di più risorse semiotiche si colga in modo più evidente che altrove. Ci si riferisce qui non soltanto ai testi online, oggi al centro della riflessione dei multimodalisti e (soprattutto fuori d'Italia) dell'impiego didattico², ma anche ai testi audiovisivi.

Alla base del discorso che segue sul funzionamento della testualità audiovisiva è la definizione di *testo* secondo la scuola di Halliday, ovvero «any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language» (Halliday/Matthiessen, 2004: 3), laddove *language* è da intendersi nell'accezione più ampia di 'sistema di segni, o meglio convenzione sociosemiotica, non soltanto verbale'. La costruzione del testo, cioè dei significati, è inoltre sempre frutto della negoziazione degli attori della comunicazione, dal momento che ogni testo (da un balletto a una partita sportiva, da un monumento a un concerto, da una fotografia a un romanzo ecc.) è una porzione di discorso sociosemiotico e dunque un prodotto dell'attività sociale destinato a essere interpretato in tutto il suo repertorio di risorse semiotiche (Sindoni, 2011; Rossi, 2020c).

Sicuramente il film è, da oltre un secolo, un ausilio imprescindibile in ogni insegnamento linguistico, L1 e L2, proprio in virtù della sua capacità di rappresentare il parlato non soltanto nei suoi aspetti vocali e segmentali ma anche in quelli iconici e cosiddetti soprasegmentali o paralinguistici (intonazione, mimica, gestualità, prossemica, rapporto tra testo e contesto, gestione dello spazio ecc.). Inoltre, a partire dagli anni Venti del secolo scorso, il confronto tra lingua verbale e linguaggio cinematografico ha prodotto un'immensa mole di studi volta a individuare i punti di contatto e di frattura tra il codice delle immagini e quello dei suoni, con sottili analogie, per esempio, tra il montaggio e la

¹ Università di Messina.

² Il tardivo interesse della didattica italiana alla multimodalità è stato recentemente compensato da Prada (2022). Su un quadro completo di descrittori adatti allo studio di testi multimodali e sulle loro ricadute didattiche cfr. Sindoni *et al.* (2019, 2021).

sintassi, l'inquadratura e il punto di vista, la testualità basata sulla simultaneità delle immagini rispetto alla sequenzialità delle lingue verbali ecc.³

Rispetto al passato si aggiunga che oggi l'abbattimento delle paratie di genere e di forma e l'estrema fluidificazione delle strategie produttive, distributive e ricettive vanificano la distinzione in base al mezzo e al luogo di fruizione, e dunque, piuttosto che distinguere tra testo audiovisivo per il cinema, la tv, la neotv o il *web*, pare più proficuo guardare al mondo delle narrazioni audiovisive nel suo complesso⁴. Per questo, d'ora in avanti il termine *film* sarà inteso nell'accezione di 'testo audiovisivo di durata, scopo comunicativo, pubblico, mezzo (grande, piccolo o piccolissimo schermo), supporto (pellicola o digitale) e luogo di fruizione vari'.

2. UN CASO ESEMPLARE: LA WEBSERIE *CAFON STREET* IN DIALETTO MESSINESE

Nelle pagine che seguono verrà analizzato un caso esemplare per la glottodidattica multimodale, scelto in quanto particolarmente ricco e stratificato di risorse semiotiche e varietà linguistiche. Per analizzarlo si adotterà un quadro metodologico complesso, costituito dalla multimodalità classica (Kress, 2010), dalla polifonia (così come definita nel § 5) e dagli strumenti dell'analisi linguistica (e dialettologica), retorica e del discorso tradizionali. Dati gli obiettivi del saggio, che sono comunque legati all'analisi linguistica, delle diverse risorse si privilegeranno quelle verbali, violando dunque, ne siamo consapevoli, un principio fondamentale della multimodalità, che è quello di rifiutare qualsiasi gerarchia tra le diverse risorse di un testo. Soltanto un lavoro di équipe, tuttavia, consentirebbe di dominare tutti i codici coinvolti nel caso in questione, ragion per cui, umilmente, verrà qui data priorità a quello più vicino alle competenze di chi scrive, *ne ultra crepidam...*

Il caso scelto è una webserie animata in dialetto messinese, autoprodotta su *Youtube*, dal titolo *Cafon Street*, o, come titolo alternativo, *Mimmo e Stellario*, dal nome dei due protagonisti. Ideatore, autore e disegnatore della serie è Marcello Crispino, a capo di un gruppo di autori messinesi che va sotto il nome di Uollas Comix⁵. Finora sono usciti 15 episodi, con scadenza assai irregolare dal 2008 al 2022, cui si aggiunga uno *spin-off*, ovvero

³ Impossibile, in questa sede, dar conto della sterminata bibliografia al riguardo. Per una prima panoramica sulle analogie tra montaggio filmico e sintassi si veda Vitella (2009) e il classico Casetti, di Chio (1990). Sul dibattito italiano su questi temi negli anni Trenta cfr. Rossi (2016b). Per l'impiego glottodidattico del cinema italiano cfr. Diadori, Carpiceci, Caruso (2020). Su esempi di analisi multimodale del testo filmico cfr. Rossi (2020c).

⁴ Cfr. Dusi, Eugeni, Grignaffini (2020); Dusi, Grignaffini (2020). Esistono addirittura oggi esempi di app series: il primo caso italiano è *In the closet*, in italiano regionale siciliano (<https://www.palermotoday.it/cronaca/in-the-closet-la-web-serie-palermmitana-candidata-15-premi.html>).

⁵ La casa di produzione Uollas Comix prende il nome dal personaggio di Marsellus Wallace in *Pulp Fiction*. Su *Cafon Street* cfr. Marino (2012); Gusatto (2015); Giordano (2020); l'intervista a Crispino in occasione della prima proiezione in sala dell'episodio 13 (2018) in www.youtube.com/watch?v=uFCSWXT4eSw. Va sottolineato che gli episodi successivi al terzo sono, progressivamente, di fattura sempre migliore (graficamente, narrativamente e testualmente) e di durata maggiore, evidentemente di pari passo con l'aumento dell'indice di gradimento della serie. Cfr. anche quanto dichiarato da Crispino (2021): I primi episodi nascono «per puro caso, molti anni fa quando disegnavo fumetti per ridere con gli amici avevo inventato delle storie ambientate a Messina con protagonisti due personaggi molto “rozzi”, si chiamavano Lillo e 'Gnazio. si possono definire “gli antenati” di Mimmo e Stellario, anche se le situazioni rappresentate in questo fumetto (chiamato “Messina 98100”, per rifare il verso a “Beverly Hills 90210”, erano molto più estreme ed underground». I primi episodi «non erano né studiati né progettati, tantomeno destinati al pubblico, erano grezzi e dalla grafica appena abbozzata. Ma poi è successo che sono venuti fuori e sono piaciuti alla gente, per cui da lì ho deciso di continuare perché mi divertivo a farli. Nel tempo la serie si è evoluta enormemente, come le capacità tecniche sia mie che del team che sta dietro ogni puntata, ma io continuo a considerarlo un esercizio per un miglioramento costante».

l'episodio 0 di *Super Nino mezza miccetta*, diffuso in doppia lingua, italiano e giapponese, su *Youtube* il 5 agosto 2021, che ha per protagonista un personaggio secondario di *Mimmo e Stellario*, Nino Mezzamiccetta, qui trattato come supereroe manga anni 80 (evidenti i riferimenti a Jeeg robot) che sconfigge il Coronavirus. In questa sede si prenderà a prototipo l'episodio 13 della serie principale, intitolato *Il paradiso può fetere* (cioè 'emanare fetore, essere avariato' e, in senso traslato 'andare in malora'), del 2018, uscito, nello stesso anno, anche in alcune sale cinematografiche. Non richiede giustificazione, oggi, per i motivi già in parte addotti, il fatto che una serie d'animazione, per di più concepita per la rete, possa affiancarsi a pieno titolo al cinema come osservatorio privilegiato sugli usi linguistici e le dinamiche sociali contemporanei.

Il nostro tredicesimo episodio, della durata di 27 minuti e 50 secondi, si apre su un sogno pantagruelico nel quale i due protagonisti si imbattono in giganteschi arancini e altre specialità messinesi; successivamente Mimmo finisce in ospedale per indigestione e decide quindi di mettersi a dieta. Ma la dieta gli provocherà allucinazioni e disturbi peggiori dell'indigestione, fino a farlo poi riprendere a mangiare ancor più smodatamente di prima. Il cibo pesante, soprattutto a base di frittura, il dialetto nelle sue varietà diastraticamente più basse e i costanti riferimenti alla politica microlocale cittadina sono gli ingredienti fondamentali di tutta la serie, quali strumenti per ritrarre alcuni tratti salienti della società messinese. I due protagonisti, l'obeso Mimmo e il magrissimo Stellario, «incarnano lo stereotipo dell'antieroe che ci attira e repelle al tempo stesso» (Crispino, 2021). Sono più o meno trentenni, attivi (con le donne, nel lavoro e con i pugni) più a parole che nei fatti⁶, appartengono al ceto basso della società messinese e la serie li raffigura, in uno spirito sempre in bilico tra complicità e derisione, insieme alla loro cerchia di amici e parenti nella loro quotidianità di perdigiorno.

3. PLURILINGUISMO VECCHIO E NUOVO

Dato che nella serie si intrecciano molteplici codici, lingue e varietà, la serie nel suo complesso e il nostro episodio in particolare ci sembra meritino una certa attenzione in ambito glottodidattico (oltre che linguistico e semiotico più in generale). Prima di passare all'analisi occorre però una sintetica premessa sul concetto di plurilinguismo.

Il nuovo plurilinguismo audiovisivo italiano è da un lato allineato con le produzioni internazionali dell'ultimo ventennio, anche in altri media (canzone, pubblicità, comunicazione sui social ecc.), dall'altro si distacca in modo sostanziale non soltanto dal lungo periodo di appiattimento della variabilità linguistica di stampo doppiaggese (altrove definito *riduzione del caos*: Rossi, 2016a), bensì anche dalle precedenti ondate plurilingui del nostro cinema. Laddove nel neorealismo e nella commedia all'italiana, infatti, i dialetti, perlopiù attenuati e parzialmente italianizzati, e le lingue straniere si alternavano con esplicite finalità ora ludiche ora mimetiche ora ideologiche (Rossi, 2006), nelle attuali produzioni ravvisiamo, invece, sempre più spesso fenomeni di *translanguaging*, solo in taluni casi riconducibili a istanze iperrrealistiche, e precisamente nel cosiddetto *cinema della realtà* e nel filone sempre più praticato del cinema dedicato ai fenomeni migratori e della

⁶ L'essere *buddaci*, cioè fanfaroni, ovvero un «popolo poco furbo, credulone, che si vanta senza aver agito concretamente, buono a nulla», è uno dei tratti più comuni dell'autorappresentazione messinese. Il *buddace* è il nome dialettale del pesce sciarrano, nome scientifico *Serranus Scriba*, che vive nelle acque dello stretto. La metafora si basa sull'attitudine di quel pesce di stare «ininterrottamente con la bocca aperta; pertanto, viene pescato con facilità, anche a causa del suo continuo appetito e della sua ingenuità» (<https://www.universome.eu/2020/09/15/il-messinese-e-buddace-ecco-perche/>).

marginalità⁷. Com'è noto, rispetto al tradizionale concetto di *plurilinguismo*, quello di *translanguaging* sottolinea la maggiore fluidità della transizione da una lingua, o da una varietà, all'altra, anche indipendentemente dalla funzionalità diafasica e diastratica⁸. Vale a dire che la combinazione di più codici può anche prescindere (e spesso infatti prescinde) dalla formalità o dal prestigio attesi da questo o quel codice. In altri casi, invece, la mescolanza, o per meglio dire la stratificazione di varietà e risorse sociosemiotiche, anche non verbali, è del tutto omologa e funzionale sia alle pratiche polifoniche (vale a dire l'estremo citazionismo e la sfrenata intertestualità) tipiche della cultura popolare, ma anche, postmodernamente, di quella di nicchia, sia, in taluni prodotti, alle note strategie retoriche dell'espressionismo comico⁹. Ma c'è di più. L'accesso sempre più agevole di nuovi autori e nuovi interpreti alla produzione audiovisiva, consentito dal digitale prima, dalla rete e dalle pratiche di condivisione poi, ha garantito alle odierne narrazioni audiovisive un plurilinguismo e una moltiplicazione di punti di vista inimmaginabili fino a un paio di decenni fa, oltre a interessanti incroci crossculturali tra i piani globali, microlocali e glocali¹⁰. Non soltanto, infatti, quasi chiunque oggi può narrare, autoprodurre e autodistribuire la propria storia nella propria lingua e in più lingue, ma può anche accedere facilmente ai pubblici più diversificati, instaurando interlocuzioni tra autori e spettatori ancora una volta impensabili fino a pochi anni fa. Proprio per questo la familiarità con lingue e culture assai distanti dal fruitore costituisce a questo punto la norma. Ricordiamo che il doppiaggio è ormai la soluzione minoritaria, rispetto ai sottotitoli. In parole povere, per fare esempi verosimili: a identificarsi nelle vicende di un villaggio nordcoreano¹¹, di una metropoli sudamericana o di una ristrettissima comunità Rom-calabrese¹² non sono più certo, ormai, solo i critici e i palati più raffinati o, viceversa, quelli più periferici (il coreano per la Corea, il calabrese per la Calabria ecc.), bensì anche l'adolescente medio milanese, newyorkese, svedese...

Inoltre il plurilinguismo caratteristico del nuovo cinema (non soltanto italiano) è ancora più spiccato – per varie ragioni produttive, di mercato e di pubblico – nelle produzioni neotelevisive (con emittenti a pagamento e con un pubblico dai gusti assai diversificati), come mostrano casi estremi quali la serie Sky *Romulus* (2020), di Matteo Rovere, Michele Alhaique e Enrico Maria Artale, in latino arcaico (operazione già portata sul grande schermo dallo stesso Rovere in *Il primo re*, 2019); si pensi anche ad altre serie (non italiane ma popolarissime in Italia) dalle scelte linguistiche ardite, da *Game of Thrones* (2011-2019, di David Benioff e Daniel B. Weiss, con lingue distopiche costruite a tavolino, come il valyriano), a *24* (2001-2010, di Joel Surnow e Robert Cochran) e a *Homeland* (2011-2020, di Howard Gordon e Alex Gansa), le ultime due con ampi stralci in arabo e in altre lingue. Non voglio certo dire che fenomeni di estrema creatività plurilingue non si registrassero nel cinema e nella televisione del passato. Basterebbero casi come le lingue inventate da *Star trek*, o dal *Signore degli anelli* (a partire dal romanzo), per smentirmi. Anche

⁷ Sulle nuove tendenze (pluri)linguistiche del cinema italiano post Duemila si rimanda ai saggi contenuti in Rossi, *Minuto* (2020).

⁸ Sul *translanguaging* cfr. almeno Garcia, Lin (2016).

⁹ Sulla polifonia e i fenomeni di intertestualità è obbligato il riferimento a Kristeva (1969), Bachtin (1975), Genette (1982) e, da ultima, Calaresu (2021). Cfr., anche Bazzanella (2004) e, sul versante comico, Rossi (2002).

¹⁰ Sulle istanze *glocal* degli audiovisivi oggi cfr. Floris, Girina (2016); Rossi (2017, 2020b).

¹¹ Notevole l'abilità videonarrativa delle produzioni coreane, sia cinematografiche sia seriali, fortunatamente sempre più popolari anche da noi e non più limitate ai circuiti festivalieri, come mostrano i successi recenti; per il cinema si pensi al magnifico *Parasite* (2019, di Bong Joon-ho, Palma d'oro a Cannes 2019), per le serie si pensi a *Crash Landing on You* (2019-2020, di Lee Jeong-hyo), per l'appunto ambientato in un villaggio della Corea del Nord.

¹² Sul film *A Ciambra*, 2017, di Jonas Carpignano, ambientato nel quartiere Rom di Gioia Tauro (Reggio Calabria), cfr. Rossi (2020a, 2020b).

in Italia casi di sperimentalismo non mancano, dall'*Armata Brancaleone* a *Nostos* (Rossi, 2006). Per non parlare dell'espressionismo linguistico d'ambito comico (su cui cfr. soprattutto Rossi, 2002, 2016a). Voglio invece sottolineare come soprattutto la serialità neotelevisiva abbia trasformato casi eccezionali in una nuova consuetudine comunicativa rivolta al grande pubblico: basti pensare alle molte lingue (non doppiate ma sottotitolate, anche nella versione doppiata in italiano) presenti nelle serie sopra citate e in altre. Altre volte, invece, la versione doppiata in italiano perde almeno una varietà, com'è il caso di *Peaky Blinders* (2013, di Steven Knight), con la perdita del marcatissimo accento *brummie* (cioè la varietà di inglese parlata a Birmingham) dei protagonisti (mentre rimangono le battute in romani, sottotitolate). Per le produzioni italiane, oltre agli esempi sotto citati, notevole è il caso del sinti in *Suburra* (2017-2020, di Daniele Cesarano e Barbara Petronio)¹³.

4. LE RISORSE E LE VARIETÀ COINVOLTE

Prima di passare all'analisi di un brano del nostro episodio, schematizzo alla svelta l'orchestrazione delle risorse semiotiche coinvolte nel film, strutturate in molteplici livelli comunicativi simultaneamente interagenti.

1. Primo livello iconico, vale a dire quello delle immagini. Trattandosi, nel nostro caso specifico, di un film d'animazione, occorrerebbe tutto un discorso particolare sulla funzione del disegno, dei colori, del tratto grafico, che però non faremo in questa sede (sulle differenze tra immagine filmica, naturaliter realistica, e immagine fumettistica, ovvero grafica, naturaliter soggettivo-espressionistica, cfr. Zecca, 2013: 262-266).
2. Secondo livello iconico, rappresentato dalle scritte, a loro volta stratificate in tre sottolivelli: diegetiche (etichette di prodotti, cartelli, scritte murarie ecc.), extradiegetiche (titoli di testa e coda, nella nostra serie particolarmente interessanti perché si integrano con inserti narrativi tanto da sfumare il confine tra dentro e fuori la storia) e sottotitoli (che sono scritte a metà tra intra- ed extradiegetiche, dal momento che traducono, glossano e commentano la storia). Come d'uopo nell'arte grafica (fumetti, film d'animazione ecc.), le scritte, a qualsiasi livello, differentemente da altre forme di comunicazione visiva o audiovisiva, rappresentano una risorsa di primaria importanza, e in modo particolare in *Cafon Street*, come vedremo, quale motore di comicità.
3. Primo livello acustico, di carattere verbale, rappresentato da tutti i dialoghi (livello stratificato in tutte le varietà linguistiche coinvolte) e anche, eventualmente, dalla presenza di una voce narrante off;
4. Secondo livello acustico ma non verbale, rappresentato cioè dai suoni, a sua volta stratificato in musiche intra- ed extradiegetiche, rumori, effetti sonori (nel nostro caso particolarmente importanti, al livello diegetico, perché danno "voce" ad azioni salienti, come il rumore di schiaffi e pugni).

A rendere il quadro ancora più complesso, in *Cafon Street*, il diasistema delle varietà coinvolte nei livelli due e tre, vale a dire nelle battute orali dei personaggi e nelle scritte, sottotitoli inclusi, è ricchissimo. Per limitarci al solo tredicesimo episodio, ed entrando dunque finalmente nell'analisi, incontriamo almeno le dieci seguenti.

¹³ Per questioni di spazio, non posso che dare per scontate le tappe di questo passaggio, per certi versi epocale, dal monolinguisimo doppiaggese e dal multilinguismo neorealistico al plurilinguismo, o meglio al *translanguaging*, del cinema post Duemila (Rossi, 2020a, 2020b; Idini, 2021).

1. Il dialetto messinese. È parlato da tutti i protagonisti (e anche da alcuni comprimari e comparse) e appare anche in talune scritte; sono dialettizzate, per esempio, le etichette di prodotti commerciali, come la *menza mbira* ‘birra da 33 cl’. Talora le scritte diegetiche combinano il dialetto con l’inglese, come la maglietta di Mimmo *Bellu boy*. Un’altra maglietta interessante indossata da Mimmo è quella che raffigura un detto messinese («mancu li cani» ‘neppure ai peggiori è riservato questo trattamento o si comportano così’) parte a parole e parte con il disegno: vediamo infatti sopra la scritta «MANCU», al centro l’immagine di un cane e sotto la scritta «LI CANI» (min. 11.33). A volte il dialetto è anche nelle canzoni (come nel motivetto dei Babbu Loompa commentato nel § 5 e nel rap dal min. 17.45). Insomma anche l’uso fatto del dialetto nella serie è multimodale, coinvolgendo i dialoghi, le scritte, i disegni, le canzoni. Dal punto di vista diastratico, il messinese qui inscenato è quello occupante il quadrante più basso del repertorio, ovvero il messinese degli *zalli* o *zaurdi*, termini dialettali che designano, non senza un certo disprezzo, le persone rozze, incolte, cafone, inurbate.

Pressoché tutti i tratti dialettali distintivi sono presenti nella serie: dal vocalismo siciliano (con le *i* e le *u* in luogo delle *e* e delle *o* chiuse dell’italiano; con la pronuncia della *e* e della *o* soltanto aperta; con l’assenza dei dittonghi) alle consonanti cacuminali e affricate in luogo delle laterali e delle dentali (*beddu* ‘bello’, *maci* ‘madre’), dalla pronuncia debole della *r* intensa intervocalica (*mbira* ‘birra’) all’assordimento o mancata sonorizzazione (*manciasti* ‘mangiasti’), dalla sovraestensione del passato remoto a scapito del prossimo all’abuso del *che* polivalente ecc. Se ne fornisce un esempio (con traduzione italiana tra apici), tratto dalla scena del ricovero di Mimmo in ospedale per indigestione (min. 8.30-9.12):

MOGLIE DI MIMMO: Malanova, ch’i ssi brutto! Si tuttu sciupatu! Ma manciasti? Che manciasti? Pastina cu brodo? ‘Maledizione, quanto sei brutto! Sei molto dimagrito! Hai mangiato? Che cosa hai mangiato? Minestrina in brodo?’

ZIO DI MIMMO: Ce penso jò/ spetta ‘Ci penso io, aspetta’ [*coprendo Mimmo di cibo*]

MIMMO: No no, megghiu de no. Ora nonn’aju fame. ‘No, meglio di no, ora non ho fame’

ZIO: Benedica, chi è! Nun te piaciono? [...] A vàtini affanculu, vaia! ‘Caspita, che succede? Non ti piaciono? Vaffanculo!’¹⁴

Per la prima volta, forse, con *Cafon Street*, una varietà ritenuta tra le meno prestigiose nel glorioso diasistema siciliano assurge agli onori degli schermi. Non si tratta qui della dottissima operazione letteraria di un Pippo Romeo, accademico settecentesco che ha composto alcune cicalate in dialetto messinese (Ruggiano, 2020) – scelta già di per sé del tutto anticonvenzionale – bensì del messinese verosimilmente parlato dagli ultimi della scala sociale. Siamo sideralmente distanti dalle compromissorie realizzazioni di italiano regionale (quando non artificialmente mescolato da doppiatori non siciliani) di tanta commedia all’italiana (Rossi, 2006).

È questo di *Mimmo e Stellario* uno dei casi di rifunzionalizzazione dei dialetti italiani odierni, che stanno godendo nuova vitalità (tanto da far parlare i linguisti di «nuova dialettalità» e «risorgenze dialettali»), soprattutto tra i giovani, quali marcatori (gergali) di identità e appartenenza a un gruppo, strumenti della nuova comicità e del nuovo espressionismo, pratiche comunitarie online ecc., in uno spettro di usi ben più ampio (e

¹⁴ Sulle caratteristiche linguistiche del messinese cfr. almeno De Angelis (2017) e Assenza (2008). In entrambi i saggi si trovano anche ampie spiegazioni ed esemplificazione del costruito completivo con la particella *mi*, tipico del messinese (che recalcitra all’uso dell’infinito), come nell’espressione «cecca mi strinci» (‘cerca di stringere, sii succinto, non divagare’), presente dalla canzone degli Umpa-Lumpa sotto analizzata.

riflesso) rispetto a quello tradizionale dei dialetti del passato e soprattutto senza alcun complesso di inferiorità (anzi, semmai con un senso antagonistico di superiorità) nei confronti dell'italiano. In un quadro siffatto, dunque, il libero e fluido passaggio (da parte degli autori della serie) dall'italiano al dialetto si configura, ancora una volta, nell'ambito del *translanguaging*¹⁵.

Naturalmente non tutti i dialetti godono della stessa fortuna mediatica: occorrerebbe (ma non in questa sede) inquadrare sociologicamente, storicamente e anche ideologicamente le scelte fatte dalle produzioni in base al pubblico di riferimento, e anche all'immagine che una società ha di lingua/dialetto (propri e altrui) in un determinato momento storico. Soltanto tenendo conto di tutti questi fattori si possono spiegare fenomeni complessi quali, per esempio, la recente opzione di un cinema d'animazione in dialetto napoletano ipercriptico (come in *Gatta Cenerentola*, 2017, di Alessandro Rak e altri, su cui cfr. almeno Stromboli, 2022), ma anche la nostra serie messinese: entrambe sono scelte esplicitamente contrapposte tanto al doppiaggese antidialettale del cinema d'animazione tradizionale, quanto al dialetto annacquato, ludico e consolatorio della versione doppiata degli *Aristogatti* (Rossi, 2006).

Nel complesso quadro delle ideologie linguistiche e delle nuove questioni dialettali (Pano Alamán *et al.*, 2021 e Marimón Ilorca *et al.*, 2021) vanno inserite anche le accese polemiche pro e soprattutto antiromanesco suscitate dall'uscita, nel 2021, della miniserie animata Netflix *Strappare lungo i bordi*, di Zerocalcare (Palermo, 2021), su cui chi scrive sta attualmente lavorando.

È evidente il gradimento del dialetto da parte degli affezionati alla nostra serie, i quali, a conferma delle dinamiche *glocal* sopra accennate, non hanno apprezzato la riduzione del dialetto nell'episodio 0 del citato *spin-off*, quasi tutto in un pallido italiano regionale (a parte *mmoffa* 'ceffone', *compare* 'amico, sodale' e poco altro) che Crispino avrà scelto per rivolgersi a un pubblico più ampio. L'insoddisfazione è manifestata dai seguenti commenti, postati il 5 agosto 2021 su *Youtube*: «Pretendo Mimmo e stellario. Possibilmente in lingua messinese»; «Bello non c'è dubbio, con tutti i riferimenti e i tributi davvero un bel lavoro. Ma aspetto con trepidazione Mimmo e Stellario in messinese». E da altri commenti i quali, pur non facendo riferimento al dialetto (sebbene molti scritti in dialetto), rivelano la nostalgia per un nuovo episodio di *Mimmo e Stellario*, tra i quali spicca: «Ma chi è sta cacata vulemu MIMMU È STELLARIUUU».

2. L'italiano molto formale caratterizza quasi tutti i sottotitoli e suscita comicità per via dello scarto diafasico enorme tra il traducibile (il messinese zallo) e il tradotto (l'italiano superstandard, aulico, arcaico e letterario). Quello della giustapposizione tra livello orale e trascrizione dotta è uno dei principali ingredienti di comicità della serie, che ha dunque rifunzionalizzato la tecnica della sottotitolatura (per rendere il testo comprensibile ai non messinesi a partire dal secondo episodio) trasformandola in un caso di «transduction» più che di semplice traduzione (forzando un po' il senso di Kress, 2010 e Newfield, 2014). Un esempio evidente si ha al min. 17.00, allorché la battuta «E che facemu? N'annamu pedi pedi a pizzeco?» viene «tradotta» in «Che facciamo? Andiamo a corteggiar donzelle?».

¹⁵ Florida la bibliografia sulla resilienza dialettale e i dialetti nei media: cfr. almeno Sottile (2018, 2021); De Blasi (2019); Stromboli (2022) e molti dei saggi sulle ideologie linguistiche raccolte in Pano Alamán *et al.* (2021), a partire da Paternostro, Sottile (2021, in cui si illustrano, tra l'altro, i concetti di «nuova dialettalità» e «risorgenze dialettali»). Ben consapevole dell'importanza dei (nuovi) dialetti e delle pratiche di *translanguaging* è anche il nostro autore Marcello Crispino, il quale dichiara: «più che dialetto le [le diverse parlate d'Italia] si potrebbe definire vere e proprie lingue che andrebbero tutelate e conservate come bagaglio culturale. A Messina questo rischio [di scomparsa dialettale] non c'è, mi piace il dialetto, di solito mi esprimo in italiano ma a volte mi scappa l'espressione dialettale anche qui al nord» (Crispino, 2021).

3. L'italiano standard e l'italiano regionale (il secondo lievemente distinto dal primo soltanto nella pronuncia e in qualche lessema) si incontrano di rado, in personaggi secondari quali i poliziotti, il medico e il santo del sogno, decisamente minoritari, schiacciati, come abbiamo visto, lo standard dal superstandard dei sottotitoli, l'italiano regionale dal dialetto. Anzi, potremmo dire in fondo che l'italiano standard sia il vero assente della serie. In effetti, nell'ampliare la sfera del dialetto, contrapponendolo all'italiano letterario dei sottotitoli, è come se gli autori ci dicessero, implicitamente, che l'italiano è una lingua morta, trattato cioè alla stregua di una lingua classica, scolastica e letteraria (un po' come il latino), che può essere usato soltanto per pompose artefazioni della realtà, oppure per far ridere, come in effetti accade nei sottotitoli di *Mimmo e Stellarario*. In fondo, insomma, la nostra serie non fa che confermare, sebbene in chiave ironica, la celebre didascalia di Antonello Trombadori ad apertura della *Terra trema* di Visconti: «La lingua italiana non è in Sicilia la lingua dei poveri».

Come tipico caso di italiano regionale possiamo citare la battuta pronunciata dal medico a Mimmo al min. 11.45: «Mi raccomando, ah! Non facciamo i sautini!» (pronunciata, come si vede, in italiano e con il regionalismo *sautino* 'furbetto'), che richiama l'italiano regionale del cartello alle sue spalle: «La babbaria che hai indosso» (*babbaria* 'stupidità'). A riprova della regionalità, piuttosto che dialettalità, di forme come *sautini* e *babbaria* è non soltanto il contesto italiano nel quale sono inseriti (con il popolare *indosso* 'addosso'), ma anche la mancata coscienza, da parte dei messinesi, che le due forme non appartengono all'italiano standard¹⁶.

4. L'italiano popolare si incontra soprattutto in talune scritte. Anche le scritte apparentemente meno marcate (come le insegne professionali), infatti, subiscono processi di deformazione, espressionistica non meno che realistica, con malapropismi e paretimologie tipici dell'italiano popolare: per esempio la targa del medico, al min. 11, recita: «Dott. V. Agrippe Specialista Endogridologo Dietogolo». O ancora, nella deformazione del nome di personaggi famosi come *Scarel Giònson* (min. 18.35). Ma anche nel parlato si incontrano malapropismi, come *conisterolo* 'colesterolo' (detto da Mimmo al min. 11.23).

Quella delle scritte diegetiche, come s'è già detto, è una componente importante della comicità della serie, dal momento che viene infranta la convenzione della referenzialità attesa da una scritta pubblica, che diviene invece iperbolica, emotiva e conativa. Emblematico il caso del cartello affisso sulla porta della focacceria, al min. 18.43, che recita: «Se vuoi la focaccia senza acciughe vai fuori di qui, schifoso!», accompagnata dal dito che indica a sinistra. Il riferimento, forse opaco ai non messinesi, è allo stereotipo del messinese DOC che concepisce come un reato di lesa maestà la sottrazione delle acciughe dalla focaccia definita *tradizionale*. Un altro esempio è al min. 8.31, in cui cogliamo di sfuggita il seguente manifesto affisso nella stanza dell'ospedale in cui è ricoverato Mimmo: «Mese della prevenzione della stronzaggin», con minuta casistica su: «Se hai uno o più di questi sintomi sei stronzo»; e altre scritte interessanti in tal senso, disseminate in varie scene.

5a. Il latino appare talvolta nei sottotitoli: «delirium tremens» al min. 2.17; «malus communis» come traduzione del dialettale «poma» 'mela' a min. 12.23, e l'esilarante «Nihil difficile volenti» (20.53) che traduce «se volevo te lo potevo dare», detto da Stellarario per

¹⁶ I regionalismi «non sono percepiti dal parlante come forme locali [...]. la differenza tra regionalismi e dialettismi consiste proprio nella consapevolezza di chi li usa. Se il confine tra dialetto e italiano è ben chiaro [...], nel caso dei regionalismi questo di solito non accade, infatti sono gli "esterni" a metterne in evidenza la natura locale (Pistolesi, 2022: 107-111).

difendersi di non aver aiutato l'amico Mimmo massacrato di botte dal violentissimo vessatore Santino Ciolla (*nomen omen* nel quale il dialettale *ciolla* vale per 'membro virile').

5b. Ma oltre al latino classico o scientifico trova ospitalità nella serie anche il latino maccheronico. Il suddetto innominabile Ciolla, infatti, al min. 19.19 viene glossato dal sottotitolo «Alpha Masculus Bummiatum» 'maschio alfa scoppiato', dal verbo *bummiare*, e simili, 'bombare, mettere bombe', impiegato in vari usi traslati quasi tutti d'ambito tamarro (essere pazzo, essere gonfiato di anabolizzanti, essere drogato, collerico ecc.).

6. L'inglese, variamente commisto con altre varietà, compare nelle scritte sia extradiegetiche (a partire dal titolo della serie *Cafon Street*) sia diegetiche, per esempio nelle magliette di Mimmo «Bellu boy» (già cictata) e «Free Maregrosso» (a partire da min. 2.40). In quest'ultimo caso la comicità deriva dall'accostamento dell'internazionale e globale *free* con l'ultralocale *Maregrosso*, quartiere popolare e malfamato di Messina. Il riferimento è alle magliette indossate dall'ex sindaco messinese anticonformista e *no-global* Renato Accorinti, con la scritta «Free Tibet». Altro esempio di accostamento dell'inglese al dialetto è la classica battuta di Stellario: «Troppo nice» (qui pronunciata da Mimmo dimagritissimo, al min. 15.50), che ritorna in molti episodi.

7. Il russo, con tanto di sottotitolo in cirillico, si incontra «Nastarovia» 'Nasdrovie: salute', al min. 6.8.

8. Abbiamo addirittura un caso di lingua inventata: si tratta dell'Alto Valyriano «dragaris!» (forse per rappresentare la tendenza alla lenizione tipica del messinese: *minghia*, *a gasa* ecc.) 'dracarys': 'riducilo in cenere!' (6.18), ripreso dalla famosa serie *Il trono di spade*, più volte citata da *Cafon Street* e dichiarato riferimento culturale di Crispino e compagni¹⁷. «Dracarys!» è, nell'originale, il comando tramite il quale la principessa Daenerys ordina ai draghi di sputare fuoco. Nel nostro episodio, gli effetti devastanti del «tubo mostruoso» (un alimento di una pesantezza inaudita ingerito da Mimmo) vengono visualizzati mediante la trasformazione del suddetto tubo, nel suo passaggio gastrointestinale, in un drago cavalcato dalla principessa che ordina di infliggere al povero Mimmo l'irreparabile bruciore di pancia.

9. Altre varietà, sia alloglotte sia dialettali, compaiono nel programma televisivo riprodotto (*Blasterchef*, parodia di *MasterChef*) ai minn. 3.9-5.3: il napoletano stretto di Cannavacciuolo, l'emiliano di Barbieri, l'italoamericano di Bastianich, il milanese del concorrente.

10. Possiamo in fondo considerare come una varietà a sé, infine, anche l'insieme di tutte le deformazioni linguistiche per paronomasia, che danno vita a parole inesistenti, invenzioni lessicali e morfosintattiche, intersezioni di varietà. Sulla paronomasia si tornerà nel settimo paragrafo.

5. LA POLIFONIA

Ma la schematizzazione delle forze in gioco non può ancora dirsi conclusa: occorre infatti tener conto di un altro aspetto saliente, non soltanto dell'episodio e della serie in oggetto, bensì dell'intero mondo neotelevisivo e seriale odierno. Si tratta del fenomeno della polifonia, ovvero dell'intertestualità. Lo faremo mediante l'analisi di un brano del tredicesimo episodio. Durante una notte insonne per i crampi della fame, Mimmo ha

¹⁷ L'episodio 11 (2015) si apre con una sigla che parodizza (con straordinaria perizia grafica) quella notissima del *Trono di spade*, trasponendola a Messina.

un'allucinazione, poco dopo il minuto tredicesimo, nella quale vede materializzarsi tre buffi omini cantanti e danzanti, che cerca di afferrare invano. L'intera scena è trascritta e analizzata nel § 6 e nella tabella 1.

Non è difficile riconoscere nei buffi omini i celebri personaggi del film *Willy Wonka e la fabbrica di cioccolato* (*Willy Wonka & the Chocolate Factory*), 1971, regia di Mel Stuart. Li riconosciamo per la musica del motivetto che cantano, per la metrica e le assonanze (sulla *u*) del testo cantato, per la dettagliata iconografia (bassa statura, carnagione rossastra, capelli verdi, sopracciglia bianche, aspetto quasi da carote), per la coreografia, per l'atteggiamento menagramo e un po' scostante di quegli omini (tutti elementi riprodotti con meticolosità quasi filologica) e per la scritta *Loompa* sulle brachette (aggiunta rispetto al film). I personaggi del film, e del romanzo da cui è tratto (*Charlie and the Chocolate Factory*, 1964, di Roald Dahl), si chiamavano *Oompa-Loompa*, mentre quelli del nostro episodio si chiamano *Babbu Loompa* e nelle parole che cantano sentiamo l'espressione *Babbu ill'UMPA*¹⁸. Per il resto, l'ambito semantico della canzone dei Loompa nel nostro episodio è molto vicino, dialetto messinese a parte, a quello originario di una scena del film del 1971 (più che a quello delle medesime canzoni del remake di Tim Burton del 2005 e del romanzo), dal momento che entrambi i testi cantati rimandano alla critica degli eccessi alimentari. Ma che cosa significa l'espressione messinese *Babbu ill'UMPA*, cioè 'babbo dell'UMPA', letteralmente 'fesso, babbeo dell'UMPA'? L'UMPA era l'Unità Militare Protezione Antiaerea istituita nel 1934 e in vigore fino al 1946. Dato che, nel periodo bellico, il reclutamento dell'UMPA, su base volontaria, pare fosse incline ad accogliere chiunque, anche persone con evidenti disabilità fisiche e cognitive, a Messina invalse l'espressione 'stupido dell'UMPA' per designare una persona non particolarmente intelligente o furba¹⁹. Ancor oggi l'espressione a Messina è vivissima, soprattutto tra i giovani. Secondo i noti meccanismi espressionistici del comico, qui combinati con quelli dell'intertestualità parodica (secondo Genette, 1982) e del *translanguaging*, il nome proprio *Oompa-Loompa* viene dunque deformato per paronomasia e ricondotto all'espressione messinese. A rendere l'operazione retorica ancor più straniante, e quindi comica, contribuisce la veste grafica, che, con la consueta tecnica comica dei «vicinati inattesi» (secondo la nota definizione di Bachtin, 1975: 315-324; cfr. anche Rossi, 2002), affianca la grafia messinese *Babbu* (con tanto di vocalismo siciliano della *u* desinenziale), alla grafia inglese *Loompa*, con la doppia *o*, qui preferita alla versione italiana del film (nei titoli) e del romanzo che trascrivevano invece *Umpa-Lumpa* con la *u*. È insomma questo un chiaro esempio di risemiotizzazione (Iedema, 2001b, 2003), dal momento che, all'originario valore semantico degli *Oompa-Loompa* nel romanzo e nei due film (peraltro composito, complesso e assai controverso), si sostituisce (o forse si aggiunge) l'ambito semantico-pragmatico del dileggio²⁰. La risemiotizzazione è resa possibile, ed è efficace comunicativamente e comicamente, proprio grazie alla paronomasia tra *Oompa-Loompa* e *Babbu ill'UMPA*.

Anche il «dracarys!» commentato poco sopra è un esempio di come le citazioni di *Cafon Street* rispettino filologicamente il contesto dell'ipotesto da cui si cita, pur risemiotizzandone sia l'iconografia, sia la semantica della battuta verbale.

¹⁸ Il titolo della canzone, così come dichiarato dai titoli di coda, è *Babbi I Loompa* (ma l'autore della serie, Marcello Crispino, la trascrive come *babbillumpa*: Crispino, 2021), musica di Giovanni Crispino, testo di Gabriele Savasta, voci di Daniele Calandra.

¹⁹ La definizione e l'etimologia dell'espressione *babbu ill'UMPA* si può leggere in Spadaro (2021). Una spiegazione lievemente diversa si trova in www.letteraemme.it/parole-la-b-esistono-solo-messina-quasi/2/.

²⁰ I piccoli personaggi sono figure tutt'altro che rassicuranti; attirarono non poche critiche all'autore del romanzo Roald Dahl, nonché ai registi dei due film, dal momento che furono visti come un'allusione allo schiavismo e agli stereotipi negativi, di matrice coloniale, nei confronti delle popolazioni africane; oltretutto, il colore della pelle degli *Oompa-Loompa* cambia dalla prima alla seconda edizione del romanzo (prima neri, poi bianchi) e dal primo al secondo film (da rossi a neri): cfr. Corbin (2012).

Ma questi non sono gli unici casi di intertestualità dell'episodio, nel quale compaiono infatti riferimenti espliciti ad altri testi (abbiamo già visto *MasterChef*; a partire dal min. 9.43 c'è anche una parodia di *Kiss Me Licia* ecc.) e ad altre situazioni comunicative, come un noto video virale sull'intervista di un messinese parafrasata dalla scritta della maglietta di Stellario «3 secondi il tempo d'un caffè», al min. 17.54 e altrove²¹. Frequentissimi sono comunque, in ogni puntata, riferimenti a personaggi (politici e no) ed episodi della vita messinese. L'intera serie di Mimmo e Stellario è percorsa da continui riferimenti intertestuali, sia sul piano orale sia su quello scritto, sul piano musicale come su quello grafico (le scritte di scena), tanto da poter essere considerata un caso esemplare di polifonia nel senso bachtiniano o, se mi è lecito battezzare, o risemantizzare, un'etichetta, un caso di *translanguaging multimodale*²² o, se si preferisce, di *polifonia multimodale*, per via dell'intersezione di diverse risorse semiotiche nella commistione e citazione di lingue, varietà e riferimenti diversi. Il caso di *Babbu ill'UMPA* dimostra perfettamente come l'intreccio di citazioni (dal film e dalla cultura popolare messinese) funzioni soltanto tenendo conto, multimodalmente, dei diversi livelli: grafico, verbale e musicale.

Si aggiungano infine anche i frequentissimi casi di intertestualità interna, per così dire, ovvero i richiami tra le varie puntate della serie e il ricorso agli stessi modi di dire, veri e propri tormentoni che servono a fidelizzare il pubblico e a rendere immediatamente riconoscibili personaggi e situazioni. A un livello ulteriore possiamo annoverare pretti ammiccamenti autoreferenziali, e dunque metatestuali, per esempio nella locandina dell'uscita in sala dello stesso episodio 13, che compare al min. 18.45²³.

6. TRASCRIZIONE MULTIMODALE DI UNA SCENA E SUE UTILIZZAZIONI DIDATTICHE

Forniamo di seguito un esempio di trascrizione multimodale di una scena: i 52 secondi della danza dei Babbu Loompa.




Per dar conto delle diverse risorse semiotiche della scena, essa è stata trascritta in 11 colonne (Tabella 1), che indicano non soltanto le parole dette e scritte (scritte diegetiche e sottotitoli), ma anche le immagini, le tecniche di inquadratura e i tagli del montaggio, i suoni e le musiche.




²¹ L'intervista in questione è su *Youtube*: www.youtube.com/watch?v=GvnT6Gue5dY.




²² Debbo a Maria Grazia Sindoni (che ringrazio) il suggerimento di questa etichetta, e del relativo concetto, in accezione diversa rispetto a Jonsson, Blåsjö (2020) e rispetto agli studi di multimodalità che lo riferiscono alla traduzione di una o più lingue in un sistema di segni diverso, dal linguaggio dei sordi alle immagini. Io intendo invece l'espressione nell'accezione di 'combinazione di più lingue e di diversi sistemi di segni in prospettiva retorica e intertestuale'.



²³ Non è la prima volta che la serie cita sé stessa. Nell'episodio 7 (2010) Mimmo e Stellario assistono alla proiezione del cartone animato *Bastaso Road* (*bastaso* 'cafone' in messinese) con Stillo e Mimmario. Metatestuale è anche il finale (o per meglio dire il post-finale) dell'episodio 13, inframmezzato ai titoli di coda, in cui compare il *making of* del doppiaggio dell'episodio stesso (a partire dal min. 22.53).

Tabella 1. *Trascrizione multimodale di una scena della webserie animata Mimmo e Stellario, episodio 13 (2018), minn. 13.00-13.52*

Seq. e Tempo	Fermo immagine	Immagini, personaggi e movimenti	Scritte diegetiche	Tipo di inquadratura	Montaggio	Testo orale	Sottotitoli	Musica	Suoni e rumori non verbali	Riferimenti intertestuali e altro
1 13:00		Mimmo supino, gocce di saliva e di sudore, espressione contrita poi mano sul volto		PP, orizzontale, di profilo	Stacco				Gorgoglii gastrici, suoni inarticolati di dolore	
2 13:10		Mimmo si gira nel letto, gocce di sudore, espressione contrita		PP, dall'alto, poi orizzontale, di profilo	Stacco	FC, eco: «Ba ba ba»		Musica, che poi si riconosce essere il motivetto degli Umpa-Lumpa	CS	
3 13:14		Letto e comodino con sopra una sfera di vetro con Madonna del porto di Messina		CM, orizzontale, frontale	Stacco	CS		CS		La Madonna della lettera del porto di Messina è uno dei più forti simboli identitari per i messinesi

4 13:15		Mimmo prono, espressione contrita		PP, orizzontale, di profilo	Stacco	CS		CS		
5 13:17		Letto e comodino con sopra una sfera di vetro con Madonna del porto di Messina, poi entra in scena un Umpa-Lumpa sorgendo dal basso verso l'alto dal bordo del letto		CM, orizzontale, frontale, del comodino e PP, orizzontale, frontale, dell'Umpa-Lumpa	Stacco	FC: «Babbu ill'UMPA»	«Idiota...»	CS		Storia e significati della forma UMPA (Unità Militare Protezione Antiaerea, dal 1934) e dell'espressione idiomatica <i>babbu ill'UMPA</i> nel dialetto messinese
6 13:21		Mimmo prono, espressione contrita		PP, orizzontale, di profilo	Stacco	CS	CS	CS		

7 13:23	 <p>Mangia un testicolo bovino e quattro lulù</p>	Tre Umpa-Lumpa che ballano sul letto, quello centrale solleva un pallone marrone ovale, poi i due laterali sollevano due dolci marroni a testa, che esplodono poi insieme al pallone	«Babbu Lumpa» sulle mutande degli Umpa-Lumpa	PP, orizzontale, frontale	Stacco	FC, eco: «Ba ba ba»; «Mànciti un paddu e quattro lulù»	«Mangia un testicolo bovino e quattro lulù»	CS		Richiamo iconografico e musicale agli Umpa-Lumpa del film <i>La fabbrica di cioccolato</i> . I testicoli bovini sono un piatto messinese considerato tipico di ambienti popolari.
8 13:31	 <p>Idiota, scemo sei tu</p>	Umpa-Lumpa che ballano e Mimmo sul letto	CS	PP, orizzontale, di schiena poi di profilo, volto di Mimmo di profilo sullo sfondo sfocato	Stacco	«Babbu ill'UMPA, babbu si' tu»	«Idiota, scemo sei tu»	CS		I lulù (sorta di bignè oblungi ripieni di cioccolato o altro) sono tipici dolci messinesi
9 13:34	 <p>Mangia un testicolo bovino e quattro lulù</p>	Umpa-Lumpa che ballano sul letto e si abbassano le mutande di schiena	CS	PP, orizzontale, frontale poi di schiena poi frontale	Stacco	«Mànciti un paddu e quattro lulù. Babbu ill'UMPA, babbu chi si' cecca mi strinci e resta unni si'» [letteralm: cerca di stringere e resta dove sei]	«Mangia un testicolo bovino e quattro lulù. Idiota, scemo che sei non divagare e rimani quel che sei»	CS		

<p>10</p> <p>13:43</p>		<p>Pugno di Mimmo che afferra gli Umpa-Lumpa facendoli scomparire, poi mano aperta senza nulla dentro</p>		<p>PPP del pugno, volto di Mimmo di profilo sullo sfondo sfocato, poi mano dall'alto</p>	<p>Stacco</p>				<p>Scricchiolio poi suono elettronico inarticolato con effetto d'eco</p>	
<p>11</p> <p>13:49-13:52</p>		<p>Mimmo a letto con la moglie a sinistra (di fianco e con i bigodini), espressione contrita di Mimmo</p>	<p>«Bellu boy» sulla maglietta di Mimmo</p>	<p>PP, frontale-inclinato dall'alto</p>	<p>Stacco</p>				<p>Gorgoglii gastrici</p>	

A far da guida all'intera trascrizione è il tempo (espresso in minuti e secondi, nella prima colonna, preceduto dal numero progressivo della sequenza) e la riproduzione del fermo immagine (o *frame*, seconda colonna) caratterizzante ogni sequenza. Il tempo è ciò che definisce il testo audiovisivo nella sua qualità di immagine in movimento, cioè ripresa nel suo svolgersi nel tempo, ed è il tempo a dettare il ritmo del film, ovvero la maggiore o minore permanenza nel tempo della porzione di mondo (reale, fantasioso, disegnato o altro che sia) inquadrata (Iedema, 2001a). La prominenza del tempo come vettore dell'immagine filmata è anche ciò che caratterizza l'essenza testuale di ogni film: l'essere, cioè, un testo narrativo, ovvero basato sul tempo, volto a mostrare lo svolgersi degli eventi nel tempo. L'ultima (meta)colonna è elaborata sulla base di tutte le altre colonne: essa contiene cioè tutti gli elementi intertestuali (citazioni, riferimenti culturali ecc.) individuati dal trascrittore e utili alla piena decodificazione del testo audiovisivo. Naturalmente non esiste un solo sistema di trascrizione multimodale ma molti (divergenti soprattutto nel numero e nell'intitolazione delle colonne), in base agli obiettivi della ricerca¹.

Un problema delicatissimo di ogni trascrizione (indipendentemente dalla modalità prevalente e dal tipo di testo) è la scelta delle unità di riferimento, dal momento che si tratta, artificialmente, di rendere in modo discreto quanto "in natura" è continuo. A complicare il problema nella trascrizione dei testi audiovisivi è la mancata omologia tra le unità della sceneggiatura (cioè le scene) e quelle del film girato. Si potrebbero scegliere unità materiali, di supporto, quali il metraggio della pellicola (come pure si fa per i film su pellicola) o i secondi, ma queste ultime non ci direbbero nulla della struttura narrativa del film. Come macrounità si è scelta qui la *scena*, definibile come «porzione di racconto filmico avente unità di tempo e di luogo, delimitata da pause lunghe e, dal punto di vista linguistico, da cambiamento "rilevante" di situazione comunicativa» (Rossi, 2006: 651). Naturalmente la definizione di scena deva avere una sua fluidità, né può essere intesa in senso assoluto e matematico, bensì in accezione modulare e a prototipo: quanto più tendono a realizzarsi le unità di tempo, luogo e azione (cioè di "mossa" narrativa), tanto più è riconoscibile la scena. Nel nostro caso specifico la scena (cioè i 52 secondi trascritti) è facilmente identificabile narrativamente e visivamente perché occupa per intero il sonno e gli incubi di Mimmo, preceduta e seguita da pause e da evidenti stacchi narrativi e di montaggio (Mimmo va a letto, Mimmo si alza).

Di norma il passaggio da una riga all'altra, cioè da una cella alla successiva (in senso verticale) nell'ambito della medesima scena trascritta, è dato da uno stacco di montaggio, cioè dal passaggio da un'inquadratura a un'altra. In questo senso possiamo per comodità considerare sinonimi i termini di *inquadratura* e di *sequenza* (Rossi, 2006, con lievi differenze rispetto a Iedema, 2001a), cioè ciò che va da uno stacco di montaggio (o dall'inizio del film) a un altro (o alla fine del film), ovvero quello che nella letteratura scientifica angloamericana viene designato come *shot* (Iedema, 2001a). In teoria si potrebbe dire che nell'ambito di una stessa sequenza o *shot* vi sono, o possono esservi, diverse inquadrature (cioè movimenti di macchina) e diverse immagini (cioè oggetti ripresi, ovvero porzioni di profilmico messe in quadro), ma la distinzione di queste ultime unità (inquadratura, immagine) è inevitabilmente più complessa, dal momento che il passaggio dall'una all'altra (inquadratura o immagine) è fluido, collocabile cioè su un *continuum*, mentre la transizione da una sequenza all'altra è collocabile su un *gradatum*, per via dello stacco del montaggio.

¹ Su alcune applicazioni dell'analisi multimodale ai testi audiovisivi cfr., oltre al classico Iedema (2001a), Rossi (2020c), cui si rimanda anche per il funzionamento dei codici filmici evocati, nella nostra tabella, con le seguenti abbreviazioni: PP = primo piano; CM = campo medio; FC = fuori campo. CS sta per 'come sopra'. Nella trascrizione del testo orale, contrassegno col grassetto la pronuncia cacuminale dei nessi *tr* e *str* tipica del messinese. Sulle trascrizioni multimodali cfr. Iedema (2001a); Baldry, Thibault (2006); Flewitt *et al.* (2009); Baldry (2016).

La ricaduta didattica di una simile trascrizione è quella di far prendere coscienza ai discenti (almeno) dei seguenti fenomeni: 1) la complessità (narrativa, semiotica ecc.) dei testi audiovisivi 2), il concorso delle diverse componenti semiotiche alla costruzione del senso, 3) i problemi di trascrizione, 4) l'elemento (o la risorsa semiotica) prominente mediante il quale si costruisce l'informazione (inferenze) in un dato momento del film. Per esempio, all'inizio della scena trascritta, attraverso quale risorsa semiotica capiamo che Mimmo si sente male? Non dalle parole, né dalle scritte, né dall'inquadratura o dal montaggio, bensì dal rumore (borbottio dello stomaco, suoni inarticolati di dolore) e dall'immagine, cioè dal tratto grafico (gocce di saliva, gocce di sudore, faccia deformata dal dolore). Da tutto questo quadro (che può essere esemplificato soltanto ricorrendo a una trascrizione a colonne sinottiche, che mostrino l'azione simultanea delle varie risorse coinvolte) si può, per contrasto, capire meglio anche il funzionamento di altri testi meno ricchi (ma pur sempre multimodali, visto che la monomodalità è un'illusione di comodo, come abbiamo già detto), come quelli "puramente" verbali, quelli solo musicali, quelli fatti solo di immagini. Si tratta dunque di una didattica per analogie e contrasti: capire meglio i testi mediante l'osservazione di testi molto diversi tra loro, diversi anche dal punto di vista multimodale e non solo di genere, forme e contenuti. Acquistare maggiore consapevolezza del funzionamento dei testi aiuta a capirli meglio e quindi anche a produrre testi migliori. Aiuta a disinnescare certi automatismi, a essere meno passivi e più abili, meno esposti al condizionamento inavvertito, cioè fruitori più attivi (e produttori più accorti) di messaggi. È interessante notare, infine (anche se il discorso potrebbe continuare a lungo), come certe risorse si escludano reciprocamente: per esempio i rumori e i suoni non musicali non sono mai simultanei alla musica (se quest'ultima è vocale e ad alto volume), altrimenti non sarebbero intelligibili. Infatti nella tabella le colonne 9 e 10 sono entrambe compilate soltanto nella sequenza 2, vale a dire appena comincia il motivetto musicale. Simili caratteristiche si colgono soltanto con la trascrizione sinottica multimodale.

7. LE TECNICHE RETORICHE

Volendo schematizzare le tecniche retoriche, e in particolare della retorica del comico, dell'episodio in oggetto possiamo individuare in primo luogo i due motori che innescano la comicità, secondo i consueti e collaudatissimi meccanismi del comico, da Aristofane a Checco Zalone (Rossi, 2002):

1. la contrapposizione di opposti (secondo la già citata tecnica bachtiniana dei «vicinati inattesi», che depistano le attese del pubblico);
2. l'andare incontro alle attese degli spettatori, mediante la conferma dello stereotipo (ovvero cibo, turpiloquio, riconoscimento di personaggi locali famosi e citazioni più o meno parodiche dalla cultura popolare e dei media).

Le tecniche retoriche utilizzate per il ludismo verbale di lunga tradizione espressionistica si basano soprattutto sulla paronomasia, mediante deformazioni più o meno felici, che toccano anche i nomi propri, quali «BlasterChef» 'MasterChef' (da *bluster* 'spaccone', e/o anche forse dal gergalismo dei videogiochi *blastare* 'attaccare, zittire, mortificare', da *to blast* 'far esplodere'); «chef Barbiturici» 'chef Barbieri'; «chef Kraken» 'chef Cracco'; «cafudder pro Joe Bastardich» 'Joe Bastianich' (in dialetto *ncafuddari* 'rimpinzare', quindi 'supermangione'); «chef Tony Beltovagliuolo» 'chef Antonino Cannavacciuolo'. Financo il logo inventato del canale televisivo su cui va in onda il programma è deformato rispetto al vero canale di *MasterChef*: «Scay Unu Acca ddi» (col

vicinato inatteso di inglese mal scritto, dialetto e traslitterazione parafonetica dell'acronimo HD).

Quando non viene praticata la paronomasia, la comicità scatta, come già visto, mediante l'affiancamento di lingue o varietà antitetiche tra loro, quali il messinese e l'italiano (perlopiù letterario), oppure il messinese e l'inglese. Oltre a quelli già commentati, possiamo aggiungere il titolo del giornale letto dalla figlia di Mimmo, Giessica (*sic*, nei titoli di coda): *Cioè, va'*, con giustapposizione, al noto titolo del settimanale giovanile *Cioè*, dell'interiezione tipica messinese *va'*.

Un'ultima tecnica retorica interessante è quella che potremmo definire del "travaso" inatteso da un livello o da una varietà all'altro o all'altra. Accade nel caso in cui i sottotitoli, di norma aulici, come si è visto, contengono, del tutto inaspettatamente, una versione popolare-triviale di quel che dice il testo orale, come, al min. 5.10, la battuta dialettale di Mimmo «Ora ve fazzu avvidere iò come se cucina va'!», che viene tradotta dai sottotitoli: «Vi allietterò io con la mia *arte a culi in aria*», con adiacenza ossimorica tra il ricercato *allietterò* e il gioco di parole triviale *a culi in aria* per 'culinaria', che però nel testo orale non viene pronunciato.

8. CONCLUSIONI

Benché quello qui fornito non sia che un assaggio minimo sulle attuali pratiche translinguistiche, polifoniche, retoriche e multimodali degli audiovisivi italiani, credo vi sia materiale sufficiente per qualche considerazione conclusiva. In primo luogo, soltanto un approccio interdisciplinare e multimodale può rendere conto della complessità estrema della comunicazione seriale post Duemila. Una comunicazione che presuppone un pubblico sempre più scaltro, sempre più abile nel destreggiarsi nella selva delle citazioni incrociate, nel decodificare i riferimenti crossmediali, o intermediali e «ri-mediati» (Bolter, Grusin, 2003; Zecca, 2013; Patota, Rossi, 2017; Dusi, Eugeni, Grignaffini, 2020; Dusi, Grignaffini, 2020)², nel passare da una lingua a un'altra; un pubblico sempre più insoddisfatto all'italiano standard, e soprattutto al monolinguisma ingessato di stampo doppiaggese, sempre più favorevole a soluzioni alternative, ai dialetti, alle lingue altre, addirittura alla versione in giapponese del nostro *spin-off*. In secondo luogo, non soltanto le serie neotelevisive e online si affiancano ormai da tempo al cinema d'autore, in materia di creatività linguistica, ma sembra del tutto crollata la barriera tra prodotto culturale d'*élite* e prodotto destinato al consumo di massa.

La consapevolezza metalinguistica, metatestuale, metasemiotica di *Mimmo e Stellaris*, con l'orchestrazione delle diverse "voci" e dei molteplici livelli di senso (nessun livello esclude l'altro e la comicità passa tanto quanto la complessità esegetica), mi sembra possa fugare del tutto il rischio di guardare con supponenza a prodotti siffatti. Prodotti che sono in grado di parlare, magari a diversi livelli, al messinese (stanziale o emigrato) come all'appassionato di serie tv o videogiochi³, all'adolescente quanto all'attempato, al cinefilo

² Ad accrescere la carica intermediale della serie, in molte puntate compaiono schermate di programmazione informatica, naturalmente parodizzate. Alla fine dell'episodio 13 (che come ricordiamo è destinato anche alle sale cinematografiche), per esempio (min. 27.46), compare la classica schermata blu, con scritta bianca (da vecchia programmazione software e videogiochi), che recita, tra l'altro: «If this is the first time you've seen this movie, you can come and see it again. Follow this steps: Check with your local cinema manager for dates and schedule, eat an ox testicle, wash your feet to prevent them to smell like pecorino cheese, dress well, buy another ticket and come to the cinema again», con l'immane riferimento ai testicoli di bue (qui *ox testicle*, in messinese *padd'i boi*, tormentone culinario di Mimmo).

³ Lo stesso autore della serie, Marcello Crispino, dichiara la propria passione per i videogiochi: «sono da sempre appassionato di videogiochi per cui quasi in ogni puntata vi sono riferimenti ad essi, molti sono davvero difficili da scovare tranne per chi non sia veramente esperto. Mi piacciono molto le citazioni siano

(che apprezzerà la citazione filologica della *Fabbrica di cioccolato* e altre) non meno che al consumatore di televisione *mainstream* (che riderà alla presa in giro di *MasterChef*). In altre parole, la trasversalità del pubblico di riferimento è del tutto omologa alla trasversalità delle risorse dispiegate in tutti gli episodi di *Cafon Street*, nei quali il peto e la parolaccia vanno a braccetto con la polifonia più sfrenata e con una semiosi che darebbe filo da torcere agli analisti più schizzinosi.

In terzo e ultimo luogo, la stratificazione multimodale di codici, lingue e varietà del nostro episodio, e le considerazioni analitiche che ne derivano, mi pare possano ben fungere da prototipo di utilizzazione didattica nell'ambito, tra gli altri, degli insegnamenti di Linguistica generale, Linguistica italiana, Sociolinguistica, Dialettologia e Semiotica. Molto altro potrebbe essere detto e fatto nella direzione dell'impiego della multimodalità a scuola e all'università, per esempio addestrando gli studenti non soltanto al riconoscimento delle varie componenti semiotiche del testo, ma anche alla loro trascrizione sinottica, secondo i rudimenti forniti qui nel paragrafo 6. Ma questo aprirebbe un altro capitolo impossibile da sviluppare in questa sede. Sicuramente, l'esercizio alla scomposizione e successiva ricomposizione multimodale di un testo audiovisivo aiuta a comprendere meglio i meccanismi di ricezione e produzione del senso, rende dunque gli studenti consapevoli della complessità dell'attività linguistica e contribuisce, pertanto, a rafforzare il loro senso critico necessario a districarsi nello sfaccettato mondo multimediale nel quale siamo immersi. Aiuta, in una parola, a renderli cittadini attivi e pienamente consapevoli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Assenza E. (2008), "Usi dichiarati e usi effettivi della particella 'mi' in area messinese", in De Angelis A. (a cura di), *I dialetti meridionali tra arcaismo e interferenza*, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Palermo, pp. 103-120.
- Bachtin M. (1975), *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino, 1979 (ed. orig. 1975).
- Baldry A. (2016), "Multisemiotic Transcriptions as Film Referencing Systems", in *inTRAlinea*, pp. 1-22.
- Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*, Equinox, London-Oakville.
- Bazzanella C. (2004) "Ripetizione polifonica' nei titoli dei giornali 2004", in D'Achille P. (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 241-256.
- Bolter J. D., Grusin R. (1999), *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini, Firenze, 2003 (ed. orig. 1999).
- Calaresu E. (2021), "Dialogicità", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, V, *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 119-151.
- Casetti F., di Chio F. (1990), *Analisi del film*, Strumenti Bompiani, Milano.

palesi o nascoste. Poi adoro il cinema, la musica e le serie tv. Spesso capita di inserire una citazione molto estesa dopo aver visto qualcosa che mi ha colpito. come fu tra le altre cose la sigla di "Dexter" e di "Game of Thrones" inoltre in molte puntate ci sono messaggi nascosti che non sono stati ancora decifrati da nessuno, forse un giorno realizzerò una puntata speciale in cui ne svelo tutti i segreti...chissà» (Crispino, 2021). Il mondo dei videogiochi domina anche nello *spin-off*: le scene del mostro sul grattacielo sono un omaggio al noto videogioco *Rampage* (1986).

- Corbin C. (2012), “Deconstructing *Willy Wonka’s Chocolate Factory*: Race, Labor, and the Changing Depictions of the Oompa-Loompas”, in *The Berkeley McNair Research Journal*, 19, pp. 47-63.
- Crispino M. (2021), Intervista inedita rilasciata a Fabio Rossi il 21/06/2021.
- De Angelis A. (2017), “Between Greek and Romance: Competing Complementation Systems in Southern Italy”, in Molinelli P. (ed.), *Language and Identity in Multilingual Mediterranean Settings*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 135-155.
- De Blasi N. (2019), *Il dialetto nell’Italia unita. Storia, fortune e luoghi comuni*, Carocci, Roma.
- Diadori P., Carpiceci S., Caruso G. (2020), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- Dusi N., Eugeni R., Grignaffini G. (2020), “Introduzione. Costruire mondi complessi. La fiction televisiva contemporanea e le sue sfide semiotiche”, in *Mediascapes journal*, 16, numero monografico dal titolo *La serialità nell’epoca post-televisiva*, pp. III-XVI.
- Dusi N., Grignaffini G. (2020), *Capire le serie TV. Generi, stili, pratiche*, Carocci, Roma.
- Flewitt R., Hampel R., Hauck M., Lancaster L. (2009), “What are multimodal data and transcription?”, in Jewitt (2014), pp. 40-53.
- Floris A., Girina I. (2016), “Il Linguaggio del Nuovo Cinema Sardo. Ipotesi di un’estetica del locale tra stili, temi e paradigmi di produzione”, in Gargiulo (2016), pp. 229-257.
- García O., Lin A.M.Y. (2016), “Translanguaging in bilingual education”, in García O., Lin A. M. Y., May S. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*, Springer, Cham (CH), pp. 117-130.
- Gargiulo M. (a cura di) (2016), *Lingue e linguaggi del cinema in Italia*, Aracne, Roma.
- Genette G. (1982), *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino, 1997 (ed. orig. 1982).
- Giordano F. (2020), “Il cinema contemporaneo in Sicilia, lingua e linguaggi: gli eclettici”, in Rossi, Minuto (2020), pp. 65-72.
- Gusatto L. (2015), “*Game of Thrones*, Messina come Westeros grazie agli ‘zalli’ Mimmo e Stellario”, in *tvzap.kataneb.it*.
- Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2004), *An Introduction to Functional Grammar. Third Edition*, Hodder Arnold, London.
- Idini M. (2021), *Parole filmate a Nord-Est. Le scelte plurilingui nella rappresentazione del Triveneto al cinema*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Iedema R. (2001a), “Analyzing Film and Television: a Social Semiotic Account of *Hospital: an Unhealthy Business*”, in van Leeuwen T., Jewitt C. (eds.), *Handbook of Visual Analysis*, London, Sage, pp. 183-204.
- Iedema R. (2001b), “Resemiotization”, in *Semiotica*, 37, 1/4, pp. 23-40.
- Iedema R. (2003), “Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multisemiotic Practice”, in *Visual Communication*, 2, 1, pp. 29-57.
- Jewitt C. (ed.) (2014), *The Routledge handbook of multimodal analysis. Second Edition*, Routledge, London.
- Jonsson C., Blåsjö M. (2020), “Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing”, in *International Journal of Multilingualism*, pp. 1-21.
- Kress G. (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach To Contemporary Communication*, Routledge, London-New York.
- Kristeva J. (1969), “Le mot, le dialogue et le roman”, in Kristeva J., *Séméiotiké. Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris, pp. 82-112.
- Marimón Llorca C., Remysen W., Rossi F. (a cura di) (2021), *Les idéologies linguistiques: débats, purismes et stratégies discursives*, Lang, Berlin.
- Marino D. (2012), “Cafon Street: la webserie messinese, tra parodia e tradizione. Intervista a Marcello Crispino”, in *Strettoweb.com*:
<http://www.strettoweb.com/2012/09/cafon-street-la-webserie-messinese-tra-parodia-e-tradizione-intervista-a-marcello-crispino/48751/>.

- Newfield D. (2014), “Transformation, transduction and the transmodal moment”, in Jewitt (2014), pp. 100-114.
- Palermo M. (2021), “Sul romanesco di Zerocalcare”, in *leparoleleecose.it*.
- Pano Alamán A., Ruggiano F., Walsh O. (a cura di) (2021), *Le ideologie linguistiche: lingue e dialetti nei media vecchi e nuovi*, Lang, Berlin.
- Paternostro G., Sottile R. (2021), “Dalla risorgenza alla restaurazione: il dialetto fra nostalgia, rivendicazioni identitarie e appropriazioni indebite”, in Pano *et al.* (2021), pp. 241-264.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2017), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema*, Accademia della Crusca - goWare, Firenze, pp. 5-9.
- Pistolesi E. (2022), *L'italiano del web: social network, blog & co.*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi F. (2002), *La lingua in gioco. Da Totò a lezione di retorica*, Bulzoni, Roma.
- Rossi F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Aracne, Roma.
- Rossi F. (2016a), “La riduzione del caos. Storia e tipologia dei dialetti cinematografici”, in Gargiulo (2016), pp. 39-77.
- Rossi F. (a cura di) (2016b), *La parola e l'immagine agli albori del Neorealismo. Le questioni linguistiche nei periodici di spettacolo in Italia (1936-1945)*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Rossi F. (2017), “L'italiano al cinema, l'italiano del cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo”, in Patota, Rossi (2017), pp. 11-32.
- Rossi F. (2020a), “Come il linguaggio cinematografico (non soltanto italiano) si rinnova (e si fa plurilingue) parlando di migrazioni”, in Pietrini D. (a cura di), *Il discorso sulle migrazioni / Der Migrationsdiskurs. Approcci linguistici, comparatistici e interdisciplinari / Linguistische, vergleichende und interdisziplinäre Perspektiven*, Lang, Berlin, pp. 349-373.
- Rossi F. (2020b), “Introduzione. La filmologia linguistica e il nuovo cinema italiano plurilingue”, in Rossi, Minuto (2020), pp. 8-16.
- Rossi F. (2020c), “Oltre le parole. Esempi e proposte di analisi non solo linguistica dei media non (solo) verbali: film e opera lirica”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 97-111.
- Rossi F., Minuto P. (a cura di) (2020), *Parole filmate: le lingue nel/del cinema italiano contemporaneo*, numero monografico della rivista *Quaderni del CSCI*, XVI.
- Ruggiano F. (2020), “Le cicalate di Pippo Romeo testimoni di Messina nel XVIII secolo”, in *Il Maurolico*, XII, pp. 109-125.
- Sindoni M. G. (2011), *Systemic-functional Grammar and Multimodal Studies. An Introduction with Text Analysis*, Ibis, Como-Pavia.
- Sindoni M. G. (2013), *Spoken and Written Discourse in Online Interactions. A Multimodal Approach*, Routledge, New York-London.
- Sindoni M. G., Adami E., Karatza S., Marenzi I., Moschini I., Petroni S., Rocca M. (2019), *CFRIDiL: Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*: <https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2020/02/cfridil-framework-linked-fin1.pdf> (Pagina online del Quadro in italiano: https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2022/03/QCoRADI_definitivo.pdf).
- Sindoni M. G., Adami E., Karatza S., Moschini I., Petroni S. (2021), “Theory and practice of the Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)”, in Sindoni M. G., Moschini I. (eds), *Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts*, Routledge, London-New York.

- Sottile R. (2018), *Dialetto e canzone. Uno sguardo sulla Sicilia di oggi*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Sottile R. (2021), *Suca. Storia e usi di una parola*, Navarra, Palermo.
- Spadaro M. (2021), “Messina e i suoi modi di dire: perché si dice ‘babbu i l’UNPA’? L’espressione che nasce dalla Seconda Guerra Mondiale”, in *Strettoweb.com*, <http://www.strettoweb.com/2021/03/messina-modi-di-dire-babbu-i-lunpa-significato-origine/1137642/>.
- Stromboli C. (2022), *Il dialetto sul grande schermo. Il napoletano nella storia del cinema italiano*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Vitella F. (2009), *Il montaggio nella storia del cinema. Tecniche, forme, funzioni*, Marsilio, Venezia.
- Zecca F. (2013), *Cinema e intermedialità. Modelli di traduzione*, Forum, Roma.

LETTURE MULTIMODALI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Massimo Prada¹

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 grande². 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 sviluppo delle competenze

¹ Università degli Studi di Milano.

² Il testo può essere scaricato, nella versione italiana, dall'indirizzo:

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.

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.assopect.it/sites/default/files/DigCompEdu%20Leaflet%20Italian_0.pdf.

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			5.1 Accessibilità e Inclusione
	2.2 Organizzare e condividere			
	2.3 Produrre	5.2 Individualizzazione e personalizzazione		
	3. Didattica Digitale			5.3 Coinvolgimento attivo degli studenti
3.1 Progettazione				
3.2 Interazione docente-studente				
3.3 Collaborazione fra studenti				
1.1 Gestione dati	3.4 Gestione personale dell'apprendimento		6.1 Alfabetizzare all'uso del media e delle risorse digitali	
1.2 Comunicazione	4. Valutazione digitale		6.2 Comunicazione e collaborazione digitale	
1.3 Collaborazione fra colleghi	4.1 Modelli di valutazione		6.3 Creazione di contenuti	
1.4 Riflessione sulle pratiche didattiche	4.2 Analizzare le evidenze		6.4 Benessere	
1.5 Formazione continua con/sulle Tecnologie digitali	4.3 Dare feedback e pianificare il miglioramento		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)*³, 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 professionale⁴ e anche, semplicemente, nella loro esperienza di cittadini⁵.

³ 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*.

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

⁵ 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'istruzione⁶.

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.

⁶ 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



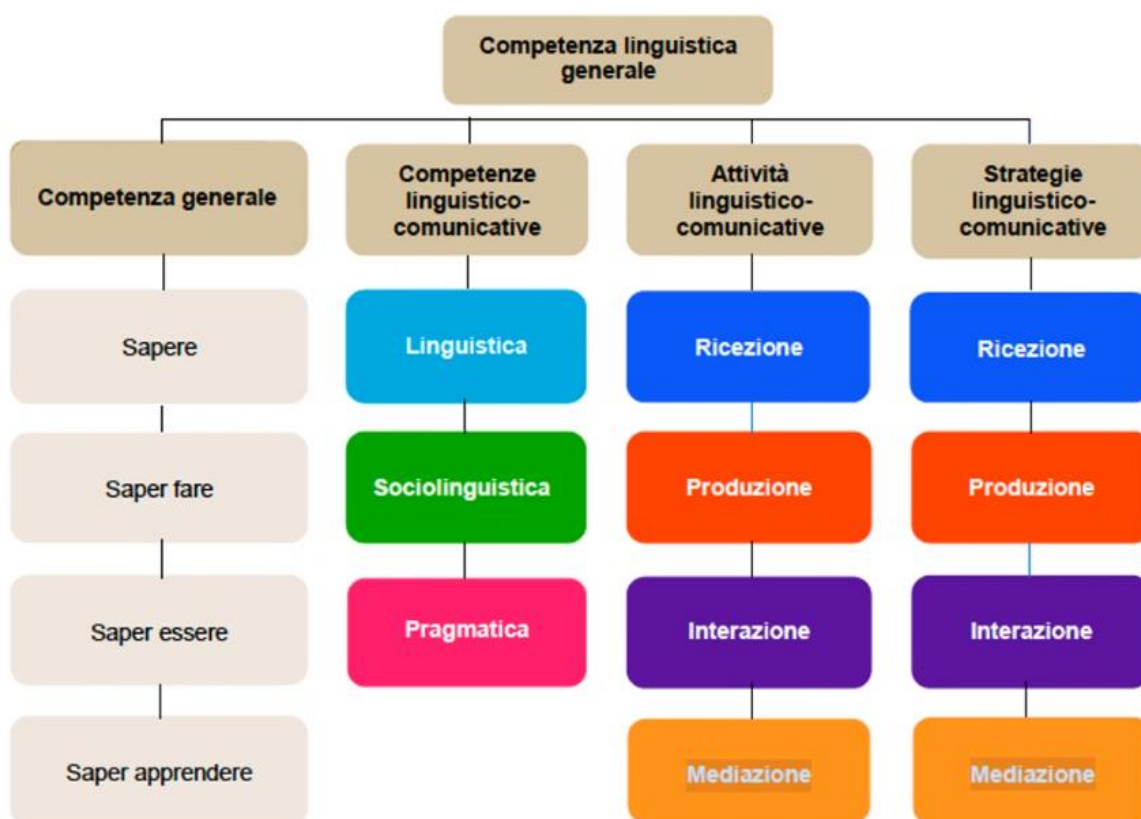
Gli studenti, inoltre, – e con loro, in realtà, gran parte degli adulti – non si limitano a consumare, ma producono quotidianamente testi “ricchi”, esemplati su quelli che trovano nelle loro peregrinazioni in rete: *post* per Facebook, *tweet* per Twitter, messaggi attraverso WhatsApp, immagini con didascalie 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 formali⁷, 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.

⁷ 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-9f88-2816b6ce293fi>; e Ruele (2020): 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 applicativo⁸.

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 hallidayana⁹, 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 riconoscibili¹⁰; *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 concorrano 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 diverso 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 discorso può realizzarsi in testi modalmente diversi. Così, quello linguistico verbale, per esempio, è un

⁸ 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.

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

¹⁰ Norris (2017: 87).

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*¹¹), 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 modi¹². 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)¹³. 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 grassetto, corsivo 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 risorse mediazionali non sono, dal punto di vista dell'organizzazione, del funzionamento e della potenza, uguali tra loro.

¹¹ 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).

¹² Stöckl (2017: 276).

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

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 diamesia¹⁴. 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 ingenui 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 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 linguistici¹⁵, anche i testi sui quali ci siamo formati – tipografici, autoriali, lineari, complessi – non sono affatto monomodali, ma semmai paucimodali, se raffrontati a quelli

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

¹⁵ La prima edizione del saggio di Linell è del 1982. La prima edizione a stampa è del 2005.

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 parti¹⁶. 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*¹⁷ 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 comunicativa¹⁸.

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 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

¹⁶ Insiste su questo punto soprattutto Baldry, Thibault (2006).

¹⁷ Norris (2014).

¹⁸ 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).

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 interazionale¹⁹. 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 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

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

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)²⁰

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*:²¹ un messaggio in una forma sufficientemente astratta da essere condizionata dal *medium* che si sceglierà per farne un testo.

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.

²⁰ 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 attegiamo 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.

²¹ Sabatini (1999).

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 tema²²; 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)²³ – 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.

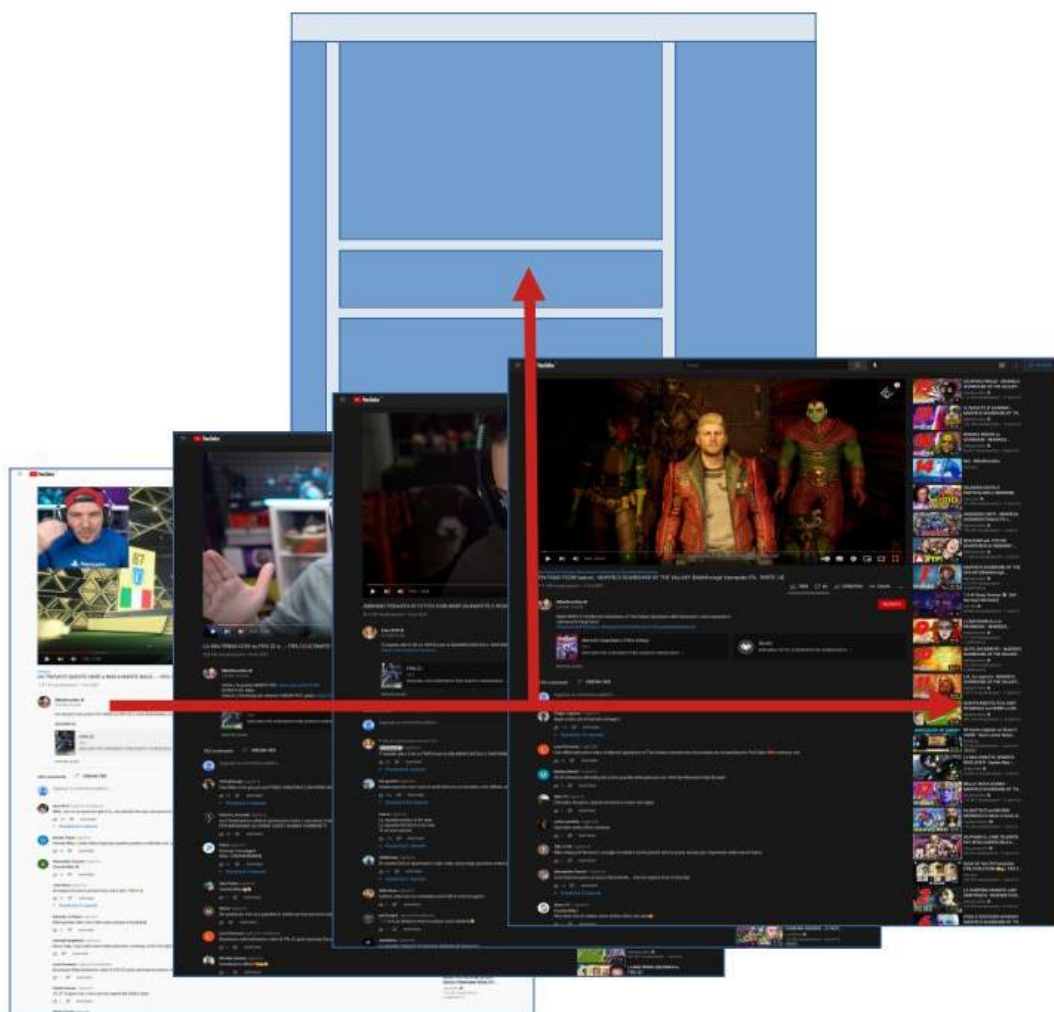
Ciascuna pagina di YouTube (e in realtà ogni altro testo), dunque, va analizzata tanto nel complesso, quanto in relazione a ogni suo costituente, in merito ai rapporti *token to token* e *token to type*, vale a dire sia per quanto riguarda le connessioni che si stringono tra pagine individuali simili,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

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

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

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).²⁴

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 riuso e incoraggiando la contaminazione. Una prospettiva di analisi attenta al rapporto tra singola istanza testuale, tipi testuali soggiacenti ed eventualmente ri-mediati e nuove forme del testo appare dunque euristicamente fruttuosa soprattutto nel caso di quelli neomediali,

²⁴ «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».

nei quali, come si è appena scritto, le logiche di *mashup* e *remix* operano con particolare efficacia²⁵.

2.7. Funzioni nella comunicazione

Molti studi dedicati all'analisi dei testi multimodali²⁶ 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*).

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

²⁵ Jenkins (2007) e (2010).

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

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*

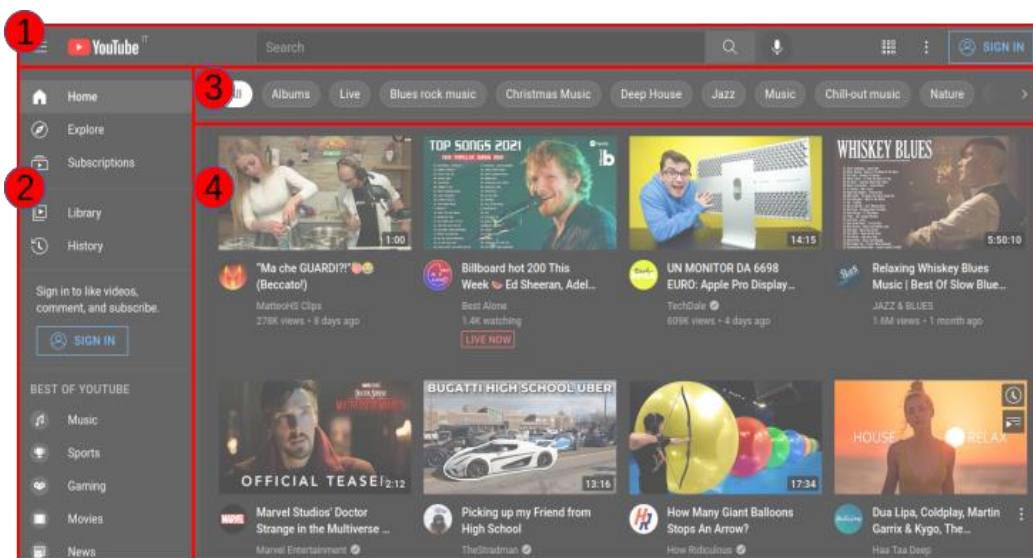
	Funzione ideativa	Funzione interazionale	Funzione testuale
Costituente audiovisivo	+++	++	+++
Modo fotografico	++	++++	+
Modo verbale scritto	+++++	+++	++
Modo musicale	+	+++	+++
...			

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 (ciò 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



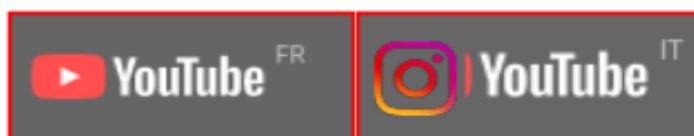
L'analisi, naturalmente, può essere ripetuta anche sui componenti di secondo livello: il numero 2, ad esempio, può essere considerato composto da tre costituenti di terzo livello (Figura 8): l'elemento simbolico del logo, in colore bianco/rosso (1), l'elemento alfabetico/verbale del suo nome (*lettering*: 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 sintassi²⁷; 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]):

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

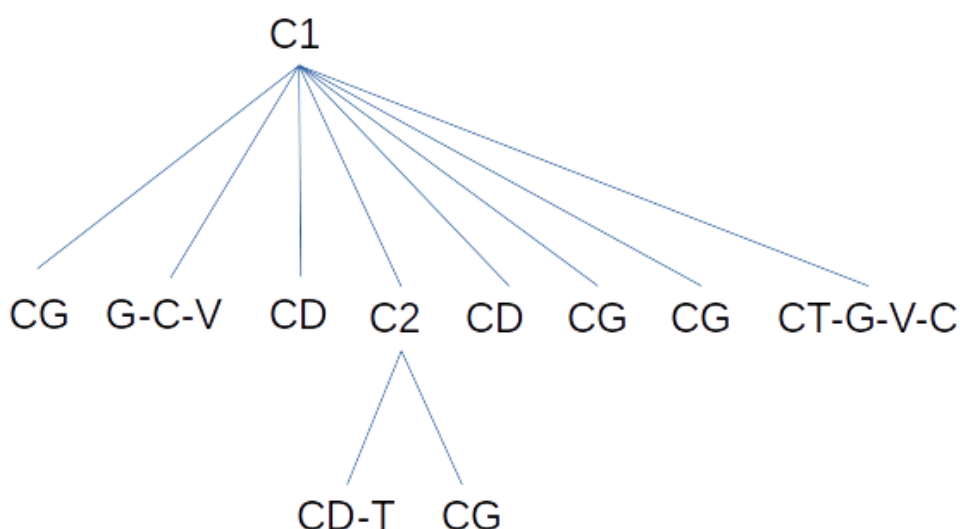
dove C = *componente*; G = *grafico*; C = *cromatico*; V = *verbale*; D = *disposizionale*; T = *tipografico*; - = relazione di unione. La stringa si potrebbe interpretare:

²⁷ 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



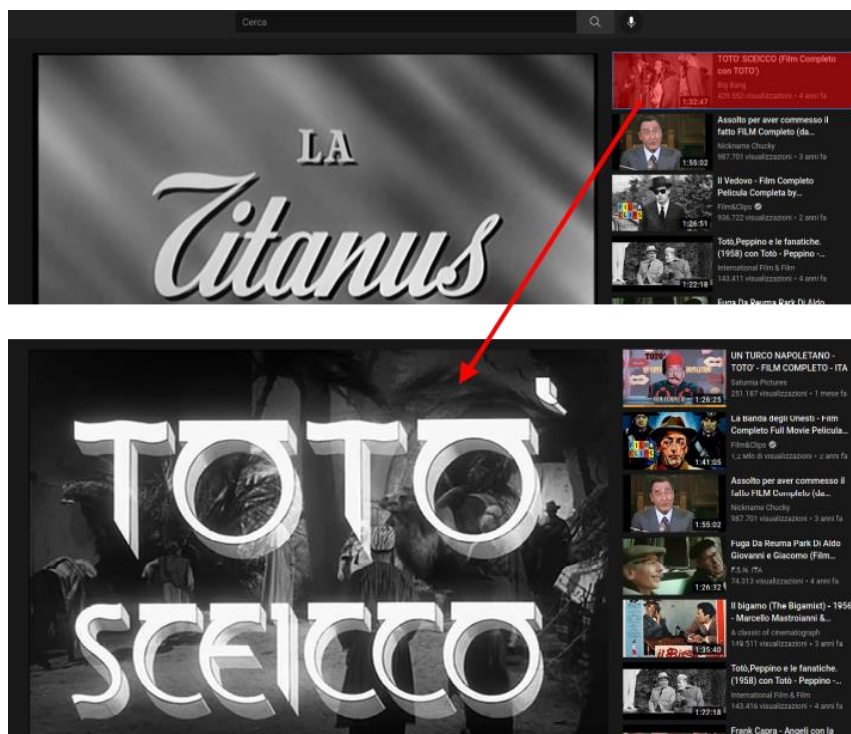
L'utilità di rappresentare in questo modo un componente multimodale risiede nella possibilità di formalizzazione che esso offre; possibilità che rende possibili raffronti tra componenti diversi e che può facilitare la visualizzazione dell'interazione, della densità e dei rapporti di dominio tra modi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

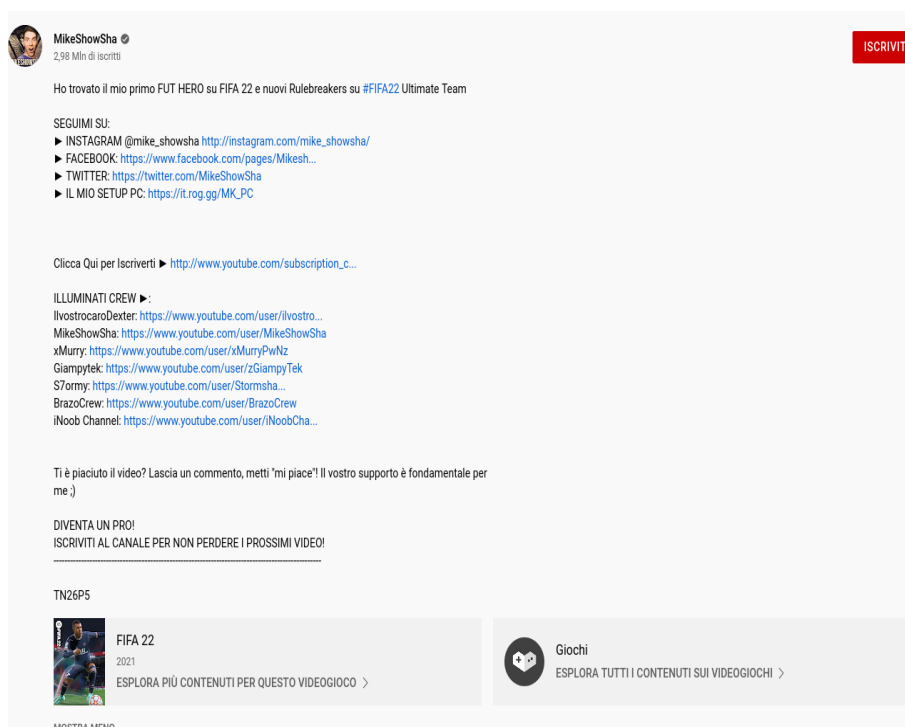
I puntatori ipertestuali consentono di delineare *traiettorie di lettura* potenzialmente diverse per ciascun lettore e attivano ad ogni consultazione un testo reale da un insieme possibile di selezioni. Ad esempio, scegliendo uno qualunque dei puntatori nei riquadri a destra dell'area video di una pagina 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)



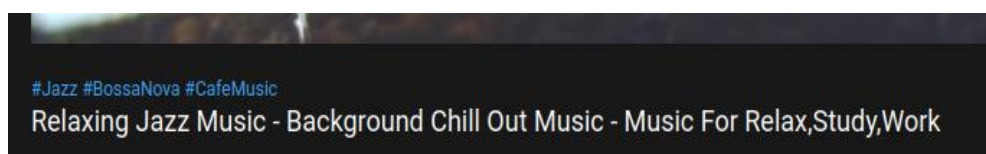
Selezionando, invece, uno dei primi quattro collegamenti presenti nel box informativo rappresentato in Figura 12, ci si sposta verso testi contenuti in macrotesti diversi.

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*

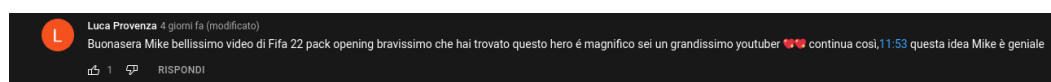



I puntatori collegati a metapagine creano un metatesto che dipende anche dalle scelte pregresse dell'utente: è noto, infatti, che quando ci si muove attraverso un sito (con un effetto più evidente se lo si fa autenticandosi), la navigazione è tracciata. Nel caso di YouTube, il comportamento di navigazione 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

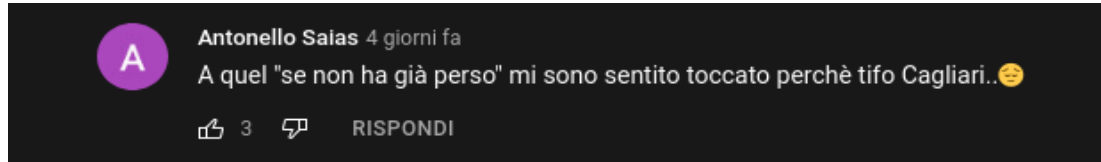


Luca Provenza 4 giorni fa (modificato)
Buona sera Mike bellissimo video di Fifa 22pack opening btavissimo che hai trovatoquesto hero è magnifico sei ungrandissimo  youtuber continua così., 11.53 questa idea Mike è geniale

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).

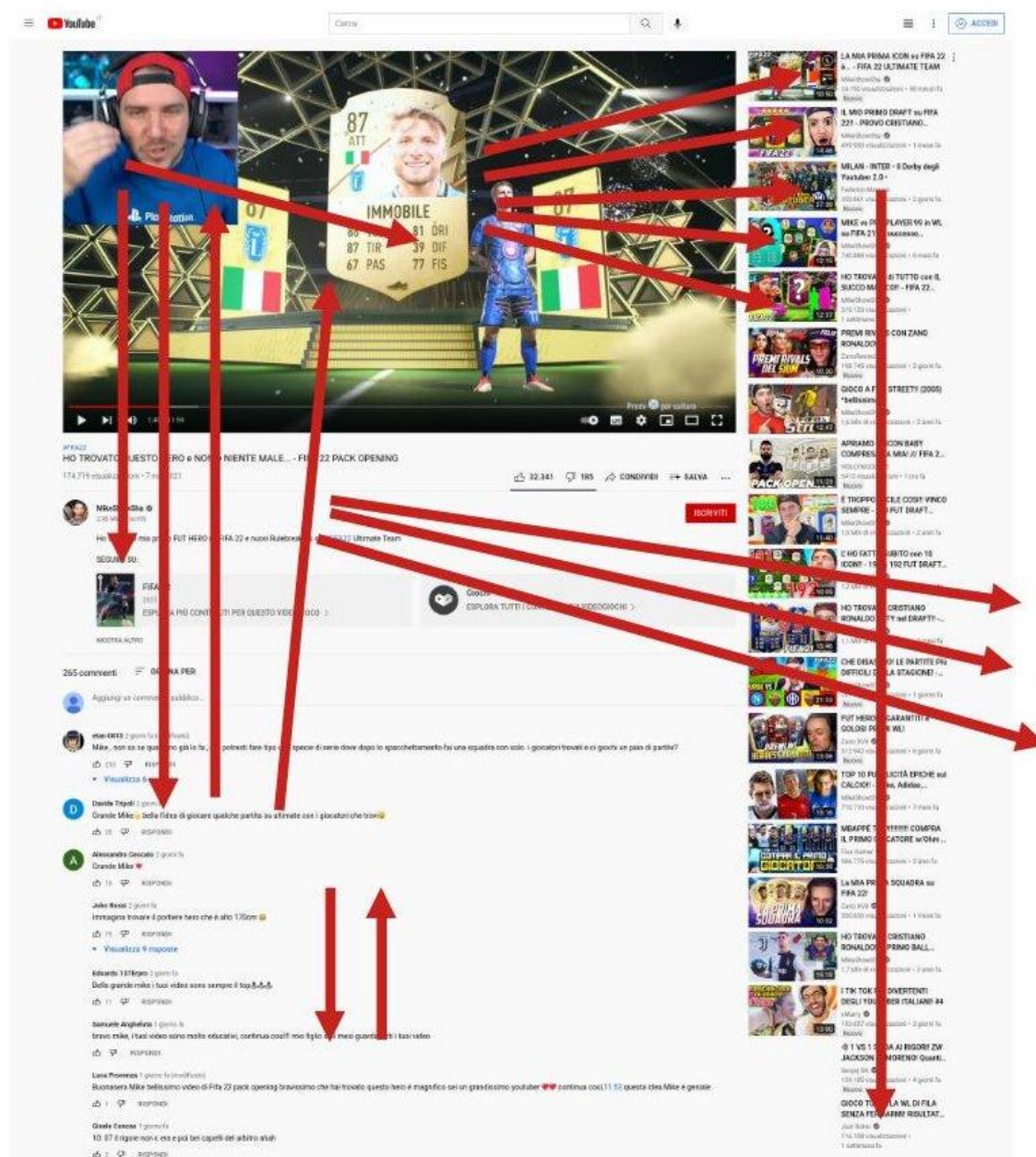
Altri collegamenti hanno funzionamento locale (la *portata* dei coesivi, dunque, varia): i commenti, per esempio, possono riferirsi gli uni agli altri tramite il meccanismo della citazione e alcuni rispondono ad altri (Figura 16) e sono loro spazialmente contigui. Si noti che in questo secondo caso sono 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 medialità²⁸.

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.

²⁸ 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 *ipermodali*, 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 ipermodali, 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'innesto 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 estesi: 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*²⁹. 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 neomediali 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

²⁹ Baldry, Thibault (2006: 146).

le rende più o meno agevoli mostrando un atteggiamento che si dice, appunto, *user-friendly*; non è un caso che all'inizio di questo millennio l'elaborazione dei principi fondamentali dell'usabilità dei siti web abbia guardato 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

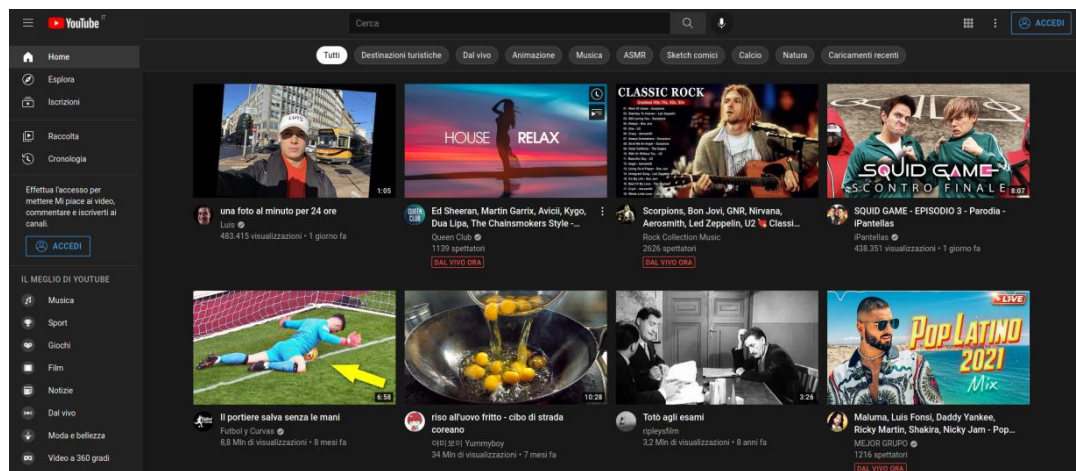


Figura 21. Una pagina di contenuto; sulla destra i collegamenti a video affini a quello attivo

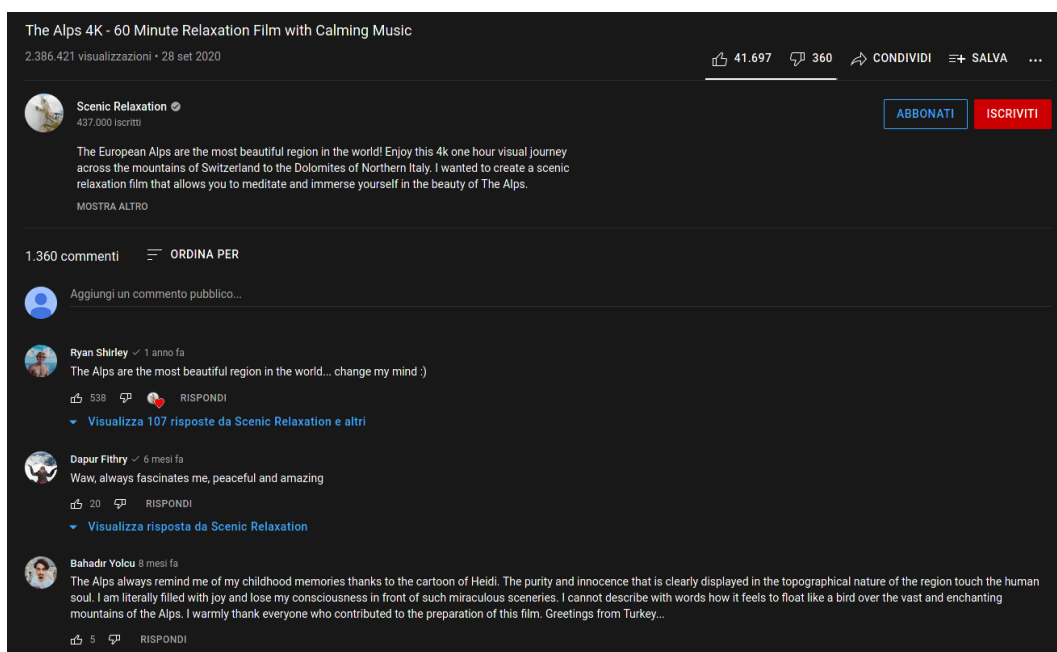


Figura 22. La home-page di YouTube vista attraverso un telefono



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)³⁰, 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, *ipotesi*³¹, 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.

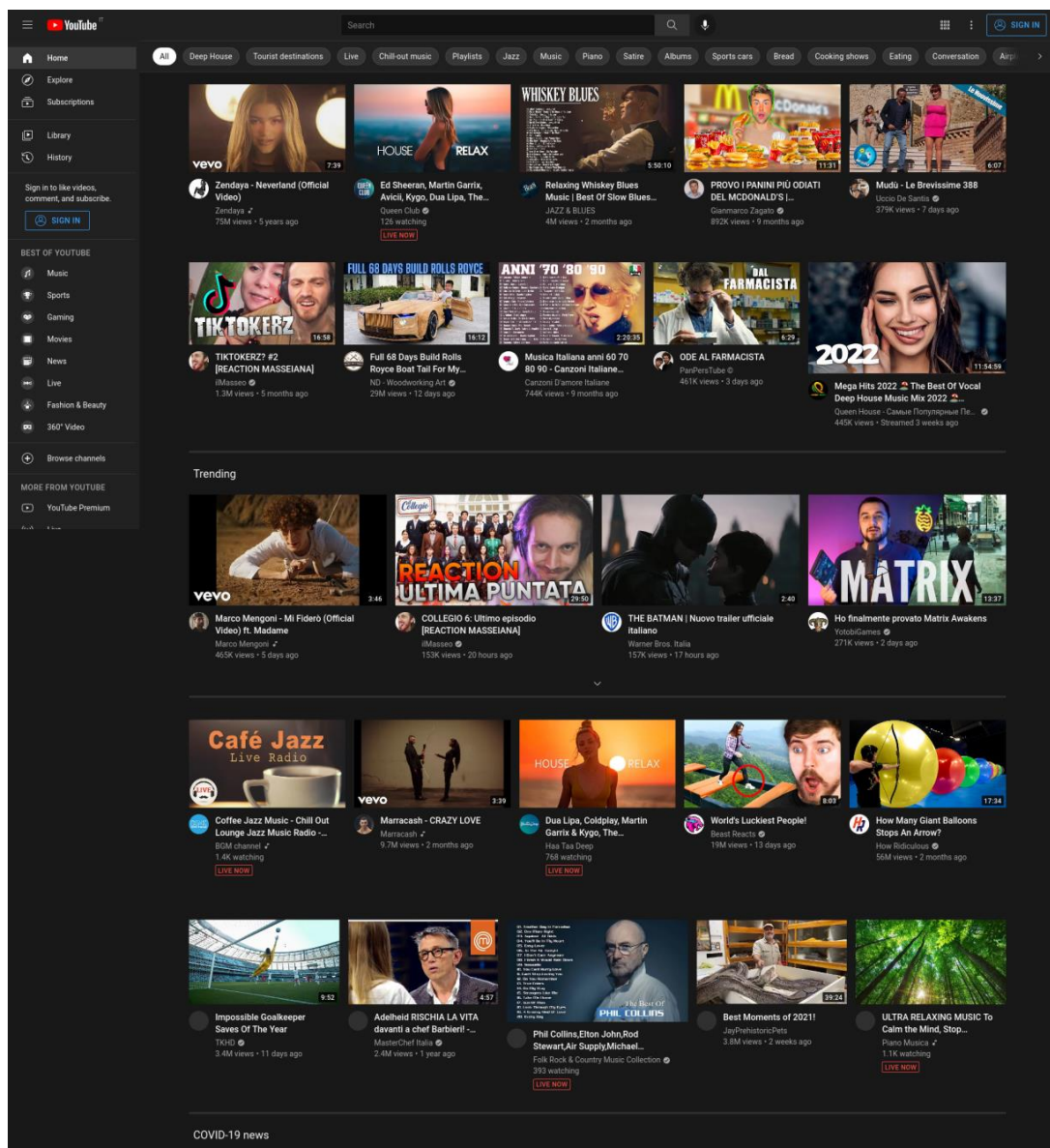
³⁰ Il colore di fondo del testo, per esempio, può dipendere da come si è configurato il *browser* o dal sistema operativo in uso (alcuni dispongono di un'opzione per attivare il tema scuro, che cambia il colore dell'interfaccia, a un'ora precisa).

³¹ 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*

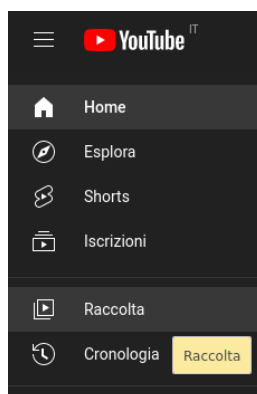
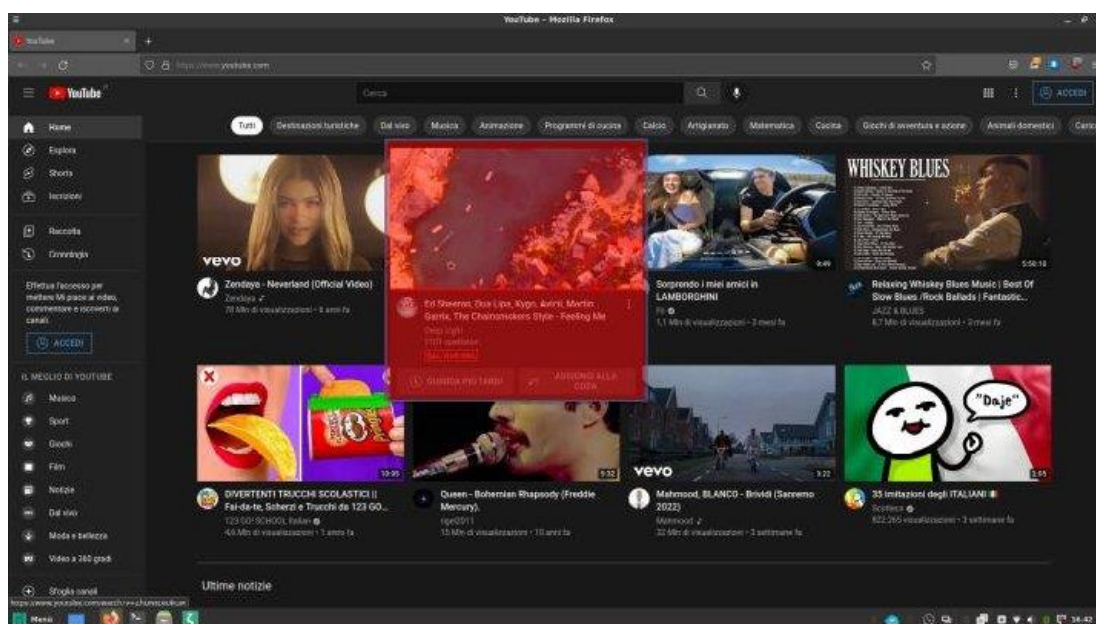


Figura 26. *La finestra di anteprima di un video (in rosso)*



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 (salienza) 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

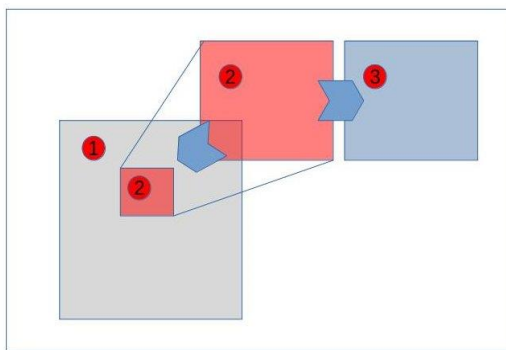
diverso (di nuovo con rilievo testuale e interazionale), crea un livello testuale di transizione, indica un possibile itinerario di consultazione e punta cataforicamente in avanti, verso la pagina di un filmato, e anaforicamente all'indietro, verso la *home-page*.

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 potenzialità³², un contenitore di possibilità di scelta che definiscono traiettorie di lettura, sottintendendo una serie virtualmente infinita di altre possibili realizzazioni paradigmatiche³³. 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-medianti³⁴.

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 *strati*³⁵. Ciò aggiunge, tra l'altro, ulteriori elementi di complessità organizzativa a quelli già individuati dalla letteratura³⁶; 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*



³² Baldry, Thibault (2006: 157).

³³ Ivi: 156.

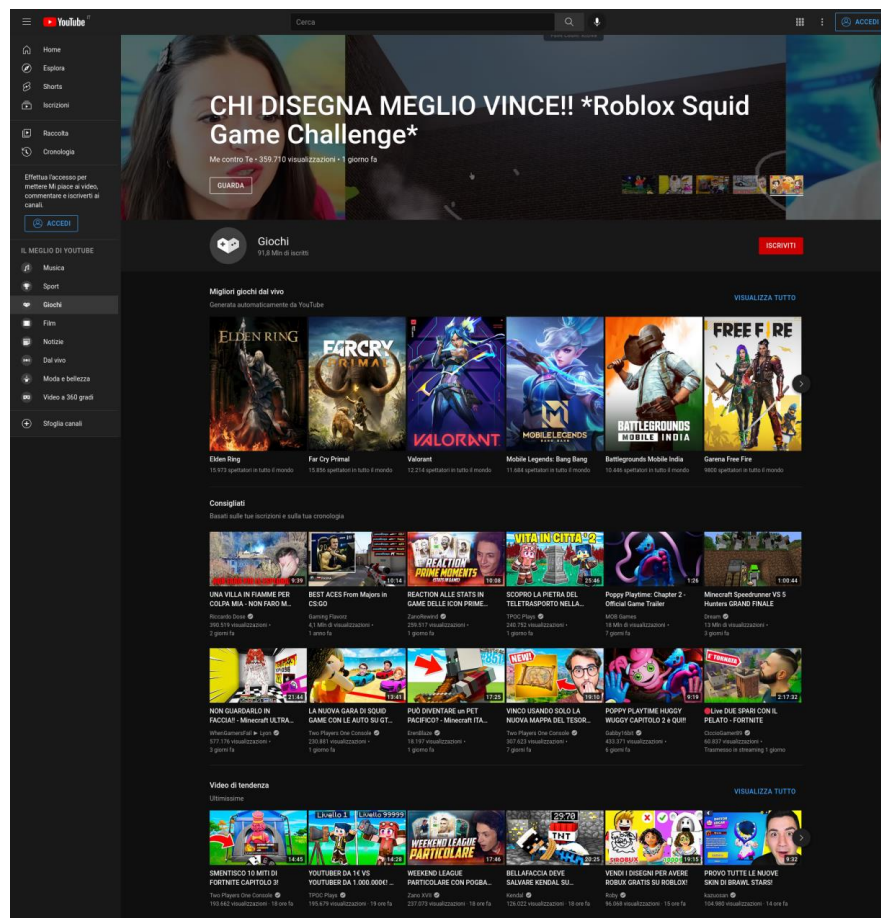
³⁴ Anche Baldry, Thibault (2006: 157-58).

³⁵ Si tratta, ancora una volta, di sviluppi indotti dall'evoluzione delle tecniche digitali e, quindi, diamesicamente (diatecnicamente) determinati. Allorché il concetto di *diatecnicità* 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).

³⁶ Su questi concetti anche Prada (2015).

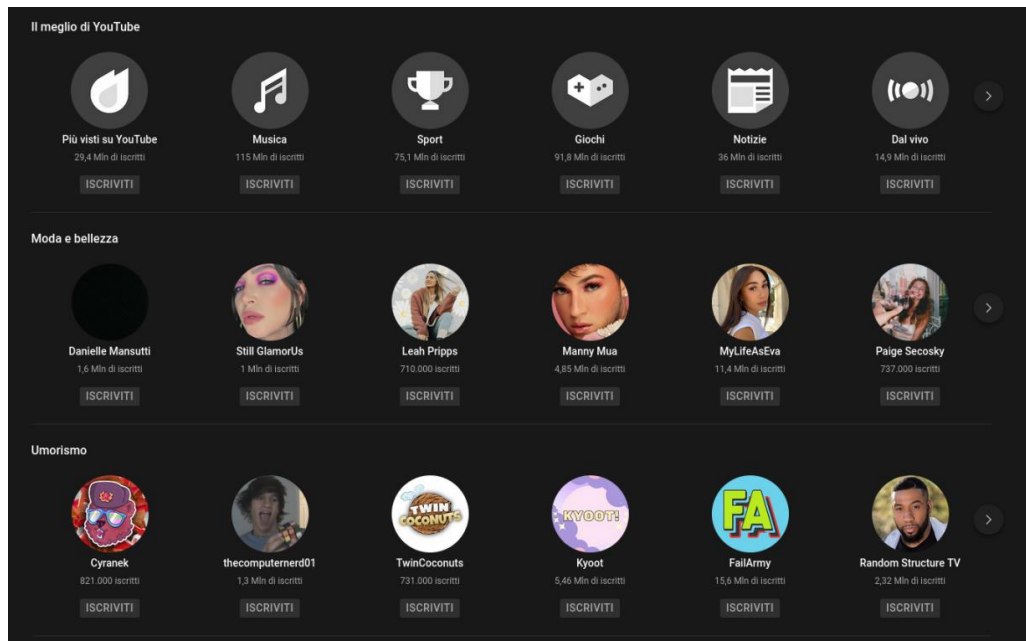
Un'ultima annotazione che pare rilevante nel caso di un testo quale la *home-page* presa in considerazione, ma che vale anche per altre pagine, è che essa è determinata nei suoi contenuti anche da meccanismi algoritmici: gli stessi che configurano un testo diverso per ciascun utente; anche ciò determina 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"



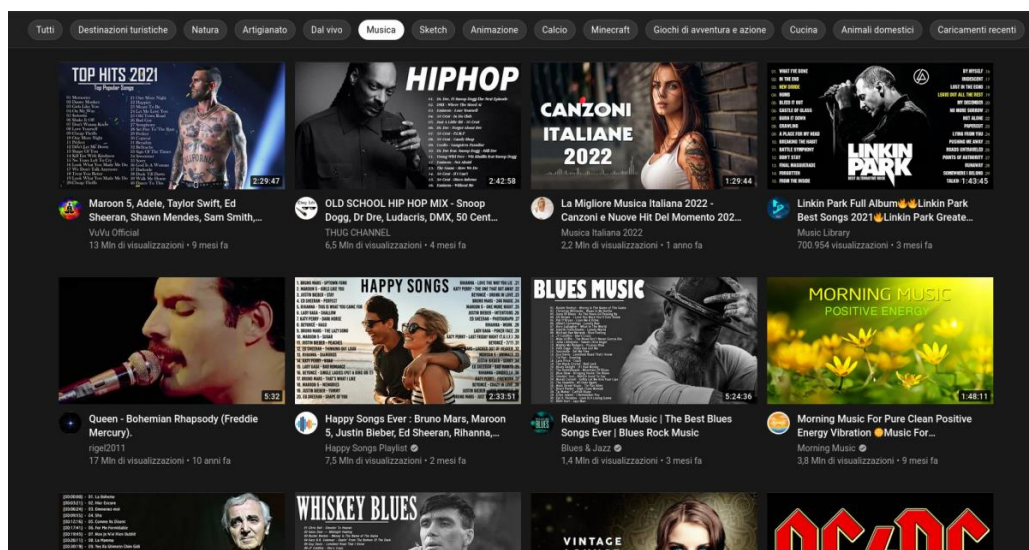
Diversa è la struttura della pagina di ricerca per canali: vi sono icone che occupano la prima fascia (aprono, se selezionate, ulteriori pagine tematiche) e immagini che ricordano le cornici di un ritratto collocate più in basso (si collegano ai proprietari di canali: iscriversi a uno di essi significa 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*³⁷, *visualizzazione, chitarra, musica italiana, canzoni italiane, music, trailer, Avatar 2*³⁸...).

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 del testo di partenza e altri) e di connessioni (il bottone *home*, sulla sinistra, è attivato in quanto

³⁷ Nome di una rubrica telegiornalistica.

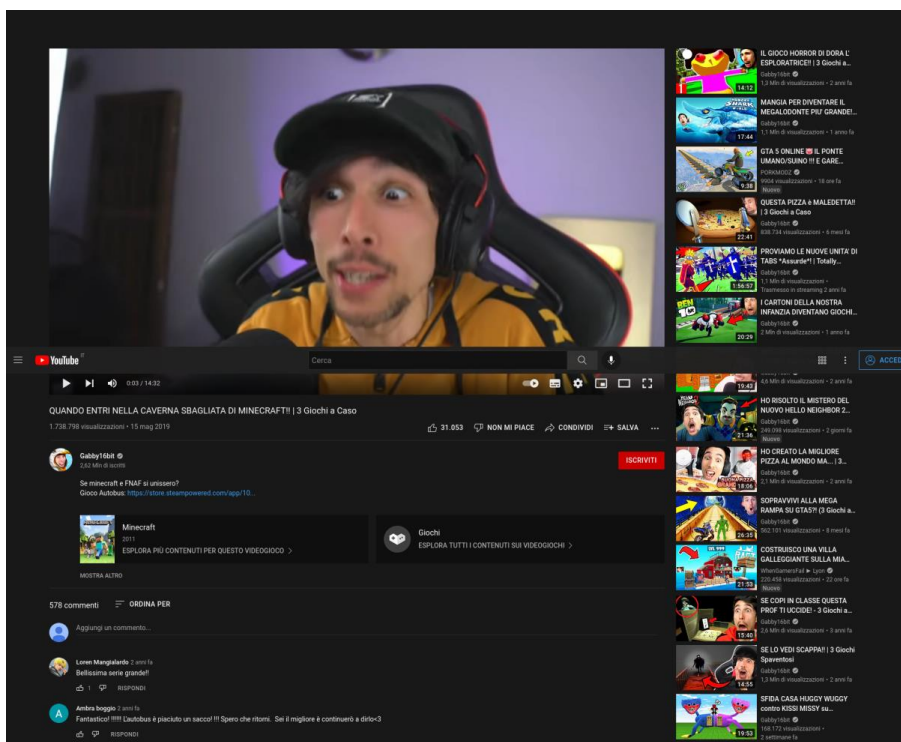
³⁸ Continuazione di un grande successo cinematografico di qualche anno prima.

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, Gabby³⁹. 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:⁴⁰ 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

³⁹ https://www.youtube.com/watch?v=jUsv_zn6PvI.

⁴⁰ 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

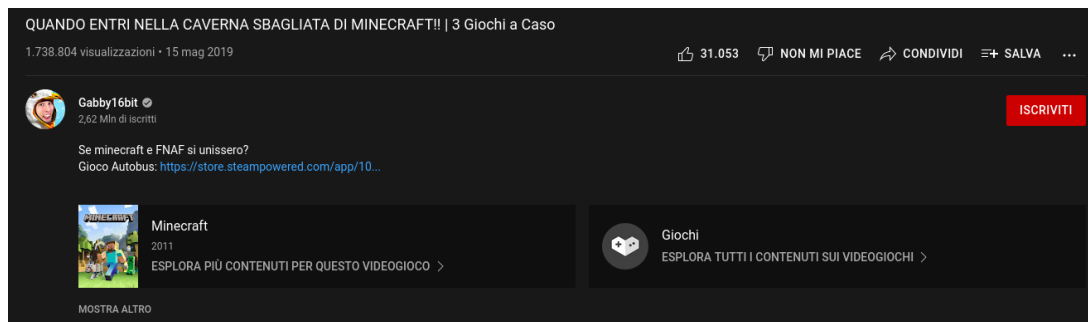


Figura 33. I puntatori ad altre pagine di Gabby collocati nella barra destra



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*)⁴¹;
- la distanza della videocamera dal soggetto ripreso (vicino, lontano; modo: *prospettiva*);

⁴¹ 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*⁴².

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*.

⁴² Baldry, Thibault (2006: 167 e segg.).

Figura 34. *Inquadratura neutra*

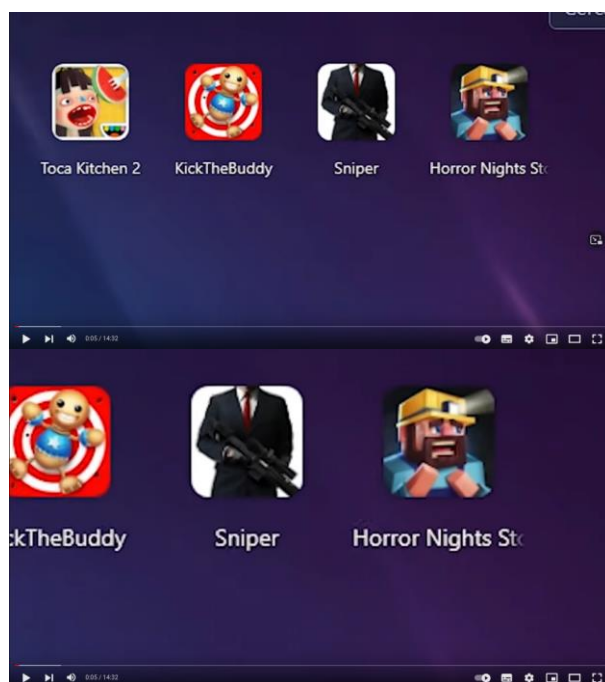


Figura 35. *Inquadratura (leggermente) dall'alto*



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.

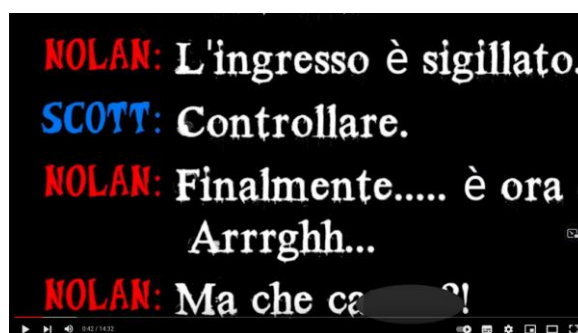
Pure il modo verbale scritto assolve a funzioni diverse. Le sequenze di parole che appaiono all'interno del filmato rispondono a quelle testuale e interpersonale quando, come al minuto 0:20, segnalano un cambio di scena (e fungono così da sequenza transizionale: Figura 37), puntando cataforicamente a 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 diftemismi offuscati («che cagapal!») o meno («fuori dalle ballee!»), 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 riferimento⁴³.

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

⁴³ 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.

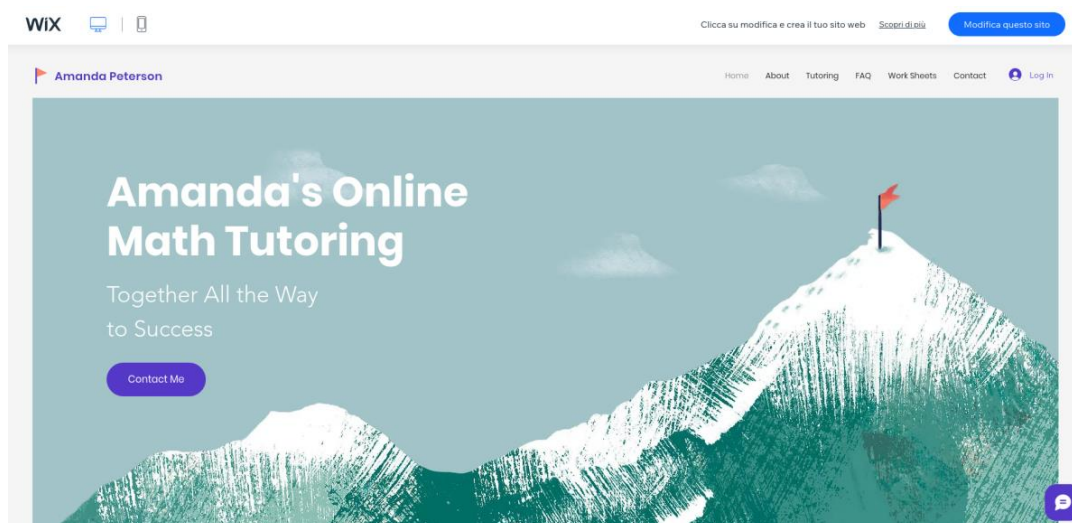
5. UNA PROPOSTA DI LAVORO

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*⁴⁴. 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 di modelli «Comunità e Educazione» (Figura 40), individuando poi il tipo che si preferisce.

⁴⁴ <https://it.wix.com/>.

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* telematico⁴⁵; 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:

- a) 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)?
- b) Quali sono le risorse mediazionali impiegate? Quali appaiono dominanti? Perché si può dire che paiano tali?
- c) 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?
- d) 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?
- e) 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?
- 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?

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

- 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. (ed.) (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].
- 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.](#)

- 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. (2014), *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].

LA RAPPRESENTAZIONE MULTIMODALE DEI DIALETTI SU TIKTOK

*Massimo Palermo*¹

1. LA RIVALUTAZIONE ESPRESSIVA DEI DIALETTI (DENTRO E FUORI LA RETE)

Nelle pagine che seguono esaminerò la percezione del valore comunicativo attribuito ai dialetti attraverso l'analisi di un campione di video presenti sulla piattaforma *TikTok*. Prenderò inoltre in considerazione alcuni accorgimenti attraverso i quali, per veicolare i contenuti, si ricorre a una semiosi spiccatamente multimodale, basata sull'integrazione tra linguaggio verbale e altri codici.

Dopo che il tema della rinnovata vitalità delle parlate locali è stato oggetto di attenzione da parte degli studiosi per almeno un quarto di secolo², e dopo che alcuni generi testuali in dialetto presenti sul *web* sono stati oggetto di studi singoli, mi sembra di qualche interesse vedere in quale misura la «rinascenza dialettale» (Coveri, 2018) prenda corpo nei contenuti di questa nuova tipologia di prodotto digitale, realizzato da utenti non specialisti.

I risultati delle rilevazioni periodiche svolte dall'Istat a partire dal 1995 consentono di dare per acquisita, pur con la cautela che richiedono le autodichiarazioni, la conquista dell'italofonia prevalente da parte della maggioranza relativa degli italiani³. Questa svolta, se da un lato ha comportato un indebolimento del dialetto come varietà d'uso primaria presso le nuove generazioni, ha d'altro canto aperto la strada a nuove forme di impiego dei dialetti in chiave secondaria ed espressiva. L'aumento progressivo del tasso di italofoonia che ha caratterizzato i decenni a cavallo del nuovo secolo non è stato ottenuto a scapito dei dialetti, ma con l'apertura a nuovi spazi di compresenza tra dialetto e lingua. La possibilità di coesistenza tra le due varietà nei registri informali della lingua ha determinato il passaggio dalla plurisecolare situazione di diglossia, che ha caratterizzato la storia linguistica italiana, a una situazione di dilalia, cioè di coabitazione e di mescolanza tra italiano e dialetti (Berruto, 2004: 128-132). Si tratta, molto probabilmente, della seconda svolta epocale che ha segnato, insieme al processo di ristandardizzazione della lingua nazionale, il panorama sociolinguistico italiano negli ultimi decenni. Va però ricordato che l'esame degli usi ascrivibili alla neo-dialettalità espressiva ci restituisce raramente testi che sperimentano un uso integrale ed esclusivo del dialetto; più spesso

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Si vedano almeno Berruto (2007) e (2018), Sobrero (2012), Marcato (2014).

³ Per maggiori dettagli rinvio a Palermo (2020: 260-263). Naturalmente un'analisi più fine dei dati rivela il persistere di differenze tra le diverse aree del paese: i valori più alti di dialettologia si registrano nell'Italia meridionale (in particolare per quanto riguarda l'uso combinato di italiano e dialetto) e nell'Italia nordorientale, dove si riscontrano i tassi più alti di dialettologia «pura», cioè di uso esclusivo del dialetto. I valori più bassi di dialettologia si riscontrano invece nell'Italia nordoccidentale. In particolare, l'uso del dialetto con gli estranei raggiunge i valori più bassi nelle grandi aree urbane del Nord, che hanno conosciuto dapprima le migrazioni interne, e attualmente presentano i tassi più elevati di popolazione straniera residente.

abbiamo a che fare con lacerti dialettali, alternati o mescolati alla lingua in contesti di *code switching* e *code mixing*.

La consapevolezza del parlante medio di poter serenamente ricorrere al dialetto quando necessario ha garantito alle varietà locali la conquista di nuovi spazi comunicativi. I contributi raccolti nel recente volume curato da Sergio Lubello e Carolina Stromboli (2020) offrono una panoramica degli spazi acquisiti dai dialetti nella pubblicità, nel cinema, nella fiction, nella canzone, nel fumetto, nel *graphic novel*, nelle scritture esposte, nella comunicazione in rete. A questo elenco di domini aggiungerei anche il caso recente di uso dei dialetti nelle voci automatiche che regolano l'interazione uomo-machina nei distributori di benzina dell'ENI⁴. Può sembrare paradossale che per promuovere un prodotto quanto mai globale e poco identitario come i carburanti si ricorra a strategie di marketing che esaltino il radicamento territoriale. La motivazione della campagna trova in realtà una spiegazione: in questo caso si tratta di promuovere non il prodotto quanto la rete distributiva nei confronti delle potenziali concorrenti⁵.

Tornando alla presenza dei dialetti su Internet, c'è da osservare che la necessità di rappresentarli è ben presto transitata in rete, ben prima dello sviluppo del *web* interattivo. La presenza di contenuti dialettali nei siti di prima generazione è documentata in pagine *web* molto diverse per livello di coinvolgimento dell'utente. Come osserva Fiorentino (2005: 3-4):

i siti presentano un grado molto variabile di richiesta di partecipazione alla creazione e alla implementazione dei contenuti. Alcuni consentono una partecipazione minima, che consiste solo nel poter lasciare il proprio nome nel libro degli ospiti, altri invece invitano gli utenti a inviare testi in dialetto (poesie, proverbi, racconti, lemmi di dizionari, ecc.).

Quanto alla distribuzione regionale di tali siti, nella sua ricognizione risalente ormai a venti anni fa, Patrucco rilevava una correlazione inversa tra il tasso di vitalità dei dialetti nelle regioni secondo le risultanze ISTAT e la diffusione di pagine dedicate ai dialetti:

Il campione rivela la massiccia presenza di siti relativi a dialetti che secondo le statistiche sono sempre meno parlati nella quotidianità, come quelli nord-occidentali. Ciò che si è rivelato importante per la comparsa in rete di siti dialettali è la presenza di un grande centro sviluppato (ad es. il capoluogo) in cui all'interesse per il recupero della tradizione si abbinava una certa domestichezza degli utenti con i nuovi media (Patrucco, 2002: 140).

Questa particolarità si può spiegare sia col desiderio di recupero di un patrimonio culturale proprio nelle zone in cui esso appare più minacciato, sia col divario in termini di competenze tecnologiche esistente tra le diverse regioni.

Vedremo tra poco in che misura questo quadro sia cambiato nelle nuove forme di comunicazione digitale. Anticipiamo che con l'avvento del *web* interattivo e dei social media, ambienti in cui la fruizione dei contenuti è gestibile dallo *Smartphone*, il divario tecnologico tra le aree del paese si è quasi azzerato. Per allestire un sito, un *forum* o un *blog* sono richieste delle seppur minime competenze informatiche, mentre la gestione di un

⁴ Secondo un comunicato dell'ENI del luglio 2022, dopo un periodo di sperimentazione che ha coinvolto 15 Eni Live Station, oggi sarebbero oltre 1.700 i distributori automatici, sparsi in ben 100 province, che interagiscono in dialetto col cliente.

⁵ Più in generale, altre pubblicità di prodotti italiani promossi da aziende multinazionali che esaltano le parlate locali si giustificano proprio come tentativo di sintesi dialettica tra un mondo produttivo e una comunicazione globale e le esigenze di affermazione delle radici territoriali, che costituiscono una sorta di reazione alla globalizzazione.

gruppo *Facebook* o ancor più la registrazione di un *reel* è alla portata di tutti. La magmaticità dei contenuti archiviati in *TikTok* non mi ha consentito di svolgere un'analisi quantitativa precisa, confrontabile con quella di Patrucco (2002); su base puramente impressionistica posso anticipare che nel nostro campione di video la situazione è completamente mutata: ciò che garantisce maggiore o minore spazio a un dialetto sembra essere la sua vitalità in un determinato luogo da un lato, il suo successo mediatico e quindi la sua riconoscibilità da parte del pubblico nazionale dall'altro.

2. IL FORMATO COMUNICATIVO

I *reels* sono stati introdotti nella comunicazione social dalla piattaforma cinese *TikTok*, nata nel 2016. Il successo ottenuto su *TikTok* ha indotto le piattaforme concorrenti (*Instagram*, *Facebook*) a mettere a disposizione dei loro utenti formati simili. Si tratta di brevi video, la cui durata oscilla tra i 15 e i 180 secondi a seconda della piattaforma. Il video, una volta registrato, può essere modificato dall'utente aggiungendo effetti sonori e grafici di vario tipo. In tal modo la voce dei protagonisti in campo può interagire con voci fuori campo, con un sottofondo musicale, con scritte che sostituiscono o evidenziano passaggi salienti. Queste caratteristiche rendono i *reels* dei contenuti digitali ad alta densità multimodale (Prada, 2022). I video così elaborati possono poi essere condivisi su una o più piattaforme social. Il successo di questo nuovo formato soprattutto presso le fasce di utenti più giovani è stato da subito sfruttato come strumento per realizzare strategie di *influencer marketing*⁶. Non a caso la versione cinese di *TikTok* (facente capo alla società *Douyin*) incorpora un sistema di *e-commerce*. Per gli stessi motivi sulle piattaforme concorrenti tale formato è sempre più utilizzato da parte di influencer più o meno noti.

Se guardiamo all'organizzazione delle informazioni in questi video, allo sfruttamento delle risorse multimodali e alla loro distribuzione sulla pagina/schermo, si impone una domanda preliminare: possiamo considerare i *reels* sovrapponibili nella loro struttura formale agli ipertesti tradizionali, quelli di una pagina *web* per intendersi? Il tumultuoso sviluppo e la conseguente diversificazione tra le forme della comunicazione in rete impongono ormai di distinguere – anche sul piano dell'interazione formale tra i contenuti – tra gli ipertesti delle pagine *web* e gli ipertesti veicolati dalle piattaforme di messaggistica o di comunicazione semisincrone (come i programmi di messaggistica istantanea (per es. *WhatsApp*, *Telegram*) o asincrone, come i social media (per es. *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *Twitter*). In un recente contributo abbiamo proposto di chiamare questi ultimi *iperdiscorsi* poiché alcune caratteristiche concezionali e modali fanno sì che queste forme di comunicazione riproducano anche alcuni elementi della processualità tipici del discorso orale (Calaresu, Palermo, 2021). All'organizzazione testuale e multimodale dei *reels* è inoltre dedicato un mio lavoro in corso di stampa (Palermo, 2022).

3. LA RAPPRESENTAZIONE DEI DIALETTI: VALORI, ÀMBITI COMUNICATIVI, TEMI

Il *corpus* esaminato è costituito dai video recuperabili attraverso l'*hashtag* #dialetto o #dialetti ed eventuali *hashtag* secondari. Non è agevole darne una rappresentazione quantitativa in termini tradizionali perché *TikTok* non consente di contare i prodotti riconducibili a un *hashtag* ma ne quantifica il pubblico, cioè il numero di visualizzazioni complessive. Per fare qualche esempio, nel caso di #dialetto le visualizzazioni (rilevazione

⁶ Secondo il *Sole 24 ore* l'applicazione ha raggiunto nel 2021 il miliardo di utenti attivi, per lo più giovanissimi (https://www.infodata.ilssole24ore.com/2021/09/28/quantificati-utenti-ha-tiktok-nel-mondo/?refresh_ce=1).

fatta a fine agosto 2022) sono 247 milioni, nel caso di #dialetti 81 milioni, nel caso di #dialettichallenge 23,6 milioni.

Ho preso in considerazione sia i prodotti a prevalente connotazione ludica sia quelli con intento divulgativo. Ho inoltre selezionato solo elementi in cui compaiono in video utenti comuni, escludendo quelli che fanno uso di materiali audiovisivi d'archivio, per es. spezzoni di film (originali o ridoppiati) o trasmissioni RAI dedicate ai dialetti. In questa variegata produzione è possibile individuare alcune tematiche e punti di vista ricorrenti.

Il gruppo più consistente è costituito da sfide, contrassegnato di solito dagli *hashtag* #dialettichallenge e #dialetticeck⁷. Si estende in tal modo al dominio linguistico la sfida (*challenge*), una modalità interattiva molto diffusa sulla piattaforma⁸. Dal punto di vista formale coi video di questo tipo si attiva una dialogicità asincrona, poiché un utente lancia una sfida il cui successo dipende dal numero di video postati in seguito, in risposta all'appello. Nei video a tema dialettale la sfida che ha avuto maggiore seguito è quella in cui si chiede di riprodurre una lista di parole o espressioni italiane nel proprio dialetto. Chi accetta la sfida può replicare la medesima lista dello sfidante e adattarla al proprio dialetto, oppure proporre una personalizzata. La lista delle espressioni italiane può comparire anche in forma scritta in sovrimpressioni. La risposta alla sfida può essere puntuale e diligente nei confronti di chi l'ha lanciata o virare verso la goliardia e la creatività. Un'utente romana (@rebmangliii2), prendendo spunto da una lista di espressioni italiane presenti in sovraimpressione alle sue spalle, non ne dà una traduzione letterale ma una riformulazione contestualizzata: per es. come corrispondente di «cerco parcheggio» dice «sto a fa' er giro de Peppe», a «ho fatto un incidente» fa corrispondere «ho preso er muro fratelli»⁹; infine con aria dispiaciuta rinuncia a tradurre «strade senza buche» dicendo «non capisco, non conosco questa espressione». Lo schema conosce alcune varianti. Una prima è costituita dalla realizzazione a due: un giovane recita le espressioni in dialetto e un anziano (spesso il nonno/la nonna) ne dà il corrispondente in dialetto. Questa scissione dei ruoli ci dà una prima indicazione interessante: le giovani generazioni sono molto attratte dal dialetto come strumento espressivo, ma si sentono poco sicure della propria padronanza, mentre percepiscono gli anziani come depositari della competenza nativa. Mentre in altri ambiti il mondo dei social è popolato da contenuti che esaltano il senso di superiorità tecnologica dei nativi digitali nei confronti degli anziani, in questo caso mi sembra rilevante che l'anziano mantenga integra l'autorevolezza, e non sia confinato nel cliché dell'utente impacciato e non competente¹⁰.

Il *format* della sfida può essere esteso chiedendo di misurarsi con la pronuncia di espressioni in un dialetto diverso dal proprio. Questi video sono in genere creati per mettere in ridicolo la pronuncia buffa o inadeguata del non nativo. In tale quadro assumono un particolare valore di documentazione del neoplurilinguismo alcuni video in cui è un lavoratore immigrato a performare gli stereotipi municipali, a volte con ottima competenza nella riproduzione delle sfumature dialettali. In un video, di cui riporto la trascrizione dei passaggi essenziali, è un venditore ambulante di colore a essere chiamato in causa da un gruppo di ragazze locali:

⁷ Più precisamente #dialetticeck si riferisce alla lettura/recitazione di liste di parole espressioni in italiano e in dialetto. Ricordiamo che l'assegnazione degli *hashtag* è fatta dall'utente quindi non sempre del tutto coerente col contenuto del video.

⁸ In sintesi una *challenge* di *TikTok* è un invito a intraprendere una certa azione, realizzarne un video con lo smartphone e pubblicarlo sulla piattaforma social.

⁹ Frase effettivamente pronunciata in un video molto diffuso in rete del personaggio romano "1727".

¹⁰ Sulla *querelle* tra techno-entusiasti e apocalittici in merito alle conoscenze dei nativi digitali rimando alle osservazioni in Palermo (2017: 101-103).

- Prova a venderci qualcosa, in dialetto veneto però
- Son veneto io... qua del Sambruson, di dove siete voi?
- Padova, Treviso...
- Rassa Piave, già mejo, basta che no sei de Montebeluna
- Cos'hanno quelli?
- Sai come li chiamano in giro?
- Dinosauri Rex [accompagna la frase facendo il gesto del braccino corto], così non spendono niente, son taccagni... l'unica rassa Piave che no me piase se quei de Montebeluna perché [ripete il gesto del braccino corto] non fanno muovere l'economia (@vale_ntina.87)

Un'altra tipologia piuttosto diffusa chiama in causa la traduzione interdialettale e consiste nel mettere direttamente a confronto due dialetti senza l'intermediazione dell'italiano. In pratica però non abbiamo mai a che fare con testi compiuti ma con liste di espressioni. Ricordiamo che la traduzione da e verso l'italiano è una strategia utilizzata per attivare il discorso metalinguistico sui dialetti spesso praticata nei gruppi *Facebook* (Nobili, 2020).

Non mancano video dedicati all'autopromozione del proprio dialetto, quasi sempre focalizzati sull'esaltazione della ricchezza lessicale e della bellezza/armoniosità della pronuncia. Entra qui in campo una delle componenti essenziali della rinascenza dialettale, cioè la rivendicazione del valore identitario del dialetto¹¹.

Di particolare interesse risultano i video con riflessioni a carattere metalinguistico, prevalentemente di rivendicazione del dialetto come strumento espressivo efficace, legittimo, di cui non vergognarsi, a testimonianza dell'avvenuto sdoganamento dei dialetti come varietà espressive rientranti a pieno titolo nel repertorio sociolinguistico odierno. Ecco la trascrizione di un esempio:

ho una domanda per tutte quelle ragazze e quei ragazzi catanesi che quando sentono una donna parlare il proprio dialetto, se ne escono con «ma sei troppo femminile per essere zaurda», «ma una donna non dovrebbe parlare così». Ma io adesso mi chiedo: «nascìa a Catania ma non pozzo parlare u me' dialetto? a prossima vota mia mamma partorisce a Milano» [damarisdimauro].

Un esempio di *reel* realizzato con maggiore tasso di sperimentazione multimodale è così costruito: all'inizio compare un'immagine fissa – che ricorda un meme – con una bella ragazza, elegante e un po' snob, accompagnata dalla scritta in sovrimpressione «inizi a capire che parlare in dialetto è da tamarri». Segue una dissolvenza e la protagonista (noemispinetti), stavolta inquadrata, esprime il proprio disappunto rispetto alla scena precedente affidandosi alla mimica facciale (espressione di disgusto), al gesto di portare la mano aperta da sotto al mento in avanti, alla grafica in sovrimpressione «tu, mica eu». Il cambio di base musicale tra le due scene del video completa la semiosi. Possiamo associare a questo nucleo tematico anche i video in cui si prova a italianizzare espressioni dialettali per dimostrare che in tal modo perderebbero efficacia espressiva.

Nella rivendicazione del valore espressivo del dialetto la riproposizione di motivi radicati nel sentire comune (il dialetto come lingua del cuore contrapposto alla lingua come idioma della ragione) lascia presupporre una più o meno consapevole educazione

¹¹ Rientrano marginalmente nel nostro tema i numerosi video riconducibili alla parola chiave “parlare il dialetto degli altri”, in cui il protagonista sfoggia la propria abilità nell'imitazione di più dialetti italiani. Ancora più marginali i video dedicati all'imitazione parodistica dell'italiano parlato da stranieri, non privi di venature razziste. È interessante notare che in tali video l'autore fa un uso improprio dell'*hashtag* #dialetti.

sociolinguistica-variazionale: si esalta infatti la scelta della variante più adatta in relazione alla situazione e all'ambito d'uso. Un'utente calabrese (noemispinetti) mette in pratica la netta scissione tra uso dell'italiano e del dialetto con una serie di post che hanno in comune l'incipit italiano e variano nell'espressione dialettale. Ne riportiamo un solo esempio:

e per la serie in italiano esprimo i concetti, ma in dialetto esprimo i sentimenti:
on mi nda cala!

Alla componente multimodale è affidato il compito di evidenziare mediante la grafia in sovrimpressione sia il tema generale («in italiano esprimo i concetti, ma in dialetto esprimo i sentimenti») sia l'espressione dialettale (*on mi nda cala* 'non ci credo, non me la bevo').

Tramite il *code switching* si fa in modo che la frase *clou* in dialetto compaia in clausola, per suggellare ironicamente il messaggio. La stessa utente dedica un video così concepito al modo di dare il benvenuto agli sconosciuti tipico del Meridione:

Ho un messaggio per tutte quelle persone che stanno pensando di trascorrere le loro ferie, le loro vacanze al sud. Probabilmente questa è una cosa che vi dicono in pochissimi, però dovete arrivare preparati: non vi dovete spaventare! Noi qui abbiamo delle abitudini: non salutiamo in un modo normale. Per esempio, quando vi vediamo per la prima volta non vi diciamo buongiorno o buonasera, ma la primissima frase che esce dalla nostra bocca è: *a ccu apparteni, figghiu?*

Come si vede, discutendo di dialetti e abitudini locali è quasi inevitabile finire nel campo minato degli stereotipi. Del resto, come è stato osservato, il nesso tra un dialetto e uno specifico orizzonte geo-culturale di riferimento è difficile da recidere:

La dialettalità, tanto più in un dominio, come quello italo-romanzo, in cui i sistemi dialettali si presentano come radicalmente eteronomi, non sembra attivabile a meno che il "discorso in dialetto" non sia accompagnato più o meno marcatamente da elementi che ne caratterizzano l'orizzonte geografico e culturale di riferimento. Il discorso ha, cioè, bisogno di essere accompagnato da puntelli geo-culturali che definiscono il dialetto come sistema semiotico nel quale la comunità (che lo usi o che lo abbia usato) possa riconoscersi (Paternostro, Sottile, 2015: 212-213).

Nella comunicazione in rete l'abbinamento a fini comici tra dialetti e stereotipi locali non è una novità: basti citare – a titolo di esempio – la fortunata *web-serie Casa Surace*, la parodia del milanese imbruttito dell'attore Germano Davide Lanzoni, molto popolare su *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*, i vari ridoppiaggi dialettali parodistici studiati da Coveri (2018). Nei video di *TikTok* che sviluppano questo tema osserviamo che il grado di distanziamento tra il punto di vista autoriale e la visione stereotipata dei dialetti e delle abitudini locali è molto variabile¹². Il discrimine tra adesione acritica agli stereotipi e loro riproposizione distaccata e ironica è molto sottile. Si trova una rappresentazione di questa diversificata gamma di atteggiamenti in serie piuttosto fortunate, dal titolo *Quando un x, Sei x se* e simili, dove *x* può essere completato con diversi aggettivi etnici: *veneto*, *napoletano*, *milanese*, *romano* ecc. La raffigurazione stereotipata raggiunge il massimo grado nei video che mettono in scena ataviche contrapposizioni campanilistiche: particolarmente vivaci

¹² Notiamo in margine che, a proposito della difficoltà a scindere il piano della lingua da quello dei comportamenti culturali, alcuni video recitati in italiano ma dedicati a esporre abitudini locali sono etichettati con l'*hashtag* #dialetti.

quelle tra pisani e livornesi e tra catanesi e palermitani (sulla cui rappresentazione nel *web* si vedano le osservazioni in Paternostro, Sottile, 2015). In altri casi invece si sviluppa il tema secondo i modi dello *sketch* cabarettistico:

In Sicilia non ti chiedono come ti chiami, ti chiedono: mangiasti?
[pamelalapamy]

La decisione di esprimere un punto di vista critico sugli stereotipi richiede un livello di consapevolezza maggiore da parte dell'utente e forse anche per questo motivo i video che sviluppano questa prospettiva sono a volte strutturati in maniera più originale e innovativa dal punto di vista dello sfruttamento della multimodalità. Come esempio riportiamo il contenuto di un video dal titolo *Ab sei siciliano?* (di Giovanni Belardi) dedicato a confutare, ridicolizzandoli, alcuni stereotipi sulle abitudini degli isolani. Mentre compaiono in sovraimpressione scritte con luoghi comuni o tormentoni ricorrenti (*di buono avete solo il cibo, non avete voglia di lavorare, si dice arancino o arancina? pitoni e panzerotti sono la stessa cosa ecc.*) il protagonista inquadrato, muto, batte la testa su un tavolo rappresentando espressioni di crescente disperazione. Si delinea così un modo in buona misura inedito per realizzare la parodia, che potremmo definire *parodia multimodale*.

Varianti abbastanza originali per l'integrazione delle risorse verbali e non verbali della già citata serie *Quando un x* si hanno nei video intitolati *Dimmi che sei x senza dirmi che sei x*, in cui l'abbinamento tra abitudini e cliché locali è affidato all'interazione tra immagini, scritte in sovrimpressioni e colonne sonore, senza l'ausilio del parlato.

Non mancano alcuni video di divulgazione, dedicati in genere a elencare quanti e quali dialetti ci sono in Italia, quanti parlanti ha ciascuno o i tratti linguistici di singole varietà. In questi elenchi si notano diversi errori, il più frequente dei quali è vedere impropriamente accomunati dialetti e lingue di minoranza. Di qualche interesse, in quest'ambito, la rubrica divulgativa *Un dialetto in tre minuti* curata da Marco Tedeschi Lionspeech, autore anche di un'analoga serie di video dedicati alle lingue del mondo, dal titolo *Una lingua in tre minuti*. Questi prodotti si caratterizzano per un intenso sfruttamento della multimodalità: fin troppo densi di contenuti semiotici, mettono in scena nella zona centrale il protagonista che espone a voce la parte propriamente divulgativa, supportato dalla comparsa, nella zona superiore, di immagini, animazioni, scritte, grafici, meme. Un po' come il docente a lezione, che integra il proprio parlato con slide proiettate alle sue spalle che riproducono contenuti verbali e non verbali. Il tratto discriminante rispetto alla lezione universitaria in presenza¹³ è l'atteggiamento *a tutti i costi* accattivante, unico comportamento ritenuto utile a far conquistare *like* e visualizzazioni.

4. CONCLUSIONI

L'uso dei dialetti nella comunicazione digitale ha avuto tempo e modo di evolversi, dalle prime pagine *web* prodotte a cavallo tra i due secoli all'odierna comunicazione interattiva affidata ai social media. Di un aspetto particolare della questione ci siamo occupati in questo lavoro. Risulta tutto sommato ancora valido il ventaglio di nuovi valori attribuiti ai dialetti sintetizzato in altri lavori¹⁴, che può essere quindi utilmente riproposto, con qualche adattamento, per la recentissima rappresentazione social dei dialetti.

¹³ Altro discorso varrebbe per un confronto coi video che compongono moduli di unità di apprendimento per l'e-learning, che non abbiamo qui modo di affrontare. Per maggiori dettagli si veda Lagrassa (2021).

¹⁴ In particolare Berruto (2006), da confrontare con la classificazione presente in Antonelli (2011).

Prevalenti appaiono il valore *espressivo* e quello *ludico*; piuttosto vivace anche quello *identitario*, come espressione di attaccamento alle radici culturali della comunità locale. Quest'ultimo rischia a volte di essere risucchiato nel vortice insidioso della rappresentazione stereotipata. Meno presente è forse l'atteggiamento *rivendicativo* (di autonomia territoriale o di tutela giuridica). Quello conservativo o *museografico / folcloristico*, che nei tradizionali portali di archiviazione si declinava nella catalogazione e nella rivitalizzazione, attraverso proverbi, poesie, modi di dire ecc., di un patrimonio culturale e folclorico, assume la veste del tentativo da parte delle nuove generazioni di tendere verso una competenza primaria ormai perduta attraverso il dialogo intergenerazionale. Esemplare in questo senso il ricorso alle generazioni più anziane, univocamente rappresentate come depositarie di una piena competenza dialettale. Questo dato segna una controtendenza significativa rispetto alla rappresentazione tecno-culturalmente dimidiata dell'anziano nell'universo social.

Di particolare interesse come termometro dell'atteggiamento dei parlanti comuni nei confronti dei dialetti risultano i video di carattere metalinguistico dedicati a prendere posizione sul loro valore e la loro efficacia. Tali prodotti confermano la piena cittadinanza – seppure limitata ad alcuni registri e domini – acquisita dalle parlate locali nel repertorio espressivo delle nuove generazioni.

Da non escludere infine, come è stato rilevato a proposito dei ridoppiaggi (Coveri, 2018; Paternostro, Sottile, 2015) che le forme di rinascenza dialettale da noi documentate, pur legate a forme di competenza secondarie, possano avere un effetto positivo anche sullo sviluppo o il recupero di una maggiore competenza del dialetto da parte delle nuove generazioni.

Nel rappresentare questi contenuti e questi atteggiamenti nei confronti dei dialetti, lo sfruttamento intensivo di risorse multimodali produce interessanti novità rispetto al linguaggio televisivo e, in particolare, una ridefinizione delle gerarchie tra componente grafica, acustica e visuale. Nei video da noi esaminati acquistano molta importanza i processi di semiosi non verbale e – tra questi – quelli di semiosi corporea. Del resto la comunicazione digitale – in particolare nelle piattaforme di comunicazione semisincrone – ha da tempo messo a punto un ecosistema che esalta le varie forme di espressione attraverso il corpo: può trattarsi del corpo reale, come nei reel, o dei suoi surrogati simbolici, come le *emoji*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2011), “Lingua”, in Afribo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana: cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Berruto G. (2004), *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Berruto G. (2006), “Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte (e altrove)”, in Sobrero A.A., Miglietta A. (a cura di), *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, Congedo, Galatina, pp. 101-127.
- Berruto G. (2007), “Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi”, in Raimondi G., Revelli L. (a cura di), *La dialectologie aujourd'hui*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, p. 133-153.
- Berruto G. (2018), “The languages and dialects of Italy”, in Ayres-Bennett W., Carruthers J. (eds.), *Manual of Romance Sociolinguistics*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 494-525.

- Calaresu E., Palermo M. (2021), “Ipertesti e iperdiscorsi. Proposte di aggiornamento del modello di Koch e Österreicher alla luce dei testi nativi digitali”, in Gruber T., Grübl K., Scharinger Th. (hrsg.), *Was bleibt von Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte von Diskurstraditionen und sprachlicher Variation*, Narr, Tübingen, pp. 81-111.
- Coveri L. (2018), “Doppiare per diletto. Doppiaggi parodistici in dialetto nel web”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi per l'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 199-206.
- Fiorentino G. (2005), *Dialetti in Rete*, in *Rivista Italiana di Dialettologia*, XXIX, pp. 1-37.
- La Grassa M. (2021), “Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale”, in *ELLE, Educazione Linguistica. Language Education*, 10, pp. 29-52.
- Lubello S., Stromboli C. (2020), *Dialetti reloaded. Scenari linguistici della nuova dialettalità in Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Marcato C. (2014). “Dialetti e italiano oggi”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni di italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 37-61.
- Nobili C. (2020), “Le diverse voci del dialetto sul web. Interazioni ibride in una comunità Facebook nello scenario dell'e-co-partecipazione”, in Lubello S., Stromboli C. (2020), pp. 41-68.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2020²), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2022), “Testualità digitale e multimodale: osservazioni sulla struttura dei reels”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 560-573.
- Paternostro G., Sottile R. (2015), “I dialetti urbani fra nuovi usi e nuovi modelli di dialettalità: le parodie siciliane di Peppa Pig”, in Marcato G. (a cura di), *Dialetto. Parlato, scritto, trasmesso*, Cleup, Padova, pp. pp. 211-222.
- Patrucco E. (2002), “Dialetto online”, in *Italiano & Oltre*, XVII, 3, pp. 140-144:
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Sobrero A.A. (2012), “Italiano regionale: fra tendenze unitarie, risorgive dialettali e derivate postalfabetiche”, in Telmon T., Raimondi G., Revelli L. (a cura di), *Coesistenza linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Aosta-Bard-Torino, 26-28 settembre 2011), Bulzoni, Roma, pp. 129-145.

FORME DI TESTUALITÀ BREVE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO

*Sergio Lubello*¹

Poco e buono, dice el proverbio; è impossibile che chi dice o scrive molte cose non vi metta di molta borra, ma le poche possono essere tutte bene digeste e stringate; però sarebbe forse stato meglio scerre di questi ricordi uno fiore che accumulare tanta materia.

Francesco Guicciardini

1. DE BREVI-TATE. UNA RIFLESSIONE PRELIMINARE

Vorrei soffermarmi, per cominciare, su un concetto, quello di brevità testuale, che rischia di risultare generico e vago se non precisato e soprattutto se non contestualizzato nelle sue ricadute e applicazioni didattiche.

Un testo breve non è definibile, almeno in teoria, con parametri fissi, matematici: un testo di x battute è un testo breve e un testo di y battute è un testo lungo? Tra i testi letterari mentre è semplice classificare un epigramma secondo il parametro della lunghezza, non è invece automatico per un racconto o una novella che possono essere anche più lunghi di un romanzo di non molta ampiezza: il genere testuale, quindi, non è sempre e da solo sufficiente a individuare testi ‘brevi’². In sostanza il concetto di brevità testuale non può essere definito in termini assoluti, ma neppure in termini relativi, poiché al variare del contesto storico culturale o del medium cambiano anche il concetto di lunghezza e quello di brevità, che sono quindi indefinibili a priori. Mara Santi (2019: 7), tentando una definizione pragmatica della brevità, sostiene giustamente che:

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, ma ciò che ne emergerebbe sarebbe invariabilmente che il concetto di brevità testuale è relativo e delineabile esplicitamente o implicitamente solo in relazione e in modo contrastivo rispetto a forme testuali che, in un dato momento storico e culturale vengono, per convenzione, definite lunghe. Per tale ragione il tentativo di trovare criteri intrinseci di natura estetica o formale per la definizione della brevità testuale si rivela volta a volta fallimentare.

Un altro parametro potrebbe essere la materialità, cioè il supporto su cui “viaggiano” i testi, ciò che però presuppone altre considerazioni sul concetto stesso di testo: un tweet, un messaggio di cellulare o un post sui social network possono non dire nulla o dire poco e parzialmente o dire cripticamente, se presi per sé, isolati, estrapolati dal contesto di appartenenza, al di fuori della catena di messaggi o della sede collettanea in cui sono collocati, cioè non sono – almeno non sempre – testi autonomi, compiuti, ma appartengono a un cosiddetto politesto, nel quale trovano senso e realizzazione.

¹ Università di Salerno.

² Sul testo letterario si veda Dardano (2010), in particolare il cap. *La misura breve* (ivi: 13-20) dedicato agli scrittori Andrij Longo e Vitaliano Trevisan che sfruttano in modi diversi gli spazi del racconto breve.

Ancora un altro criterio potrebbe essere la fruizione, quindi il punto di vista dell'utente, del lettore/ascoltatore: breve potrebbe essere considerato il testo fruibile in una unica sessione; tuttavia è il caso di osservare, sempre con Santi (2019: 8), che:

è evidente che tale sessione di fruizione varia a seconda del genere e del medium, e si dilata dalla misura del tweet, un cinguettio di (ora) 280 battute, o di una sigaretta, sino al limite, talvolta meno facile da definire quantitativamente, delle nostre capacità attentive.

Lasciando l'astrattezza delle definizioni e dei parametri classificatori per spostarci alle applicazioni didattiche, nella prassi d'insegnamento "testo breve" richiama aspetti diversi di produzione e di ricezione e in particolare:

- il risultato: per es. di un'attività di riassunto o di riduzione / riscrittura o di produzione di un testo in tot caratteri assegnati³;
- il punto di partenza: per es. di un lavoro su e con testi brevi, come quelli legati al *web* 2.0, nelle corde degli studenti e in sintonia con le loro pratiche quotidiane di scrittura;
- il tempo di lavoro in classe: per es. di una unità didattica compiuta che potrebbe essere l'ora di lezione (45 minuti), quindi un arco temporale preciso e ristretto all'interno del quale bisogna considerare lo svolgimento e la conclusione delle varie attività programmate a partire da testi 'misurati', per es. ridotti o tagliati *ad hoc*.

A scanso di equivoci è bene precisare che il lavoro in classe con testi brevi non va visto come una rinuncia alla lettura / analisi di testi complessi e alla cosiddetta scrittura «solida» (Palermo, 2017: 125); anzi, come si vedrà, significa semmai partire da testi familiari e congeniali agli studenti e lavorare perché tali attività siano preparatorie a quelle più complesse richieste in contesti formativi (come la scrittura argomentativa): la brevità insomma può essere un pretesto per stabilire l'incontro con l'universo testuale delle giovani generazioni e per transitare verso testi lunghi e complessi e, con Fiorentino (2014), non "liquidi", che sono invece preminenti nella quotidianità dei nativi digitali. Si spera, quindi, che almeno in contesti formativi si avverta il bisogno di dilatare il tempo di lettura e scrittura, di portare alla luce l'implicito, il non detto, il silenzio, le parole monche, le parole dimenticate o quelle che aspettano di essere riattivate⁴.

Aggiungo, infine, con le parole più eloquenti di Giuseppe Pontiggia (2002: 115), che la *brevitas*:

è risorsa espressiva di incommensurabile potenza. Scelte antitetiche possono dare esiti altrettanto forti. Però la sfida, se le parole diminuiscono, è dire di più. E forse riserverà più sorprese che difendere a oltranza, come spesso accade, i limiti di un io loquace troppo innamorato di sé.

2. UNA NUOVA SEMIOSFERA TESTUALE

La mutazione della comunicazione prodotta dall'accelerazione tecnologica del *web* negli ultimi decenni⁵ ha reso la scrittura (in pubblico e in privato) pratica quotidiana; «moltissime persone che fino a vent'anni fa non avrebbero scritto un rigo oggi producono

³ Sui meccanismi e sulle forme della scrittura sintetica e concisa si veda Lavinio (2021).

⁴ Illuminante e suggestivo in tal senso un recente volumetto di Beccaria (2022).

⁵ Sullo scritto digitale e sull'italiano del *web* disponiamo di molti studi, anche interdisciplinari, a partire dal lavoro fondante di Pistolesi (2004); si vedano almeno Tavosanis (2011) e i recenti bilanci aggiornati di Antonelli (2019) e Pistolesi (2022).

e consumano quotidianamente una mole impressionante – sia pure frammentaria e quasi atomizzata – di testi digitati⁶. Nel nuovo paradigma multimediale⁷ si assiste a nuove (in parte) pratiche e modi di scrivere e di leggere, e a un ecosistema testuale variegato e complesso, fatto di testi destrutturati, frammentari, multiformi, spesso in stretto rapporto con altre forme di comunicazione (audio, video, foto, ecc.)⁸. Maurizio Dardano (2022: 430) ha ben riassunto i caratteri distintivi della comunicazione elettronica:

la *plurifunzionalità* (la maggior parte di tali forme si possono usare in più di una dimensione), la *variabilità* (nei media elettronici i testi possono essere modificati, completati e mutati all'infinito), l'*apertura del processo* (il senso della lettura non è chiaramente determinato perché può cambiare direzione in ogni momento), la *frammentazione* (le forme di comunicazione possono essere connesse tra loro, i messaggi possono essere interrotti o completati con altri messaggi), la *diversità degli autori* (la nozione stessa di autore sembra destinata a svanire).

La semiosfera testuale di oggi, piuttosto ricca e variegata, consta di molti generi emarginati nelle pratiche didattiche, perché ritenuti inadatti al lavoro in classe o a causa di qualche pregiudizio che li colloca ancora in un comparto altro, separato dal mondo della formazione: a scuola trova spazio regolarmente il classico tema sull'inquinamento ambientale, ma non la redazione di una email di media formalità.

È pur vero che molti di questi testi, che potremmo definire per comodità dialogici (*il parlar scrivendo* per intenderci), sono altra cosa rispetto a quelli abituali in contesti formativi, tuttavia è compito della scuola e dell'università prendere atto dell'alta percentuale di analfabetismo funzionale e digitale della popolazione, del fatto che un terzo dei cittadini non è in grado di scrivere una email né di acquistare un prodotto attraverso un testo guida come le istruzioni per comprare un biglietto; la tecnologia digitale, pur offrendo nuove opportunità, lascia sempre meno tempo per riflettere anche sui propri usi linguistici e favorisce talvolta connessioni prive di logica stabilite sulla base di semplici assonanze, di algoritmi ricorsivi.

Per tali motivi sarebbe opportuno non sottrarsi anche nei contesti formativi all'esplorazione di forme testuali e comunicative brevi, nuove (e meno nuove) in rete, quelle in cui sono immerse (non solo) le nuove generazioni: Finlandia docet, paese da anni sempre in testa alle classifiche Pisa dell'Ocse su competenze di lettura e alfabetiche in generale, in cui da tempo smartphone e tablet sono strumenti non stigmatizzati, ma perfettamente integrati nelle pratiche didattiche già con gli alunni di 6-7 anni ai quali l'insegnante addestrato insegna, per esempio, a individuare le cosiddette *fakenews* (si potrebbe dire che si impartiscono i primi rudimenti di filologia digitale).

E del resto, per restare nell'attualità, si pensi all'agone politico che ha riscritto le proprie forme di comunicazione ricorrendo strategicamente sempre di più ai social network: le recenti elezioni politiche dell'estate 2022 sono state raccontate su Instagram alla velocità della luce a colpi di immagini, meme e video, in forme di comunicazione efficace e immediata, soprattutto informale. Instagram ha in Italia più di venti milioni di utenti di cui oltre il 30% ha tra i 13 e i 24 anni: si tratta di una fascia di audience, di solito disinteressata alla politica, che a Facebook predilige Instagram, piattaforma social di comunicazione in cui viene perciò ricontattata e raggiunta.

⁶ Antonelli (2019: 10).

⁷ Si veda sul nuovo paradigma Simone (2000). Sui testi 2.0 cfr. Palermo (2017), Fiorentino (2019) e Pistolesi (2022).

⁸ Si legga l'interessante *Le reti della lettura. Tracce, modelli, pratiche del bel social reading* (Faggiolano, Vivarelli, 2017).

Va da sé che la comunicazione politica e istituzionale sui social, pericolosamente ellittica e sbrigativa, rischia di diventare una sorta di “populismo conoscitivo”⁹; rischio contro cui è utile leggere alcune riflessioni di Rosario Coluccia (2020: 114):

C'è tuttavia un problema, che è linguistico e concettuale, quindi fondamentale. Scrivere un messaggio su un cellulare o affidare a un *tweet* il giudizio su complicate situazioni economiche o sociali ha il pregio della sinteticità ma comporta un difetto fondamentale: non consente sfumature, taglia con l'accetta, sceglie tra sì e no, non aiuta a riflettere. [...] Il numero delle parole usate è ridotto al minimo e poiché tra il pensiero e la lingua c'è interazione, ne deriva che il pensiero è anchilosato come la lingua. Un linguaggio con poche parole e troppo stringato non è in grado di esprimere concetti complessi; è pubblicità, non democrazia. Inviterei i politici (praticamente tutti, quasi nessuno sfugge) a non affidare a *Twitter* l'espressione del loro pensiero. I concetti, se sono importanti, meritano più di 140 caratteri.

E tuttavia proprio tale preoccupazione potrebbe trasformarsi in una sfida per la didattica dell'italiano, nel senso che proprio tali testi sarebbero utili come oggetto di ragionamento e di riflessione in classe, per colmare i vuoti e le ellissi di cui sono pieni: potrebbero cioè diventare un luogo privilegiato di lavoro coinvolgente per il discente ed efficace per il docente.

3. L'ARTE (E LE FORME) DELLA BREVITÀ: QUALCHE SPUNTO DA UN UNIVERSO DIDATTICO DA SPERIMENTARE

Non mi soffermo su tipologie di testi brevi ben collaudate da anni nell'insegnamento scolastico (come per es. brevi articoli di giornale), ma mi concentrerò quasi del tutto su quelli digitati che invece non trovano spazio e cittadinanza nella didattica dell'italiano e neppure nella manualistica relativa¹⁰.

Del nuovo universo testuale 2.0, delle nuove pratiche e frontiere della scrittura e lettura, si isolano alcuni generi brevi, che evidenziano anche come sia cambiato non solo il concetto stesso di testo, ma anche quelli di autore / produzione, circolazione, destinatario; financo nella scrittura creativa si assiste a scenari nuovi: qualche anno fa la poetessa americana di Los Angeles (classe 1990), Morgan Nichols, all'epoca con più di 3000 followers, lanciò un appello per offrire sul *web* versi personalizzati («inviatemi un messaggio privato con la vostra storia e vi dedicherò una poesia»).

Prima di passare ai testi, mi pare utile qualche altro chiarimento. Lo slogan “più informatica, più tecnologia in classe”, che ci ha assillato negli ultimi anni, andrebbe riempito di contenuti seri: non è sufficiente comprare computer e tablet, garantire la connessione alla rete, ecc. lasciando poi di fatto gli studenti abbandonati a sé stessi e non sfruttando gli strumenti per nuove e proficue attività didattiche; anzi, con Scotto di Luzio (2015: 52), «la tecnologia non solo si mostra incapace di sottrarre la scuola al problema che l'istruzione fronteggia da sempre in una società democratica e cioè la tensione tra

⁹ L'espressione è stata impiegata da Lamberto Maffei in una conferenza, “Linguaggio e pensiero”, durante il convegno della Dante Alighieri di Rovigo il 14 ottobre 2022, “Bella, fra! GG. L'italiano dei giovani nei social media e il suo impatto sul cervello”.

¹⁰ Si veda da ultimo Cignetti *et al.* (2022: 304-305) in cui al testo digitato è dedicato un breve paragrafo: ci si sofferma sulle due caratteristiche costanti presenti in tutti i testi, cioè la multimedialità e l'ipertestualità, non sulle possibili applicazioni nella didattica dell'italiano. Importante perciò, oltre che utile, Prada (2022).

spazio educativo e spazio sociale, tra pedagogia e conflitto nella società, ma di fatto serve a ribadire, in alcuni, il proprio privilegio, negli altri la propria sconfitta»¹¹.

A latere, ma è un aspetto tutt'altro che trascurabile, va menzionato il dopo pandemia di scuola e università, e quindi il tempo sociale perduto, le attività dislocate in non luoghi (cfr. Lubello, 2020b), e perciò la necessità di riallacciare il mondo delle giovani generazioni a lungo sottratto all'aula, più impaurito, più "remotizzato". Giustamente Raffaele Mantegazza, ribadendo che la scuola è l'ambito della socializzazione del sapere (2020: 27), osserva che «riprendere la scuola a suon di verifiche e di prove a crocette, aumentare ulteriormente l'ansia dei ragazzi rispetto all'essere rimasti indietro con i programmi sarebbe la sconfitta della scuola».

In tal senso lavorare su generi testuali brevi e digitali rappresenta una possibilità anche per ricucire lo strappo, una sorta di "affettivizzazione" delle pratiche didattiche¹² o, con Recalcati (2021: 108), per tentare di non «parlare ai muri»:

l'insegnamento porta con sé, sempre, un'inevitabile esperienza di solitudine, nonostante si tratti di trasmettere un sapere, di farlo circolare, di dividerlo con altri. Parlare ai muri è la condizione strutturale di ogni insegnamento, perché in ogni insegnamento è in gioco un'impossibilità. Quale? Quella di una trasmissione integrale, senza resti, trasparente, del sapere.

3.1. *Scrivi un tweet e ti dirò chi sei*

Per promuovere un ritorno alla lettura, in particolare per far avvicinare gli studenti al mondo sempre più distante dei classici, è stata creata nel 2016 una piattaforma gratuita di *social reading*, Betwyll, nata dall'esperienza dell'associazione culturale TwLetteratura che si rivolgeva alle scuole per far commentare i classici (inizialmente in 140 caratteri, un twyll). Lo scopo è quello di far appassionare i ragazzi alla lettura creando una comunità di utenti che possano interagire e lavorare insieme secondo le dinamiche e le regole del social reading didattico, guidati a un uso consapevole della tecnologia e del *web*. Siamo qui nell'ambito della brevità massima: 280 caratteri per produrre un testo compiuto richiedono grandi abilità di sintesi e di concisione e, aggiungerei, anche di maestria linguistica, di vero *labor limae*.

Un'esperienza didattica di attività collaborative con Twitter (sia pure nell'ambito dell'italiano lingua straniera) è quella realizzata nell'anno accademico 2017/18 all'Università di Gent (descritta da Nobili, 2019)¹³: il progetto THT, *Twitter in Humanities Teaching*, finalizzato a comprendere in che modo si possano sfruttare le caratteristiche distintive di Twitter nell'insegnamento tradizionale delle discipline umanistiche in una prospettiva multimodale, intesa, con Voghera (2014: 207), quale educazione dello studente alla gestione in classe di una pluralità di canali e di modalità di comunicazione, pratica che «non fa ancora parte dell'orizzonte didattico comune, ed è tutt'al più vissuta nella scuola in modo inconsapevole o come fenomeno marginale». Agli studenti coinvolti

¹¹ A tale proposito Scotto di Luzio (2015: 50) riporta i risultati poco incoraggianti di un interessante esperimento di alcuni anni fa, tra il 2001 e il 2002, condotto in otto scuole secondarie della California: Mark Warschauer, Michel Knobel e Leeann Stone hanno studiato disponibilità, accesso e uso delle tecnologie, «valutando le variazioni riscontrate tra singoli istituti, comunità e popolazione studentesca in rapporto alla preparazione scolastica dei giovani in vista del loro ingresso all'università. Dunque, in relazione a un traguardo capace di segnare profondamente il destino di una persona in una società come quella americana».

¹² L'espressione è di Mantegazza (2020: 29).

¹³ Nobili (2019) si sofferma nella prima parte del contributo sulle rielaborazioni testuali, sui processi di adattamento creativo di testi ai diversi ambienti di scrittura sul *web*, ripercorrendo vari esperimenti di twittletteratura.

venivano richiesti specifici esercizi di scrittura *social* su *betnyll* (applicazione progettata secondo le stesse caratteristiche d'uso di Twitter), a partire da un input parlato (per esempio un frammento della spiegazione orale in classe) o scritto (per esempio un testo letterario scritto o una diapositiva PowerPoint proiettata a supporto della spiegazione dell'insegnante). Alla prima fase del progetto (*verso un modello di edizione twitteraria dell'Orlando Furioso*), ha fatto séguito una seconda fase di rielaborazione e di riflessione in cui lo studente, messo al centro, veniva reso protagonista e responsabile del suo apprendimento in un continuo confronto tra pari: nell'aula virtuale si procedeva alla discussione e all'approfondimento tramite tweet delle tematiche affrontate nell'aula reale.

Il buon esito e le interessanti prospettive, non solo nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera, emergono chiaramente dalle riflessioni finali di Nobili (2019: 115):

Mettere gli studenti (gli *homines*, o meglio i *discipuli scribentes 2.0* del nostro studio) di fronte ai loro risultati può essere occasione di arricchimento se accompagnata da una riflessione in classe mirata a far comprendere le peculiarità linguistiche della scrittura digitale del presente rispetto alle altre modalità comunicative, nello specifico lo scritto *stricto sensu* o «scrittura solida» (Palermo 2017: 125) letteraria del passato. Soltanto attraverso una didattica mirata alla consapevolezza diamesica (Prada 2016) in prospettiva diacronica, ovvero a una gestione competente e integrata di testi digitali e non digitali lungo un «continuum formativo temporale e mediale» (Digregorio 2019), gli studenti stessi (e l'università tutta) nei confronti del valore didattico delle nuove tecnologie potranno assumere «uno sguardo non timoroso, bensì consapevole, e aperto al cambiamento, nell'orizzonte irrinunciabile della società complessa» (Chiusaroli 2017: 68).

Vorrei menzionare un'altra sperimentazione legata alle possibilità didattiche di Twitter: il concorso indetto all'università di Salerno per studenti di triennio dal titolo *Racconta il tuo sud in un tweet*: dai numerosi tweet degli studenti partecipanti sono emerse, con sorpresa della giuria, interessanti capacità e potenzialità di scrittura (creativa) che meritano senza dubbio di essere sollecitate, spronate e sperabilmente incanalate in attività didattiche *ad hoc*; riporto solo il tweet vincitore della prima edizione del 2018, di Emanuela Di Venuta (e cfr. Lubello, 2019b: 133-147):

Lasciatemi la lentezza delle strade, la pazienza dei contadini, il roseo ventre intatto degli Alburni; non voglio giganti di cemento, mostri di plastica, fuochi sommersi. Voglio che il tempo qui resti sospeso per poterlo afferrare.

3.2. *Digito, ergo sum*

Il *blog*, che affianca spesso al testo scritto immagini e video, è con Campbell (2003: 1) «an online journal that an individual can continuously update with his/her own words, ideas and thoughts through software that enables one to easily do so»; come strumento asincrono esso è utilizzabile con risultati promettenti anche nell'ora di lezione d'italiano.

Seppure i *blog* (o i *forum* di discussione) siano ancora poco impiegati nei contesti di insegnamento, Peppoloni (2021: 30), in riferimento alla didattica delle lingue, osserva che essi offrono:

un ambiente collaborativo in cui gli studenti possono leggere i *post* scritti da altri utenti e contribuire a loro volta fornendo dei *feedback*, cioè degli input linguistici. In tal modo verranno esercitate sia le abilità di comprensione che

di produzione. Inoltre, attualmente, i *blog* stanno diventando strumenti multimodali, contenenti quindi non solo testi scritti, ma anche elementi video e audio. In tale contesto, gli utenti eserciteranno anche abilità di comprensione e produzione orali, fondamentali all'interno di un corso di lingua.

Se il *blog* in classe è ben sperimentato nell'apprendimento delle lingue perché consente di sviluppare le attività di interazione, praticate attraverso la comunicazione instaurata con gli utenti della rete partecipanti al *blog* (sia appartenenti al gruppo classe sia esterni ad esso), i vantaggi di cui ci parla Peppoloni si potrebbero riscontrare anche nella didattica dell'italiano come L1 (un ambiente di apprendimento autentico, in cui comunicare realmente; la consapevolezza degli studenti di scrivere per un pubblico e non solo per svolgere una prova destinata al docente; la possibilità di monitoraggio delle attività da parte del docente; la costruzione di una comunità di confronto).

E del resto l'efficacia della collaborazione in classe, come le correzioni fatte tra studenti, è confermata da Graham e Harris (2018) che ne hanno dimostrato gli effetti positivi sullo sviluppo della capacità di scrivere i testi¹⁴.

3.3. Enciclopedie collaborative e lezioni in pillole

In una lezione di storia della lingua italiana di qualche anno fa ragionavo con gli studenti sulle definizioni dei dizionari di un tempo: alcune, ancorché su termini complessi, sono a volte lapidarie, fulminee. Ecco per es. la voce *ottimismo* nel *Dizionario* di Tommaseo-Bellini: «Dottrina o Massima o Abito di chi afferma ottimo tutto quel che è» (la riprendo da una riflessione di Pontiggia, 2002: 19 che così a sua volta la commenta: «Nella sua *brevitas* la definizione è una scaglia lucente»).

Ho menzionato la stringatezza di alcune definizioni lessicografiche per introdurre un'altra utile attività di produzione di testi brevi: quella di creare una sorta di brevi voci enciclopediche (sullo stile di molte voci di Wikipedia)¹⁵, ciò che fungerebbe da utile esercizio allo stile conciso, alla brevità, anche per semplice ma intelligente e ragionato assemblaggio di informazioni derivanti da fonti diverse fornite dal docente¹⁶. Una consegna in tot caratteri prestabiliti per la redazione di una breve voce informativa / enciclopedica sarebbe non soltanto un addestramento alla *brevitas* – e quindi all'uso meditato e ragionato delle parole e delle strutture linguistiche – ma guiderebbe anche a una sorta di filologia delle fonti: lo studente – come si riscontra purtroppo di frequente dalle tesi di laurea – molto spesso non riesce a discernere tra i materiali da cui attinge notizie, naufraga nel mare del *web*, non riesce facilmente a stabilire differenza qualitativa e quindi priorità tra le fonti utilizzate, più spesso si affida all'ordine di apparizione della ricerca Google: costruire, quindi, una breve voce enciclopedica a partire da fonti *web* diventerebbe anche un esercizio al vaglio delle fonti, una sorta di esercizio di filologia applicata.

¹⁴ Cfr. D'Aguanno (2022: 414-415). Per alcuni casi di scuole italiane che hanno attivato percorsi didattici collaborativi che hanno permesso a tutti gli alunni di una classe di migliorare la loro competenza di scrittura si veda il progetto *Osservare l'interlingua* (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021).

¹⁵ Sull'uso di Wikipedia nella didattica cfr. Tavosanis (2020) e (2021).

¹⁶ Peraltro sul semplice copia-incolla, anche se in ambito diverso, segnalo l'interessante esperienza di Kenneth Goldsmith (2019) che ha creato il più grande archivio online di poesia visiva e sonora, *UbuWeb*, ricorrendo a operazioni di taglia-e-incolla. Secondo Goldsmith il plagio andrebbe depenalizzato perché ciò che selezioniamo è espressione di noi stessi come le cose originali che scriviamo; e così l'autore, invogliando a fare operazioni di ricontestualizzazione, nei suoi corsi, dal titolo emblematico di Uncreative Writing, incoraggia gli studenti a plagiare.

Dal punto di vista del docente, il ricorso alla brevità gode ormai di molte sperimentazioni sul *web*: sempre più frequenti sono su YouTube, su TikTok e su Instagram pillole di lezioni brevi, schematiche, chiare ed essenziali anche in formato di reel (sulla fisica e sulla matematica sono ben note quelle di un professore di fisica, youtuber, Vincenzo Schettini, che da poco ha pubblicato un libro per raccontare la sua esperienza didattica online sui social; Schettini, 2022).

3.4. Brevità ... per immagini

Qualche anno fa, in lingua francese, è apparso *Été*, il primo fumetto nato sulla piattaforma di immagini Instagram, sviluppato da Camille Duvelleroy: ogni giorno dal 29 giugno fino al 27 agosto 2017 veniva pubblicata una vignetta¹⁷ che si poteva seguire sull'*account* *ete_arte*. Il fumetto ovviamente aveva tutte le caratteristiche della piattaforma social: spazio per i commenti, condivisione, lettura gratuita e geolocalizzazione dei post. Questo è solo un esempio, di successo, delle potenzialità di Instagram, un social network diffuso capillarmente tra i più giovani, che non è più, come agli inizi, solo un ricettacolo di immagini. È vero che con Instagram siamo nel mondo ben dipinto da Giovanni Sartori in un noto saggio del 2000, quello dell'*homo videns*, ma nel tempo la parola è diventata se non centrale, certamente parte integrante e indispensabile. Perciò proprio per la caratteristica e per la dimensione di narrazione interattiva, un profilo del gruppo classe su Instagram costituirebbe una forte motivazione e sollecitazione a partecipare.

Dota (2019), sulla base di un campione di post relativi agli *account* di tre testate giornalistiche (*Il Corriere della Sera*, *la Repubblica* e *Il Sole 24ORE*), ha tentato di rilevare se la componente verbale sia altrettanto cruciale negli *account* prevedibilmente frequentati dagli utenti più giovani: si osserva come il profilo Instagram sia una concretizzazione della vocazione generale allo storytelling, dal racconto del mondo sino al racconto di sé, che resterebbe mutilo se non vi contribuisse la propria comunità di seguaci. Con Dota (2019: 125):

L'indagine dimostra che in Instagram, la mediazione delle parole è irrinunciabile per interpretare le esperienze, archivarle e riproporle come storie, ulteriormente negoziate attraverso il dialogismo strutturale del social. L'intrinseca brevità della produzione verbale in Instagram può essere ricondotta al carattere eminentemente fatico e ludico delle interazioni, indotto dalla natura degli *account* selezionati per l'indagine. Questi presupposti, infatti, possono sollecitare perlopiù un italiano informale.

3.5. Ed è subito social. *Verba volant, scripta etiam*

Sono vari i testi brevi che affollano i social network e che potrebbero trovare qualche spazio nella didattica dell'italiano: come si scrive, per es., una valutazione o una recensione, quelle che molti giovani pubblicano su TripAdvisor e nei vari siti del settore turistico e gastronomico? Oppure si potrebbe riflettere su come costruire un commento a un post, ragionando sulle riprese testuali, sulle costruzioni anaforiche, sugli antecedenti espressi (o non espressi), sulle ellissi di senso ecc.

Da alcuni anni nel corso di Didattica della lingua italiana (per il corso di laurea binazionale LIDIT dell'Università di Salerno) dedico del tempo in ogni lezione a pillole

¹⁷ Ogni post aveva un numero fisso di pagine sfogliabili, da sei a dodici, per un totale di sessanta episodi.

di scrittura / a testi brevi (per il *web* e non), dalla recensione di un film, alla scheda illustrativa di un prodotto, da un breve reportage di un evento per un giornale online fino a riscritture testuali da un genere all'altro, i cosiddetti *Esercizi alla Queneau* (cfr. Lubello, 2019): il coinvolgimento e l'entusiasmo degli studenti sono stati e continuano a essere sorprendenti e incoraggianti.

E d'altra parte a stimolare tali sperimentazioni in classe è il successo di varie iniziative interessanti su social come TikTok, molto seguito dai più giovani e in crescita negli ultimi tre anni. Un esempio è "La setta dei poeti estinti", un progetto culturale del giornalista Emilio Fabio Torsello e dell'attrice e docente Mara Sabia¹⁸, che oggi conta su 390.000 followers sulle varie piattaforme (200.000 su Instagram e 67mila su TikTok). Su TikTok sono comparsi a sorpresa dapprima i video su alcune figure retoriche (dall'antifrasi all'iperbole), poi varie discussioni e letture (da Carver a Merini a Buzzati) con 150.000 spettatori. Gli autori hanno confessato che la maggiore difficoltà agli inizi è stata quella di imparare il linguaggio di TikTok, per essere brevi e accattivanti¹⁹, ma oggi sono riusciti a conquistare molti giovanissimi solitamente assopiti e svogliati in classe, che su TikTok si sono scoperti interessati alla poesia, alla letteratura.

3.6. Scrittura argomentativa ... in breve

Chiudo questa minima esemplificazione tornando alla scrittura solida, tipica dello scritto accademico, nella fattispecie a un genere testuale breve di tipo argomentativo come il riassunto / abstract di una tesi di laurea.

Sui risultati di una ricerca di Giuliana Fiorentino di qualche anno fa do la parola direttamente all'autrice (2015: 276)²⁰:

Innanzitutto colpisce il fatto che gli abstract analizzati sono di lunghezza variabile e spesso anche molto prolissi, ma al contempo mancano molti degli indicatori elencati (ad esempio mancano quasi del tutto indicatori di atteggiamento dell'autore, cioè i marcatori interpersonali). La variabilità più preoccupante però riguarda la loro struttura: non si riesce, se non in qualche raro caso, a risalire alla partizione classica di un abstract al punto che ci si chiede se nella percezione degli studenti e nella loro prassi scrittoria esista il genere testuale *abstract* [...] Il registro linguistico formale e oggettivo talvolta alterna con quello soggettivo; in questa stessa ottica di personalizzazione del discorso si colloca il ricorso frequente ad uno stile autopromozionale.

La ricerca conferma molte delle criticità già evidenziate dagli studi degli anni '90, e quindi la difficoltà degli studenti nel gestire testi argomentativi complessi. Secondo Fiorentino l'aspetto che colpisce maggiormente, e sarebbe questo il risultato più significativo dell'indagine, è il senso di anarchia che emerge dalla lettura degli abstract: gli studenti sembrano in molti casi improvvisare senza seguire uno schema testuale rigoroso.

Sarebbe importante, quindi, lavorare in classe alla costruzione passo dopo passo di un abstract, inteso come testo brevissimo (spesso di una sola pagina) che deve riassumere un

¹⁸ Che hanno aperto inizialmente una pagina Facebook: al primo incontro nel 2015, dal vivo a Roma, a Villa Celimontana, erano in 14, ciascuno con un libro.

¹⁹ Si alternano incontri virtuali e reali, misti, dal vivo in varie regioni; anche per le celebrazioni dantesche sono stati realizzati un ciclo di iniziative online e uno in presenza.

²⁰ Il lavoro riguarda i riassunti prodotti per le tesi di laurea da parte di studenti appartenenti a due Facoltà – oggi Dipartimenti – dell'ateneo molisano, una umanistica e l'altra scientifica: 81 abstract di tesi relative agli anni 2005-2008 (in maggioranza triennali e con un bilanciamento tra tesi umanistiche e scientifiche).

testo spesso lunghissimo (come nel caso di una tesi magistrale che può anche superare le 200 pagine).

Nello stesso perimetro di formalità si colloca anche il *Curriculum vitae* la cui redazione sarebbe un'attività utile da svolgere in classe (di uno studente, presumibilmente con poche esperienze alle spalle, il CV sarà un testo breve): mi riferisco non tanto a modelli prefissati di CV, e perciò semplici, come quello europeo, quanto piuttosto alla forma più discorsiva, di breve presentazione (come per es. nella lettera di interesse che si spedisce con la domanda per un posto di lavoro): basti dire che da un'indagine pubblicata su *la Repubblica* di qualche anno fa risultava che la maggior parte delle domande di lavoro inoltrate da laureati triennali veniva cestinata da molte aziende a causa dell'italiano pericolante, incerto, spesso confuso, non di rado trapunto da svarioni grammaticali.

Se ne inferisce, quindi, la necessità di costruire percorsi di scrittura formale e argomentativa all'università e, più in generale, di aumentare le occasioni di scrittura anche ricorrendo a sperimentazioni e attività con i testi 2.0 di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

4. EMAIL, QUESTA SCONOSCIUTA!

Nonostante la manualistica sulla scrittura (non solo) accademica²¹ sia abbondante e sempre più specializzata per vari generi e sottogeneri e per target diversi di pubblico, essa purtroppo non sembra aver attecchito nelle pratiche didattiche, restando di fatto poco e non sistematicamente utilizzata. Un esempio lampante: su un genere testuale, la *email*, a scuola non si lavora quasi per nulla – lo apprendo dagli studenti, ma anche dai molti docenti che incontro in vari corsi di formazione per gli insegnanti.

La *email* è in perfetta continuità con la lettera tradizionale di cui condivide gli aspetti caratterizzanti e i tratti pragmatici. Come osserva Magro (2014: 154) «sotto tutti i punti di vista l'*e-mail* è un contenitore, e in tal senso presenta la medesima apertura diastratica e diatopica, diamesica e diafasica». Quindi, come l'epistolarietà tradizionale, la cosiddetta neoepistolarietà tecnologica (con Antonelli, 2016: 23) si dispiega in una casistica ampia diafasicamente.

Come esercizio a scuola e all'università mi riferisco ovviamente alla *email* di media formalità, di solito breve, come quella che lo studente indirizza al docente, e che rappresenta un tipo di comunicazione asimmetrica quanto al rapporto mittente / destinatario, in cui «i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale alla gestione dell'interazione» (Orletti, 2000: 12). Tale asimmetria influisce sullo scambio comunicativo, perché crea nello scrivente una condizione di disagio, quasi di subalternità, che spesso determina il ricorso a una formalità eccessiva: in tale postura lo scrivente è spinto a ricercare forme espressive molto elevate, eccessivamente formali, auliche, anche obsolete, molto spesso di tipo burocratico, in parte già emarginate nello scritto settoriale da cui provengono, ma sentite come più consone e adatte a quel tipo di scambio comunicativo; forme di cui non dispone abitualmente e che maneggia con poca padronanza e consapevolezza. In tale confusione tra modelli di lingua di riferimento la tenuta di un registro mediamente formale diventa impresa ardua: la scrittura si inerpica su un terreno insidioso, ricorrendo a strutture incerte e pericolanti e a un lessico inadeguato, erroneo o

²¹ Sulle produzioni scritte degli studenti (di scuola e di università) disponiamo di un'abbondante letteratura con analisi circostanziate già a partire dagli anni Ottanta-Novanta, almeno dal bilancio importante, riferito al periodo precedente, di Lavinio, Sobrero (1991); per altri riferimenti rinvio a Lubello (2020) e a Prada (2022). Dei molti lavori dedicati alla scrittura (e alla didattica della scrittura) segnalo almeno Piemontese, Sposetti (2015) centrato sul curricolo verticale, tra scuola e università, e inoltre il primo volume dei Quaderni di base del Giscel (Guerriero, 2021).

peculiare di altri registri. Come succedeva per i semicolti del passato, è ancora una volta il serbatoio burocratico-giuridico, oltre a quello aulico e letterario, ad agire come modello prestigioso a cui attingere. In tal senso anche la scrittura degli studenti si presta a diventare oggetto di osservazione del conflitto tra norme e modelli di lingua di riferimento, tra testi modellizzanti e (in)competenze di scrittura²².

Riporto di seguito alcuni esempi di *email* (di studenti universitari a docenti) di per sé eloquenti e senza necessità di commento (1-3 sono tratte da Fiorentino, 2015: 264; 4 da Fresu, 2016: 100; 5 da Lubello, 2022: 144):

(1) Ch.ma Prof.ssa Giuliana Fiorentino ... fiducioso in una Sua risposta, *allego*, i miei più cordiali saluti.

(2) Se l'esame di linguistica vale 6 CFU devo integrare l'esame che ho già fatto visto che *lei ora vale 9 CFU con l'orale?*

(3) sono solo riuscita a prenotare l'esame ma..... MI URGE SAPERE ASSOLUTAMENTE E AL PIÙ PRESTO... E MI SCUSI LA FRETTA CHE DI CERTO NON VORREI RECARLE SE DAVVERO NON FOSSE IMPORTANTE PER ME SAPERE.... tutto il programma.

(4) Veramente non ho concordato nulla in precedenza con lei, ho stampato il programma ed ho seguito ciò **mah** se ritiene opportuno concordare un programma a parte ci vediamo direttamente il 15 di pomeriggio e concorderemo per dicembre. mi faccia sapere lei e chiedo scusa per non aver parlato prima con lei **mah** non ho pensato fosse necessario. distinti saluti L* C*

(5) Gentile Prof. *
Maria Rossi (matr *)

Mi dispiace comunicarle che non potrò sostenere l'esame di linguistica italiana previsto per domani per motivi familiari...mi dispiace comunicarglielo adesso, ma sebbene mi sia preparata ho appena saputo che sono impossibilitata proprio quel giorno. Le chiedo scusa se la avverto proprio il giorno prima.

Le auguro buona giornata.

Come ho messo in evidenza nell'analisi di un corpus di circa duecento *email* degli anni 2017-2021 scritte da studenti universitari (Lubello, 2022), queste produzioni documentano chiaramente, oltre ai problemi già evidenziati in letteratura (svarioni, errori e incertezze di tipo grammaticale, lessicale e nell'organizzazione testuale), una diffusa incapacità di gestire efficacemente varietà di scritto diverse; accanto al frequente collasso sintattico, si osserva una testualità generalmente frammentaria, oralizzante, più tipica della messaggistica privata, così come, nella progettazione dei testi, si ravvisano l'erosione delle strutture argomentative, l'incapacità di tenuta di un testo mediamente lungo, la difficoltà di organizzare una corretta progressione tematica (per cui si parla di C senza aver nominato A e B o si fa un riferimento scontato a un tema senza averlo mai nominato; assenza di incipit e conclusioni, ecc.), la prevalenza della tecnica del collage di pezzi prelevati, che restano però sconnessi; a volte la familiarità e alcune abitudini con la pratica di testi brevi informali (messaggistica, chat, post sui social) si riverbera anche nelle strutture sintattiche eccessivamente paratattiche in cui la subordinazione raramente si spinge oltre il primo grado e in cui si individuano facilmente disartrie, collisioni di tempi

²² Sul tema del conflitto tra norme di riferimento e in particolare sull'elemento burocratico-giuridico come modello mi permetto di rinviare al mio lavoro *Il diritto dal basso* (Lubello, in stampa), anche per una breve bibliografia sul genere testuale della *email*.

verbali, passaggi disinvolti da un soggetto all'altro ecc. In occasione di un convegno milanese del 2018 scrivevo (Lubello, 2020: 157):

Come osserva Palermo (2017: 113), sembrerebbero dunque essere trasferite le «abitudini sviluppate nell'uso della messaggistica» a contesti testuali formali che richiederebbero una sintassi lineare e continua. In sintesi la concezione dell'architettura testuale ricorda la frammentarietà degli «ipotesti», in cui la sintassi è segmentata e procede quasi per elenco. I *millennials*, essendo fruitori della scrittura digitale che tende a non avere «profondità», sono inclini a prediligere, sempre con Palermo (2017: 123), una «verticalità prospettica» (l'alternarsi di blocchi testuali in primo piano ad altri che rimangono sullo sfondo), anziché una *verticalità sintattica*, ottenuta per mezzo di costruzioni frasali di maggior respiro cucite insieme secondo le modalità della scrittura tradizionale».

5. UNA CONCLUSIONE ... FUORI TEMA, MA NON TROPPO.

È chiaro che quando si parla di didattica (non solo) dell'italiano, bisognerebbe non dimenticare un nodo centrale: il rapporto con le nuove pratiche di scrittura e lettura, che è una sfida in corso, deve partire dalla formazione degli insegnanti. Sarebbe troppo facile pensare che programmi, metodi didattici e lo stesso reclutamento restino immutati e indenni nel processo di cambiamento in corso; si guardi a ciò che è successo nell'ultimo concorso per il reclutamento degli insegnanti, a colpi di ricorsi al TAR e di segnalazioni di domande contenenti svarioni ed errori gravi: una finta selezione che non seleziona proprio nulla!

Ma senza una rivoluzione nel mondo dell'istruzione, che sappia porre fine a pseudoriforme, a ritocchi di facciata, a slogan modaioli, a finta meritocrazia, a improvvisazioni dell'ultima ora e, non ultimi, ad ancora scarsi finanziamenti, non c'è didattica che possa riformarsi e aggiornarsi strutturalmente: ripeto da anni che il nodo è politico, e di governo in governo negli ultimi due decenni non abbiamo avuto neppure spiragli di luce. Vedremo se almeno i fondi del PNRR saranno usati finalmente nella giusta direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2016), *L'e-taliano tra storia e leggende*, in Lubello (2016), pp. 11-28.
Antonelli G. (2019), *Parlare, scrivere, digitare*, saggio premesso a Serianni (2019), pp. 7-29.
Beccaria G. L. (2022), *In contrattempo. Un elogio della lentezza*, Einaudi, Torino.
Campbell A.P. (2003), "Weblogs for Use with ESL Classes", in *The Internet TESL Journal*, IX, 2: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>.
Cignetti L. et al. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
Chiusaroli F. (2017), "#scritturebrevi: Linguaggio e nuovi media", in Masini F., Grandi N. (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, Caissa Italia, Cesena-Bologna, pp. 65-68.
Coluccia R. (2020), *Conosciamo l'italiano? Usi, abusi e dubbi della lingua*, Accademia della Crusca, Firenze.

- D'Aguanno D. (2022), "Cari ragazzi, ecco qualche consiglio per imparare meglio l'italiano alle superiori. Per una didattica giovane, cioè moderna, dell'italiano a scuola" in Nesi A. (a cura di), *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo*, goWare, Firenze, pp. 397-423.
- Dardano M. (2010), *Stili provvisori. La lingua nella narrativa italiana d'oggi*, Carocci, Roma.
- Dardano M. (2022), "Prossimità e distanza nella comunicazione", in D'Aguanno D. *et al.* (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 421-432.
- Digregorio R. (2019), "Dall'alfabetizzazione alla literacy", in *Treccani. Magazine Lingua italiana online*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/literacy.html?fbclid=IwAR3wJRH2HhNWpb2RFblBCms1sTpByl3jDIEPoxiyWXl3f_fj5mX0LXY3FNs.
- Dota M. (2019), "Una fotografia vale più di mille parole? Fenomenologia linguistica dello storytelling giovanile in Instagram", in *Lingue e Culture dei media*, 3, pp. 104-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/12391>.
- Faggiolani C., Vivarelli M. (2017), (a cura di), *Le reti della lettura. Tracce, modelli, pratiche del bel social reading*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Fiorentino G. (2014), "«Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...». Norma liquida tra Internet e scrittura accademica", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 179-202.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de filología italiana*, 22, pp. 263-284.
- Fiorentino G. (2019), "Tipi di testi sul web: qualche regola e molta variabilità tra creatività e funzionalità", in Lubello (2019b), pp. 19-43.
- Fresu R. (2016), "Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in *e-italiano* (popolare?)", in Lubello (2016), pp. 93-118.
- Goldsmith K. (2019), *Ctrl+C, Ctrl+V. Scrittura non creativa*, Produzioni Nero, Roma.
- Graham S., Harris K. R. (2018), "Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses", in Fidalgo R., Harris K.R., Braaksma M. (a cura di), "Design Principles for Teaching Effective Writing. Theoretical and Empirical Grounded Principles", in *Studies in Writing Series*, 34, Raquel Fidalgo, Thierry Olive (Series Eds.), Brill, Leiden.
- Guerriero A. R. (2021), (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio C. (2021), "Scrivere in breve: sintesi e concisione", in Guerriero (2021), pp. 55-74.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lubello S. (a cura di) (2016), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S. (2017), "Lo scritto factotum dei nativi digitali (e non solo)", in *Lingue e culture dei media*, 1, pp. 143-146:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/8687>.
- Lubello S. (2019), "L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum", in *Testi e Linguaggi*, 13, pp. 178-187.
- Lubello S. (a cura di) (2019b), *Homo Scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S. (2020), "Digito, ergo sum: scritture al bivio (di studenti universitari)", in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 153-165.

- Lubello S. (2020b), “A distanza siderale. Una didattica per sottrazione: Università”, in *Treccani. Magazine Lingua italiana online*:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Distanza_universita.html.
- Lubello S. (2022), “Sulla scrittura degli studenti: modelli di lingua e norme in conflitto”, in D’Aguanno D. *et al.* (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 135-146.
- Lubello S. (in stampa), *Il diritto dal basso. Il grado zero della scrittura giuridico-amministrativa*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Magro F. (2014), “La lettera familiare”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, vol. III, *Italiano dell’uso*, Carocci, Roma, pp. 101-157.
- Mantegazza R. (2020), *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi, Roma.
- Nobili C. (2019), “Testi in movimento ai tempi di Twitter. Uno studio linguistico di trasmesso giovanile”, in Lubello (2019b), pp. 89-121.
- Nobili C. (2019b), (a cura di), *In forma breve per il destinatario. Un approccio pragmatico ad alcuni tipi di discorso e di testo*, Pul, Presses Universitaires de Lovain, Lovaino.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), (a cura di), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l’interlingua*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Piemontese M.E., Sposetti P. (2015), *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Carocci, Roma.
- Pistolesi E. (2004), *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Pistolesi E. (2022), *L’italiano del web: social network, blog & co.*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Pontiggia G. (2002), *Prima persona*, Mondadori, Milano.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 232-260:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Recalcati M. (2021), *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Gedi, Torino (prima ed., Torino, Einaudi 2014).
- Santi M. (2019), “Per una definizione pragmatica della brevità”, in Nobili (2019), pp. 7-15.
- Sartori G. (2000), *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari.
- Schettini V. (2022), *La fisica che ci piace*, Mondadori Electa, Milano.
- Scotto di Luzio A. (2015), *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2019), *L’italiano. Parlare, scrivere, digitare*, Treccani, Roma.
- Simone R. (2000), *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Tavosanis M. (2011), *L’italiano del web*, Carocci, Roma.
- Tavosanis M. (2020), “L’italiano di Wikipedia e la didattica della scrittura”, in *Lingue e Culture dei Media*, 4, 1, pp. 8-26:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/14060>.
- Tavosanis M. (2021), “Alfabetizzazione digitale, scrittura enciclopedica ed educazione linguistica democratica”, in *Lingue e linguaggi*, 41, pp. 265-278.
- Voghera M. (2014), “Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 205-223.

DALLA CANTINA (DELLA SCUOLA) ALLA RETE: PROPOSTE PER UNA DIDATTICA DELLA VARIAZIONE

Paola Cantoni¹

1. FONTI “SOMMERSE” PER LA DIDATTICA DELL’ITALIANO

1.1. *Gli archivi scolastici per la didattica*

Le potenzialità degli archivi scolastici non sono ancora molto sfruttate per la didattica² nonostante i tanti elementi positivi che offrono in questa prospettiva; oltre al vantaggio di essere gli archivi più vicini (non solo materialmente) agli studenti, consentono di conoscere e approfondire le proprie radici e di ricostruire la memoria locale, potendo anche far leva su un forte processo di identificazione. Questi fondi rappresentano per gli studenti la possibilità di valorizzare il senso di appartenenza al territorio e alla comunità scolastica in una dimensione storica, come ricerca di identità, ma anche in una prospettiva legata al presente, come motore per la costruzione di legami.

Bambini e ragazzi possono interrogarsi sul senso della scuola e sulla continuità di valori che trascendono la loro collocazione temporale, come testimonia chi ha intrapreso iniziative in questa direzione: «è passato molto tempo, ma il tempo della scuola non è cambiato perché è sempre permeato di un linguaggio emotivo ed affettivo, pieno di valori che ci fanno sentire parte di una comunità, quella della scuola, senza tempo»³.

La ricca documentazione custodita dagli archivi scolastici⁴ ha elementi di grande interesse sotto diversi aspetti e sicuramente sotto il profilo linguistico⁵: registri di classe, verbali e diari dei docenti, produzioni degli studenti, libri di testo e manuali ma anche materiali didattici di vario genere sono la “memoria sommersa della scuola”⁶.

¹ Università di Roma “La Sapienza”.

² Come segnala, tra gli altri, Arcaini (2017) cui rinvio per una bibliografia sulla didattica in archivio e per un progetto articolato di ordinamento e inventariazione degli archivi delle scuole di Trento. Alcuni contributi su questo tema sono già in Segà (2002a) e in Fogliardi, Marcadella (2010) che raccoglie esperienze di circa un decennio sul tema.

³ Così Paola Di Renzo (Dirigente dell’“Istituto Comprensivo 3” di Chieti) nella presentazione del progetto su vari documenti di archivio tra cui i Registri dei maestri (nato dal casuale ritrovamento di questi materiali per l’accorpamento di due scuole, a.s. 2013-2014) che ha coinvolto, con obiettivi storici, 20 docenti e 250 studenti di scuola primaria e secondaria di I grado: “La storia della nostra scuola”; vd.: <https://comprensivo3chieti.edu.it/storia-della-scuola/>.

⁴ La cui importanza è stata, solo negli ultimi trent’anni, segnalata in varie prospettive, da quella storica a quella storico-pedagogica, per cui cfr. Antonelli, Becchi (1995); Segà (2002a), in particolare: De Fort (2002) e (Segà 2002b); Ascenzi, Covato, Meda (2020).

⁵ Per gli studi storico-linguistici le fonti presenti negli archivi scolastici possono essere indagate per la ricostruzione dei processi di alfabetizzazione e di diffusione dell’italiano, per i modelli di italiano e di norma rappresentati nelle diverse fonti e per i riflessi dei programmi di insegnamento, e anche per questioni più specifiche, come la scrittura dei maestri e quella degli studenti (nelle rispettive produzioni) o, ancora, per la storia delle grammatiche e dei libri di testo, ecc.; per alcuni di questi aspetti, in particolare riguardo ai “Giornali della classe”, vd. Cantoni (2023).

⁶ Vd. Klein (2001).

Purtroppo la gran parte di questi fondi non è a tutt'oggi catalogata o ordinata, inoltre nel corso dei decenni molti di questi materiali sono stati perduti (eliminati o persino trafugati e venduti nei mercatini dell'usato e dell'antiquariato) o dispersi a causa dei progressivi e continui accorpamenti di scuole e istituti. Lo stato degli archivi è spesso caratterizzato da assoluto degrado e incuria, per la mancanza di personale specializzato, di risorse, per ignoranza delle procedure di scarto della documentazione⁷ e per l'assenza di direttive specifiche⁸. In molti casi i fondi storici sono collocati (o, per meglio dire, accatastati) negli scantinati delle scuole, luoghi non adatti, soprattutto per umidità e igiene, neanche alla loro semplice conservazione.

Accanto a progetti di riordino archivistico di stampo più tradizionale⁹, si stanno avviando negli ultimi anni diverse iniziative didattiche volte non solo alla conservazione ma al recupero di questi fondi, in qualche caso con progetti di archivistica partecipata, attraverso il coinvolgimento attivo di studenti e docenti e anche di ex-allievi della scuola¹⁰, «che permettano agli studenti e ai docenti in corso di esplorare le vicende del luogo in cui trascorrono molte ore delle loro esistenze; che consentano ai cittadini di un dato quartiere o di una data città di ricordare un tratto significativo della propria infanzia»¹¹.

Per far uscire queste fonti “dalla cantina” delle scuole (nel senso letterale ma anche per i risvolti legati alla conoscenza e alla valorizzazione di questo patrimonio) la didattica, con l'ausilio delle tecnologie e della rete, può avere un ruolo significativo ed essere terreno di scambio fruttuoso con le istituzioni.

1.2. Testi “dal basso” (in rete e con la rete) per la riflessione sulla lingua

Le testimonianze scolastiche possono trovare uno spazio rilevante nella didattica dell'italiano e costituire un'occasione per laboratori fondati sulla diretta esperienza di fonti “dal basso”¹², in questo caso tratte dal proprio territorio e dal proprio ambiente quotidiano.

⁷ Sulla situazione degli archivi scolastici cfr. Klein (2001: 117).

⁸ Risale al 2017 il Piano classificazione d'archivio unitario emanato dalla Direzione Generale Archivi del Mibact (<https://archivi.cultura.gov.it/attivita/tutela-e-valorizzazione/progetti-in-corso-1/archivi-delle-scuole>).

⁹ Oltre al già citato Arcaini (2017) relativo a Trento, si segnalano i progetti di censimento e riordino degli archivi scolastici della provincia di Brindisi: Di Rocco, Ungaro (2008); del Piemonte: Poveri ma belli (2014).

¹⁰ Da segnalare, tra gli altri, il Progetto (2000-2002) di raccolta di fonti di archivio delle scuole dell'astigiano dall'Unità agli anni Settanta del Novecento, con digitalizzazione anche di libri di testo e quaderni, vd. http://www.bibliolab.it/materiali_dida/scuola_materiali.htm; il Progetto (2005-2007) con cui i ragazzi del Liceo Archita di Taranto, in collaborazione con l'Archivio di Stato locale, hanno ordinato l'archivio storico della loro scuola producendo anche un inventario (100 ore di attività), vd.

<https://www.liceoarchita.edu.it/2013/03/archivio-storico/> e

<https://www.liceoarchita.edu.it/2016/12/storie-di-uomini-e-istituzioni-archivio-archita-aa-ss-2005-2006-2006-2007/>; la pubblicazione di fonti digitalizzate sul sito web di una scuola di Amelia, vd.

<https://www.dirididatticamelia.it/htm/storiascuo/1920-1940/Web/index.htm> e

<https://www.dirididatticamelia.it/htm/storiascuo/1940-1960/web/index.htm>.

¹¹ Aprea, Raviola (2022) che hanno presentato, per il master in *Digital Humanities* dell'Università di Milano, il progetto di un prototipo di piattaforma digitale “Archivi Storici Scolastici”, da estendere anche a utenti non specializzati e a Istituzioni scolastiche, con varie sezioni come quella delle “Mostre virtuali” (dove compiere percorsi specifici tra i documenti creando “Archivi inventati”) e con uno sviluppo immaginato in futuro anche per la didattica.

¹² Applicando alla lingua la prospettiva degli storici, che, ancora a inizio secolo, lamentano come questa non si sia tradotta in orizzonte comune: «Possibile che la nostra “storia dal basso” [...] sia rimasta ancora un fantasma e una chimera?» Gibelli (2000: 169).

In diverse occasioni, dopo una sperimentazione condotta a partire dai due cicli di Tirocinio Formativo Attivo (2012 e 2014)¹³, ho presentato le potenzialità dell'utilizzo di testi che in genere sono assenti nel panorama consolidato di quelli proposti a scuola, o quanto meno trascurati, anche perché poco o nulla rappresentati dai manuali scolastici¹⁴. Mi riferisco alle scritture della gente comune, generalmente riconducibili alla varietà dell'italiano popolare, ma anche ad altre testimonianze non letterarie o non "istituzionali", rappresentative di un *altro* italiano rispetto a quello offerto come modello di lettura e di riflessione nella prassi consueta.

Queste fonti, che non sono messe a frutto neanche come letture, come invece meriterebbero per l'apporto culturale che offrono rispetto ai grandi eventi e temi che vi sono documentati o che fanno da sfondo, l'emigrazione, la guerra, l'alfabetizzazione (per dire solo dei più appariscenti), nella prospettiva dell'educazione linguistica sono testimonianze della lingua d'uso, scarsamente documentata nei testi proposti a scuola. Opportunamente selezionate e presentate in occasioni ripetute, sono tasselli necessari (non solo utili) per ricomporre il variegato quadro sociolinguistico dell'italiano nelle diverse epoche della nostra storia linguistica¹⁵, perché possono costituire un ventaglio rappresentativo del *continuum* linguistico che caratterizza gli usi medi, quelli informali o non istituzionali della comunicazione scritta.

L'utilità educativa di un panorama molto ricco di testimonianze, che può essere ben esemplificato (ma non certo esaurito) da fonti come le lettere dei soldati della Grande guerra e del secondo conflitto mondiale o le cartoline e missive dei nostri emigranti e (per i diversi contesti) dalle analoghe dei parenti e cari rimasti a casa o, ancora, come i diari e taccuini vergati in tali condizioni di sofferenza e lontananza, è indubitabile¹⁶.

Basterebbe leggere qualche riga di questi testi per cogliere i risvolti formativi dell'esperienza diretta di un testo *reale* in cui il vissuto di gente comune strappata alla normalità e travolta da eventi di grande portata storica e sociale come la guerra e l'emigrazione si rivela di straordinaria potenza e, per questo, insostituibile.

¹³ Gli interventi presentati ai Convegni (Dille, Cosenza, 2015; "La Grande guerra (...)", Sapienza, Roma 2015; Silfi, Madrid 2016; Asli Scuola, Cagliari 2022) sono pubblicati, rispettivamente, in Cantoni (2018) e (2016); Cantoni, Fresu (2020); l'ultimo in corso di stampa; in Cantoni, Penzo (2020) è discusso il Progetto "Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta" (2015-2016), nato dalla collaborazione tra il Liceo "V. Gassman" di Roma e l'Università "La Sapienza". Una rassegna dei percorsi didattici sperimentati dai tirocinanti del TFA 2012 e 2014 sulla base delle mie proposte è in Cantoni (2018). Nell'ambito della formazione dei docenti, per i Corsi di aggiornamento dell'Accademia dei Lincei: *L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola* (Bologna, 26 febbraio 2015); *Testi reali nella didattica dell'italiano: edizione, riflessione linguistica, scrittura* (Trieste, 19 marzo 2021); per il Dottorato di Linguistica (Sapienza-Roma Tre): *Tra italiano popolare e italiano dell'uso: testi, scriventi, problemi* (21 e 28 ottobre 2021). Tra i seminari: "La linea d'ombra dell'alfabetismo": ai confini della norma scritta (Università di Salerno, 7 maggio 2014); *Le scritture popolari della Grande Guerra nella didattica della lingua italiana*, e, con Giorgia Penzo, *Il progetto: "Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta". Liceo V. Gassman / Università "La Sapienza"* (Università "La Sapienza" di Roma, 6 maggio 2016); con Rita Fresu, *Storia linguistica della Grande guerra e altre scritture nel continuum: insegnare la variazione* (Università "La Sapienza" di Roma, 29 aprile 2016); *Le scritture popolari della Grande Guerra tra ricerca e didattica* (Università "La Sapienza" di Roma, 7 aprile 2017); *Scritture popolari nel continuum: lavori in corso* (Università di Bologna, 13 novembre 2017).

¹⁴ Questo rilievo vale anche per i manuali di storia che, ad esempio, tra le fonti riprodotte e commentate per la Grande guerra, non includono quasi mai scritture popolari (diari e lettere di soldati e prigionieri di guerra e testi analoghi), in contraddizione con l'importanza attribuita dagli studi alla storia "dal basso"; da una piccola verifica condotta su alcuni manuali di storia per la secondaria di II grado (Cantoni, Penzo, 2020: 217, nota 15) emergeva solo un caso in cui 3 lettere di soldati erano proposte per documentare le condizioni dei soldati in trincea.

¹⁵ Per la coscienza delle varietà storiche e sociolinguistiche della lingua da acquisire nel percorso liceale vd. Linee Generali e competenze per la Lingua Italiana, nelle *Indicazioni Nazionali per i Licei*, 15 marzo 2010 e cfr. Rovida (2016: 172).

¹⁶ Alcuni campioni di queste scritture di guerra e di emigrazione sono esaminati in Cantoni (2015), (2016), (2017) e (2018).

L'impatto didattico scaturisce anche dall'empatia e dall'immedesimazione con l'esperienza narrata in prima persona e da un punto di vista soggettivo, favorite anche dal registro colloquiale/familiare di queste scritture¹⁷.

Queste considerazioni mettono in luce un aspetto che costituisce la premessa per l'efficacia di esperienze didattiche compiute a partire da questi reperti: la motivazione.

All'interno di una più ampia prospettiva interdisciplinare (altro elemento di forza) in cui possono essere inserite fonti come quelle evocate, lo specifico interesse per la didattica dell'italiano risiede nell'opportunità di adottarle per la riflessione sulla lingua e per la riflessione metalinguistica, che rappresentano ancora «un vero punto debole» nella prassi didattica¹⁸. L'eterogeneità e la distanza dalla lingua standard le rendono utili per l'acquisizione del concetto di variazione linguistica¹⁹ nei diversi livelli della lingua: fonologia, grafia, paragrafematica e interpunzione, morfosintassi, testualità e tipologia testuale.

Tra le attività da progettare, secondo una modalità laboratoriale orientata all'acquisizione di competenze, si segnalano: test di riconoscimento (di fenomeni ma anche di varietà di lingua e di registro e di varietà diatopiche)²⁰, esercizi di “correzione” e di riscrittura secondo parametri stabiliti²¹, proposte di scrittura sulla stessa tipologia testuale, di scrittura creativa, di attività più elaborate di scrittura argomentativa guidata²².

Si può poi lavorare sui tratti costitutivi di un genere testuale e su singoli aspetti della testualità, soprattutto per le scritture semicolte e per quelle di grado intermedio, in cui «l'incompletezza della scolarizzazione fa maggiormente sentire i suoi effetti»²³; un livello, quello testuale, che accanto a quello lessicale, è segnalato tra i più carenti nelle competenze degli studenti²⁴. I generi più spendibili (anche perché già presenti nella scuola come tipologia testuale) e più densi di documentazione, sono le due forme “primarie” della scrittura²⁵, lettere e diari.

Molti di questi testi consentono anche di riflettere sulle dinamiche lingua/ dialetto rispondendo a una carenza di attenzione per la dimensione diatopica, in particolare per l'italiano regionale (zona intermedia poco osservata anche nei testi proposti a scuola), a dispetto dello spazio significativo che occupa negli usi passati e in quelli contemporanei²⁶;

¹⁷ Su questo aspetto vd. quanto rilevato per i diari della Grande guerra del modenese Mario Lodesani in Cantoni (2015: 45-50) e anche Cantoni (2016: 383-384), e per quello del salernitano Gennaro Parisi, in Cantoni, Penzo (2020).

¹⁸ Colombo (1999: 176). La scarsa attenzione alla riflessione linguistica nella didattica contrasta con quanto ribadito dai documenti ministeriali: Linee guida 2010 e 2012 (per i Licei e per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione); vd. anche Bertocchi, Brasca, Lugarini, Ravizza (1986) e Rovida (2016).

¹⁹ Quanto elaborato negli anni Settanta e Ottanta del Novecento per l'educazione linguistica riguardo alla variazione è infatti ancora in gran parte disatteso (vd. Ravizza, Bertocchi, 2014: 10) così come incompiuta l'applicazione delle *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*, per cui vd. Colombo (2006) e quanto dibattuto da Tullio De Mauro in occasione del quarantennio del documento nella Giornata di studio *I quarant'anni delle Dieci Tesi. Riflessioni e piste di lavoro per la scuola italiana* (Università “La Sapienza” di Roma, 9 settembre 2015). Sulla didattica dell'italiano nella prospettiva della variazione vd. Viale (2022).

²⁰ Sull'italiano variazionale cfr. Berruto (1987) e (2012) e Lubello, Nobili (2018).

²¹ «Fondamentali per consolidare abilità di manipolazione linguistica» (Bertocchi, Ravizza, 2016: 85).

²² Per alcune proposte di lettura e di lavoro (orientate alla scuola secondaria di II grado) a partire da scritture in italiano popolare e semicolte lungo l'asse diacronico e fino alle produzioni in rete, cfr. Prada (2022: 81-120) che propone anche attività guidate di ricerca e di scrittura.

²³ D'Achille (1994: 74).

²⁴ Cfr. Serianni (2014).

²⁵ Cfr. D'Achille (1994).

²⁶ Per l'attenzione riservata alla diatopia dai documenti ministeriali vd. *Linee Guida* 2010.

come è stato, infatti, anche di recente rilevato: «sembra persistere a scuola un'educazione linguistica monolingue che, in particolare, trascura le varietà geografiche dell'italiano»²⁷.

Il presupposto metodologico è quello di lavorare sulla variazione invertendo la prospettiva consueta che privilegia i “buoni modelli” di italiano e partendo invece dall'errore, dalla devianza, dall'anomalia e dalla variazione della lingua d'uso, osservata nel *continuum* delle diverse produzioni²⁸, per ricostruire e problematizzare la norma.

Oltre ai testi del ricco filone delle scritture “popolari” cui si accennava in apertura di paragrafo, riservano spunti utili testi di diversa natura, accomunati da una distanza più o meno marcata dalla norma codificata e dalla varietà standard di registro formale (su cui è ancora in gran parte focalizzata la didattica dell'italiano), i cui scriventi si collocano su vari livelli di competenza diastratica o che esibiscono aspetti di ibridismo linguistico²⁹.

Si tratta, in sostanza, di una serie di testi suscettibile di essere incrementata sul piano tipologico dalla creatività dell'insegnante, anche tenendo conto di quanto offre il contesto didattico e mettendo a frutto le risorse del territorio.

In questa sede si vuole aggiungere a questo repertorio un altro tipo testuale, appartenente all'ambito delle produzioni scolastiche, il “Giornale della classe”, che oltre al requisito di essere un testo reale ha il pregio di rappresentare la collettività scolastica, collegando le generazioni attuali di studenti a quelle passate e potendo così favorire un processo di riappropriazione identitaria e promuovere un senso di comunità rispetto al luogo di origine e alla scuola stessa.

1.3. Il “Giornale della classe” nella scuola elementare del Novecento

Il “Giornale della classe” (prima denominato “Diario della classe”) acquista una fisionomia specifica a partire dal 1924 quando, su idea di G. Lombardo Radice, viene inserita nel Registro anche una nuova sezione: la *Cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola*, che consente di «sorprendere la scuola nella sua vita»³⁰. Il Giornale è in genere composto da tre parti e suddiviso in dieci sezioni fisse: *Notizie statistiche; Elenco degli studenti; Programma didattico per gruppi di lezioni; Svolgimento del programma didattico per ogni mese; Registro delle qualifiche degli alunni; Cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola; Annotazioni cronologiche; Registro degli scrutini o degli esami; Relazione finale dell'insegnante; Registro delle assenze*.

I Registri della prima metà del Novecento (e ancora, in parte, fino almeno agli anni Sessanta) accoglievano contenuti molto eterogenei³¹, storici, sociali, antropologici, autobiografici; oltre a riferire sulla vita scolastica, con le notizie sugli alunni e sulla

²⁷ Lavinio (2019: 401); sul tema della «distrazione verso la variazione della dimensione regionale» vd. anche Lavinio (2018: 119) che sottolinea inoltre l'assenza di materiali per supportare la didattica in questa direzione (p. 120).

²⁸ Per il cambiamento di prospettiva che ha caratterizzato gli studi sulle scritture di “semicolti” negli ultimi anni, inserite in un *continuum* di testi e di varietà linguistiche cfr. Fresu (2014) e (2016).

²⁹ Ad esempio, quelli di un autore teatrale come Raffaele Viviani che era stato autodidatta e che nelle continue escursioni diatopiche della sua scrittura epistolare privata documenta il repertorio della variazione lingua/italiano regionale/dialetto a Napoli nella prima metà del Novecento, cfr. Cantoni, Fresu (2020: 998-1000).

³⁰ Lombardo Radice (1928: 36-37).

³¹ Per una rassegna dei temi presenti nei Registri di primo Novecento, corredata da molti brani esemplificativi ricavati da un corpus di 445 Giornali della classe (1924-1961), vd. Cantoni (2023). Le sigle indicate tra parentesi di seguito ai brani riportati si riferiscono al luogo da cui sono tratti i testi (Civ = Civita Castellana; Fra = Francavilla in Sinni; Gen = Genzano; Lau = Lauria; Mil = Mileto; Mon = Monte San Giovanni Campano; Sev = San Severino Lucano; Ter = Teramo; Vit = San Vito dei Normanni; Zun = Zungri).

frequenza, sulle attività didattiche e scolastiche, riportano informazioni sulle condizioni delle scuole e sul contesto esterno (il territorio, gli abitanti, le famiglie).

In una scuola che «non deve essere informativa, ma educatrice [...] sì che tutta la cultura scolastica acquisti valore di cultura fascista»³² i Giornali danno largo spazio al Regime, non solo per i riferimenti costanti alla didattica orientata alla propaganda (comprese le registrazioni puntuali di tutte le date del “calendario fascista” da celebrare in aula)³³ ma anche perché i maestri della scuola annotano (con adesione sincera o spinti dalla preoccupazione della lettura di Direttori e Ispettori) le tappe significative del fascismo, le imprese belliche, gli eventi legati alla seconda guerra mondiale, nazionali e internazionali; inoltre largo spazio è riservato all’esperienza professionale, alla vita e ai sentimenti dei maestri, temi che fanno del Giornale un libro di memorie, con tratti fortemente soggettivi che improntano anche la scrittura³⁴.

Gli studenti di oggi possono apprendere ciò che accadeva in quegli anni, registrato “in presa diretta” dai maestri. Si leggano, di seguito, alcuni stralci che attraversano le tappe significative del Ventennio, riportati solo a titolo esemplificativo per dare un’idea di una casistica ricchissima e della varietà di testimonianze presenti nel *corpus* di 445 Giornali (1924-1961) di diverse aree italiane cui ci si riferisce:

Appena entrata in iscuola, una bimba, la più piccola della classe, mi dice: «Signora i nostri soldati hanno preso Amba Alagi». Indi, faccio vedere sulla cartina geografica, dove si trova Amba Alagi (Fra, 1936).

La grande vittoria in Africa O. riempie di gioia il cuore di ogni italiano. Le scolaresche assistono alla Grande Adunata per ascoltare alla radio e dalla voce del Duce, l’annuncio dell’entrata in Addis Abeba delle truppe italiane (Civ1, 1936).

Oggi il R. Direttore Didattico ha riunito tutti gl’insegnanti del circolo per dar loro le direttive che dovranno essere seguite nel nuovo anno scolastico. Ha trattato il nuovo problema “il razzismo” e ha detto poi di segnare separatamente gli alunni di razza ebraica perché per loro vi saranno scuole apposite con insegnanti ebrei (Civ1, 15 ottobre 1938).

Presa di Barcellona (26-1-939) Anche Francavilla ha celebrato la vittoria nazionale Spagnola con entusiastica manifestazione di popolo. Ho parlato agl’alunni della nuova vittoria della civiltà contro la barbarie. Ho letto e commentato le parole pronunziate dal Duce dal balcone di Palazzo Venezia, parole che detterò agli alunni (Fra, 27 gennaio 1939).

Per tenere al corrente i miei alunni delle vicende della guerra che si sta combattendo in Grecia e in Africa, leggo il bollettino di guerra, e cerco di mettere in rilievo il valore dei nostri soldati di terra, di cielo e di mare e i loro continui ed innumerevoli sacrifici per ottenere la desiderata vittoria e per far sì che la nostra Italia diventi padrona del mare (Fra, 25 dicembre 1940).

³² La Rosa, Leonardi (1933: 19).

³³ Obbligo che prevedeva anche spiegazioni e attività didattiche legate a quelle date, ribadito nei Programmi del 1934: «la partecipazione consapevole alle celebrazioni più suggestive della Nazione e la viva conversazione sulle opere del Regime Fascista» (Programmi, 1934: 2343). Per le date di questo calendario che sarebbe qui lungo elencare, dalla Marcia su Roma alla Giornata del fiocco di lana, alla Befana fascista, all’anniversario di Marconi (per avere solo un’idea orientativa) cfr. Tomasi (1972).

³⁴ Nell’ampia bibliografia sulla figura e sul ruolo del maestro nella prima metà del Novecento si rinvia, almeno, a De Fort (1984); Dei (1994); Santoni Rugiu (2006); Becchi, Ferrari (2009); Seriani (2011).

L'alleato Giappone, rotti gl'indugi, dichiara guerra agli Stati Uniti e all'Inghilterra attaccando, con azioni fulminee, la flotta inglese e americana alle quali infligge gravissime perdite affondando, nello specchio d'acqua racchiuso fra le Isole Hawaii, alcune corazzate nemiche. Vengono compiuti sbarchi di truppe magnificamente armate nelle Isole Filippine e nella Penisola di Malacca per l'investimento del retroterra nel munitissimo baluardo di Singapore. Gli strepitosi successi dei camerati nipponici trovano fra noi vasta eco e tutti riconosciamo nel popolo del Tenno le magnifiche doti militari e politiche necessarie per la restaurazione di un nuovo ordine sociale in Asia Orientale (Fra, 8 dicembre 1941).

Par che tutti siano coscienti della nuova importanza che la scuola ha assunto fuori dell'afoso clima fascista (Sev, 25 aprile 1944).

Oggi con tutta la scolaresca abbiamo partecipato al funerale, celebrato nella Parrocchia, in suffragio dei Genzanesi barbaramente uccisi dai tedeschi alle Fosse Ardeatine (Gen, 26 aprile 1945).

Le notizie della probabile fine della guerra si succedono incalzanti. I miei ragazzi fanno scommesse e non mi studiano i verbi, vero osso duro da scorticare Il sole aveva ricominciato [...], quando si sentì nell' aere vespertino» un rintocco di campana, poi un altro, un altro ancora e infine un vero scroscio continuato. I miei ragazzi guardano fuori dalla finestra, un grido nella strada li fa balzare: «È finita la guerra» (Gen, 2-8 maggio 1945).

La guerra è finita in Europa. Lo esercito tedesco, è stato duramente sconfitto. Il Nazi-fascismo è stato per sempre sepolto. Anche Mussolini ha chiuso la sua vita con una pagina nera. La sentenza popolare di morte al primo criminale, tiranno di guerra è stata ben data! Un detto dice: chi male fa, male attende. Che guerra devastatrice! Quanti dolori, lacrime, lutti nel mondo!... Tanta gioventù florida: sono milioni di uomini, hanno avuto spezzata, troncata la vita per due miserabili a nome: Hitler e Mussolini. Che crudeli carnefici!... Molti bimbi, allegri in viso, oggi in classe, incrociavano delle domande: la guerra è finita, ora ritorna mio babbo dalla prigionia, da soldato. Che gioia per tutti! Ritorna la serenità nelle nostre case dicevano (Mil, 10 maggio 1945).

Dai testi si può ricavare un quadro delle attività svolte in classe e anche dell'utilizzo di nuovi "strumenti" didattici e, come appare evidente, di propaganda (per cui vd. anche i brani citati poco sopra) come la radio:

È arrivata oggi una circolare che: "allo scopo di estendere la felice esperienza di radio scuola, già attuata per l'ordine Medio, alla scuola elementare del lavoro ha predisposto un piano di radiolezioni che si svolgeranno sia nel periodo dell'anno scolastico in corso, sia durante le vacanze estive. Le radiolezioni si svolgeranno dal 15 febbraio al 15 giugno. Le trasmissioni saranno due per settimana di mezz'ora ciascuna nelle ore pomeridiane. Ogni trasmissione è ripartita in tre lezioni di 8 – 10 minuti ciascuna [...] Occorre quindi svolgere un'intelligente opera di propaganda a preparare alunni, famiglie e insegnanti su un'efficace ricezione. Cercare che gli alunni in possesso di un apparecchio radio, siano sollecitati ad una puntuale ascoltazione Fare in modo che gli alunni sprovvisti di un apparecchio possano seguire le radiolezioni presso i compagni che ne sono forniti, o presso famiglie vicine di casa. Interessare i maestri a promuovere opportune iniziative intese a dare alla radio ospitalità, una diffusione capillare [...] Inviare a questo ufficio di Direzione, per l'invio al Superiore Ministero, gli elaborati più significativi

degli alunni, (cronache, disegni, dettati, ecc.) che dalle singole radiolezioni derivano la loro ispirazione. Dopo le prime quattro trasmissioni, tutti gli insegnanti sono tenuti a redigere un particolareggiato rapporto da rimettere a questa direzione – circa il numero degli ascoltatori, la efficacia della ricezione e l'interesse suscitato dalla iniziativa nei docenti e nelle famiglie” (Ter, 16 febbraio 1942).

Audizioni radiofoniche. Enumero le trasmissioni scelte per il mese di dicembre. 1° Disegno radiofonico di Mastro Remo. 2° Avventure e disavventure di Pinocchio. 3° Radio giornale Balilla – dedicato all'anniversario del gesto di Giovanbattista Perasso. 4° La lezione di Messer Barilotto. 5° Voci e canti da Catania. 6° La leggenda delle campane. 7° Radiogiornale Balilla. n 5 (Ter, Poggio Cono, 3 dicembre 1942).

Si è scelto qui (per esigenze di spazio) di privilegiare nei brani riportati i contenuti storici relativi al fascismo e alla seconda guerra mondiale, ma le pagine delle *Cronache* sono dense di informazioni su tanti argomenti significativi per la formazione culturale dei nostri studenti (per ogni livello di scuola) come l'analfabetismo, il lavoro minorile, le condizioni delle scuole e delle aule, lo stato di povertà delle popolazioni:

Inizio subito un discorso sull'importanza della Scuola Serale, sull'importanza del «saper leggere e scrivere»; cerco di illustrare con esempi le cattive figure che si fanno quando si è lontani dal proprio paese e non si sa leggere. L'analfabetismo in Italia e soprattutto in Calabria: una vergogna che si deve eliminare (Zun, 3 dicembre 1936, I serale).

Dalla mia scuola si sono allontanate due alunne. La prima si è allontanata perché fulmineamente è rimasta orfana del babbo che, col suo lavoro, offriva alla famiglia i mezzi per vivere. Ora la poverina deve andare alla fabbrica dei tabacchi per aiutare la povera mamma a sbarcare la vita. Un'altra, che convive con la vecchia nonna, deve anch'essa recarsi al lavoro per rendersi utile alla sua vecchietta che non ha alcun mezzo per vivere [...] Ora proprio apprendo con dispiacere che la mia alunna, R. Berenice, non verrà più a scuola per aiutare la sua mamma nelle faccende (Vit, 11 febbraio-26 marzo 1925).

Siamo in piena vendemmia. La frequenza lascia molto a desiderare. Per esigenze locali è inutile insistere, le famiglie degli operai, che rappresentano la maggioranza, si recano tutte in campagna, e debbono portarvi anche i loro piccoli, non avendo a chi affidarli per una lunga giornata in paese (Lau, 1 ottobre 1934).

Le aule fanno soltanto pietà. Il pavimento è in pessime condizioni: i mattoni, spezzati e mossi danno poco affidamento. Le pareti sono bucherellate da chiodi e l'imbiancatura lascia a desiderare. Dal soffitto in legno filtra la luce delle tegole sconnesse. I banchi, la cattedra, la lavagna vi sono: in cattivo stato, ma vi sono. Quello invece che manca sono i vetri alle finestre. Sono stati sostituiti da lenti veli di ortica che dovrebbero impedire al freddo di entrare. Purtroppo, il freddo penetra ugualmente, ma la luce stenta a filtrare e l'aula è immersa nella penombra [...] L'aula è gremita. I pochi banchi sono sfruttati al massimo. Molti bambini restano in piedi. Raccomando loro di portarsi da casa sgabelli, sedie, banchetti. Le dimensioni dell'aula sono di m. 5X5X4 circa (Mon, frazione di Campolarino, 19 e 29 gennaio 1945).

E anche la vita locale, la “vita materiale” di una comunità rurale (come accade per le molte scuole di piccoli centri), aspetti di grande interesse anche nell'ottica di un lavoro di

recupero della storia del territorio, della comunità, della scuola. Di seguito un brano esemplificativo in quest'ultima prospettiva, sui "carbonai" di Lauria (Potenza):

In questa campagna, dotata di tante bellezze naturali, circoscritta di colline e di balze in cui il sorgere del sole è meraviglioso, volli di buon mattino fare una passeggiata e fra l'altro notai il caratteristico ricovero dei carbonai, qui residenti. La casetta è costruita da pezzi di legno incrociati con argilla sovrapposta da renderla impermeabile. Nell'interno in un angolo si nota un piccolo giaciglio composto di pezzi di legno da carbonizzarsi, disposti l'uno sull'altro a forma circolare, vuota al centro per rifondere i pezzettini di legno occorrenti per la cottura dei carboni. Questo massamento di legno, che si alza al cielo a forma di cono, è coperto di terriccio per evitare che il vento mandi tutto in fiamme. Nell'osservare l'individuo addetto a tale lavoro, si considera il vero sacrificio e la forza di volontà dell'uomo che, isolato dal mondo in mezzo al bosco, tutto nero e barbuto, con grande serenità, mentre dirige il proprio lavoro, assiste la pentola per il pranzo quotidiano... (Lau, 12 giugno 1934).

Sul piano della cultura materiale, danno spunti anche per la riscoperta del patrimonio linguistico locale e per la riflessione sull'etimologia delle parole, come si può vedere in un brano che per Monte San Giovanni Campano (Frosinone) documenta la calzatura tipica dei contadini del Lazio e della Campania, la *ciocia*³⁵, da cui i derivati *ciociaro* e *Ciociaria*:

se si potesse solamente supporre la miseria di questi ragazzi! Non hanno come soddisfare il proprio appetito, languiscono nella più squallida miseria, vanno tutti rattoppati e con certe ciocie che fanno pietà, proprio per coprirsi le estremità inferiori (Mon, 1931).

La lingua e lo stile dei maestri presentano caratteristiche comuni: elementi formulari, strutture tachigrafiche e impersonali tipiche dei testi burocratici convivono con elementi dell'oralità, con espressioni di soggettività e affettività che sono da ricondurre alla dimensione narrativa e memoriale assunta dai Giornali; la retorica e il linguaggio di regime (vd. sopra *camerati nipponici* e la frequenza del termine *vittoria*, sempre con aggettivo anteposto) si sovrappongono a una patina di letterarietà e di ricercatezza che segna l'"italiano scolastico" dei maestri³⁶; la norma linguistica di riferimento è quella toscana di segno manzoniano (con oscillazioni e tendenze arcaizzanti, vd. sopra *indi, annunzio*) anche nella compagine lessicale che si apre alla fraseologia colloquiale (e paremiologia popolare, vd. sopra *chi male fa, male l'attende*) della prosa otto-novecentesca³⁷.

Da questa sommaria descrizione della compagine linguistica dei Registri si possono desumere quali siano gli spunti e gli ambiti privilegiati per le attività di riflessione sulla lingua da proporre in classe.

³⁵ Costituita da una doppia suola aderente al piede, tenuta da stringhe di cuoio girate varie volte intorno alla gamba, fasciata fino al ginocchio da un telo di lino bianco, cfr. GDLI s.v. *ciocia*, da cui *ciociaro* 'che porta le ciocie originario della Ciociaria'.

³⁶ Sull' "italiano scolastico", che può essere anche oggetto di riflessione per la didattica, vd. De Blasi (1993); Cortelazzo (1995).

³⁷ Alla lingua dei "Giornali della classe" ho dedicato una serie di contributi, resi possibili dal lavoro di edizione di 445 testi del periodo 1924-1961 (raccolti in archivi scolastici di comuni di: Lombardia, Umbria, Lazio, Abruzzo, Basilicata, Puglia, Calabria) compiuto da studenti per le Tesi di laurea triennale e magistrale in "Linguistica italiana" (Università "La Sapienza" di Roma, relatrice chi scrive). Alle progressive indagini in Cantoni (2014), (2019), (2020a), (2020b), (2020c) e (2021), è seguito un volume complessivo (in stampa), cui si rinvia per un inquadramento di questo genere di testo, la fenomenologia commentata e la casistica riportata.

È inoltre evidente l'intreccio delle discipline che possono essere interessate a queste fonti dal punto di vista della didattica.

I (pochi) percorsi documentati in rete sono stati in genere incentrati sulla storia o sulla scuola (nei suoi risvolti pedagogici), secondo un orientamento teorico che anche di recente ha segnalato l'utilità del patrimonio scolastico-educativo come fonte per l'insegnamento della storia³⁸.

L'utilizzo didattico dei registri potrebbe essere tuttavia esteso ad altre discipline come la geografia e, in particolare, l'italiano che può ricavarne, come si mostrerà nel capitolo successivo, spunti molto utili per attività specifiche, laboratori o percorsi più elaborati, anche in collaborazione con l'Università e altre istituzioni.

2. QUALCHE PROPOSTA SUI “GIORNALI DELLA CLASSE”

2.1. *Lavorare insieme, in rete e con la rete*

La sensibilizzazione dei docenti alla ricerca e all'utilizzo di nuove fonti *reali* per la didattica dell'italiano può, come si è visto nel § 1.1., giovare degli archivi scolastici ma anche della disponibilità di fonti on-line, di facile reperimento³⁹.

Non c'è dubbio, tuttavia, che la partecipazione attiva degli studenti a progetti condivisi dalla classe o dalla scuola rappresenti una preziosa occasione per sperimentare il lavoro di gruppo, con metodologie e obiettivi interdisciplinari attraverso cui sviluppare anche le competenze digitali; le ricerche di testi e il recupero del patrimonio non ordinato e non catalogato degli archivi storici della scuola sono quindi da favorire, perché avviano gli studenti a procedure di lavoro fondate sui metodi della ricerca scientifica, in una didattica orientata all'apprendimento per competenze.

La ricostruzione della memoria scolastica può essere condotta anche a partire dalla scuola primaria, graduando le attività. I bambini di prima e di seconda potranno essere avviati alla scoperta degli spazi della scuola, in una “caccia al tesoro” delle fonti (oggetti, materiali didattici, quaderni) che saranno descritte in brevi testi. In terza la lettura in classe di fonti già digitalizzate potrà essere affrontata in piccoli gruppi che potranno svolgere un lavoro sulle “parole della scuola”. In quarta e in quinta si potranno affidare interviste per ricostruire una storia “orale” della scuola da accostare a quella scritta ricavata dalle fonti.

³⁸ Uno dei primi contributi in questa direzione è quello di Zetto Cassano (2002); vd. poi il seminario *Esperienze e riflessioni sul patrimonio storico-educativo delle scuole come fonte per l'insegnamento della storia* (Associazione delle Scuole storiche napoletane- SIPSE, Napoli, 6 aprile 2018), Paciaroni, 2018. Tra le esperienze di laboratorio che si trovano anche in rete, per singole scuole o realtà locali, si segnalano: (Brindisi) Di Rocco-Ungaro, 2008; (Chieti) “La storia della nostra scuola”, 2013-2014: <https://comprensivo3chieti.edu.it/la-scuola/storia-della-scuola/>; (San Casciano in Val di Pesa, Toscana) Gremoli, 2015; (Ruvo di Puglia) Bernardi, 2015; un'ampia ricerca condotta su fonti d'archivio, col recupero di un patrimonio storico-educativo disperso, e su fonti orali (Bologna, Borgo Panigale) D'Ascenzo, Ventura (2022). Per le scuole di Amelia vd.: <https://www.dirdidatticamelia.it/htm/storiascuo/1920-1940/Web/index.htm>. e <https://www.dirdidatticamelia.it/htm/storiascuo/1940-1960/web/index.htm>.

³⁹ Come è stato segnalato anche per altri tipi di testi come, ad esempio, le scritture di guerra che possono essere frutto di ricognizioni di fondi pubblici o privati ma anche essere individuate in rete, cfr. Cantoni, Penzo (2020: 215-216), in cui si segnalano anche alcune risorse. Per le scritture scolastiche, oltre ai siti e relativi progetti da cui è possibile attingere, già segnalati nei §§ 1.2. e 1.3., vd. il Progetto CoDiSSc *Corpus digitale delle scritture scolastiche* (<http://www.codissc.it/>), coordinato da Luisa Revelli sulla scrittura infantile (ma con qualche esemplare per le produzioni dei maestri).

Nella scuola media (secondaria di I grado), raccolte “dal basso” di testi dispersi nelle soffitte di casa o rintracciati con richieste sui canali social⁴⁰ possono essere la base per la costruzione di percorsi didattici mirati alla digitalizzazione e/o trascrizione (vd. oltre) e anche alla marcatura di queste fonti secondo linee di interesse interdisciplinare.

L’operazione di marcatura dei testi richiede certamente abilità specifiche (da perseguire nei livelli di formazione più alta) ma può anche essere condotta in modo “artigianale” e apre a un’ampia scelta di obiettivi linguistici per i diversi livelli di lingua, ad esempio per quello lessicale: le parole “chiave” della scuola, il lessico di regime, i tecnicismi, i forestierismi, termini arcaici e termini locali, ecc. Sulla base della marcatura l’insegnante potrà poi guidare laboratori in cui le fonti sono interrogate per ricostruire, in questo caso, il lessico dei Registri di scuola di una determinata epoca, oppure proporre una raccolta e una interpretazione dei dati per altri aspetti della lingua. Un’altra proposta interessante può essere quella di lavorare sul livello testuale e sui contenuti in modo da osservare le interrelazioni con il linguaggio adottato.

L’elaborazione dei criteri di marcatura e delle strategie da adottare è una operazione complessa che richiede allo studente di entrare nei meccanismi della lingua e della struttura del testo per trovare le soluzioni più adatte all’obiettivo stabilito.

Partendo da questi progetti si può pensare alla realizzazione di biblioteche-mediateche scolastiche per documentare la storia della propria scuola, da pubblicare sui relativi siti web o da connettere, in rete, con quelli di altri istituti.

2.2. Esperienze di laboratorio

2.2.1. Trascrivere un Giornale

L’attività di trascrizione di uno o più Giornali della classe, condotta in un “laboratorio di filologia” è generalmente assente dal ventaglio delle proposte consuete e, anche per questo, molto motivante perché presenta l’elemento della “novità”⁴¹; si basa sull’esperienza diretta delle fonti originali, e si configura come un appassionante e nuovo lavoro di scoperta del testo, secondo la modalità del *problem solving*.

I Giornali raccontano il passato della propria scuola e del proprio territorio, la curiosità degli studenti è perciò sollecitata a svelarne i contenuti.

Un contesto adatto per una esperienza continuata può essere quello di una classe di secondaria di II grado ma si può calibrare in forme diverse anche per altri livelli. Sarà prevista una lezione introduttiva che darà le nozioni filologiche di base (metodi e criteri di edizione) per la trascrizione del manoscritto. Il lavoro sarà svolto in piccoli gruppi, secondo una modalità di apprendimento cooperativo⁴², e poi revisionato in plenaria con la guida del docente.

⁴⁰ Vd. l’interessante esperienza della raccolta partecipativa di quaderni, nata per caso, dell’Archivio Quaderni di scuola (Milano): https://www.ecodibergamo.it/stories/eppen/cultura/incontri/larchivio-dei-quaderni-di-scuola-la-storia-vista-dai-bambini-e-dalle-bambin_1416136_11/.

⁴¹ Come ho potuto sperimentare nel laboratorio di un Progetto scuola-università (segnalato a nota 13), in cui gli studenti di una quinta liceale hanno trascritto il diario della Grande guerra di un soldato semiacculturato, con risultati al di sopra delle aspettative; il lavoro, avviato con una mia lezione introduttiva all’edizione, era stato inizialmente previsto per una parte del testo ma la trascrizione integrale è stata invece sentita come traguardo irrinunciabile da parte degli studenti, cfr. Cantoni, Penzo (2020: 221-224 e 229-232) per alcuni esempi commentati.

⁴² Sull’apprendimento come espressione di una partecipazione e sulla centralità delle relazioni sociali e dell’interazione, della significatività delle esperienze e l’attivazione di pensieri riflessivi, cfr. Wenger (2006).

Al lavoro di tipo riflessivo può essere affiancato l'utilizzo di *social* tramite i quali condividere testi e immagini e anche video e audio, e aprire conversazioni per informazioni o dubbi sul lavoro, ma anche per sottoporre proposte di interpretazione del testo da trascrivere e indicazioni o suggerimenti di lavoro tra gli studenti, stabilendo una comunicazione non solo piramidale (dal docente agli studenti) ma *tra pari*. I canali *social*, da promuovere anche per l'acquisizione delle competenze digitali e per una conoscenza critica della *multimedialità* (per cui vd. il § 2.3.) sono molto utili per lo sviluppo delle abilità linguistiche⁴³, inoltre si aprono anche a interventi esterni che possono ampliare la platea degli utenti⁴⁴; il laboratorio, in questo modo, esce dal recinto dell'aula e il Progetto acquista dinamicità e vivacità, incrementando il fattore "motivazione".

Una prima sperimentazione è stata di recente condotta per una Tesi di laurea, impostata secondo la fruttuosa formula ricerca-formazione-didattica⁴⁵ e nella prospettiva di esperienze didattiche che abbiano come oggetto testi "reali" di varia natura⁴⁶. L'attività condotta in una classe III di scuola media, con risultati molto interessanti, ha rivelato l'efficacia di questo tipo di proposte anche per la secondaria di II grado⁴⁷.

Attraverso la trascrizione di un breve brano di uno dei Giornali conservati nell'archivio della scuola, preceduta dalla spiegazione dei criteri, gli studenti si sono "appropriati" del testo che hanno poi esaminato con una scheda di analisi linguistica.

Ogni studente ha lavorato su un registro diverso, per aver modo di confrontare i testi di diversi maestri; le trascrizioni sono state poi integrate con quelle compiute dalla docente (per tutti i testi) e condivise sulla piattaforma Google Classroom come base su cui svolgere la seconda fase dedicata all'analisi della lingua (vd. oltre).

Tra i motivi di interesse di un lavoro filologico di questo genere sembrano prevalere, nel commento finale dell'insegnante, la finalità di avvicinare il più possibile gli studenti al testo *autentico* oggetto di studio e quella di riavvicinarli, attraverso la decifrazione di un manoscritto, alla pratica della scrittura a mano:

Il contatto con la scrittura *vera* di maestre e maestri di un tempo era un passaggio a cui a mio avviso non si poteva rinunciare: aveva lo scopo da un lato di avvicinare il più possibile i ragazzi al testo e anche, più in generale, al lavoro di storici e filologi o linguisti [...] dall'altro di costituire un esercizio sulla scrittura a mano [...] imparando a decifrare, leggere e trascrivere la scrittura di un'altra persona⁴⁸.

⁴³ Sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nella didattica dell'italiano vd. i saggi raccolti in Viale (2018) e, in particolare per Facebook, Viale (2018: 13); sui *social* nell'educazione, cfr. Ranieri, Manca (2016).

⁴⁴ Anche in questo caso una interessante esperienza è stata ricavata dal Progetto descritto alla nota 41, per cui è stato utilizzato *Facebook* (ormai quasi del tutto abbandonato dagli adolescenti); considerando l'evoluzione rapida nell'utilizzo dei media da parte dei ragazzi si può pensare, di volta in volta, al mezzo più idoneo e più stimolante. Per una descrizione dell'utilizzo della pagina *fb* nel lavoro di trascrizione vd. Cantoni, Penzo (2020: 222 e 224); alcune figure relative agli scambi alle pp. 222, 225, 231, 232; un caso di apporto esterno alla risoluzione di alcune *crucis* è commentato a p. 228.

⁴⁵ Coniugando la ricerca scientifica con la formazione (di studenti universitari e di docenti) e con la didattica dell'italiano a scuola; analoghe esperienze hanno riguardato l'italiano popolare e il linguaggio giovanile nel repertorio linguistico contemporaneo, per cui vd. Cantoni (2016), Cantoni (2018), e il già citato Cantoni, Penzo (2020).

⁴⁶ Per cui vd. § 1.2.

⁴⁷ L'attività, proposta dalla prof.ssa Silvia Franchi nell'I.C. "Savini - San Giuseppe - San Giorgio" di Teramo nell'a.s. 2021-2022, è stata progettata per la sua Tesi magistrale in Linguistica (relatrice chi scrive) *I Giornali di classe di Teramo (1928-1945). Un'esperienza didattica nella scuola secondaria di I grado*, nella quale si pubblica una scelta dei Registri rinvenuti nell'archivio scolastico, si presenta e commenta il percorso didattico (Franchi 2021-2022).

⁴⁸ Franchi (2021-2022).

Nei risultati soddisfacenti riportati per questa e per altre esperienze di trascrizioni dai testi originali si può leggere il segno di un possibile riallineamento degli studenti su attività di tipo riflessivo che non trovano spazio nella scuola di oggi.

Come è giusto che sia, ci sforziamo di adeguare ritmi e strategie cognitive e di lavoro alle aspettative e alle consuetudini condizionate anche dalla realtà digitale e ipermediale in cui sono immersi gli studenti⁴⁹, perdendo di vista il fatto che questo genere di attività “immersive” possono invece essere estremamente coinvolgenti e, anche per questo, fruttuose.

2.2.2. Riflettere sulla lingua

La riflessione linguistica, condotta nella prospettiva della variazione e sui diversi livelli di lingua e fenomeni⁵⁰, trova nei Giornali elementi interessanti per stimolare confronti tra la norma dell'epoca e quella attuale o per sondare aspetti specifici, come la massiccia presenza del linguaggio di regime legato ai temi della propaganda, le caratteristiche dell'italiano scolastico, le parole – vecchie e nuove – della scuola; ed anche gli elementi di “affettività” del linguaggio, i risvolti pragmatici dell'interpunzione, gli indicatori di “oralità” e colloquialità di un testo, ecc.

Sul piano storico-linguistico la lettura dei Registri si presta ad essere accostata a quella di altre fonti per ricostruire le dinamiche lingua-dialetto e i processi di alfabetizzazione nell'Italia postunitaria.

Nel laboratorio condotto a Teramo (vd. sopra), il lavoro di riflessione sulla lingua è stato preceduto da alcune lezioni introduttive sui Registri e sulla politica linguistica del regime, con l'ascolto di brani di discorsi di Mussolini e l'individuazione dei tratti tipici che hanno preparato il terreno alla lettura delle fonti e all'analisi.

L'analisi è stata svolta attraverso la tecnica delle domande guida, sulla base di una griglia di fenomeni elaborata in una scheda che prevedeva l'osservazione, per tutti i livelli di lingua, dei fenomeni peculiari della lingua e dello stile dei registri e anche del linguaggio di regime, con una selezione orientata in rapporto alle competenze degli studenti e agli obiettivi di apprendimento.

Per l'interpunzione: uso della virgola e dei puntini di sospensione, esclamative e interrogative; per la grafia e i fenomeni generali: anomalie grafiche, uso di <h> diacritico nelle forme del verbo *avere*, apocope; per la morfosintassi: congiunzioni, forme verbali desuete, accordo del participio passato; per il lessico e lo stile: aggettivazione, uso dei possessivi, diminutivi e superlativi, arcaismi, termini letterari e colloquiali, metafore e similitudini.

Il laboratorio di analisi si è servito di metodologie diverse, con l'obiettivo di esercitare anche le competenze digitali. Oltre alla semplice lettura e individuazione dei fenomeni da ricercare, per alcune forme gli studenti sono stati invitati a utilizzare la funzione “trova” di Word, che ha permesso di elaborare una tabella con le occorrenze di alcune congiunzioni. Per individuare e catalogare l'aggettivazione si è lavorato con i colori (a scelta, su carta o con la funzione “colore evidenziatore testo” su Word), ciò ha permesso di osservare la densità di aggettivi “affettivi”, di descriverne la gamma di variazione e di notare la minore presenza di aggettivi qualificativi di segno negativo nei confronti dei

⁴⁹ Una riflessione ampia e documentata sul tema della lettura e scrittura nell'epoca della comunicazione digitale è in Palermo (2017).

⁵⁰ Per la “riflessione sulla lingua” vd. Sabatini (1991: 23) e, più in generale, il volume che lo accoglie Marellò, Mondelli (1991); un quadro aggiornato in Demartini, Fornara (2022).

bambini, inoltre l'uso insistito della formula commiserativa *povero*⁵¹. Lo stesso metodo è stato adottato anche per rilevare i diminutivi, che costituiscono un aspetto molto significativo della prosa "affettiva" dei maestri. In questa categoria un fenomeno che non è stato sondato perché più raro da incontrare in un corpus ridotto è il dativo etico: *non mi studiano i verbi* (vd. il brano di Gen, § 1.2.).

Il valore pragmatico delle esclamative è stato ben percepito dai ragazzi e ricondotto ai sentimenti e alle emozioni degli insegnanti (stupore, delusione, incoraggiamento, gioia, dolore); si veda la fitta sequenza, in uno dei brani citati al § 1.2.: *chi male fa, male attende. Che guerra devastatrice! Quanti dolori, lacrime, lutti nel mondo!... [...] Che crudeli carnefici!... [...] Che gioia per tutti!*

L'osservazione del lessico ha dato l'occasione per affinare le competenze nell'utilizzo del vocabolario, soprattutto in relazione al tema delle marche d'uso (arcaismi, termini letterari, colloquialismi, ecc.) che ha fatto emergere la difficoltà di prescindere dalla percezione soggettiva e, allo stesso tempo, di ricavare in modo corretto le informazioni presenti nel vocabolario.

Il riconoscimento delle interrogative retoriche, delle metafore e delle similitudini ha riservato notevoli difficoltà. Pochi gli esempi rintracciati per le prime, nessuno per le seconde, più facile il campo delle similitudini, tra cui quelle ricorrenti che rappresentano i bambini apparentandoli agli uccellini (spesso ai rondinotti)⁵²: *vispi e lieti come allegri uccellini; come lieti uccellini; come vispi uccellini*. L'esercizio è stato tuttavia utile come base per avvicinare gli studenti all'individuazione delle strategie retoriche della lingua che potrebbero essere oggetto di una (successiva) attività che si concentri sulle numerosissime figure presenti: anteposizione dell'aggettivo, anafora, dittologie e terne, climax, litote, ecc. Nei brani citati al § 1.2. si notino, ad esempio le anteposizioni (in molti casi con espressioni tipiche del linguaggio mussoliniano): *entusiastica manifestazione, desiderata vittoria, gravissime perdite, munitissimo baluardo, strepitosi successi*; inoltre la dittologia *continui e innumerevoli sacrifici* e la terna *di terra, di cielo e di mare*.

L'ultima fase del lavoro prevedeva la redazione di un testo in cui esporre le osservazioni generali sulla lingua del Registro trascritto, supportato da una serie di domande-guida che orientavano gli studenti a ragionare sulla presenza della lingua parlata, sul linguaggio di Mussolini, sulle eventuali differenze da quest'ultimo e sul linguaggio utilizzato dagli insegnanti di oggi.

Qualche esempio può mostrare alcuni degli aspetti colti dai ragazzi⁵³. Molti di loro hanno individuato nella presenza diffusa di termini affettuosi un elemento di grande distanza rispetto al linguaggio dei docenti di oggi: «la differenza [...] è soprattutto nei confronti degli alunni poiché oggi non sono utilizzati aggettivi possessivi nei confronti degli alunni oppure termini affettuosi».

La presenza del linguaggio di regime è ben evidenziata, in qualche caso anche descritta da fenomeni specifici e corredata dalla citazione di brani a supporto di quanto illustrato, talvolta da rilievi più acuti come quello che segue che nota la prevalenza in determinate sezioni: «Le descrizioni poetiche-patriottiche si riscontrano per lo più nelle date festive interessate dal regime. D'altra parte le riflessioni poetiche che svolge in questi giorni evidenziano l'importanza del giorno e l'onore che la docente porta ad esse perché viste di buon occhio dal regime».

⁵¹ Quest'uso, come quello dei diminutivi e di altre espressioni ripetute nel linguaggio dei maestri rivela anche una convergenza con altre scritture educative, con la letteratura per l'infanzia e con la manualistica dell'epoca, che riflettono il modello della prosa filotoscana dell'Ottocento; su questi aspetti vd. Cantoni (2020b: 383-385) e Cantoni (2023).

⁵² Tra gli uccellini molto spesso i rondinotti, nel repertorio consueto dei Giornali, per cui vd. Cantoni (2023).

⁵³ I brani di commento generale sono riportati da Franchi (2021-2022).

In qualche caso è stata notata anche la distanza da quel linguaggio generalizzato e non personale, a vantaggio di uno stile più semplice e più adeguato alla finalità del testo, come si legge in questo commento in cui gli aspetti linguistici sono letti in rapporto anche ai contenuti veicolati: «Lo stile di scrittura dell'insegnante L.C. è colloquiale e molto tranquillo. Tiene molto al suo lavoro e ai suoi alunni. Non usa un linguaggio mussoliniano ma mantiene il proprio. Anche se lo stile è semplice e contiene pochissime subordinate, ma comunque non si può paragonare a quello di Mussolini. Rispetto agli insegnanti di quel tempo, la docente si preoccupa degli alunni e non di onorificare il Duce. Infatti lo nomina solo nelle ricorrenze che lo riguardano e comunque di sfuggita. Rispetto ai professori di oggi invece è più aperta e impulsiva, manifesta tutti i suoi sentimenti e pensieri senza pensarci due volte».

Nelle valutazioni degli studenti si coglie anche il tentativo di individuare i diversi *registri* e gli usi diamesici. Dello stile colloquiale che può essere accostato al parlato: «è abbastanza semplice»; «è colloquiale e si avvicina molto al nostro parlato»; «è colloquiale e molto tranquillo»; di quello formale o letterario: «il linguaggio è molto formale e letterario»; per quello aulico o retorico: «lo stile è [...] abbastanza alto, molto altisonante e ritmato»; «lingua [...] celebrativa e solenne»; e anche, sull'ibridismo tipico di queste fonti in quell'epoca: «accosta termini elevati a termini di uso comune»; «ogni tanto ci sono termini che si usano solo nel parlato, spesso usa termini arcaici, che non si usano più»; «è colloquiale, a volte alto, quando cerca di imitare il lessico di Mussolini».

Il percorso, come si è visto, è culminato anche in una attività di scrittura basata su una sintesi critica che ha permesso agli studenti di descrivere la fisionomia linguistica dei testi esaminati attraverso la ricomposizione degli aspetti emersi dall'analisi.

Nell'esperienza qui descritta si è cercato di lavorare su più livelli per condurre gli studenti ad una idea globale della lingua e dello stile dei maestri. Le attività di riflessione sulla lingua a partire dai Giornali possono però essere graduate nel percorso formativo puntando anche agli obiettivi specifici di apprendimento e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze⁵⁴; ad esempio concentrandosi, solo per fare qualche esempio, nella scuola primaria sul lessico e sui campi semantici; nella scuola media oltre che sul lessico sulla morfologia, sull'uso di tempi e modi verbali, sui connettivi testuali, sull'interpunzione e anche sui registri linguistici; nella secondaria di II grado su fenomeni più circoscritti, come i segnali discorsivi e altri indicatori di oralità e, ancora, sugli aspetti retorici (di cui si è detto sopra) o sulla stratificazione diafasica, diatopica e diacronica del lessico (toscanismi, regionalismi, forme arcaiche o ricercate e usi comuni, fraseologia colloquiale e paremiologia, ecc.) e anche sulla ricostruzione del linguaggio di regime nelle sue componenti lessicali, retoriche, nell'uso di maiuscola ideologica e così via.

2.3. *La memoria della scuola: progetti multimodali*

Dal punto di vista metodologico i Giornali di classe (e, più in generale, altre fonti conservate negli archivi storici delle scuole) possono essere, come si è visto, al centro di laboratori che affianchino alla didattica e alla ricerca tradizionali una modalità di ricerca partecipata con la scuola e con la comunità, secondo un approccio formativo orientato alla risoluzione di problemi e alla costruzione di competenze⁵⁵.

Un archivio scolastico motiva gli alunni e tutta la comunità cittadina ad un senso di appartenenza e alla ricerca della propria storia, e consentendo di

⁵⁴ Per gli aspetti segnalati vd. le *Linee Guida* (2010) e (2012).

⁵⁵ Sulla didattica per competenze (modelli teorici, costruzione del curricolo, proposte operative e bibliografia relativa) si rinvia, tra gli altri, a Castoldi (2011) e (2013).

lavorare sui documenti originali motiva ad una consapevolezza forte e decisa perché da un lato induce a costruire una mentalità critico-scientifica, dall'altro sviluppa la creatività e non schiaccia la soggettività; in breve: aiuta i ragazzi ad imparare a porre e a risolvere problemi (Di Rocco, 2008).

La scuola (in tutte le sue componenti) può assumere un ruolo attivo e dinamico nella progettazione di attività di ricerca di studenti e insegnanti finalizzate alla didattica “interna” o proiettate anche all'esterno, diventare luogo di incontro “circolare” tra ricerca, formazione e didattica, con il coinvolgimento dell'università e di altre istituzioni culturali per il recupero (conservazione, catalogazione, fruizione) delle fonti che sono un patrimonio dei Beni Culturali.

Un obiettivo ancora più ambizioso è infatti la costruzione di “patrimoni digitali scolastici” realizzati nella prospettiva della valorizzazione e del recupero del patrimonio culturale “sommerso” delle scuole italiane.

Un primo passo in questa direzione può essere mosso con la realizzazione di prodotti multimodali attraverso software open source che permettono di esprimersi con diverse modalità collegate tra loro (video, audio, immagini, testi, link) calati, secondo la metodologia dei compiti autentici, in situazioni reali e basati su saperi autentici, dinamici, attivi e creativi⁵⁶.

La multimodalità è «elemento costitutivo di una nuova testualità cui i nostri studenti sono ampiamente assuefatti»⁵⁷ ma alla quale vanno educati per raggiungere una piena competenza comunicativa; nel *curriculum* di educazione linguistica l'analisi, l'uso e la produzione di testi multimodali sono da prevedere per l'acquisizione di abilità attive, ricettive e critiche e, anche, per favorire il riconoscimento del valore specifico e ineliminabile dei testi lineari complessi.

Nel nostro caso le fonti digitalizzate dei Giornali si intrecceranno con le altre fonti documentarie e fotografiche rintracciate dagli studenti (nella ricerca in archivio o sul territorio) e con fonti audio e audiovisive ottenute, ad esempio, anche attraverso le interviste a maestri e maestre o allievi ancora viventi, familiari, docenti in servizio e studenti ecc. La scelta delle risorse da utilizzare e delle fonti da includere dipenderà dall'obiettivo finale del prodotto e dagli interlocutori a cui sarà rivolto: la classe, la scuola o un'utenza ancora più estesa saranno “fruitori” della memoria condivisa della scuola o di una comunità più ampia.

Un lavoro di questo genere può essere padroneggiato pienamente da studenti di una classe di secondaria di II grado, ma potrebbe anche essere condotto su scala ridotta, da studenti della scuola primaria o della secondaria di I grado, in questi casi con l'opportuna guida degli insegnanti in relazione alla gradualità di competenze informatiche e, soprattutto, alle capacità di strutturare e gestire un lavoro articolato che presenta diversi aspetti di complessità.

Sarà opportuno prevedere una introduzione alla multimodalità per condurre gli studenti a riflettere sulla specificità e sul valore che le diverse risorse apportano al prodotto da progettare. Oltre che ai singoli prodotti è necessario dare particolare attenzione alla costruzione delle relazioni intersemiotiche (presenza di una cornice, qualità della disposizione compositiva), esercizio che vedrà coinvolta la classe secondo una modalità di lavoro laboratoriale e partecipata.

⁵⁶ Parole chiave di questo tipo di didattica sono: ricercare, elaborare, applicare, inventare, rispetto a una didattica tradizionalmente orientata sulle conoscenze che predilige altri processi: riconoscere, riprodurre, scegliere, rispondere; sui compiti autentici cfr. Castoldi (2018).

⁵⁷ Prada (2022: 231), cui si rinvia, più in generale, per un quadro sulla multimodalità nella didattica, con riferimenti alla bibliografia recente e alle indicazioni ministeriali e con alcune proposte operative (alle pp. 225-285).

Guardando alle esperienze degli “archivi multimediali inventati” che sono state prodotte nel campo della “public history”⁵⁸, la libertà creativa consentita da un lavoro multimodale trova un’espansione stimolante nella creazione di mostre virtuali.

Sfruttando le potenzialità del *crowdsourcing*, si potrà anche interagire con altre scuole e con un pubblico allargato, cogliendo l’esigenza e la sfida di aprire la scuola al contesto pubblico e di proiettare gli studenti nell’orizzonte di una cittadinanza attiva, lavorando per un bene comune.

Entrando negli obiettivi più specifici dell’educazione linguistica, è evidente che un simile progetto consente di lavorare, nella prospettiva multimodale, su più livelli: sul parlato, sullo scritto e sull’interazione tra differenti sistemi di segni, codici e risorse modali⁵⁹. Attività specifiche potranno essere dedicate, oltre che alla costruzione di un ipertesto⁶⁰, alla tipologia dell’intervista e a forme di scrittura breve⁶¹, come la didascalia (per le foto), la titolazione, ecc.

3. CONCLUSIONI

Si è voluto fin qui mostrare come negli archivi scolastici si possano trovare testi, come i Giornali della classe dei maestri, per insegnare (e riflettere su) la variazione, con approcci diversi da quelli tradizionali e con l’utilizzo di risorse digitali, multimediali e multimodali, rispondendo alla sfida che si apre oggi per questo genere di attività, quella di trovare «spazi e occasioni per attivarla»⁶². Si tratta di occasioni “significative” nell’esperienza degli studenti e anche nella prospettiva della comunità che può trarne frutti interessanti.

Tra i testi e le fonti non abitualmente e tradizionalmente utilizzati nella didattica dell’italiano (e anche in altre discipline) ci sono anche quelli che provengono dalla stessa realtà degli studenti, la scuola.

Gli stessi ragazzi saranno immediatamente consapevoli dell’importanza di questi reperti che risiede anche nell’essere superstiti di un “naufragio”, nel rappresentare ciò che è andato perduto, trafugato, disperso⁶³.

Gli spunti di lavoro qui presentati, alcuni in modo sparso e embrionale, e i molti altri che possono essere immaginati in laboratori orientati all’apprendimento per competenze⁶⁴, coinvolgono gli studenti (insieme ai docenti e, in qualche caso anche alla famiglia o alla cittadinanza in genere) in esperienze didattiche che trascendono la singola disciplina e la singola attività e che perseguono un obiettivo (un compito autentico) più

⁵⁸ Formalizzata con questo nome intorno agli anni Settanta negli Stati Uniti, questa dimensione della ricerca storica, che mira a condividere un senso pubblico della storia, operando nella società anche al di fuori dell’ambito strettamente accademico, ha visto una crescente attenzione in Italia, culminata nel 2016 con la nascita dell’*Italian Association of Public History* (IAPH) che ne pubblica il manifesto (<https://aiph.hypotheses.org/3193>), presidente Serge Noiret. Per la pratica degli “archivi inventati” come applicazione della public history vd. Noiret (2015).

⁵⁹ Cfr. Voghera, Maturi, Rosi (2020).

⁶⁰ Per cui rinvio a Palermo (2017).

⁶¹ Da favorire nella didattica dell’italiano, cfr. Bertocchi, Ravizza, Rovida (2016).

⁶² Prada (2020: 688).

⁶³ L’immagine del “naufragio” è in Sega (2002a: 17) e Sega (2002b).

⁶⁴ Sull’apprendimento per competenze vd. Castoldi (2011) e (2013); Bertocchi, Ravizza (2014: 12-16). I primi richiami ministeriali sono nella *Riforma degli esami di Stato dei corsi di istruzione secondaria superiore* (10 dicembre 1997), poi il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione* (22 agosto 2007) che, per l’«acquisizione di saperi e competenze», si richiama alla definizione europea (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento*), e ancora le *Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (31 luglio 2007) e *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012).

ampio e denso di significati: il recupero di un patrimonio storico-educativo disperso (oltre ai registri, libri, quaderni, pagelle, storie orali, fotografie, ecc.), grazie al quale si può non solo ricostruire il quadro pluricentrico della storia della scuola⁶⁵, ma anche sviluppare negli studenti un diverso atteggiamento nei confronti di una memoria collettiva che richiama la propria identità perché possano, avvicinandosi ai Beni culturali, imparare a lavorare per un bene comune.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli Q., Becchi E. (1995) (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari.
- Apra G., Raviola A. (2022), *Archivi storici scolastici. Un progetto di valorizzazione fra storia e web*: <file:///Users/paola.cantoni/Downloads/200-1-1047-1-10-20220705.pdf>.
- Arcaini R. (2017), “Dal censimento allo “svelamento”. Attività per gli archivi scolastici trentini”, in Benini F., Bruni C., Pandini E., Parisi I. (a cura di), *Le scuole elementari “F. Crispi” e “R. Sanzio” di Trento. Inventari degli archivi storici e aggregati*, Provincia autonoma di Trento, Trento, pp. LI-LXIV.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (2020) (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del I Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), EUM, Macerata.
- Bernardi F. A. (2015), “Una proposta di laboratorio del tempo presente: l’analisi del registro di una classe mista rurale del secondo dopoguerra”, in *Novecento.org*: www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393/
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, La Nuova Italia scientifica, Roma (poi Carocci, Roma, 2012²).
- Bertocchi G., Brasca L., Lugarini E., Ravizza D. (1986), *L’italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertocchi G., Ravizza D., Rovida L. (2016), *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento dell’italiano*, EdiSes, Napoli.
- Bertocchi G., Ravizza D., Rovida L. (2016), “La didattica dell’italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità”, in Bertocchi G., Ravizza D., Rovida L. (2016), pp. 1-96.
- Cantoni P. (2014), “Narrare la scuola: il “Giornale di classe” tra racconto (auto)biografico e relazione burocratica”, in Macaluso F. P. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Centro di Studi Filologici e linguistici siciliani, Palermo, cd-rom.
- Cantoni P. (2015), “Esplora le storie: scritture popolari on-line dalla Grande guerra”, in Fresu R. (2015), *“questa guerra non è mica la guerra mia”. Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*, Il Cubo, Roma, pp. 35-54.
- Cantoni P. (2016), “A scuola dalla Grande Guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica”, in Cirillo S. (a cura di), *La grande guerra nella letteratura e nelle arti*, Bulzoni, Roma, pp. 369-385.

⁶⁵ Vd. De Fort (2002: 65) che invita proprio per questo motivo a promuovere analisi di livello sub-regionale, di municipio o di comunità.

- Cantoni P. (2017), “Diari popolari della Grande Guerra: forme e strategie della narrazione,” in Bernardini Napoletano F. (a cura di), *La grande guerra nell’immaginario e nella coscienza europea*, num. monogr. *Costellazioni*, 2, pp. 161-188.
- Cantoni P. (2018), “Chi lece questo scritto mi deve compatire perche non sono una persona indelicente: riflessioni sulla lingua dal basso”, in *ELLE*, 7, 1, pp. 135-151.
- Cantoni P. (2019), “L’uso della punteggiatura nei registri dei maestri elementari di primo Novecento”, in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Stojmenova R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 209-223.
- Cantoni P. (2020a), “Mi sembra di impazzire. Come vado avanti?»: (auto)rappresentazione delle strategie didattiche e della figura dell’insegnante nei Giornali di classe di primo Novecento”, in Alfieri G., Alfonzetti G., Motta D., Sardo S. (a cura di), *Pragmatica storica dell’italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 271-278.
- Cantoni P. (2020b), “Tra l’incudine di queste teste d’acciaio e il martello delle mie autorità: l’atteggiamento educativo dei maestri in un corpus di Registri della prima metà del Novecento”, in Fresu R., Murgia G., Serra P. (a cura di), *Trasmettere il sapere, orientare il comportamento*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 363-388.
- Cantoni P. (2020c), “«Oggi s’impara la z per scrivere: “Sono due mesi di sanzioni, ma noi siamo forti e la vittoria sarà nostra”»: la didattica dell’italiano nei Registri dei maestri (1924-1950)”, in *Italiano Lingua Due*, XII (2020), 1, pp. 795-833:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13956>.
- Cantoni P. (2021), “«Ti congedo, o mio libro»: il Registro nella scuola elementare di primo Novecento”, in Pirvu E. (a cura di), *Forme, strutture, generi nella lingua e nella letteratura italiana, Atti dell’XI convegno internazionale di Italianistica (Craiova, 20-21 settembre 2019)*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 63-76.
- Cantoni P. (2023) (in stampa), «Ti congedo, o mio libro»: *Lingua e stile dei maestri nei “Giornali della classe” del primo Novecento*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Cantoni P. (in stampa), “«Ho preparato alla patria i Fascisti del domani»: lessico e retorica di regime nei Registri scolastici del ventennio”, in Morace R. (a cura di), *Strapparsi di dosso il fascismo*, Edizioni Sinestesie, Avellino.
- Cantoni P., Fresu R. (2020), “Altri modelli per l’insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche”, in *Italiano Lingua Due*, XII (2020), 1, pp. 991-1006:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13969>.
- Cantoni P., Penzo G. (2020), “Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università”, in *Italiano a scuola*, 2, pp. 211-238.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2018), *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell’italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Colombo A. (1999), “Vent’anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?”, in Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress, Padova, pp. 73-82.
- Colombo A. (2006), “Le Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica trent’anni dopo. Un’occasione e qualche riflessione”, in *Cooperazione educativa*, 1, pp. 67-69.
- Cortelazzo M.A. (1995), “Un’ipotesi per la storia dell’italiano scolastico”, in Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-252 [ora in Id., *Italiano d’oggi*, Esedra, Padova, 2000, pp. 91-109].
- D’Achille P. (1994), “L’italiano dei semicolti”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 41-79.

- D'Ascenzo M., Ventura F. (2022), *Cento anni della scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, tab edizioni, Roma.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. I. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- De Fort E. (1984), "I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo", in *Nuova rivista Storica*, 69, pp. 527-576.
- De Fort E. (2002), "Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia", in Segà (2002a), pp. 31-70.
- Dei N. (1994), *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna.
- Demartini S., Fornara S. (2022), "La riflessione sulla lingua", in Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), pp. 184-244.
- Di Rocco K. (2008), "La stanza della memoria", in Di Rocco, Ungaro (2008), pp. 15-18.
- Di Rocco K., Ungaro S. (2008), *Giorni di scuola. Per Amore, per Professione e per Diletto... Le scritture delle donne in Terra di Brindisi (sec. XVI-XX). Catalogo della mostra storico-documentaria*, Locorotondo Editore, Brindisi.
- Fogliardi G., Marcadella G. (2010) (a cura di), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica*. Atti del Convegno di Studi (Trento, 21 novembre 2008), MIBACT, Direzione Generale per gli Archivi, Tipografia Editrice Temi, Trento.
- Franchi S. (2021-2022), *I Giornali di Classe di Teramo (1928-1945): un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria di Primo Grado*, Tesi di laurea in Linguistica, Università "La Sapienza" di Roma, relatrice Paola Cantoni.
- Fresu R. (2014), "Scritture dei semicolti", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. III. Italiano dell'uso*, Carocci, Roma, pp. 195-223.
- Fresu R. (2016), "L'italiano dei semicolti", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 328-350.
- Gibelli A. (2000), "C'era una volta la storia dal basso...", in Antonelli Q., Iuso A. (a cura di), *Vite di carta, L'Àncora del Mediterraneo*, Napoli.
- Gremoli S. (2015), "Giornali di classe. Cronaca di una guerra dai banchi di scuola (1942-1945)", in *ToscanaNovecento*
http://www.toscananovecento.it/custom_type/giornali-di-classe-cronaca-di-una-guerra-dai-banchi-di-scuola/.
- Klein F. (2001), "Gli archivi della scuola", in *Popolazione e storia*, 2, pp. 115-126.
- La Rosa Leonardi F. (1933), *L'Istruzione Educativo-Fascista*, Maj e Malnati, Varese.
- Lavinio C. (2018), "Educazione linguistica e italiani regionali", in Gensini S., Piemontese M. E., Solimine G. (a cura di), *Tullio De Mauro*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 115-126.
- Lavinio C. (2019), "Dimensioni della variazione. La regionalità dell'italiano", in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8- settembre 2018), Officinaventuno, Milano, pp. 401-416.
- Linee guida (2010) = *Indicazioni nazionali per i Licei 2010*:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginatio/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.
- Linee guida (2012) = *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.
- Lombardo Radice G. (1928), *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze.
- Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Franco Cesati Editore, Firenze.

- Marello C., Mondelli G. (1991) (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- Noiret S. (2015), “Storia pubblica digitale”, in *Zapruder. Storie in movimento*, 36, pp. 9-23.
- Paciaroni L. (2018), “Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e didattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi”, in *History of Education & Children's Literature*, XIII, 1, pp. 637-644.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Poveri ma belli (2014), *Poveri ma belli. Gli archivi delle scuole: un Vademecum*. Testi di D. Marendino, Rete degli Archivi della Scuola-Provincia di Torino, in: www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393/.
- Prada M. (2020), Recensione di “Voghera M., Maturi P., Rosi F. (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze”, in *Italiano Lingua Due*, XII (2020), 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.
- Programmi (1934), “Programmi di studio, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari”, approvati con D.M. 28 settembre 1934, in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Educazione Nazionale*, n. 42, pp. 2342-2369.
- Ranieri M., Manca S. (2016), *I social network nell'educazione*, Erickson, Roma-Trento.
- Rovida (2016), “La didattica della riflessione sulla lingua: fondamenti e proposte”, in Bertocchi, Ravizza, Rovida (2016), pp. 168-237.
- Sabatini F. (1991), “La «riflessione sulla lingua» in un'ipotesi di curriculum complessivo”, in Marello C., Mondelli G. (1991), pp. 15-24.
- Santoni Rugiu A. (2007), *Maestre e maestri la difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- Sega M.T. (2002a) (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, La Nuova dimensione-Ediciclo Editore, Portogruaro.
- Sega M.T. (2002b), “Gli archivi scolastici. Memoria e storia della scuola”, in Sega (2002a), pp. 101-106.
- Serianni L. (2014), “Se i ragazzi italiani non sanno l'italiano”, in *la Repubblica*, 26.02: https://www.repubblica.it/cultura/2014/02/26/news/se_i_ragazzi_italiani_non_sanno_l_italiano-79689195/.
- Tomasi T. (1972), *Idealismo e Fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Viale M. (2018), “Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano”, in Viale M. (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna, pp. 9-21.
- Viale M. (2022), “Quale italiano insegnare”, in Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), pp. 51-68.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano (ed. orig. 1998).
- Zetto Cassano S. (2002), “«Farò del mio meglio». La scuola elementare alla fine degli anni Cinquanta”, in Sega (2002a), pp. 137-143.

SCIENZE E LINGUAGGI TECNICO-SCIENTIFICI A SCUOLA

Cristina Lavinio¹

1. PREMESSA

Nell'affrontare lo studio delle varie materie scolastiche, ci si imbatte prestissimo nei loro linguaggi e si apprendono via via i termini che li caratterizzano, anche se non sempre tale apprendimento procede da una comprensione piena di quelli più frequenti e basilari, su cui innestare un ampliamento graduale del vocabolario disciplinare. Ogni materia ne ha uno, ma quando si parla del linguaggio delle discipline si deve ricordare che non ne fa parte solo il lessico. Infatti, ogni materia ha spesso un modo specifico di organizzare le informazioni in testi che risentono di tradizioni retorico-discorsive ben precise e differenti o parzialmente differenti dall'una all'altra nel trattare e presentare gli argomenti.

Inoltre, un intento analogo a quello divulgativo attraversa sia i manuali scolastici sia le lezioni dei docenti, mirate a favorire l'accesso ai contenuti disciplinari da parte di chi apprende e non ha le informazioni specialistiche che solo gli studiosi e gli esperti delle medesime discipline possiedono. Lezioni/spiegazioni dei docenti e libri in adozione sono testi a dominanza espositiva, diversi dunque da quelli a dominanza argomentativa dei saggi specialistici. Ma occorre parlare di *dominanza* di un determinato tipo testuale, per non dimenticare la natura sempre (tipologicamente) mista dei testi reali, in cui spesso si inseriscono porzioni testuali o sequenze ascrivibili a tipi testuali differenti da quello dominante nel genere cui i testi appartengono. Per esempio, anche dalle pagine espositive dei manuali scolastici di materie scientifiche possono emergere sequenze ascrivibili ad altri tipi testuali (in particolare descrittivi e argomentativi)².

È poi importante ricordare che la cura dei linguaggi tecnici e scientifici a scuola fa parte di una complessiva educazione linguistica, da tempo definita come l'asse educativo trasversale alle discipline, cui ciascuna di esse dà e può dare più consapevolmente il proprio contributo³.

Anche se non sempre i vari docenti prestano loro la debita attenzione, i principi di un'educazione linguistica così intesa sono stati recepiti dalle *Indicazioni nazionali* vigenti nei vari ordini scolastici della scuola italiana e una loro lettura attenta può fare scoprire, materia per materia, quanto vengano ribaditi affidando a ogni docente la

¹ Università degli Studi di Cagliari.

² La tipologia testuale cui ci si riferisce è quella funzionale-cognitiva di Werlich, 1976, rivisitata e leggermente ampliata già nella prima edizione (del 2004) di Lavinio (2022). Tale tipologia, peraltro, anche se spesso in modo non molto rigoroso, è ampiamente penetrata nei manuali scolastici di educazione linguistica.

³ Con la VII delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (documento Giscel del 1975 leggibile in più sedi, tra cui i volumi indicati alla fine di questa nota), si può ribadire che «La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di Italiano": Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno ma tutti gli insegnanti». Per un commento puntuale e recente delle *Dieci tesi* cfr. Loiero, Lugarini (2019); ma cfr. anche l'antologia di scritti di De Mauro (2018). Le *Dieci tesi* si trovano anche nel sito del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), ricco di molti materiali in open access (<https://giscel.it>).

(cor)responsabilità nell'occuparsene⁴. Purtroppo, bisogna aggiungere, non sono tanti gli insegnanti che le abbiano lette integralmente (al massimo vanno a guardare quelle per le materie che insegnano, quando non si accontentano delle sintesi fattene dai dirigenti scolastici o non si limitano a seguire più o meno pedissequamente quanto penetra nei libri di testo in adozione). Perciò continuano a sfuggire ai più le buone e pervasive indicazioni di educazione linguistica per il curricolo sia verticale (da un livello scolastico all'altro), sia orizzontale (da una materia all'altra). E il problema non è solo italiano, se anche alcuni documenti del Consiglio d'Europa, sensibili all'importanza di una attenzione trasversale e primaria verso la lingua di scolarizzazione (cioè quella in cui si insegna) si chiedono se possa essere meglio e più efficace inserire le annotazioni al riguardo nella parte generale dei programmi oppure in quella per le singole materie (Lavinio, 2018). Anche se, si potrebbe aggiungere, converrebbe fare l'una cosa e l'altra, in una opportuna e benefica ridondanza.

2. LE LINGUE SPECIALI

Circoscrivendo ora questo discorso alle sole discipline tecniche e scientifiche, si può ricordare rapidamente che esistono ormai da decenni molti lavori che ne descrivono il linguaggio e che andrebbero citati in una attenta e preliminare storia degli studi (se non altro italiani), a partire almeno da quelli di autori come Maria Luisa Altieri Biagi, Tullio De Mauro, Alberto Sobrero, Maurizio Dardano, fino ai tanti, molto più recenti, in cui è subentrata anche un'attenzione forte alla dimensione testuale oltre che al solo lessico specialistico.

I linguaggi scientifici in particolare, spesso detti anche *lingue speciali*, sono varietà linguistiche selezionate dall'argomento di cui trattano e sono considerati varietà diafasiche, benché per certi versi si possa dire che sono anche varietà sociali (o diastratiche) legate alle competenze e alla cultura specialistica di chi le padroneggia. Però sono soggette anche a una variazione interna e, quando vengono usate con intenti divulgativi, alcune delle loro caratteristiche, a partire dalla loro densità semantica, risultano 'diluite'. Inoltre, possono essere attraversate dalla variazione diamesica, nel senso che, ovviamente, si possono trattare argomenti scientifici sia parlando che scrivendo, anche se il rigore, la precisione e lo stile scarno che le caratterizzano sono più facilmente e 'naturalmente' associate alla scrittura e ai suoi registri più formali. Né è un caso che numerosi studiosi (cfr. almeno Olson, 1994; Ong, 2016) abbiano correlato la nascita e lo sviluppo del pensiero scientifico nel mondo occidentale alle modifiche cognitive indotte dalla pratica analitica della scrittura alfabetica, con accelerazioni straordinarie a partire dall'invenzione della stampa (Eisenstein, 1986).

2.1. Termini

I linguaggi scientifici si caratterizzano in modo immediatamente evidente sul piano del lessico, o meglio delle terminologie, adottando la distinzione ben nota tra le parole comuni e i termini che da queste si differenziano.

⁴ Cfr. Lavinio (2022: 32-34) per una veloce rassegna relativa all'educazione linguistica disseminata nelle varie materie ai sensi delle *Indicazioni Nazionali* (2012) per il primo ciclo dell'istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado). Una rassegna analoga si potrebbe fare anche per le Indicazioni vigenti nella secondaria di secondo grado, dove si insiste in particolare, per le materie scientifiche, sull'attenzione da prestare al loro lessico specialistico.

Ogni termine ha una grande *intensione*: riferendosi a fenomeni o oggetti molto precisi, è applicabile a un numero più limitato di ‘oggetti’ rispetto a quelli designabili con parole dal significato meno circoscritto, che nella lingua di tutti i giorni possiamo usare in riferimento alle ‘cose’ più svariate e che sono dunque provviste di una *estensione* massima. Proprio una parola come *cosa* (che non a caso, in italiano, è tra le più frequenti in assoluto, soprattutto nel parlato) è tra queste e può sostituire qualunque altra parola appena più precisa (es.: ti dico una cosa, ti do una cosa; penso una cosa; ho scoperto una cosa, ecc.). *Cosa* ha dunque un massimo di estensione e una intensione minima, dato che estensione ed intensione sono inversamente proporzionali. Tutto ciò ha a che fare anche con la grande densità informativa inerente ai linguaggi scientifici già a partire dal loro lessico: a ogni termine corrisponde un significato complesso che può essere (di)spiegato/dipanato nella lingua comune solo usando stringhe di enunciati piuttosto estesi, correndo sempre il rischio, peraltro, in questo ‘spacchettamento’ dei suoi numerosi tratti semantici, di perdere in precisione e rigore.

Comunque, nella ricerca di un rapporto biunivoco tra forma significante e significato, i termini aspirano alla *monosemia*, senza mai riuscire sempre e sistematicamente ad eliminare quella indeterminatezza semantica che le parole normalmente possiedono: in qualche caso anche i termini hanno dei sinonimi (e dunque più forme significanti per il medesimo significato⁵) oppure significano cose in parte diverse (e dunque lo stesso significante è associato a significati differenti⁶), per non parlare del caso in cui quello che sembra lo stesso termine ha significati diversi in discipline diverse⁷. Inoltre, se si tratta di parole di uso comune ridefinite come termini, e dunque dominate da intenti meramente denotativi/referenziali, esse non riescono a liberarsi del tutto dalla connotazione e dall’alone dei significati che possiedono nella lingua di tutti i giorni e con i quali i più sprovveduti (come i profani della disciplina o gli studenti meno esperti) possono comunque scambiarle. In questo caso peraltro possono nascere i casi più frequenti di *miscomprensione* e *fraintendimento*.

Gualdo e Telve (2011: 230) distinguono tra tecnicismi forti e deboli, collocabili «lungo una scala graduale di difficoltà». I primi «non appartengono al vocabolario di base», mentre i secondi, pur figurando nel vocabolario di base, «circolano in ambito specialistico con un’accezione tecnica». Tuttavia si dovrebbe tener conto che, quanto a difficoltà, quelli più problematici sono proprio i tecnicismi deboli, che talvolta rischiano persino di non essere riconosciuti nelle loro specificità semantica. E si dovrebbe ricordare pure l’inutile difficoltà aggiuntiva legata alla presenza nelle lingue speciali dei *tecnicismi collaterali*, quasi dei vezzi formali e superflui come quelli ben esemplificati per il linguaggio della medicina, dove per esempio un medicinale, anzi un *farmaco*, *si assume* e non si prende, un dolore *si accusa* e non si sente (Serianni, 2005).

⁵ Ciò dipende da motivi diversi. Nel caso di indirizzi di ricerca differenti pur entro la medesima disciplina, possono affermarsi, a seconda delle diverse scuole di pensiero, usi terminologici diversi per la stessa nozione. Inoltre, in testi scientifici tradotti da altre lingue, traduttori diversi possono adottare rese differenti, almeno in parte, dei termini della lingua da cui traducono, come nel caso della oscillazione suffissale, ora in *-orio*, ora in *-ivo*, per i diversi tipi di atti linguistici (es.: *ilocutorio/illocutivo* che però sono sinonimi, anche se c’è chi si arrampica sugli specchi per giustificarne una inesistente differenza semantica). Dopo aver ricordato altri casi, tra cui la traduzione di *sentence* (resa in italiano ora con *frase*, ora con *enunciato*), per evitare «neologismi d’acatto» e proliferazioni incontrollate di «doppioni ingiustificati» dovuti a scelte individuali dei traduttori, Bertinetto (2012: 353) propone la costituzione di repertori di nomenclatura tecnica ad opera di specialisti delle singole discipline.

⁶ Come nel caso della nozione di *morfema* nella linguistica funzionalista di marca martinettiana da una parte, in quella anglosassone dall’altra.

⁷ Se ne trovano moltissimi esempi, quasi ad apertura di pagina, nel GRADIT o anche nel dizionario De Mauro online, dove uno stesso lemma può essere marcato anche come TS (tecnico-specialistico) per discipline diverse. Per es. *forza* è TS con significati differenti in fisica, in chimica, in meteorologia e in merceologia; *masa* è marcato come TS in ben 13 ambiti differenti, tra cui statistica, fisica, pittura, musica.

Aloni di significato da cui è difficile liberarsi possono circondare impropriamente anche termini suggestivi che sembrano carichi di metaforicità (in vaghe similitudini suggerite dalla forma del *designatum* – è il caso, per esempio, delle *cellule a palizzata* – oppure in accostamenti e qualificazioni con aggettivi apparentemente comuni, come nel caso del *germanio drogato* o dell'*uranio impoverito*, e così via). In qualche modo tutto ciò rischia di compromettere, almeno in parte, la neutralità emozionale che i linguaggi scientifici perseguono.

Ogni disciplina scientifica possiede un numero molto consistente di termini, anche se solo una minima parte viene registrata nei dizionari. Il GRADIT li marca con un TS, seguito da una etichetta supplementare che rinvia alle singole discipline (med., chim., mat. ecc.) e ne registra (incluse le polirematiche e le accezioni specialistiche di molti lemmi, alcuni dei quali sono confissi o affissi) almeno 130.573⁸ per le sole discipline scientifiche e tecniche. Contestualmente, De Mauro (2005: 164) non si esime dal ricordare che «la sola terminologia chimica include oltre trecentomila termini», che «le specie vegetali individuate ed etichettate con un nome specifico sono anch'esse circa 300.000» e che «le specie viventi classificate e denominate [...] si stimano tra 1.700.000 e 2.000.000», con numeri destinati a crescere arrivando fino ai circa 30 milioni di specie. E conviene citare il GRADIT perché la presenza di termini tecnico-scientifici su tale dizionario di circa 250.000 lemmi complessivi è comunque consistente, dato che Tullio De Mauro aveva a lungo denunciato l'eccessiva propensione dei lessicografi per i lemmi di attestazione letteraria, quasi ignorando quelli provenienti invece dagli usi scientifici e tecnici. Ma poi lo stesso De Mauro ha registrato una progressiva attenzione nei loro confronti da parte del *Grande Dizionario della Lingua Italiana* di Salvatore Battaglia durante i cinquant'anni dell'uscita dei suoi ventuno volumi, parallelamente al «faticoso cammino che la società italiana ha compiuto negli ultimi decenni per liberarsi dell'antica separatezza tra la vita delle scienze e delle tecniche e la vita della complessiva cultura» (De Mauro, 2005: 220).

Inutile dire che, con la storia e il progredire delle scienze e delle tecniche, nasce e può sempre nascere l'esigenza di coniare nuovi termini per designare fenomeni, nozioni, 'oggetti' nuovi e i termini vengono formati nei modi più diversi⁹:

- facendo 'viaggiare' le parole dalla lingua comune a quella speciale, ma attribuendo loro un significato differente e specialistico (es: *forza*, *massa* in fisica);
- usando denominazioni analogiche (come le *cellule a palizzata* appena citate);
- creando neologismi, spesso a partire da una base greca o latina, e dotandoli magari di confissi, suffissi e/o prefissi i quali determinano in genere una maggiore estensione sillabica della loro forma significante;
- prendendoli in prestito, con adattamenti morfologici o meno, da altre lingue (es.: *bit*, *byte*). E da altre lingue si possono ricalcare, nel caso di termini composti, l'ordine dei 'pezzi' giustapposti (es.: *radiotrasmissione*, come in inglese, dove il determinante precede il determinato) oppure si possono riprendere e usare come termini sigle (es: *laser*) o acronimi (es.: *bit*) originari¹⁰;

⁸ Questa cifra si ottiene espungendo dal totale dei termini presenti nel GRADIT e citati da De Mauro (2005: 164) quelli di storia e diritto, discipline che si possono considerare in realtà al confine tra il campo umanistico e quello scientifico in senso stretto.

⁹ Per l'insieme di tali annotazioni (e per ulteriore bibliografia) cfr. Lavinio (2022). Ma si veda anche, in particolare, il corposo lavoro di Gualdo, Telve (2011), che sta alla base del più agile e recente Gualdo (2021).

¹⁰ È superfluo ricordare che attualmente la lingua da cui molti termini vengono presi è l'inglese, che ha soppiantato il francese come bacino linguistico internazionalmente egemone cui attingere; ma non si può dimenticare l'apporto dato nei secoli anche da altre lingue, tra cui l'arabo.

- facendoli derivare da un nome proprio: termini eponimici, per esempio a partire dallo scopritore di un fenomeno (es.: *volt*, *aragonite*) o dal formulatore di una legge (es.: *legge di Boyle*) o di una regolarità (*curva di Gauss*);
- in nominalizzazioni deverbali, facendoli derivare da verbi che possono essere a loro volta termini essi stessi (es: *ossidazione* da *ossidare*) o meno (es.: *reazione*, da *reagire*). Ne scaturiscono nomi astratti suffissati (e dunque lunghi) oppure, più brevi del verbo di partenza, a suffisso zero (es.: *(il) riporto* in matematica).

Inoltre, molti termini sono polirematici: il loro significante è composto apparentemente da più parole, ma all'insieme di tali 'parole' (non separabili l'una dall'altra da elementi linguistici intrusi) corrisponde un solo significato¹¹. Ci sono polirematiche tra i pochi esempi qui sopra già fatti (tra cui *uranio impoverito*), ma se ne potrebbero aggiungere molti altri, come *teorema di Pitagora*, *epatite virale*, *bucco nero*, ecc.).

Non è predicibile né calcolabile la scelta del modo di coniare i termini, e ciò riconduce alla complessiva creatività di ogni lingua (De Mauro, 1982). Tuttavia si può osservare che le varie discipline hanno adottato o adottano alcuni dei modi sopra elencati in misura preferenziale e non certo esclusiva. Ciò risulta in parte anche dalla tabella qui riprodotta (ripresa parzialmente da Lavinio, 2022: 127), costruita utilizzando i dati del GRADIT¹², ma distinguendo per le varie discipline i termini costituiti da polirematiche da quelli monorematici e indicando tutti i confissi (costituiti dalla somma di suffissoidi e prefissoidi), ma anche i pochi affissi (suffissi e prefissi, marcati sempre TS) che il GRADIT lemmatizza a parte, specie se sono particolarmente ricorrenti.

Tabella 1. *Termini e discipline*

DISCIPLINE	TOTALE	Poli-rematiche	Mono-rematiche	Confissi	Suffissi	Prefissi
Biologia	4.289	810	3.884	125	5	5
Botanica	9.097	783	8.122	180	11	1
Chimica	13.283	3.721	9.288	234	26	14
Economia	2.622	1.461	1.160	1	-	-
Fisica	5.283	2.659	2.597	25	1	1
Matematica	2.459	1.229	1.225	2	-	3
Medicina	19.318	4.543	14.253	510	5	7
Zoologia	7.326	447	6.637	234	7	1

Si scopre così che i termini polirematici sono leggermente più numerosi di quelli monorematici in fisica (2659 rispetto a 2597) e in matematica (1229 rispetto a 1225) mentre sono solo in rapporto di circa uno a tre in chimica (3721 rispetto a 9288) e sono in numero ancora inferiore rispetto ai monorematici in biologia, botanica e zoologia, cioè in discipline dove, correlativamente, si trovano molti più confissi. Tutto ciò ha a che fare con la storia delle discipline: la fisica, il cui linguaggio è ampiamente debitore del

¹¹ Anche nella lingua comune esistono polirematiche, come ad esempio *ferro da stiro* o *macchina da cucire*: stringhe unitarie che non possono essere separate inserendo al loro interno qualcosa d'altro. Per esempio, non si può dire **un ferro bello da stiro*, ma solo *un bel ferro da stiro* oppure *un ferro da stiro bello*.

¹² E più precisamente del CD allegato al GRADIT 1999. Occorre precisarlo perché questi dati sono un po' difforni rispetto a quelli presentati in De Mauro (2005: 164). Inoltre, possono avere subito delle variazioni, per quanto piccole, nelle edizioni successive dell'opera.

contributo di Galileo, si è sviluppata a stretto contatto con la matematica e ha privilegiato il ricorso, anche nelle polirematiche, a parole preesistenti ridefinendole. Invece, di neologismi è ricchissima la chimica che, con la riforma dell'antico linguaggio dell'alchimia operata da Antoine-Laurent de Lavoisier, si è dotata di termini che aspiravano a rendere in modo trasparente la composizione dei composti chimici, facendo corrispondere a ciascuno 'pezzi' di parole legati gli uni agli altri. Con il risultato di ottenere parole-termini molto lunghe, caratterizzate spesso da un cumulo di prefissi e prefissoidi e di suffissi e suffissoidi. Infine, pur osservando i pochi prefissi e suffissi che il Gradit lemmatizza in modo autonomo, resta confermato anche nelle terminologie tecnico-scientifiche quello che, come sappiamo, è tipico della lingua italiana tutta, che preferisce ricorrere alla suffissazione piuttosto che alla prefissazione nella composizione delle parole.

Le terminologie, fatte spesso di unità molto lunghe e non facenti parte del Vocabolario di base, innalzano con la loro stessa presenza la scarsa leggibilità dei testi in cui occorrono (dato che, oltre al numero di parole per frase, quello delle sillabe o delle lettere per parola è considerato determinante nelle formule che la misurano). Dunque, nel caso delle materie scientifiche, non ha molto senso misurare la leggibilità, neppure dei manuali scolastici, che andrebbero semmai debitamente tarati, badando soprattutto ad altri aspetti che ne compromettono la comprensibilità, a partire dalle insidie meno evidenti che si annidano nella sintassi e nell'organizzazione complessiva dei testi.

Come si è anticipato nella premessa, pensando a ciò che si può fare a scuola, si tratta di curare invece un apprendimento graduale anche dei termini disciplinari, all'interno di una didattica attenta alla complessiva conoscenza lessicale e al suo sviluppo (cfr. Ferreri, 2012 e 2019; Casadei, Basile, 2019), in una situazione in cui non si può dare per scontata, ma va debitamente accertata, la stessa conoscenza del *Vocabolario di base* (aggiornato in De Mauro, 2019) e, a mano a mano che si va avanti nel curriculum, del più comune e più utile lessico intellettuale. Insiste giustamente al riguardo Sobrero (2009), dopo avere accertato che sono ormai insufficienti le conoscenze lessicali persino di diplomati e laureati, distratti da una civiltà dell'immagine e del digitale in cui si legge poco e in cui si perde sempre più, anche scrivendo, in rigore e precisione. Rispetto a questa situazione, un lavoro accurato sui linguaggi scientifici e le loro terminologie può costituire un buon antidoto, mentre si possono mettere in atto strategie varie che vadano dalla osservazione della struttura dei termini (con i 'pezzi' che li compongono e si ripetono con il medesimo significato, anch'esso specialistico, associati a basi lessicali diverse, come nel caso di suffissi e suffissoidi), all'abitudine a servirsi al meglio dei dizionari, alla ricostruzione della formazione ed etimologia dei termini e, più in generale, alla storia della disciplina in cui vengono usati. A questa dimensione storica si prestano in particolare i termini eponimici, come suggeriva già molti decenni fa Altieri Biagi, 1974.

Ma l'attenzione alla storia delle discipline serve, come vedremo, a molto altro. Per ora, ci limitiamo a ribadire che la terminologia è «l'aspetto che più vistosamente ma anche più superficialmente caratterizza la comunicazione scientifica», mentre a lungo sono stati trascurati «gli aspetti morfosintattici, retorici e testuali» (Altieri Biagi, 2012: 5). Molti di tali aspetti si articolano e specificano ulteriormente entro i vari generi (storico-culturalmente determinati) e ogni genere è connesso peraltro a un dato «stile di pensiero» e risponde ad intenti retorico-persuasivi¹³.

¹³ Sono sempre considerazioni di Altieri Biagi (2012), che continua citando, tra i generi di argomento scientifico, la *summa* medievale, il *trattato* monografico dello scienziato del Quattro-Cinquecento, il *dialogo* galileiano, il *saggio* della "filosofia naturale" del Settecento.

2.2. Tra morfologia, sintassi e testualità

Si dice spesso – ed è vero – che uno sguardo scientifico implica di per sé distanza dall'oggetto di studio, da osservare ed analizzare senza coinvolgimento emotivo. È questa la ragione per cui nei saggi scientifici tradizionali persino il soggetto che li produce non fa riferimento a sé stesso in prima persona e magari si 'nasconde' in un *noi* indifferenziato e inclusivo (es.: *sappiamo* che...), ricorre a forme passive molto spesso deagentivizzate (es.: *è stato osservato* che..., senza specificare chi abbia osservato) o a forme impersonali (es.: *si constata* che...)¹⁴. Per lo stesso motivo, non compaiono nei discorsi scientifici intere classi di parole come, in particolare, gli aggettivi qualificativi che non servano per esprimere dati oggettivi (per es. di quantità, altezza, peso, forma).

Se poi il massimo del carico semantico si concentra nei termini, tanto che in numerose nominalizzazioni si trasferisce su di loro il significato dei verbi, i verbi usati hanno di contro una semantica povera ed essenziale (spesso limitata alle occorrenze di *essere* e *avere*). Tra i tempi più usati c'è il presente indicativo che, privo di valore deittico, funge da espressione di verità generali indipendenti da qualunque contesto spazio-temporalmente definito (es.: «Le piante *hanno* un ruolo insostituibile nella biosfera e *sono* alla base delle catene alimentari»; «Le briofite *sono* le più antiche e più semplici piante terrestri»). Questi enunciati sono presi a caso da un manuale di scienze¹⁵; il secondo è una definizione, e di definizioni, tipiche forme espositive, sono ricchi i testi scientifici (soprattutto se pensati per la scuola), alternandosi con le denominazioni. Queste ultime, dal contenuto proposizionale identico a quello delle definizioni corrispettive, partono da una spiegazione con parole non specialistiche prima di introdurre i termini, in un iter che forse è più rispettoso della possibilità di capire procedendo da parole note a quelle nuove e ignote¹⁶ (sarebbe una denominazione, nel caso dell'esempio fatto sopra, la seguente formulazione: *Le più antiche e più semplici piante terrestri sono le briofite*). Ma non si può neppure trascurare il fatto che se un termine viene posto in prima posizione, come invece nelle definizioni, acquisisce maggiore e immediata salienza percettiva; ed è dunque difficile stabilire a priori cosa sia meglio fare.

Anche la progressione tematica è da tenere presente nel cercare di caratterizzare il procedere di una testualità di argomento scientifico, in cui si aspiri alla chiarezza e totale mancanza di ambiguità. In genere, vi si passa linearmente da tema a rema, facendo diventare quest'ultimo tema dell'enunciato successivo e spesso ripetendolo, specie nel parlato. Ciò comporta prendere le distanze da quella *variatio* che, specie in una lingua come l'italiano, caratterizza testi, soprattutto scritti, di altro tipo, se notiamo (con Palermo, 2013: 247) che nei testi scientifici e normativi¹⁷ si preferiscono ripetizioni piuttosto che sostituzioni lessicali, anche per la difficoltà o l'impossibilità di trovare sinonimi di termini tecnici. È vero che i termini si possono sempre glossare o parafrasare, ma così vengono

¹⁴ A questo proposito si potrebbe annotare che la scienza, tesa com'è a rendere controllabili e ripetibili i suoi procedimenti ed esperimenti, di cui esibisce tutti i dati, con il suo linguaggio che espunge la soggettività degli stessi scienziati tende a nascondere nel profondo quel paradosso dell'osservatore che è capace di alterare, per quanto in misura infinitesimale, qualunque dato (anche fisico) nel momento stesso in cui c'è qualcuno che lo osserva. Così, anche per tutte le scienze, comprese le più dure, vale quanto Saussure diceva a proposito della linguistica, dove è il punto di vista, la prospettiva da cui si guarda, a creare l'oggetto.

¹⁵ Si tratta di S. Zanoli, *Immagini e percorsi di scienze della terra e biologia*. B1, Mondadori Education, Varese, 2010, pp. 44 e 46 rispettivamente.

¹⁶ Un piccolo carotaggio su testi di argomento scientifico tradotti dall'inglese può permettere di constatare che in inglese le denominazioni sembrano preferite (anche solo ponendo il termine tra parentesi e in corsivo dopo averlo spiegato), ma sarebbe interessante fare al riguardo una verifica più ampia.

¹⁷ Quelli scientifici sono associabili, in quanto testi molto vincolanti (che esigono rigidità e univocità di interpretazione), ai testi normativi e giuridici di leggi e regolamenti, adottando la tipologia di Sabatini (1999) cui Palermo (2013: 244) fa ampio riferimento.

semanticamente diluiti, perdendo in densità, economia e precisione, come si è detto; e dunque, è meglio ripeterli.

Molto frequente è anche il mantenimento del tema, che può inoltre essere articolato in punti specifici. La scrittura permette di evidenziare tali articolazioni di un medesimo tema in righe o in capoversi ben distinti e spesso contrassegnati da numeri progressivi, lettere dell'alfabeto o altri espedienti grafici. E si potrebbe ricordare anche quanto gli usi interpuntivi siano rilevanti da osservare e possano essere parzialmente diversi nei vari linguaggi scientifici.

L'ordine rigoroso con cui le informazioni vengono presentate è particolarmente importante; tale ordine deve essere ben individuabile nei criteri che lo sorreggono (per esempio, procedendo dal particolare al generale o viceversa, e producendo dati ed esempi) ed in tutto ciò assumono un particolare rilievo i connettivi che permettono di evidenziare, riprendere e rilanciare i vari fili del testo. Inoltre, nella congerie dei vari connettivi (logici, argomentativi, di causa-effetto ecc.), alcuni sono tipici di determinate discipline (es.: il *se e solo se*, detto di "doppia implicazione", in matematica).

A questo punto però, anziché parlare di questioni legate all'architettura testuale (di natura eminentemente argomentativa) dei testi scientifici in senso stretto e dei tipi testuali che possono occorrervi in sequenze ben delimitabili, è meglio rinviare ad altri lavori (in particolare a Lavinio, 1998), per sottolineare invece un aspetto fin qui trascurato. Infatti, nella breve rassegna fatta sinora, si è considerato il solo aspetto verbale dei linguaggi scientifici, mettendo come tra parentesi la loro natura composita, dato il loro ricorso anche a simboli appartenenti a codici diversi, rispetto ai quali la lingua verbale può funzionare semmai come un metalinguaggio, assumendoli come oggetti da spiegare, in passaggi delicatissimi che mobilitano il massimo delle competenze specialistiche di chi quei codici conosce.

3. CARATTERE SEMIOTICAMENTE COMPOSITO DEI LINGUAGGI E DEI TESTI SCIENTIFICI

Le formule in chimica, le rappresentazioni geometriche in geometria, i numeri e i simboli delle operazioni in matematica e nel calcolo, le rappresentazioni cartografiche e le mappe in geografia appartengono a codici diversi, ma strettamente inerenti alle discipline che li usano, intercalandoli al linguaggio verbale, soprattutto quando si tratti di spiegarli. In qualche caso gli specialisti (si pensi ai matematici o ai logici) ne fanno un uso altamente formalizzato e apparentemente sganciato da quello verbale¹⁸, ma nelle discipline che li presentano a chi non è specialista si ricorre in continuazione a testi misti, di natura composita, in cui le informazioni veicolate da ogni segno appartenente ad altri codici si integrano a quelle fornite dai segni verbali. E tutto ciò complica la possibilità di una decodifica agevole. Perciò, ancora una volta, a scuola i docenti delle varie discipline si devono far carico di fornire un accesso graduale alla comprensione e uso di questi codici e segni aggiuntivi.

In generale dunque, non c'è linguaggio scientifico che non si serva anche di altri linguaggi, in particolare di tipo grafico o iconico (es.: tabelle, diagrammi, istogrammi, aerogrammi ecc.).

¹⁸ «La rappresentazione di procedimenti matematici tende progressivamente a liberarsi dal codice verbale» (Gualdo, 2022: 69) e si può aggiungere che lo stesso vale per il linguaggio della logica formale e simbolica, che a lungo ha perseguito una totale autonomizzazione dal linguaggio verbale, tranne poi scontrarsi con un limite insuperabile: per quanto univoco e rigoroso, il linguaggio della logica non può spiegare se stesso e il proprio funzionamento senza passare per il metalinguaggio del linguaggio verbale, di cui è dunque meno potente semanticamente.

Per di più, il corredo di immagini e apparati iconografici che accompagnano spesso la trattazione di argomenti scientifici viene da lontano: Gualdo (2022) è ricco di schede storiche su astronomia, architettura, biologia, botanica, zoologia, e fornisce notizie sulla ricerca, anche da parte di singoli autori tra i quali ad esempio Leon Battista Alberti o Leonardo da Vinci, di modi efficaci per la rappresentazione grafico-visiva di oggetti e fenomeni. Con intenti non meramente didattici, ma legati alla stessa ricerca di un precisarsi del pensiero ricorrendo a visualizzazioni grafiche, la presenza di schemi, figure e immagini affiancate alle parole si è intensificata a partire dall'adozione della stampa. Le ingenue rappresentazioni in opere scientifiche di animali esotici come il rinoceronte o la zebra, realizzate sulla base di mere descrizioni verbali di chi li aveva davvero visti¹⁹, sono utili per ricordare quanto ci sia di culturalmente e storicamente determinato anche nelle immagini, al di là delle illusioni “naturalistiche” di una loro corrispondenza con la realtà. Ma ciò vale anche per le foto, che danno l'illusione di una corrispondenza massima con la realtà fotografata, cui invece esse corrispondono solo in modo convenzionale: almeno le misure e i colori cambiano completamente e non sono mancati in passato antropologi che hanno testimoniato quanto fosse difficile, per gli indigeni di certe società ‘primitive’ indagate, riconoscere se stessi o altri in una semplice foto.

Attualmente i testi, in particolare scolastici, anche di argomento scientifico²⁰ sono corredati in misura sempre maggiore, da immagini o figure di cui possiamo ricordare (sempre con Gualdo, 2022) la funzione ora di complementarità, ora di esplicazione o esemplificazione, ora meramente decorativa o ridondante rispetto a quanto si legge nella parte verbale. Sono funzioni diverse, da cogliere per capire davvero, nella loro complessità, questi testi “misti” (e spesso discontinui) che i dati Ocse-Pisa rivelano come più difficili da comprendere per studenti non addestrati a integrare le informazioni veicolate da parole da una parte e da immagini o grafici dall'altra, specie nel caso di tabelle e presentazione di dati. Per di più, in molti casi, con troppe immagini, non solo si può correre il rischio permanente e aggiuntivo di ottenere un effetto distraente ma, come da tempo ci ha insegnato Lucia Lumbelli (1989: 106-110 in particolare), le immagini possono generare confusione e ostacolare la comprensione se non sono state predisposte tenendo conto accuratamente del contesto verbale in cui si calano. Per esempio, Lecca e Pudda (1988) parlano della difficoltà, sperimentata in classe, di correlare le informazioni sul paramecio fornite dal manuale di biologia nel disegno della sua struttura e nella sua definizione verbale (quest'ultima non solo non presenta riscontri sistematici con la terminologia fornita nel disegno per le varie parti del medesimo microrganismo, ma soprattutto è organizzata da una prospettiva diversa da quella del disegno e fornisce un cumulo di informazioni organizzate secondo un criterio difficile da identificare). Ma altre discrepanze problematiche tra immagini e testo verbale potrebbero essere diffusamente registrate per molte pubblicazioni se solo si prestasse a questo problema l'attenzione che merita.

Andrebbe dunque controllata meglio, da autori ed editori, la fruibilità delle immagini e la loro coerenza rispetto al testo in cui si inseriscono, ma andrebbe educata a scuola anche la loro fruizione e decodifica. Più in generale, andrebbe educata la fruizione dei segni visivi (e sonori) di vario tipo in interazione con quello verbale, dal momento che, oggi più che

¹⁹ Gualdo (2022: 29) riproduce il rinoceronte di Albrecht Dürer (realizzato nel 1515 e ripreso dai libri di storia naturale fino al XVIII secolo) e la zebra inserita da Filippo Pigafetta nel suo libro sul Congo, pubblicato nel 1591 e basato sul racconto di Duarte Lopez.

²⁰ Dardano (2012) ne considera impaginazione, titolature, apparato iconografico, in una lingua che si fa colloquiale e dialogica nel rivolgersi agli studenti e in una testualità più “mossa”, aperta a procedimenti di narrativizzazione e teatralizzazione delle nozioni. Per la lingua dei manuali di scienze e di matematica cfr. ora Viale (2019) e la sua ricca bibliografia.

mai, ci troviamo di fronte a testi stampati, trasmessi o digitali e fruibili in rete, dotati di un tasso crescente di multimodalità.

Aprondo una parentesi, si può ricordare che con il termine *multimodalità*, sempre più usato, si designano fenomeni che non sono affatto nuovi e si sottolinea la compresenza e interdipendenza di più codici in una medesima interazione comunicativa e nella testualità che vi si produce (Finnegan, 2002). Tipicamente multimodale è sempre la comunicazione orale, in cui la parte verbale, supportata da quanto di paralinguistico c'è nella voce che la produce, si accompagna a quella non verbale di mimica, gesti, direzione dello sguardo, posture ecc. Inoltre, un certo tasso, seppur minimo, di multimodalità c'è sempre stato anche nella scrittura e nelle pagine stampate, dove grassetti, corsivi, grandezza variata dei caratteri, organizzazione dello spazio-pagina ecc. veicolano ugualmente informazioni che integrano tacitamente la parte verbale, ben più estesa. Però è sufficiente confrontare un manuale scolastico (specie di scuola superiore) di una sessantina d'anni fa con uno recente, per capire quanto oggi la presenza della multimodalità (colori, finestre, immagini di vario tipo, rinvii a audiovisivi fruibili in rete o sul sito dell'editore, assieme ad esercizi da svolgere digitalmente) sia molto più evidente, tanto da diventare competitiva rispetto a quanto è solo verbale e cartaceo.

«Con *multimodalità* si intende, in una prospettiva linguistica e semiotica, l'insieme di risorse integrate nell'interazione stessa [...], con una funzione non solo supportiva e parallela alla lingua stessa, ma a volte sostitutiva o competitiva» (Merlino, Bazzanella, 2004). E a questa invadenza, quando non competitività, strettamente legata agli usi digitali, occorre prestare, anche a scuola, una moltiplicata attenzione per dare strumenti per capirla senza lasciarsene sopraffare²¹.

4. LA COMUNICAZIONE (PARA)SCIENTIFICA IN RETE

La comunicazione scientifica in rete, che comincia ad essere studiata almeno per alcuni siti di alta divulgazione (Bagolini, 2021), risente anch'essa della maggiore informalità che la rete mediamente tende a introdurre ovunque, in generale. L'interattività che la rete consente, permettendo molto spesso almeno un commento dei lettori, comporta l'emergere di una scrittura in prima persona che si rivolge a un *tu* o a un *voi* con cui si dialoga²², e vi si nota la maggiore frequenza di allocuzioni anche con enunciati interrogativi. Viene meno così la distanza e la spersonalizzazione della scrittura scientifica tradizionale, pur nel permanere di molti dei suoi caratteri, a partire dalla frequenza di passivi, deagentivizzazioni e nominalizzazioni, in un forte intreccio, soprattutto lessicale, tra lingua speciale e lingua dei social con i suoi colloquialismi. Di contro, si ha meno cura e rispetto dell'autorialità (spesso l'estensore dei testi non appare o occupa una posizione percettivamente poco saliente).

Ed è inutile ricordare la minore accuratezza della scrittura in rete nel dichiarare le fonti usate e nel citare debitamente i passi estrapolati da scritti altrui. La cosa rischia di

²¹ Non a caso si è parlato molto di multimodalità anche in uno dei convegni Giscel più recenti (Voghera, Maturi, Rossi, 2020), mentre Sammarco e Voghera (2021) sono tornate sulla complessità, anche multimodale, di parlato e ascolto e Prada (2022) dedica pagine importanti ai testi digitali e modalmente più complessi e densi. A partire dai "classici" Pistolesi (2004) e Tavosanis (2011), è ormai molto ampia la bibliografia sui testi digitali e i loro vari generi, compresi quelli nel *web*, studiati sempre più anche nelle loro specificità, aldilà dei caratteri che hanno in comune (tra cui la spiccata interattività/dialogicità). Tra i lavori più recenti cfr. Patota, Rossi (2018) o Lubello (2016); mentre Palermo (2016) ricorda quanto i docenti di italiano debbano raccogliere «la sfida del digitale» (ma non solo quelli di italiano, ci sarebbe da precisare).

²² Ciò ha delle ripercussioni sulla stessa scrittura scientifica e accademica pubblicata su carta, dove emerge sempre più spesso la prima persona di chi scrive.

estendersi (o si è in parte già estesa) a macchia d'olio a tutti i tipi di scrittura (compresa persino quella "accademica"), sempre più sciatti e aperti a un comodo copia e incolla, che produce un patchwork mal strutturato di porzioni testuali ricavate da siti vari e giustapposte in modo poco attento alla connessione e alla coerenza complessiva. Da più parti è stata rilevata ampiamente la "frammentarietà" dei testi digitali, dovuta anche alla difficoltà di controllare sullo schermo, spesso di dimensioni più ridotte di quelle di un normale PC, la coerenza complessiva dei testi. Questi peraltro, se su una pagina *web*, inducono spesso a spezzare la lettura per i tanti *link* che aprono percorsi intertestuali vari e articolati, inducono a sfruttare una multimedialità di video, testi registrati, commenti sonori, gallerie di immagini ecc. che fanno facilmente perdere di vista lo stesso testo di partenza, nella ricchezza accidentata di una navigazione in cui però si rischia di perdersi. E in cui ci si imbatte in informazioni e siti di dubbia attendibilità, anche quando si presentino ammantati di scientificità.

C'è poi chi (Pitzanti, 2017) ha studiato in particolare, a partire da un piccolo *corpus* di testi, il linguaggio delle medicine non convenzionali in rete (agopuntura, ayurvedica, fitoterapia, omeopatia), ritrovandovi i medesimi fenomeni. Il lessico specialistico della medicina ufficiale vi si affianca e mescola a un lessico particolare, in testi ammantati spesso di suggestioni magico-religiose, con esaltazione della 'naturalità' dei rimedi proposti che, in quanto 'naturali', sarebbero privi di effetti collaterali. Si tratta in genere di testi promozionali dei singoli approcci medici alternativi, ma anche degli esperti (talvolta dai nomi improbabili) autonominatisi tali per le proprie capacità taumaturgiche. Attraversati da numerose mende ortografiche e soprattutto morfosintattiche, questi testi fanno sospettare fondatamente che la mancata cura linguistica sia in rapporto diretto con la scarsa affidabilità scientifica di quanto viene illustrato. Rischiano però di essere presi sul serio da chi non abbia una adeguata alfabetizzazione scientifico-sanitaria né una adeguata educazione linguistica che inglobi la conoscenza dei linguaggi della rete e la capacità di distinguere quanto vi si trova di attendibile da fake news e pubblicità tanto più insidiose quanto più occulte. Invece, solo un'educazione linguistica e scientifica adeguata può essere «il più efficace 'vaccino' contro la disinformazione interessata che i media veicolano quasi in totale assenza di regole» (Pitzanti, 2017: 336).

Si reperiscono sicuramente, in quella grande risorsa enciclopedica collettiva che è il *web*, siti da cui ricavare informazioni scientifiche rigorose, ma occorre saperli trovare e riconoscere. E c'è bisogno di una scuola che si faccia carico di sviluppare tale educazione linguistica e scientifica e che persegua l'obiettivo di far scoprire e praticare (anche mediante la scrittura) il rigore dei linguaggi scientifici e della testualità argomentativa che è loro inerente e che la frequentazione eccessiva della rete e dei social rischiano di far dimenticare.

5. PER CONCLUDERE

Le recenti polemiche in rete e sui media di ogni tipo, ampiamente rimbalzate sui social, a proposito di coronavirus, vaccini, mascherine ecc., hanno reso evidente ancora una volta quanto ci sia bisogno di un'educazione scientifica diffusa e consapevole di che cosa siano ricerca e metodi scientifici. E invece, in tanti (anche giornalisti e opinionisti insospettabili), chiedevano alla scienza le risposte certe e dogmatiche che, specie di fronte a fenomeni completamente nuovi, non possono essere date. E si sono scambiati tutti i dubbi, le argomentazioni, le discussioni e i confronti di ipotesi e di idee tra gli scienziati di vario tipo (virologi, immunologi, farmacologi ecc.) come litigi tra persone tutte da bocciare per

la loro inattendibilità o con una parte delle quali schierarsi da tifosi, senza ascoltare e cercare di capire le ragioni delle altre²³.

Alla luce di queste considerazioni, viene il sospetto che siano insufficienti le indicazioni didattiche fornite sopra più o meno esplicitamente. Il discorso infatti dovrebbe arrivare a coinvolgere l'intera impostazione dell'educazione scientifica (e linguistica insieme) praticata in una scuola dove ci dovrebbero essere più laboratori e che dovrebbe innanzitutto far capire che il cammino delle scienze e della ricerca scientifica è e può essere accidentato, fatto di sistemazioni sempre provvisorie di modelli, 'leggi' e interpretazioni della realtà supportate da percorsi, dati e osservazioni da esibire e condividere con chi voglia verificarne la validità.

Al di là delle indicazioni nazionali aggiornate e innovative che si dovrebbero seguire a scuola anche nell'insegnamento delle discipline scientifiche, viene il sospetto che siano ancora validi i risultati della ricerca del Gisel Sardegna (1988), tesa non solo a indagare la sensibilità di insegnanti e studenti dei vari ordini di scuola verso gli usi specifici del linguaggio per parlare e scrivere di argomenti scientifici, ma anche a far emergere le idee degli studenti sulla scienza, a partire da un rilevamento delle materie che considerassero scientifiche (e tra le quali, prima della scuola superiore, non veniva citata la matematica).

Le risposte facevano emergere una scuola in cui raramente si arrivava a riflettere o a motivare esplicitamente i criteri in base ai quali si istituisce la stessa dicitura di «materie scientifiche»: alla domanda che chiedeva perché le materie indicate da loro come scientifiche lo fossero, la maggior parte degli studenti non rispondeva e solo una esigua minoranza indicava, in modo vario e parziale, ora il rigore, ora la logica del ragionamento, ora la mancanza di ambiguità. Nessuno, invece, faceva riferimento ai metodi scientifici. Anche se implicitamente, si considerava la scienza come produttrice di certezze e leggi stabilite una volta per tutte e il progresso scientifico come dovuto a un semplice e lineare accumulo di conoscenze.

Ma dobbiamo togliere decisamente l'imperfetto da tutto ciò e rileggerlo alla luce delle polemiche che hanno accompagnato la pandemia e che non sono ancora sopite. Non c'è di che meravigliarsi se ancora tanti (a partire da giornalisti e politici) continuano a chiedere agli scienziati date certe su mascherine da eliminare definitivamente, mentre i no-vax continuano a dire che i vaccini non servono e che ci sono stati più morti tra i vaccinati che tra i non vaccinati, considerando solo i numeri assoluti e mostrando di non saper fare o capire le debite proporzioni rapportate a gruppi di popolazione di consistenza differente, di vaccinati e non.

Del resto, i dati di numerose indagini nazionali e internazionali dicono quanto siano ancora insufficienti in Italia le conoscenze di base in *literacy* e *numeracy*, e ci sarebbe moltissimo da fare in una scuola che, passando anche per le materie scientifiche, sapesse insegnare al meglio la capacità di argomentare parlando e scrivendo e non dimenticasse il modo di procedere, fondamentalmente argomentativo, della ricerca scientifica. L'argomentazione scientifica è tesa a dimostrare la validità di una ricerca sulla base dei risultati e dei dati ottenuti, esibendoli come argomenti (in senso retorico) e magari confutando sulla loro base tesi e conclusioni di ricerche precedenti o di altri. E/o si serve anche di lavori altrui, da citare debitamente, per avvalorare la ricerca presentata e le sue conclusioni.

Si può a questo punto solo lasciare intuire, senza dipanarlo passo passo, il grande lavoro di educazione linguistica (alla scrittura in particolare) presupposto da questi obiettivi e competenze da raggiungere; ma non si può dimenticare che essi possono essere

²³ Bisogna però aggiungere che a tutto ciò ha contribuito largamente la confusione indotta soprattutto da molti talk show televisivi, in mano a conduttori troppo spesso insofferenti verso interventi ragionati di una certa estensione e sempre alla ricerca della rissa che fa comunque spettacolo e innalza l'audience.

perseguiti solo da insegnanti (di italiano e di materie scientifiche) che a loro volta abbiano ricevuto una buona formazione e sappiano fare tutto ciò per poterlo insegnare debitamente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M.L. (1974), “Aspetti e tendenze dei linguaggi delle scienze, oggi”, in *Problemi*, 30, pp. 4-45.
- Altieri Biagi M.L. (2010), “Galilei, Galileo”, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani – Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma [consultabile on line all'indirizzo:https://www.treccani.it/enciclopedia/galileo-galilei_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/].
- Altieri Biagi M.L. (2012), “Le scienze e la funzione cognitiva della lingua”, in Nesi A. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 3-12.
- Bagaglini V. (2021), “La comunicazione scientifica nei social network. Un'analisi della scrittura divulgativa su Twitter, Facebook e Instagram”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 310-335: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17141>.
- Basile G., Casadei F. (2019) (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Bertinetto P. M. (2012), “L'inglese, la linguistica e il livello del colesterolo: sulla questione dei prestiti nel linguaggio scientifico”, in Nesi A. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 337-356.
- Dardano M. (2012), “La testualità nella lingua della scienza: analisi di manuali scolastici”, in Nesi A. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 81-94.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2019), *Guida all'uso delle parole*, Laterza, Roma-Bari (1^a ed. 1980)
- Eisenstein E.L. (1986), *La rivoluzione inavvertita. La stampa come fattore di mutamento*, il Mulino, Bologna.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferreri S. (2019), “Lessico e competenza lessicale nell'educazione linguistica”, in Basile G., Casadei F. (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Finnegan R. (2002), *Communicating. The multiple modes of human interconnection*, Routledge, London & New York,
- Giscl Sardegna (1988), “Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio. Il punto di vista di insegnanti e studenti”, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 267-286.
- GRADIT 1999 = T. De Mauro, *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, UTET, Torino.
- Gualdo R. (2021), *Introduzione ai linguaggi specialistici*, Carocci, Roma.
- Gualdo R. (2022), *Dialoghi tra parole e immagini. Il testo verbale e non verbale nella comunicazione specialistica*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Indicazioni nazionali* (2012) = “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione”, n. speciale di *Annali della Pubblica Istruzione*.

- Lavinio C. (1988), “Lingue speciali e tipi di testo tra argomentazione, esposizione e descrizione”, in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali*, Bulzoni, Roma, pp.143-171.
- Lavinio C. (2018), “Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione. In Italia e oltre”, in Corrà L. (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Aracne, Roma, pp. 19-42.
- Lavinio C. (2022), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Nuova Edizione, Carocci, Roma (1^a ed. 2004).
- Lecca M. T., Pudda V. (1988), “Il testo descrittivo: dalle forme soggettive a quelle scientifiche (e viceversa)”, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 165-180.
- Lubello S. (2016) (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lugarini E., Loiero S. (2019) (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Merlino S., Bazzanella C. (2014), “Multimodalità e trascrizione”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1-2 - anno XLVI, pp. 193-224.
- Olson D.R. (1994), *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge University Press, Cambridge-London.
- Ong W. (2014), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna (ed. orig. inglese 1982).
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2016), “Testi cartacei e digitali: una sfida per il docente d'italiano”, in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 25-37.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze.
- Pistoiesi E. (2004), *Il parlar spedito*, Esedra, Padova.
- Pitzanti G. (2017), *Il linguaggio delle medicine non convenzionali tra scienza, divulgazione e mistificazione*. Tesi di dottorato della Scuola di dottorato in Studi Filologici e letterari, Università di Cagliari.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Sabatini F. (1999), “«Rigidità-esplicitzza» vs. «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanums Forlag, Copenaghen, pp.141-172.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- Sobrero A. (2009), “L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici”, in *Italiano LinguaDue*, I, 1, pp. 211-225:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/441>.
- Tavosanis M. (2011), *L'italiano del web*, Carocci, Roma.
- Viale M. (2019), *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica e le scienze a scuola*, Cleup, Padova.
- Voghera M., Maturi P., Rossi F. (a cura di) (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze.

IL BELCANTO E LA CANZONE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L1 E L2. CONSIDERAZIONI GENERALI ED ESPERIENZE DIDATTICHE

Edoardo Buroni¹

1. L'ITALIANO DELLA MUSICA TRA MULTIMODALITÀ, MULTIMEDIALITÀ E INTERDISCIPLINARITÀ

Testi verbali destinati all'esecuzione musicale nascono già in origine come prodotti dalla scarsa o quasi nulla autonomia semiotico-comunicativa: per essere pienamente valorizzati, fruiti e talvolta perfino compresi nel loro vero significato (si pensi ad esempio a quanto e a come il codice sonoro ne possa mettere in luce, di là dalla pura interpretazione letterale, funzioni di carattere pragmatico-emotivo, sottintesi, o anche allusioni e antifrasi) è quasi sempre indispensabile recepirli in unione con la musica; un'unione che, nel caso di macrogeneri come l'opera lirica e la canzone², si estende anche a elementi visivi di varia natura: si considerino gli elementi registici, scenografici e costumistici del melodramma, o le performance anche fisiche dei concerti di singoli esecutori o di band pop.

Solo in anni relativamente recenti gli studiosi hanno dimostrato interesse e una maggiore consapevolezza di questo dato intrinseco dei testi per musica, approfondendolo sia nei suoi risvolti teorici sia nelle sue ricadute (glotto)didattiche. Per l'opera lirica si possono citare le parole di Fabio Rossi, che più di tutti si è concentrato su tale aspetto:

la multimodalità [...], differentemente dalla semiotica e dalla linguistica *stricto sensu*, con le quali è pure direttamente imparentata, studia per l'appunto l'intreccio dei *modi* (da intendersi come risorse semiotiche) in diversi tipi di testo ed estende l'accezione stessa di *testo*. [...] Stupisce davvero che nessuno, o quasi, abbia deciso di dedicarsi all'analisi multimodale di uno dei primi esempi di testo artistico basato sulla multimedialità: l'opera lirica³.

Per la canzone è invece utile quanto ricordato da Yahis Martari:

L'insegnamento/apprendimento, anche nei casi di un lavoro linguistico-analitico della lingua attraverso l'ascolto di canzoni, è sempre un'attività *multimodale*. Agisce cioè contemporaneamente su due canali cognitivi: quello linguistico e quello musicale, in costante interazione tra loro. In particolare, l'ascolto musicale attiva nel discente una disponibilità ricettiva che migliora la possibilità di apprendimento linguistico (Murphey, 1992). L'idea glottodidattica di base, dunque, è che la musica favorisca «lo sviluppo delle

¹ Università degli Studi di Milano.

² Pur ben consapevoli della complessità e del conseguente dibattito, anche terminologico, sulle possibili denominazioni al riguardo, qui ci si servirà di parole, espressioni e concetti come “canzone”, “musica leggera”, “pop(ular) music” senza particolari distinzioni. Si rimanda però a Scarnecchia (2000); Fabbri (2008); Liperi (2016); Tomatis (2019).

³ Rossi (2018: 9-10; l'argomento viene poi sviscerato in particolare alle pp. 41-66); corsivi originali. Sul tema cfr., preliminarmente, Rossi, Sindoni (2017).

capacità linguistiche orali, migliori l'attenzione e la memoria e sviluppi il pensiero astratto. In più la musica può migliorare la creatività degli studenti e la consapevolezza culturale» (Paquette, Rieg, 2008: 228)⁴.

Un rapporto, quello tra codice verbale e codice musicale, che ha perfino portato qualche studioso a ipotizzare per entrambi una medesima origine genetica: «In tempi più recenti Mithen (2007) ha proposto una teoria in base alla quale musica e linguaggio avrebbero una comune origine in una specie di protolinguaggio, un linguaggio cantato che egli definisce *olistico-mimetico-musicale-multimodale*, che sarebbe stato successivamente soppiantato dallo sviluppo del linguaggio compositivo e da forme di sintassi più funzionali alla comunicazione di quanto non fosse il protolinguaggio multimodale»⁵.

Al netto di simili teorie, va piuttosto rilevato come negli ultimi decenni il quadro si sia ulteriormente arricchito sul fronte della multimedialità (nonché della crossmedialità e della transmedialità⁶): ciascuno può facilmente pensare ai supporti e agli strumenti tecnologici, solo audio o audiovisivi, con cui la musica vocale – classica o leggera che sia – viene fruita, alle trasposizioni cinematografiche o televisive di diverse opere liriche, all'importanza dei videoclip nella diffusione commerciale delle canzoni, a come la rete, con le sue potenzialità anche interattive, ha enormemente ampliato e modificato le possibilità e le modalità di fruizione della parola cantata nelle sue varie forme.

La legittimazione dei testi per musica quali oggetti meritevoli di indagine linguistica scientifica è anch'essa relativamente recente, così come – pur senza dimenticare che anche nei secoli passati si sono avute esperienze significative in tal senso – abbastanza recente è un loro impiego più consapevole, diffuso e dinamico in campo (glotto)didattico: negli ultimi anni si è infatti registrato un chiaro e convinto impulso in tal senso, ma va parimenti rilevato che i due macrogeneri qui considerati sono stati raramente affrontati in modo, per quanto possibile, unitario e sistematico⁷. Alcune considerazioni al riguardo sono state espresse da Paolo Balboni, uno degli studiosi che più si è dedicato alla questione, specie in chiave glottodidattica, e che, pur concentrandosi in particolare sull'opera lirica, non ha ignorato anche il mondo della canzone⁸, mettendo però in luce su entrambi i fronti sia aspetti positivi sia criticità persistenti:

Da decenni si sottolinea l'utilità dell'uso della musica cantata, cioè testi linguistici sostenuti da un accompagnamento musicale, per migliorare l'efficacia dell'insegnamento linguistico e letterario: [...] sulle canzoni per l'insegnamento delle lingue straniere (tra cui l'italiano LS nel mondo, ma non l'italiano L2 in Italia) c'è stata molta ricerca sia in Italia sia nel mondo, ma molto meno ne è stata condotta sia sulle canzoni nell'insegnamento della lingua e cultura materne, sia sulle arie, le romanze, gli *spiele* nell'insegnamento linguistico e letterario⁹.

⁴ Martari (2019: 30-31); corsivo originale.

⁵ Cardona (2009: 7); corsivo originale.

⁶ I due neologismi vengono così, rispettivamente, spiegati dall'enciclopedia e dal vocabolario Treccani: «La caratteristica di fondere canali d'informazione e modalità di fruizione diversi» e «La capacità di un contenuto narrativo complesso e articolato di viaggiare tra più piattaforme distributive e di adattarsi a media differenti, assumendo di volta in volta forme e caratteristiche specifiche». Sull'argomento cfr. Fleischner (2007); Ursini (2012); Negri (2015); Mazzocco (2018³); Bertetti (2020); Fusillo (2021).

⁷ Tra le monografie sulla lingua dell'opera lirica andranno ricordate Coletti (2017a); Bonomi, Buroni (2017); il già citato Rossi (2018). Per la canzone restano invece fondamentali, tra gli altri, Borgna, Serianni (1994); Coveri (1996); Antonelli (2010); Zuliani (2018). Pubblicazioni che considerano sia l'opera lirica sia la canzone, ma di norma da parte di studiosi differenti, sono invece ad esempio Tonani (2005); Bonomi, Coletti (2016); Coletti, Coveri (2017).

⁸ Di fatto pionieristici sono stati Balboni (1974) e (1985).

⁹ Balboni (2016: 31-32); il contributo è poi confluito con poche modifiche nel fondamentale Balboni (2018).

In effetti i contributi più numerosi e sistematici si sono avuti nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2 o LS e sul fronte della canzone: il nome che più spicca a tal proposito è quello di Fabio Caon, che ormai da molti anni si distingue per le sue pubblicazioni di taglio, di volta in volta, più teorico o più pratico¹⁰; ma diversi contributi sono contenuti in vari numeri, in alcuni casi monografici, di riviste specializzate quali *Scuola e Lingue Moderne*¹¹, *Itals. Didattica e Linguistica dell'Italiano a Stranieri*¹² (poi *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*), o *Italiano LinguaDue*¹³. Riviste che non di rado ospitano, magari nei medesimi fascicoli, anche articoli dedicati all'altro macrogenere di cui ci si sta occupando, come dimostrano Barattelli (2009), Dei (2009), Manzelli (2010), Minghi (2015), Sturini (2018) e Rossi (2021). L'opera lirica e la canzone sono poi state parimenti considerate, nei loro tratti linguistici specifici e nei loro possibili impieghi culturali e didattici (non solo per apprendenti stranieri), nella sezione *L'italiano lungo le vie della musica* all'interno del XXIII Convegno A.I.P.I. (Siena, 5-8 settembre 2018) intitolato *Le vie dell'italiano: mercanti, viaggiatori, migranti, cibernauti (e altro). Percorsi e incroci possibili tra letteratura, lingua, cultura e civiltà*, da cui sono derivati Diadori, Pianigiani (2020) e Coveri, Diadori (2020).

Tale considerazione per generi linguistico-letterari e artistici a lungo negletti se non addirittura malvisti sembra finalmente estendersi anche al di là di approfondimenti e interessi più circoscritti. Sempre Balboni ha sostenuto a proposito del melodramma:

Per quanto incredibile possa sembrare, nelle mastodontiche e millenarie (in numero di pagine) storie e antologie della letteratura italiana per la formazione degli adolescenti, il teatro tra Goldoni e Pirandello è limitato alle tragedie di Pellico e ai due irrepresentabili drammi in versi di Manzoni. Che Goldoni abbia scritto oltre 70 libretti d'opera, che l'aristocrazia prima e la borghesia poi non andassero al teatro per vedere Manzoni ma per vedere/ascoltare Mozart (in italiano!), Rossini, Bellini, Donizetti, Verdi, Boito, Mascagni, Leoncavallo, Puccini è insignificante per la prassi italiana di didattica della letteratura: la tradizione melodrammatica, da Monteverdi in poi, è accennata ma non presentata¹⁴.

Affermazione purtroppo inconfutabile. Va però rilevato che, sul fronte delle pubblicazioni e degli studi linguistici, non solo già nella fondamentale grammatica di Luca Serianni¹⁵ era significativamente dato il dovuto spazio anche a un'esemplificazione tratta dalla librettistica quale fonte ineludibile della nostra tradizione linguistico-letteraria¹⁶, ma che più recentemente alcuni importanti volumi specialistici e manuali didattici di base per l'università contemplano l'italiano per musica al pari di altre manifestazioni storico-comunicative del nostro idioma: a titolo esemplificativo si citano il capitolo di Fabio Rossi

¹⁰ A puro titolo esemplificativo si rimanda almeno, insieme ad altri suoi studi che saranno citati, a Caon, Lobasso (2008); Caon (2011a) e (2011b); Caon, Spaliviero (2015: 97-128); Caon (2020b); Caon, Spaliviero (2020).

¹¹ Si segnalano ad esempio i numeri 6-7 (con il già citato articolo di Mario Cardona e, per ciò che qui ci riguarda più da vicino, con quelli di Fabio Caon e di Fabrizio Lobasso) e 8-9 (in cui si ricordano i contributi sempre di Fabio Caon insieme a quelli di Roberto Vitale, Ersilia Torello e Annalisa Brichese) del 2009.

¹² È il caso del *Bollettino* del settembre 2003 contenente i saggi di Rita Pasqui, Mario Cardona e Roberta Ferencich; ma anche di Gulisano (2007).

¹³ In cui sono comparsi articoli come Mauroni (2011); Coveri (2020); Tolentino Quiñones (2021); Calandra, Farina (2022).

¹⁴ Balboni (2016: 38).

¹⁵ Cfr. appunto Serianni (1988).

¹⁶ Argomento a cui lo studioso si è dedicato anche in altre occasioni: cfr. almeno i saggi raccolti in Serianni (2017: 247-331).

nella *Storia dell'italiano scritto*¹⁷ e gli appositi paragrafi (per lo più scritti da Patricia Bianchi) del capitolo *L'italiano e le arti* contenuto nel volume a più mani *L'italiano. Varietà, testi, strumenti*¹⁸.

Già da questa pur di necessità sommaria panoramica e – si auspica – grazie all'esemplificazione che seguirà nei prossimi paragrafi risulta chiaro come la lingua dell'opera lirica e quella della canzone si prestino a molteplici usi in ambito didattico, con ulteriori risvolti anche in chiave multidisciplinare: si pensi ai numerosi collegamenti e approfondimenti che si possono sviluppare sotto i profili filologico, storico, letterario, artistico, massmediatico e via discorrendo. Sarà naturalmente compito del docente, magari in sinergia con colleghi di altre discipline, valutare quali percorsi costruire e quale livello di difficoltà analitica proporre in base ai suoi destinatari: studenti che possono appunto essere italofoeni o meno, in Italia o all'estero, interessati o no allo specifico della lingua per musica¹⁹ e di età e contesti di apprendimento differenti.

A tutto ciò sono strettamente connesse le importanti questioni relative alla motivazione che spinge i destinatari di tali esperienze didattiche a dedicarsi allo studio della lingua italiana (per musica) e alla selezione dei testi/brani da proporre loro da parte del docente²⁰. Sarebbe inopportuno ritenere che, proprio per i molti contesti e le numerose possibili applicazioni a cui si è appena fatto cenno, vi sia una ricetta preferenziale da seguire per elaborare la proposta didattica migliore. Nei prossimi paragrafi si presenterà piuttosto un'esperienza concreta che, a detta degli studenti coinvolti, pare aver dato buoni risultati sia in termini di avvicinamento generale all'italiano quale lingua per musica da parte di chi ne era tendenzialmente distante (almeno dal punto di vista scientifico e scolastico), sia in termini di sviluppo di un interesse e di una maggiore consapevolezza rispetto a quanto l'opera lirica e la canzone in italiano rappresentino delle miniere sotto il profilo linguistico e culturale. Chi scrive non ha competenze specifiche nell'ambito della didattica della nostra lingua come L2, ma non sarà difficile per un docente che invece opera in quei settori individuare spunti e indicazioni che possano essergli utili anche in quella direzione. Quanto si sta per illustrare rappresenta infatti una sintesi, qui ordinata in modo unitario e sistematico, di ciò che è stato proposto, con declinazioni diverse, a studenti universitari triennalisti del corso di Lingua italiana e comunicazione, magistrali del corso di Lingua italiana e testi per musica e post-universitari del corso "Insegnare l'italiano L1 ed L2 oggi: fondamenti cognitivi, modelli descrittivi, prospettive didattiche" tenuti presso l'Università degli Studi di Milano.

Per far comprendere quanto i due macrogeneri considerati offrano un ampio spettro di possibilità senza bisogno di ricorrere a esempi magari un po' fittiziamente selezionati e adattati a puro scopo didattico, si è deciso di basarsi su due eventi di stretta attualità che hanno coinvolto un ampio pubblico nazionale e internazionale e che hanno avuto ampia risonanza nei vari media: si tratta dell'inaugurazione della stagione d'opera e balletto 2021-2022 del Teatro alla Scala di Milano con il *Macbeth* di Giuseppe Verdi²¹ e della settantunesima edizione del Festival di Sanremo (2021). A dimostrazione della componente anche multimediale di cui si sta parlando, va tenuto presente che nel primo

¹⁷ Cfr. Rossi (2014).

¹⁸ Cfr. De Caprio *et al.* (2021: 163-188).

¹⁹ Per l'opera lirica ma ormai anche per le forme di canto moderno una profonda riflessione in tal senso andrebbe fatta per gli studenti dei conservatori, delle altre scuole di formazione artistico-musicale e per i contesti di preparazione e formazione dei teatri: oltre a quanto già citato cfr. almeno Balboni (2018: 25-31) e *passim*, e Buroni (2019). Non si approfondiscono in questa sede la complessa stratificazione e le conseguenti prassi didattiche differenziate che riguardano l'insegnamento dell'italiano a cantanti (specie lirici) stranieri: molto al riguardo è reperibile nella bibliografia a cui si fa riferimento.

²⁰ Molto al riguardo si trova nei contributi bibliografici già segnalati; sempre Fabio Caon ha affrontato in più occasioni il tema della motivazione: qui ci si limita a rimandare a Caon (2020a: 33-35).

²¹ Opera tra l'altro fuggacemente citata anche nel summenzionato manuale di De Caprio *et al.* (2021: 174).

caso la rappresentazione del 7 dicembre è stata trasmessa, in diretta o in differita, in diversi Paesi del mondo, mentre nel secondo caso va ricordata soprattutto l'affermazione dei Måneskin che con la loro canzone *Zitti e buoni* hanno poi vinto l'Eurovision Song Contest dello stesso anno: si è trattato dunque di eventi che hanno reso uno spaccato della realtà culturale e musicale (oltre che, appunto, linguistica) del nostro Paese in forma particolarmente significativa; e va ricordato che il medium televisivo (ma anche tutto il corollario dei social, oltre che gli altri mezzi di informazione e di pubblicità) ha giocato in questo un ruolo chiave, reso ancor più rilevante dal contesto pandemico: per Sanremo infatti si è trattato della prima (e si spera ultima) edizione svoltasi senza pubblico in sala (e anche l'Eurovision Song Contest è uno spettacolo eminentemente televisivo); per la Scala invece il pubblico tornava ad occupare l'intero teatro dopo l'anomala inaugurazione dell'anno prima (in forma di concerto televisivo preregistrato in assenza di spettatori) e con la regia di Davide Livermore espressamente concepita per essere ripresa e teletrasmessa (ma anche, come di consueto, divulgata via radio).

Meritano poi di essere almeno fuggolmente ricordati altri aspetti certo secondari ma legati alle molte questioni di cui qui ci si sta occupando: anzitutto il fatto che la protagonista femminile di *Macbeth*, il soprano Anna Netrebko, e un altro importante interprete di quell'opera, il basso Ildar Abdrazakov nei panni di Banco, sono artisti russi che cantano in buona pronuncia italiana sui palcoscenici di tutto il mondo; poi il fatto che *Zitti e buoni* è un brano rock contraddistinto da uno stile musicale più tradizionalmente associato alla lingua inglese; infine il fatto che i secondi classificati di Sanremo, Fedez e Francesca Michielin, sono l'uno particolarmente legato al mondo dei social e l'altra una delle più promettenti cantautrici dell'ultima generazione, e che il terzo classificato, Eral Meta, è un musicista naturalizzato italiano ma di origini albanesi.

Proporre un'analisi linguistica di testi per musica tratti da questi due eventi per certi versi più vicini alla vita concreta e contemporanea degli studenti ha dunque consentito, senza ricorrere ad esempi percepibili come più scolastici e astratti, di presentare loro l'italiano anche nelle sue varietà: varietà dal punto di vista prima di tutto diacronico e stilistico, ma anche in riferimento alle potenzialità comunicative dell'uso contemporaneo. Come si può facilmente intuire, è questa una finalità indispensabile e ineludibile per qualunque corso di lingua italiana rivolto a discenti, italofoeni o meno, che si collochino ad un livello non meramente elementare, ed è anzi spesso un elemento che suscita particolare interesse negli studenti²².

2. L'ITALIANO DEL MELODRAMMA ROMANTICO: *MACBETH*

2.1. *Questioni filologiche e testuali*

Specie se ci si rivolge a studenti di un livello già avanzato è opportuno affrontare la questione delle fonti del testo che si propone loro, fonti che spesso arricchiscono anche il quadro di multimodalità, multimedialità e interdisciplinarietà di cui si sta trattando. Nel nostro caso, per il *Macbeth* di Giuseppe Verdi su libretto di Francesco Maria Piave (con interventi di Andrea Maffei) si è trattato ad esempio di scegliere l'edizione su cui basarsi e, di conseguenza, un testimone che avesse l'adeguata attendibilità per un'analisi storico-

²² Specie per ciò che concerne l'italiano LS o L2 si vedano al riguardo Sobrero, Miglietta (2011); Santipolo (2002), (2011) e (2016) – poi sostanzialmente confluito in Santipolo (2022: 141-151). Per un simile approccio in riferimento all'opera lirica si rimanda in particolare al già citato Rossi (2021); per la canzone invece si aggiungano agli altri contributi anche quelli di Scholz (1998) e di Telve (2008).

linguistica²³. L'opera vide infatti il suo debutto a Firenze nel 1847, ma venne poi in parte rielaborata per le scene parigine nel 1865²⁴; dato che quest'ultima è la versione che si è imposta in repertorio e che, pur con alcune variazioni e riprese dell'originale, è stata anche quella sostanzialmente seguita per le rappresentazioni scaligere del 2021, non ci sono stati particolari dubbi al riguardo.

Lo statuto e la tradizione del testo verbale di un'opera lirica sono però alquanto problematici²⁵. Non solo le ragioni della musica portano il compositore ad apportare eventuali ritocchi quali ripetizioni, tagli, zeppe o vere e proprie modifiche, ma anche la forma (e oggi il supporto) in cui il fruitore può leggere la poesia non è data una volta per tutte: basti pensare a chi ha visto l'opera in televisione con i sottotitoli in sovrimpressione, o a chi ha assistito allo spettacolo in teatro servendosi degli appositi display; o a chi si è affidato a una ricerca in rete e si è tipicamente imbattuto in siti come *Libretti d'opera italiani*²⁶, *OperaGlass*²⁷ o *Opera Folio*²⁸; o ancora, più tradizionalmente, a chi ha letto il libretto contenuto nel programma di sala scaligero (tanto cartaceo quanto on line²⁹) o ne ha acquistata una versione commerciale (ad esempio quella compresa nella collana di Ricordi ben curata da Eduardo Rescigno).

Se per una fruizione occasionale, puramente "estetica" (o anche di semplice svago) e senza particolari pretese di natura scientifica queste opzioni possono equivalersi, solo alcune di esse – molto poche, a dire il vero – si presentano come degne di autorevolezza dal punto di vista filologico e quindi adeguate ad essere impiegate per un'analisi linguistica da svolgere con studenti di un certo livello e a cui, oltre alle mere questioni linguistiche, si possa e si voglia proporre un insegnamento più approfondito e problematizzante. Meglio allora, in questo caso e specie se ci si rivolge a discenti che magari si accostano per la prima volta a un libretto inteso anche come oggetto fisico e letterario, servirsi del sito *Corago. Repertorio e archivio di libretti del melodramma italiano dal 1600 al 1900*³⁰, all'interno del quale si trovano i rimandi alle fotoriproduzioni digitalizzate, tra le altre, dei libretti originali di *Macbeth* del 1847³¹ e del 1865³².

Come detto, qui si farà riferimento a quest'ultima, e già solo scorrendo rapidamente la facciata iniziale con l'elenco dei personaggi e dei registri vocali corrispondenti è possibile individuare dei tratti ortografici e fonomorfolologici usuali per l'italiano di quel periodo ma oggi non più: così le italianizzazioni di nomi propri come *Duncan* e *Fleanzio*, ma anche l'adattamento di *Banco* invece dell'originale *Banquo*, o la scrittura del plurale *Sicarij*³³, o

²³ In generale sulla lingua dei libretti verdiani si rimanda, oltre a quanto già citato altrove, a Telve (1998); Coletti (2001), (2003) e (2014); Bonomi, Buroni (2010: 146-179); Bonomi (2013) e (2014).

²⁴ Senza addentrarsi nella letteratura specialistica ma imponendosi comunque una presentazione di questo melodramma per non darne per scontata la conoscenza da parte degli studenti, si può fare riferimento a sintesi critiche come quella di Ilaria Narici contenuta in Gelli (1996: 745-748). Si segnalano poi almeno i contributi di Marco Sirtori, Gabriella Minarini e Vittorio Coletti contenuti in Faverzani (2017: 195-262).

²⁵ Oltre a quanto si può trovare al riguardo in altri volumi e saggi già citati, cfr. anche Roccatagliati (1990), (2013) e (2019); Castelvechi (1994); Gronda, Fabbri (1997: IX-LXXX); Bianconi (2018).

²⁶ <http://www.librettidopera.it/>.

²⁷ <http://opera.stanford.edu/>.

²⁸ <http://www.operafolio.com/>.

²⁹ In libera consultazione all'indirizzo https://www.teatroallascala.org/includes/booklets/2021-12-07_Macbeth/mobile/index.html.

³⁰ <http://corago.unibo.it/>.

³¹ <https://teca.bncf.firenze.sbn.it/ImageViewer/servlet/ImageViewer?idr=BNCF00004425008>.

³² http://www.urfm.braidense.it/rd/06190_13.pdf.

³³ Cfr. Serianni (1988: 40-41). Date l'autorevolezza, la completezza e, come già sottolineato, l'attenzione di questa grammatica anche per la lingua dell'opera lirica ottocentesca ci si servirà qui di questo volume come riferimento principale di commento e spiegazione dei fenomeni linguistici che verranno individuati; ad esso si assocerà l'altrettanto fondamentale Serianni (2009).

l'aggiunta della “i” prostetica nel sintagma *in Iscozia*³⁴. Ma, soprattutto, rispetto a quasi tutti gli altri possibili testimoni testuali moderni, questo libretto del 1865 consente di analizzare compiutamente un aspetto tutt'altro che secondario per il genere letterario di appartenenza e che non può essere trascurato almeno con studenti italofoeni dei gradi di istruzione più elevati e specialistici; un aspetto che – pur comprendendone la complessità – meriterebbe di essere trattato anche con stranieri che però si occupano di opera lirica in termini artistico-professionali quali studenti di composizione, direttori d'orchestra, registi e cantanti: ci riferiamo alle strutture strofiche e metriche. Come infatti si può constatare sfogliando l'edizione digitale indicata, tutti i versi e il modo in cui essi sono raggruppati presentano accorgimenti tipografici quali rientri, sporgenze, spazi bianchi, trattini intermedi e allineamenti che (insieme, naturalmente, alle rime) rendono ragione degli schemi e delle costruzioni poetico-musicali e drammaturgiche su cui si fonda l'intero libretto³⁵.

Non potendo naturalmente effettuare a fini didattici un'analisi linguistica sistematica di tutta l'opera, per l'esemplificazione si è pensato di concentrarsi su tre brani particolarmente significativi: le tre arie della vera protagonista della vicenda, Lady Macbeth (scene V-VII del primo atto, scene I e II del secondo atto e scena IV del quarto atto). A tale riguardo, un ulteriore approfondimento interdisciplinare, in particolare per gli studenti di materie letterarie, potrebbe essere quello di mettere a confronto la caratterizzazione di questo personaggio nell'originale shakespeariano con quella della trasposizione melodrammatica³⁶; similmente, in questo caso pensando piuttosto a destinatari che si occupano di musica e di spettacolo, sul fronte multimediale e multimodale sarà utile sfruttare i video che si trovano in rete per una comparazione, ad esempio, tra l'esecuzione – appunto – di Anna Netrebko con la regia di Davide Livermore e la direzione di Riccardo Chailly, e quelle, sempre da “prime” scaligere altrettanto interessanti pur nella loro diversità, di Maria Guleghina con la regia di Graham Vick e la direzione di Riccardo Muti, e di Shirley Verrett con la regia di Giorgio Strehler e la direzione di Claudio Abbado.

A beneficio del lettore si riportano le fotocopie delle facciate corrispondenti dell'esemplare del libretto considerato (Figure 1, 2 e 3 alla pagine che seguono):

2.2. *Metrica*

Il primo brano è quello che presenta la costruzione più canonica per quel periodo³⁷, ma non senza aspetti originali. Il recitativo iniziale, infatti, tipicamente in endecasillabi e settenari per lo più sciolti e con qualche lieve *enjambement*, si compone di due parti ben distinte: un'introduzione in cui Lady Macbeth legge lo stralcio conclusivo di una missiva del consorte, segnalato tipograficamente dalle virgolette uncinato all'inizio di ogni verso, separato da ciò che segue sia grazie al distico rimato *mio / Addio*, sia da quest'ultima formula di saluto anche testualmente rilevante, sia dal fatto che l'esecutrice è qui chiamata a recitare parlando e non ancora a cantare, tutti elementi che consentono anche allo spettatore che ascolta l'opera senza leggerne il libretto di comprendere dove termina il discorso riportato e dove inizia il vero e proprio monologo del personaggio.

³⁴ Cfr. Serianni (1988: 23-24).

³⁵ Su tali questioni cfr. ad esempio Roccatagliati (1996: 129-159; 201-231); più in generale, anche in riferimento alle diverse componenti artistiche e disciplinari dell'opera lirica, si rimanda a Staffieri (2012).

³⁶ Senza naturalmente escludere ricerche più ampie e approfondite di fonti letterarie e culturali come può essere la vicenda veterotestamentaria della regina Gezabele, moglie di Acab, di cui si narra nei *Libri dei Re*.

³⁷ Cfr. Pagannone (2004); Faustini (2007); Buroni (2021).

Figure 1, 2 e 3. *Macbeth. Melodramma in quattro atti di F.M. Piave musica del maestro cav. Giuseppe Verdi. Nuova Edizione, Regio stabilimento Tito di Gio. Ricordi, Milano-Napoli, [1865], pp. 7-8, 14-15, 28-29.*

Figura 1. Atto Primo

SCENA V.

Atrio nel castello di Macbeth, che mette in altre stanze.

Lady Macbeth leggendo una lettera.

» Nel dì della vittoria io le incontrai...
» Stupito io n'era per le udite cose;
» Quando i nunzi del Re mi salutaro
» Sir di Caudore, vaticinio uscito
» Dalle veggenti stesse
» Che predissero un serto al capo mio.
» Racchiudi in cor questo segreto. Addio.
Ambizioso spirito
Tu sei, Macbetto... Alla grandezza aneli,
Ma sarai tu malvagio?

Pien di misfatti è il calle
Della potenza, e mal per lui che il piede
Dubitoso vi pone, e retrocede.

Vieni! t'affretta! accendere
Vo' quel tuo freddo core!
L'audace impresa a compiere
Io ti darò valore;
Di Scozia a te promettono
Le profetesse il trono...
Che tardi? accetta il dono,
Ascendivi a regnar.

SCENA VI.

Un Servo, e la Precedente.

SER. Al cader della sera il Re qui giunge.

LADY Che di? Macbetto è seco?

SER. Ei l'accompagna.

La nuova, o donna, è certa.

LADY Trovi accoglienza quale un re si merta.

SCENA VII.

Lady Macbeth sola.

Duncan sarà qui?... qui? qui la notte?...

Or tutti sorgete - ministri infernali,
Che al sangue incorate - spingete i mortali!
Tu notte ne avvolgi - di tenebra immota;
Qual petto percota - non vegga il pugnai.

Dopo l'altro distico rimato *piede / retrocede* pende avvio l'Andantino della cavatina, la quale si sviluppa su due quartine di settenari irrelate tra loro sia dal punto di vista tipografico (il passo vede infatti un rientro diverso solo per l'attacco) sia perché il primo, il terzo e il quinto verso presentano una terminazione sdrucchiola; per il resto la prima quartina presenta rime alternate mentre la seconda vede una rima baciata fra il secondo e il terzo verso, con il quarto tipicamente tronco a marcare più chiaramente uno stacco con ciò che segue. Il breve dialogo tra la Lady e il servo, in tempo più mosso e brillante, riprende gli endecasillabi e un settenario di recitativo e si conclude in rima baciata, ma

prima che inizi la cabaletta è attribuito alla protagonista un ulteriore endecasillabo sciolto. L'ultima sezione di questo numero³⁸ è composta da una quartina di doppi senari, col primo distico in rima baciata mentre il secondo, dovendosi rispettare la canonica terminazione tronca conclusiva, presenta la rimalmezzo *immota / percota*.

Figura 2. Atto secondo

SCENA PRIMA.

Stanza nel Castello.

Macbeth pensoso, seguito da **Lady Macbeth**.

LADY Perchè mi sfuggi, e fiso
Ti veggio ognora in un pensier profondo?
Il fatto è irreparabile! Veraci
Parlar le maliarde, e re tu sei.
Il figlio di Duncan, per l'improvvisa
Sua fuga in Inghilterra,
Parricida fu detto, e vuoto il soglio
A te lascio.

MAC. Ma le spirtali donne
Banco padre di regi han profetato...
Dunque i suoi figli regneran? Duncano
Per costor sarà spento?

LADY Egli e suo figlio
Vivono è ver...

MAC. Ma vita
Immortale non hanno...

LADY Ah sì, non l'hanno!

MAC. Forz' è che scorra un altro sangue, o donna!

LADY Dove? Quando?

MAC. Al venir di questa notte.

LADY Immoto sarai tu nel tuo disegno?

MAC. Banco! l'eternità t'apre il suo regno.

(parte precipitoso)

SCENA II.

Lady sola.

La luce langue... il faro spegnesi
Ch'eterno scorre per gli ampi cieli!

Notte desiata, provvida veli
La man colpevole che ferirà.
Nuovo delitto!! È necessario!..
Compiersi debbe l'opra fatale.
Ai trapassati regnar non cale;
A loro un *requiem*, l'eternità!
O voluttà del soglio!
O scettro, alfin sei mio;
Ogni mortal desio
Tace e s'acqueta in te.
Cadrà fra poco esanime
Chi fu predetto re.

La seconda aria di Lady Macbeth, composta da Verdi per la versione del 1865, è preceduta da un lungo recitativo tra i due protagonisti dell'opera, sempre in endecasillabi e settenari sciolti con solo ultimo distico a rima baciata, con un paio di *enjambements* forti,

³⁸ Ci si serve di questo sostantivo seguendo Roccatagliati (1994).

con la dieresi esplicitamente indicata in *maliarde*³⁹ e con una discreta presenza di *antilabè* anche in coincidenza di sinalefi: tutti tratti che vogliono mimare la dialogicità del momento senza venir meno alla forma poetica del genere. Il brano solistico è strutturato, nella parte iniziale, in due quartine di doppi quinari con primo verso sdrucchiolo, coppia di versi baciati e ultimo verso tronco con rima identica tra le due strofe; il successivo tempo più mosso si dipana invece su una quartina più un distico di settenari che vedono un primo verso sciolto (ma forse il sostantivo *soglio*, sebbene privo del segno tipografico della dieresi, è da intendersi sdrucchiolo come è per il precedente *necessario* e in collegamento col successivo *esanime*), una rima baciata nella quartina e la clausola ossitona finale accomunante dei monosillabi *te* e *re*.

Figura 3. Atto quarto

SCENA IV.

Lady Macbeth, e precedenti.

MED. Un lume
Recasi in man ?

DAMA La lampada che sempre
Si tiene a canto al letto.

MED. Oh come gli occhi
Spalanca!

DAMA E pur non vede.

MED. Perchè sfrega la man ?

DAMA Lavarsi crede!

LADY Una macchia è qui tuttora...
Via, ti dico, o maledetta !...
Una... due... gli è questa l'ora!
Tremi tu ?... non osi entrar ?
Un guerrier così codardo ?
Oh vergogna !... orsù t'affretta !...
Chi poteva in quel vegliardo
Tanto sangue imaginar ?

MED. Che parlò ?...

LADY Di Fiffe il Sire
Sposo e padre or or non era ?
Che n' avvenne ?... e mai pulire
Queste mani io non saprò ?...

DAMA. MED. Oh terror !...

LADY Di sangue umano
Sa qui sempre... Arabia intera
Rimondar si piccol mano
Co' suoi balsami non può,
Oimè !...

MED. Geme ?

LADY I panni indossa
Della notte... or via ti sbratta !...
Banco è spento, e dalla fossa
Chi morì non surse ancor.

MED. Questo a presso ?...

LADY A letto, a letto...
Sfar non puoi la cosa fatta...
Batte alcuno !... andiam, Macbetto,
Non t'accusi il tuo pallor.

DAM., MED. Ah di lei, pietà, Signor!

³⁹ Un simbolo e una scrittura, già nell'*Ambizioso* del primo recitativo considerato, che meritano di essere commentati sia con studenti italo-foni poco avvezzi a cimentarsi con la lettura di testi poetici sia, a maggior ragione, con studenti stranieri.

La grande scena del sonnambulismo, uno dei vertici del teatro verdiano e forse non solo, è introdotta dal dialogo tra la dama di Lady Macbeth e il medico, naturalmente in recitativo, i quali poi si inseriscono nel tessuto poetico dell'aria seguente con brevi inserti testuali e, più significativamente, con un ultimo verso autonomo sotto il profilo strofico ma avente la funzione di chiudere il passo attraverso la rima tronca baciata *pallor / Signor*. Una soluzione non usuale che fa il paio con la scelta di non sfruttare la polimetria per dividere il lungo brano in sezioni dinamicamente distinte, ma prevedendo un'unica ampia arcata poetica e musicale: l'aria consta infatti di ben sei strofe di soli ottonari che prediligono la rima alternata tra primo e terzo verso ma che vanno concepite a due a due per via delle corrispondenze in clausola dei rispettivi secondi versi (*maledetta / affretta, era / intera, sbratta / fatta*) e delle tronche finali (*entrar / immaginar, saprò / può, ancor / pallor*).

2.3. Fonetica e fonomorfologia

Sia le scelte stilistiche iperletterarie proprie dei libretti d'opera ottocenteschi sia una diversa prassi scrittoria e grammaticale di quell'epoca rispetto alla nostra consentono di mostrare agli studenti fenomeni della lingua italiana oggi disusati o circoscritti e ridimensionati ma un tempo ben attestati⁴⁰. In continuità con il livello analizzato nel paragrafo precedente e considerando un tratto rimasto a lungo vitale anche nella lingua della canzone, come si vedrà più avanti, si può iniziare concentrandosi sui molti casi di apocopi e di elisioni, le prime spesso funzionali per esigenze di natura metrico-accentuativa ma talvolta impiegate semplicemente per innalzare il dettato⁴¹: bastando per questo un'esemplificazione essenziale si può menzionare il sostantivo *Sir*, da intendersi appunto come troncamento di *sire* e non, come purtroppo talvolta si sente in qualche esecuzione, come titolo onorifico inglese, con cui pure – e anche questa è cosa di sicuro interesse per studenti tanto italo-foni quanto stranieri – intrattiene un legame di natura etimologica; oppure i verbi *Vo'* e *di'* di cui si possono chiarire omofonie, omografie e casi di allomorfia rispetto ad altre parole italiane; o ancora *piccol mano* che mostra un raro caso di apocope aggettivale per il genere femminile; senza tralasciare l'immane *cor*, tanto caro alla tradizione poetica italiana.

Quest'ultimo esempio è inoltre utile per illustrare alcuni fenomeni del vocalismo tonico individuabili anche nelle forme monotongate *percote* e *acqueta*⁴². E sempre a proposito di varianti fonomorfologiche che, di norma in direzione aulica e poetica, presentano un "difetto" rispetto alla lingua contemporanea andranno rilevati i sincopati *spirto* e *spirtali*⁴³, *merta* e *opra*.

Ancora, in riferimento a questioni legate alla pronuncia standard dell'italiano per ciò che concerne il raddoppiamento fonosintattico e alcune più moderne univerbazioni è funzionale considerare le varianti analitiche dei sintagmi *a canto*, *e pur* e *a presso*. La questione delle varianti fonomorfologiche riguarda poi gli allotropi, in qualche caso tuttora vitali almeno in certe produzioni formali e sostenute, *vegga* e *veggo* e *debbe* (e *debbo*, subito prima della scena del sonnambulismo)⁴⁴; legami con l'etimo latino possono altresì essere rilevati con le forme dei verbi *immaginar* e *surse*⁴⁵.

⁴⁰ Cfr. Serianni (2009: 245-264).

⁴¹ Cfr. Serianni (2009: 114-132).

⁴² Cfr. Serianni (2009: 56-62).

⁴³ Quest'ultimo citato proprio dal *Macbeth* in Serianni (2009: 111, n. 156).

⁴⁴ Si ricordi per altro che le ulteriori opzioni *veggo* e *deggio* sono ampiamente attestate nella *langue* melodrammatica.

⁴⁵ Cfr. Serianni (2009: 78 e 50-52).

Infine, riprendendo un'osservazione già anticipata nei tratti linguistici generali del libretto qui analizzato, si segnalano gli adattamenti all'italiano dei nomi propri *Macbetto*, *Fiffe* e *Duncan*, quest'ultimo non certo da intendersi come più fedele all'originale inglese, ma, al contrario, come forma con tipico troncamento poetico della tradizione italiana.

2.4. Morfologia e morfosintassi

Un'ampia messe di fenomeni storico-linguistici interessanti e utili in prospettiva didattica è riscontrabile anche per questo ulteriore livello di analisi. Merita attenzione anzitutto il sistema pronominale. Per la funzione di soggetto maschile singolare ci si imbatte sia nello standard *egli* sia, più significativo, nel poetico *ei*⁴⁶; e mentre non marcata stilisticamente era a quell'altezza cronologica la forma comitativa latineggiante oggi disusata *seco*⁴⁷, come proprio della lirica si presentava già allora il *ne* di prima persona plurale⁴⁸. Meno marcato ma ugualmente più spostato verso il polo della letterarietà è l'interrogativo neutro *che*⁴⁹, specie se associato a verbi oggi intransitivi come *tardare* e *parlare*; discorso analogo vale per il pronome indefinito soggetto *alcuno*⁵⁰.

La presenza dei pronomi clitici consente poi di analizzare alcune loro combinazioni coi verbi che si distanziano dallo stile prosastico e, in particolare, dall'uso moderno⁵¹: nei brani qui considerati compaiono infatti le costruzioni enclitiche *spegnesei* e *recasi*, ma soprattutto le forme proclitiche dell'imperativo – tipicamente “tragiche” – *t'affretta* (ben due volte) e *ti sbratta*. A tal proposito merita di essere sottolineato un tratto stilistico-drammaturgico rilevante: come si può notare, il personaggio di Lady Macbeth esprime la sua indole dominatrice rivolgendosi al consorte (ma non solo: la cosa vale anche, più prevedibilmente, nei confronti del servo, ma pure con entità astratte e metafisiche come i *ministri infernali* e la *notte* della cabaletta) quasi esclusivamente proprio con l'imperativo, o con esortazioni magari al congiuntivo, a dimostrazione di chi tra i due è la personalità più forte e il vero motore della vicenda; e questo avviene anche quando l'interlocutore non è in scena, o perché – come nella cavatina – il dialogo è solo simulato e si svolge *in absentia* (altro stilema tipicamente melodrammatico), o perché la pazzia del sonnambulismo lo fa credere presente.

Il rapporto diretto e quasi prevaricatore della donna nei riguardi del personaggio eponimo è reso del resto evidente anche dall'ampio ricorso che la Lady fa a pronomi allocutivi, aggettivi possessivi e coniugazioni verbali di seconda persona singolare, talvolta in modo insistito e ridondante quando non addirittura pleonastico (*Ambizioso spirito / Tu sei, Macbetto... Alla grandezza aneli, / Ma sarai tu malvagio?, Immoto sarai tu nel tuo disegno?, Tremi tu?...*).

Pleonasmi pronominali di altro genere sono invece quelli oggi al più confinati nella produzione di parlanti toscani ma all'epoca presenti anche nella prosa del tipo *gli è questa l'ora*, a cui si può associare *stupito io n'era per le udite cose*. Questo secondo esempio è poi funzionale a spiegare il passaggio desinenziale della prima persona singolare dell'imperfetto indicativo dalla forma etimologica (a quel tempo ancora vitale e comunemente impiegata anche nella scrittura non letteraria) alla più moderna forma

⁴⁶ Cfr. Serianni (2009: 174).

⁴⁷ Cfr. Serianni (2009: 176).

⁴⁸ Cfr. Serianni (2009: 175-176); e in Serianni (1988: 217) per l'esemplificazione si propone anche una battuta di Gilda da *Rigoletto*, quindi sempre melodramma e sempre accoppiata Verdi-Piave.

⁴⁹ Cfr. Serianni (1988: 276-277).

⁵⁰ Cfr. Serianni (1988: 247), dove ancora ci si serve come esempio di una frase di *Rigoletto*.

⁵¹ Cfr. Serianni (2009: 177-178).

analogica⁵²; una marcatezza stilistica invece già pienamente consolidata per le forme della terza persona plurale del perfetto *salutaro* e *parlâr*⁵³, che pure – e anche questo è un aspetto che può destare curiosità anche in studenti italiani madrelingua – presenta qualche strascico in testi verbali destinati alla musica ma ben lontani dal mondo del melodramma: si pensi alla versione italiana novecentesca di Angelo Meli della canzone natalizia *Stille Nacht*, con i versi *Tu che i Vati da lungi sognar, / Tu che angeliche voci annunziar*. E ancora già all'epoca di *Macbeth* marcato in senso poetico e tragico, tanto da essere assai diffuso nella librettistica di quei decenni, è l'uso del passato remoto per riferirsi a eventi accaduti da poco e le cui ricadute si riverberano ancora sul momento dell'enunciazione: così è ad esempio per lo stralcio della lettera di Macbeth declamato dalla Lady e per la domanda *Che parlò?* pronunciata dal medico durante la scena del sonnambulismo.

Da ultimo, e sempre nella direzione di una sentita aulicità, si rileva l'omissione dell'articolo determinativo o indeterminativo in sintagmi ed espressioni quali *Ambizioso spirito / Tu sei Macbetto* e *Arabia intera / Rimondar si piccol mano / Co' suoi balsami non può*⁵⁴.

2.5. Sintassi

Coerentemente con quanto sin qui visto, la sintassi si contraddistingue a sua volta per una caratterizzazione fortemente poetico-letteraria, sebbene non manchino tratti più singolari.

A dominare è dunque anzitutto l'inversione rispetto alla successione standard e prosastica dei costituenti logici⁵⁵. Rientrano in tale fenomenologia, oltre alle canoniche ma qui non preponderanti anticipazioni del genitivo (*Di Fiffe il Sire*) o dell'infinito rispetto al verbo che lo regge (*Compiersi debbe, Lavarsi crede, Sfar non puoi*) o dell'aggettivo qualificativo (*improvvisa / Sua fuga*), le anteposizioni del complemento oggetto con eventuale posposizione del soggetto o del predicato (*Qual petto percota - non vegga il pugnale*), che assumono maggior complessità quando l'articolazione sintattica presenta delle subordinate (*L'audace impresa a compiere / Io ti darò valore*) o degli elementi quali i complementi predicativi (*Ma le spirtali donne / Banco padre di regi han profetato*).

Talvolta l'alterazione dell'ordine sintattico canonico con allontanamento degli elementi logici si configura come vero e proprio iperbato, magari con tanto di inversione dei componenti coinvolti (*Di Scozia a te promettono / Le profetesse il trono, Arabia intera / Rimondar si piccol mano / Co' suoi balsami non può*); e si dà perfino il caso che tali costrutti generino possibili ambiguità: nel periodo *Pien di misfatti è il calle / Della potenza, e mal per lui che il piede / Dubitoso vi pone, e retrocede* l'aggettivo che apre l'ultimo verso, quasi certamente un predicativo del soggetto, potrebbe infatti interpretarsi anche come attributo, in *enjambement*, del sostantivo che subito lo precede, generando così una sorta di sineddoche⁵⁶. Un procedere dall'arcata ampia che però presenta solo inversioni lievi è quello che caratterizza la “prosa epistolare” di Macbeth quando il protagonista si rivolge alla Lady per iscritto.

⁵² Cfr. Serianni (2009: 203-204).

⁵³ Cfr. Serianni (2009: 214-215).

⁵⁴ Cfr. Serianni (2009: 147-149), dove si cita anche *Ermani*, la prima opera che vide la collaborazione tra Verdi e Piave.

⁵⁵ Cfr. Serianni (1988) e (2009: *passim*).

⁵⁶ Per le figure retoriche si rimanda in generale a Mortara Garavelli (1988); Prandi, De Santis (2019: 443-491); Prandi (2021). La corretta interpretazione della frase in oggetto è comunque garantita anche dalla messa in musica del testo poetico, la quale prevede una piccola pausa di una croma in terzina tra il sostantivo e l'aggettivo.

Altrove, al contrario, la sintassi diventa più asciutta, immediata e per questo anche più realistica, specie quando si fa ricorso a costrutti nominali o monoproposizionali – in qualche caso perfino monorematici⁵⁷ – attraverso cui si intendono esprimere, a seconda dei casi e il più delle volte in unione con un sapiente uso dell'interpunzione e di segnali discorsivi o congiunzioni, concitazione (*Che di? Macbetto è seco?, Dove? Quando?*), risolutezza (*Nuovo delitto! È necessario!, O voluttà del soglio! O scettro, alfin sei mio*), perentorietà (*Vieni! t'affretta!, Via, ti dico, o maledetta!..., or via ti sbratta!..., A letto, a letto...*), esitazione (*Duncan sarà qui?... qui? qui la notte?... Una... due... gli è questa l'ora! / Tremi tu?... non osi entrar?*), allusività (*Egli e suo figlio / Vivono è ver... – Ma vita / Immortale non hanno... / – Ah sì, non l'hanno!, Che n'avvenne?...*).

2.6. Lessico

Anche sul piano lessicale ciò che merita di essere come prima cosa rilevato è lo stile elevato. Sovrabbondano infatti nei passi qui analizzati i cultismi per lo più latineggianti⁵⁸ che sono stati attinti dal patrimonio storico-linguistico dell'italiano più ricercato e antico al posto di possibili loro varianti più moderne e meno letterarie⁵⁹: così è per *dì*, *nunzi*, *vaticinio*, *veggenti*, *serto* ('corona'), *capo* ('testa'), *aneli*, *calle*⁶⁰, *dubitoso*, *valore*, *ascendi*, *nuova* ('notizia'), *ministr*⁶¹, *incorate*⁶², *immota* nel primo passo analizzato; *fiso*, *ognora*, *veraci*, *maliarde*, *soglio* (due volte), *spirtali*, *reg*⁶³, *han profetato*, *sarà spento* ('morirà / verrà ucciso')⁶⁴, ancora *immoto*, *langue*, *desiata*, *provvida*, *trapassati*, *non cale*, *requiem*⁶⁵, *voluttà*, *desio* nel secondo; *lume*, *vegliardo*, *rimondare*, *panni*, *ti sbratta* nella scena del sonnambulismo. Inoltre anche solo grazie a questo elenco è facile intuire come sia possibile proporre o far sviluppare agli studenti dei percorsi di approfondimento che leghino gli ambiti semantici ricorrenti e caratterizzanti i brani considerati con il momento drammaturgico e la psicologia del personaggio.

Personaggio, quello di Lady Macbeth, che evidentemente nella sua furiosa e irrefrenabile smania di potere è mossa da convinzioni granitiche espresse facendo più volte ricorso ad assunti categorici e a frasi che in più di un'occasione appaiono gnomiche o assiomatiche: *Pien di misfatti è il calle / Della potenza, e mal per lui che il piede / Dubitoso vi*

⁵⁷ Cfr. Serianni (1988: 74-75; 528-529).

⁵⁸ Il che consente anche di affrontare la questione etimologica e il legame con altre lingue, non solo neolatine, come si può constatare da molti esempi che verranno proposti.

⁵⁹ Utilissimo sarà in questo caso servirsi, con gli studenti, dei principali strumenti lessicografici della nostra lingua, anche per illustrare le diverse impostazioni, e dunque pure i diversi contesti d'impiego, dei vari dizionari, primo tra tutti il GDLI ma poi anche il GRADIT e il Treccani, fino a spingersi, se si hanno di fronte discenti più preparati e specializzati, a qualche importante vocabolario ottocentesco – anzitutto il Tommaseo, Bellini – che consenta di valutare ancor meglio e più direttamente come queste parole venivano percepite dal punto di vista stilistico all'epoca della composizione di *Macbeth*.

⁶⁰ Sempre nell'intento di illustrare la variazione diatopica della lingua italiana questo sostantivo può servire da spunto per vedere quali sostantivi vengono usati nelle varie città o parti d'Italia per identificare in modo generico le vie e i quartieri (appunto *calle* e *sestiere* a Venezia, *carruggio* a Genova, *contrada* in area toscana e così via).

⁶¹ A seconda dei destinatari si può proporre un approfondimento sulla polisemia e sull'evoluzione semantica o di contesti d'uso di questa e di altre parole analoghe.

⁶² In questo caso, come poi è per l'analogo *rimondar*, si può prendere spunto dal verbo parasintetico per illustrare i componenti e le regole morfologiche del lessico italiano passato e presente.

⁶³ Su cui cfr. anche Serianni (2009: 156).

⁶⁴ Espressione che potrebbe consentire un affondo relativo alle forme eufemistiche e figurate di cui la nostra e le altre lingue si servono in contesti specifici e in riferimento a concetti variamente tabuizzati come, in questo caso, la morte.

⁶⁵ Latinismo utile, specie per chi magari si accosta alla nostra lingua per ragioni di studi musicali, anche dal punto di vista dei generi sacri.

pone, e retrocede, Ai trapassati regnar non cale, [O scettro,] Ogni mortal desio / Tace e s'acqueta in te, dalla fossa / Chi morì non surse ancor, Sfar non puoi la cosa fatta.

3. L'ITALIANO DI SANREMO 2021: ZITTI E BUONI, CHIAMAMI PER NOME E UN MILIONE DI COSE DA DIRTI

3.1. *Questioni filologiche e testuali*

Questa sezione non verrà suddivisa in paragrafi corrispondenti ai vari livelli della lingua, ma, considerati anche gli autori e gli esecutori diversi per ciascuna canzone che renderebbero impropria un'analisi aggregata, si affronterà un brano alla volta nella sua completezza⁶⁶. Ci sono però delle questioni preliminari che possono essere affrontate a monte perché valgono per tutte le canzoni qui esaminate: anzitutto il fatto che in tutti e tre i casi si è di fronte a brani originali i cui esecutori sono anche, in tutto o in parte, gli autori dei testi verbali e delle musiche. Secondariamente un fatto più generale e magari apparentemente meno rilevante ma invece fondamentale dalla nostra prospettiva scientifica, ovvero una certa difficoltà nel servirsi di un testo che abbia validità filologica: anche qui le possibilità – escludendo naturalmente i molti siti poco o per nulla attendibili che riportano le parole delle canzoni – potrebbero essere differenti, e possono andare dalla consultazione di quanto eventualmente depositato in SIAE (o simili), a ciò che possiede l'eventuale editore musicale o discografico e così via.

Sempre in una prospettiva multimediale e multimodale si è deciso in questo caso di basarsi su piattaforme on line che presentano profili o pagine ufficiali degli artisti considerati, o che comunque è lecito supporre vengano in qualche modo controllate o almeno verificate da loro stessi e possano dunque ritenersi sufficientemente autorizzate e attendibili anche dal punto di vista filologico. Per *Zitti e buoni* (di Damiano David, Thomas Raggi, Ethan Torchio e Victoria De Angelis, edizioni Sony Music Publishing) cantato e suonato dai Måneskin si farà riferimento all'apposita pagina di Spotify⁶⁷; lo stesso si farà per *Chiamami per nome* (di Federico Lucia, Francesca Michielin, Jacopo D'Amico, Alessandro Mahmoud, Davide Simonetta e Alessandro Raina, edizioni Universal Music Publishing Ricordi) eseguito da Fedez e Francesca Michielin⁶⁸. Per *Un milione di cose da dirti* (di Ermal Meta e Roberto Cardelli, edizioni Tetoyoshi Music Italia/Tadi & Bali Music Publishing) cantato da Ermal Meta sarà invece sufficiente basarsi sulla registrazione del video ufficiale caricato su YouTube/Vevo che riporta anche il testo verbale del brano⁶⁹.

Come si constaterà tra poco riportandoli e come è tendenzialmente prassi per questo genere di brani, tutti questi testi presentano una struttura ripartita in strofe e ritornelli, contraddistinti da versi talvolta abbastanza regolari (così le successioni di novenari, decasillabi e doppi ottonari in *Zitti e buoni*, la prima quartina in doppi quinari o alcuni senari ricorrenti di *Chiamami per nome*, certi doppi settenari in *Un milione di cose da dirti*) talaltra più liberi ma di norma irrelati da rime, assonanze, consonanze e ripetizioni, anche in questo caso senza che venga seguito uno schema rigido. Da segnalare che, malgrado

⁶⁶ Per questa parte del saggio si vedano anche Palombo (2021) e Coveri (2021a) e (2021b).

⁶⁷ <https://open.spotify.com/track/776AftMmFFAWUIEAb3lHhw>.

Per approfondimenti e confronti anche in merito agli aspetti esecutivi, artistici e di medium si consiglia di considerare il video ufficiale del brano (<https://youtu.be/QN1odfjtMoo>), la prima performance sanremese (<https://www.dailymotion.com/video/x7zregd>) e l'esecuzione della finale dell'Eurovision Song Contest (<https://youtu.be/RVH5dn1cxAQ>).

⁶⁸ <https://open.spotify.com/track/0oWY5a502d1qQOSPlrIT07b>; anche in questo caso si faccia poi riferimento al video ufficiale del brano (<https://youtu.be/F92zPP2FbwE>).

⁶⁹ <https://youtu.be/sC7UluoMaWY>.

l'inizio del brano di Eraldo Meta possa lasciar presagire il contrario, in tutte e tre le canzoni qui analizzate il ricorso alle terminazioni accentate magari tramite l'impiego di monosillabi tronchi o apocopi è decisamente parco rispetto alla consuetudine del più tradizionale "canzonettese".

Va poi rilevata l'estrema parsimonia, quasi l'assenza, di segni di punteggiatura, limitati per lo più alle virgole e a poco altro, giacché pause più forti vengono segnalate dal semplice a capo; si noti per altro la differenza di trattamento dei testi riportati su Spotify che presentano l'iniziale maiuscola all'inizio di ogni verso rispetto a quello di *Un milione di cose da dirti* dove ciò non avviene ma dove si sfrutta la spaziatura di paragrafo (limitata al simbolo della croma in *Zitti e buoni*) per meglio evidenziare la struttura del brano.

Si tratta comunque di una caratteristica comune ai testi verbali delle canzoni⁷⁰, per loro natura ascrivibili alla classe poco vincolante proposta da Francesco Sabatini⁷¹; sebbene quindi forse forzando un po' la loro natura, almeno con gli studenti non italofoni si potrebbe prevedere un esercizio di inserzione della punteggiatura che possa poi favorire e guidare l'analisi linguistica e la conseguente interpretazione (o meglio, le diverse possibili interpretazioni) dei brani.

3.2. *Zitti e buoni*

Loro non sanno di che parlo
Voi siete sporchi, fra', di fango
Giallo di siga fra le dita
Io con la siga camminando
Scusami, ma ci credo tanto
Che posso fare questo salto
E anche se la strada è in salita
Per questo ora mi sto allenando
E buonasera, signore e signori, fuori gli attori
Vi conviene toccarvi i coglioni
Vi conviene stare zitti e buoni
Qui la gente è strana, tipo spacciatori
Troppe notti stavo chiuso fuori
Mo' li prendo a calci 'sti portoni
Sguardo in alto tipo scalatori
Quindi scusa mamma se sto sempre fuori, ma
Sono fuori di testa, ma diverso da loro
E tu sei fuori di testa, ma diversa da loro
Siamo fuori di testa, ma diversi da loro
Siamo fuori di testa, ma diversi da loro
♪
Io ho scritto pagine e pagine, ho visto sale, poi lacrime
Questi uomini in macchina e non scalare le rapide
Ho scritto sopra una lapide "In casa mia non c'è Dio"
Ma se trovi il senso del tempo risalirai dal tuo oblio
E non c'è vento che fermi la naturale potenza
Dal punto giusto di vista, del vento senti l'ebbrezza
Con ali in cera alla schiena ricercherò quell'altezza
Se vuoi fermarmi ritenta, prova a tagliarmi la testa perché
Sono fuori di testa, ma diverso da loro

⁷⁰ Per tutto questo e per le questioni metrico-strutturali delle canzoni si rimanda ancora ad Antonelli (2010) e a Zuliani (2018).

⁷¹ Cfr. Sabatini (1999).

E tu sei fuori di testa, ma diversa da loro
 Siamo fuori di testa, ma diversi da loro
 Siamo fuori di testa, ma diversi da loro
 ♪
 Parla, la gente purtroppo parla
 Non sa di che cosa parla
 Tu portami dove sto a galla
 Che qui mi manca l'aria
 Parla, la gente purtroppo parla
 Non sa di che cosa parla
 Tu portami dove sto a galla
 Che qui mi manca l'aria
 Parla, la gente purtroppo parla
 Non sa di che cazzo parla
 Tu portami dove sto a galla
 Che qui mi manca l'aria
 Ma sono fuori di testa, ma diverso da loro
 E tu sei fuori di testa, ma diversa da loro
 Siamo fuori di testa, ma diversi da loro
 Siamo fuori di testa, ma diversi da loro
 ♪
 Noi siamo diversi da loro

La canzone, conformemente al genere rock a cui appartiene, punta molto sull'espressività e rifugge dalla stereotipia tanto contenutistica quanto linguistica: il titolo, ripreso dal secondo emistichio di un verso della prima strofa e antifrastico rispetto al senso e alla musica della canzone stessa, è una dittologia di aggettivi in stile nominale, un'esortazione alla pacatezza e alla morigeratezza che vengono invece violate e contestate dai protagonisti durante tutto il brano. L'atteggiamento oppositivo e identitario è costantemente messo in risalto dall'uso della deissi personale, presente sia nei pronomi (spesso, come all'inizio o come nel ritornello, collocati in posizione enfatica) sia nella coniugazione verbale. Resta tuttavia un certo grado di indeterminatezza e di fluidità nell'identificazione di questi *loro* (che aprono e chiudono il brano⁷²), *voi, io, tu e noi* che non vengono mai meglio precisati ma che seguono il flusso dei pensieri e delle dichiarazioni dell'esecutore; così come avviene per il deittico spaziale *qui*.

L'articolazione sintattica è tendenzialmente semplice e breve (anche con passi in stile nominale come *Giallo di siga fra le dita / Io con la siga camminando, E buonasera, signore e signori, fuori gli attori*⁷³, *Sguardo in alto tipo scalatori*), ma non mancano periodi più complessi che uniscono ipotassi e paratassi e i cui confini non sono sempre ben delimitabili per via, come anticipato, dell'assenza di interpunzione (*Scusami, ma ci credo tanto / Che posso fare questo salto / E*⁷⁴ *anche se la strada è in salita / Per questo ora mi sto allenando, Ho scritto sopra una lapide "In casa mia non c'è Dio" / Ma se trovi il senso del tempo risalirai dal tuo oblio*). La sintassi risente poi dell'avvicinamento alla lingua parlata quando si prediligono costrutti marcati e focalizzanti come le dislocazioni a destra⁷⁵ *ci credo tanto / Che posso fare questo salto e li prendo*

⁷² Come si vede, secondo l'uso contemporaneo, anche in funzione di soggetto: cfr. D'Achille (2019: 114), e Coletti (2021: 137-138). Per commentare i fenomeni linguistici di questa sezione del saggio ci si servirà di riferimenti bibliografici più strettamente legati all'italiano contemporaneo quali quelli appena citati.

⁷³ Frase tipica del mondo del teatro e dello spettacolo, quasi fosse un'autopresentazione di ciò che questi ragazzi stanno per mostrare ai propri interlocutori reali e ideali.

⁷⁴ Da segnalare l'uso non sporadico delle congiunzioni avversative e copulative a inizio verso; cfr. Coletti (2021: 243-247).

⁷⁵ Cfr. D'Achille (2019: 155-160); Prandi, De Santis (2019: 230-231); Coletti (2021: 251-252).

a calci 'sti portoni o modalità subordinanti come *portami dove sto a galla / Che qui mi manca l'aria*⁷⁶.

Altri fenomeni di natura morfosintattica e morfologica si inseriscono, e non c'era di che dubitarne, nell'italiano dell'uso medio contemporaneo: ad esempio il pronome soggetto plurale *loro*, le forme di locativo più verbo 'essere'⁷⁷ *non c'è Dio e non c'è vento*, il pronome neutro interrogativo *di che parlo*⁷⁸ (in alternanza però con l'opzione standard *di che cosa parla*), le comparazioni *tipo spacciatori* e *tipo scalatori*. Meritano quindi attenzione piuttosto gli sconfinamenti, pur anche questi non nuovi e ben calibrati nel contesto nazional-popolare quale è il festival di Sanremo, nelle varietà sociolinguistiche più basse: anzitutto i troncamenti gergali e giovanili *fra'* e *sga*⁷⁹, poi i tratti più diatopicamente marcati come l'avverbio di tempo *mo'* e forse l'espressione *sto sempre fuori*⁸⁰, o ancora il genericismo *gente*, la concessione al turpiloquio (non esagerato e in espressioni quasi desemantizzate) in *toccarvi i coglioni* e *di che cazzo parla*, l'espressività del modo di dire *fuori di testa*, la fonomorfolgia oralizzante dell'aferetico 'sti.

Sul fronte opposto si segnalano le ricercatezze di natura retorica e contenutistica⁸¹, giocate nella maggior parte dei casi – e anche questo è un tratto ben presente nella canzone italiana contemporanea che non voglia essere di semplice consumo e intrattenimento – sul piano della metafora, della vaghezza e dell'allusione: tutti elementi che possono essere oggetto di specifica attenzione nel caso di studenti non italo-foni per portarli a una piena e corretta comprensione del brano. Abbondano le espressioni figurate che rimandano per lo più all'ambito semantico del dinamismo quali *posso fare questo salto, la strada è in salita, mi sto allenando* e *scalare le rapide*; sostantivo, quest'ultimo, non riconducibile al repertorio lessicale dell'uso quotidiano e colloquiale, al pari di *lapide, ebbrezza* e soprattutto *oblio* (rispettoso rimante di *Dio*). E mentre *sto a galla* e *mi manca l'aria* sono assimilabili alle frasi idiomatiche metaforiche ed è quasi ostentata la concettosità di un verso come *Io ho scritto pagine e pagine, ho visto sale, poi lacrime*, un ottimo spunto per un possibile approfondimento interdisciplinare è dato dal verso *Con ali in cera alla schiena recherò quell'altezza*, ovviamente ispirato alla vicenda mitologica di Icaro a cui in qualche modo i Måneskin si ispirano: vi è in loro una strabordante voglia di libertà contestatrice, senza però che sfuggano i rischi potenzialmente anche mortali di tanto ardimento.

Perché resta il fatto che il titolo stesso della canzone, da cui si è partiti per questa veloce analisi, può essere interpretato in due modi, uguali e opposti: un'esortazione di qualche anziano e prudente conformista (quasi figura di Dedalo, rimasto sostanzialmente vittima di se stesso nel labirinto) a non volare troppo in alto rivolta a giovani intraprendenti e irrefrenabili, oppure la risposta – con echi dannunziani – di questi ultimi a quegli stessi anziani conformisti affinché, volenti o nolenti, si facciano una ragione dell'atteggiamento ribelle e impetuoso delle giovani generazioni.

⁷⁶ Cfr. D'Achille (2019: 193), e Coletti (2021: 164-165).

⁷⁷ Cfr. D'Achille (2019: 118), e Coletti (2021: 142).

⁷⁸ Più tipico dell'area centro-meridionale da cui effettivamente provengono i Måneskin.

⁷⁹ Per un inquadramento generale cfr. almeno Marcato (2013) e (2016).

⁸⁰ Locuzione che, giocando sul significato di 'stare' per 'essere' anche nell'area romana dei Måneskin, consentirebbe un passaggio semantico graduale dal fisico al figurato in *Troppe notti stavo chiuso fuori* attraverso lo *scusa mamma se sto sempre fuori* per sfociare nel *Sono fuori di testa*. Oltre a studi più ampi e dettagliati quali Trifone (2008) e (2014) e De Blasi (2014), per una sintesi anche didatticamente efficace di questi argomenti cfr. almeno Telmon (2016).

⁸¹ Senza dimenticare l'inversione sintattica di tradizione poetica *del vento senti l'ebbrezza* che qui però serve ancora solamente per conciliare le diverse componenti ed esigenze di metro e di rima.

3.3. *Chiamami per nome*

Oggi ho una maglia che non mi dona
Corro nel parco della mia zona
Ma vorrei dirti: "Non ho paura
Vivere un sogno porta fortuna"
La tua rabbia non vince
Certi inizi non si meritano nemmeno una fine
Ma la tua bocca mi convince
Un bacio alla volta come sassi contro le vetrine
Le mie scuse erano mille, mille
E nel cuore sento spille, spille
Prova a toglierle tu, baby
Tu, baby
Chiamami per nome
Solo quando avrò
Perso le parole
So che in fondo ti ho stupito arrivando qui da sola
Restando in piedi con un nodo alla gola
Chiamami per nome
Perché in fondo qui sull'erba siamo mille, mille
Sento tutto sulla pelle, pelle
Ma vedo solo te, baby
Te, baby
In ascensore spreco un segno della croce e quindi
So bene come dare il peggio, non darmi consigli
Cerco un veleno che non mi scenda mai
Ho un angelo custode sadico
Trovo una scusa, ma che cosa cambierà?
La grande storia banale
Prima prosciughiamo il mare
Poi versiamo lacrime
Per poterlo ricolmare
Le promesse erano mille, mille
Ma nel cuore sento spille, spille
Prova a toglierle tu, baby
Tu, baby
Chiamami per nome
Solo quando avrò
Perso le parole
So che in fondo ti ho stupito venendo qui da solo
Guidando al buio, piango come uno scemo
Chiamami per nome
Perché in fondo qui sull'erba siamo mille, mille
Sento tutto sulla pelle, pelle
Ma vedo solo te, baby
Te, baby
Mi sembra di morire
Quando parli di me in un modo che odio
Aiutami a capire
Se alla fine di me vedi solo il buono
Sotto questo temporale
Piove sulla cattedrale
Rinunceremo all'oro
Scambiandolo per pane

Chiamami per nome
 Solo quando avrò
 Perso le parole
 So che in fondo ci ha stupiti
 Finire qui da soli in questo posto
 Ma se poi non mi trovi
 Chiamami per nome
 Perché in fondo qui sull'erba siamo mille, mille
 Sento tutto sulla pelle, pelle
 Ma vedo solo te, baby
 Te, baby
 Le promesse sono mille, mille
 Ma non serve siano mille
 Ora che ho solo te, baby
 Te, baby

Decisamente più tradizionale, rispetto alla precedente, è la canzone interpretata da Fedez e Francesca Michielin: di tema sentimentale e amoroso, anche se – forse per non cadere nella trita banalità sanremese – la parola *amore* non compare mai nel testo verbale. Il brano si presenta come un dialogo tra i due interlocutori/ esecutori/ innamorati, sebbene non sempre le loro parti, i loro turni e i contenuti delle loro frasi siano univocamente attribuibili all'uno o all'altra: molto si gioca quindi sulla seconda persona singolare (pronomi, aggettivi possessivi, desinenze verbali) e sull'allocuzione diretta, come dimostra già il titolo, in questo caso verbale e all'imperativo⁸². È inoltre insistente il riferimento al contrasto della relazione, talvolta un po' melodrammatico o forse, per avvicinarci all'immaginario socio-culturale odierno, accostabile a certi esibiti battibecchi dei talk show o reality show che hanno per protagoniste le coppie⁸³: *La tua rabbia non vince / Certi inizi non si meritano nemmeno una fine, So bene come dare il peggio, non darmi consigli, Quando parli di me in un modo che odio.*

Il dialogo si sviluppa mescolando elementi narrativi, descrittivi, emotivi, esortativi e in qualche caso assimilabili al monologo interiore, fra concretezza e vaghezza (quest'ultima magari dovuta al fatto che i due interlocutori possiedono delle conoscenze condivise tra loro ma non anche dagli ascoltatori): vanno in questa direzione gli elementi deitici e crono-topici come gli iniziali *Oggi ho una maglia che non mi dona / Corro nel parco della mia zona*, o i versi semi-puntello che si richiamano reciprocamente *So che in fondo ti ho stupito arrivando qui da sola / [...] Perché in fondo qui sull'erba siamo mille, mille, So che in fondo ti ho stupito venendo qui da solo / [...] Perché in fondo qui sull'erba siamo mille, mille e So che in fondo ci ha stupiti / Finire qui da soli in questo posto / [...] Perché in fondo qui sull'erba siamo mille, mille.*

Come emerge già da questi esempi, la figura retorica più evidente, e sfruttata anche per ragioni di rima e di metro, è quella dell'epanalessi, ma non mancano anche similitudini non comuni (*Un bacio alla volta come sassi contro le vetrine*, dove si paragona un gesto di per sé dolce con un'azione violenta) o proprie del parlato quotidiano (*piango come uno scemo*), espressioni figurate e metaforiche (*nel cuore sento spille*), paradossi iperboliche (*Rinunceremo all'oro / Scambiandolo per pane*), ossimori (*Ho un angelo custode sadico*).

Il tutto all'interno di uno stile tendenzialmente medio che non rinuncia a qualche passo un po' più articolato sotto il profilo sintattico (*So che in fondo ti ho stupito venendo qui da solo / Guidando al buio, piango come uno scemo, Mi sembra di morire / Quando parli di me in un modo*

⁸² Qui, se accompagnato da pronomi atono, sempre naturalmente in costrutto enclitico: utile quindi il confronto storico-linguistico, specie se ci si rivolge a studenti non italo-foni, con quanto visto nelle arie di Lady Macbeth.

⁸³ Altro possibile spunto per approfondimenti di natura mass-mediatica nel confronto con le sensibilità e i programmi televisivi di altri Paesi.

che odio / Aiutami a capire / Se alla fine di me vedi solo il buono) e al rispetto della norma standard (*ma che cosa cambierà?*). Così come l'allontanamento dai registri più bassi è garantito dalle immagini retoriche che in qualche caso ricordano quanto già visto nel testo verbale dei Måneskin (del resto si tratta della *grande storia banale...*): *Cerco un veleno che non mi scenda mai, Prima prosciughiamo il mare / Poi versiamo lacrime / Per poterlo ricolmare.*

Fa capolino, come in parte già visto, qualche elemento lessicale che rimanda all'ambito religioso, come noto di particolare rilievo per la storia e la cultura italiane, anche se l'impiego talvolta poco "ortodosso" di tali parole non sfocia mai nell'aperta provocazione o, meno ancora, in accuse e atteggiamenti che possano anche solo vagamente sconfinare nel sacrilego: *In ascensore spreco un segno della croce, Ho un angelo custode sadico, Piove sulla cattedrale.* E ancora a proposito di lessico non si può che concludere l'analisi sottolineando la presenza insistente, sempre ecolalica, dell'allocutivo *baby* preceduto da pronomi personale tonico: unico caso di stranierismo non adattato, per altro decisamente in disuso nel lessico amoroso e adolescenziale odierno, anche se si presume che gli autori del testo verbale abbiano inteso spacciarlo come un tratto stilistico che voleva ammiccare al pubblico giovanile⁸⁴.

3.4. *Un milione di cose da dirti*

Senza nome io
senza nome tu
e parlare finché un nome non ci serve più
senza fretta io
senza fretta tu
ci sfioriamo delicatamente per capirci un po' di più
siamo come due stelle scampate al mattino
se mi resti vicino non ci spegne nessuno
avrà il mio cuore a sonagli per i tuoi occhi a fanale
ti ho presa sulle spalle
e ti ho sentita volare

Con le mani nel fango per cercare il destino
tu diventi più bella ad ogni tuo respiro
e mi allunghi la vita inconsapevolmente
avrei un milione di cose da dirti, ma non dico niente
in un mare di giorni felici annega la mia mente
ed ho un milione di cose da dirti, ma non dico niente
ma non dico niente

Il tuo viaggio io
la mia stazione tu
e scoprire che volersi bene
è più difficile che amarsi un po' di più
è la mia mano che stringi, niente paura
e se non riesco ad alzarti sarò con te per terra
avrà il mio cuore a sonagli per i tuoi occhi a fanale
ce li faremo bastare
ce li faremo bastare

Con le mani nel fango per cercare il destino

⁸⁴ Chiara ad ogni modo anche la comodità ritmica del costrutto: «questo “baby” fa molto anni Settanta, anche se la metrica ha le sue ragioni», nota giustamente Coveri (2021b).

tu diventi più bella ad ogni tuo respiro
e mi allunghi la vita inconsapevolmente
avrei un milione di cose da dirti, ma non dico niente
in un mare di giorni felici annega la mia mente
ho un milione di cose da dirti
solo un milione di cose da dirti

Ti do il mio cuore a sonagli
per i tuoi occhi a fanale
senza dirlo a nessuno
impareremo a volare

Tu mi allunghi la vita inconsapevolmente
avrei un milione di cose da dirti, ma non dico niente
in una [sic] mare di giorni felici annega la mia mente
ed ho un milione di cose da dirti, ma non dico niente
ma non dico niente

Cuore a sonagli io
occhi a fanale tu

Dal dialogo della canzone precedente si passa in questo brano al monologo. Un monologo in cui però l'*io* si rivolge costantemente al *tu* ancora parlando d'amore⁸⁵, e in cui proprio i due pronomi personali soggetto svolgono un ruolo fondamentale nella caratterizzazione e nell'elaborazione metrico-ritmica e stilistica del testo verbale: ad essi è infatti attribuita la funzione di presentare, sempre in distico, delle coppie verbali e concettuali⁸⁶ che esprimono l'affinità e la complementarità tra i due innamorati (*Senza nome io / senza nome tu, senza fretta io / senza fretta tu, Il tuo viaggio io / la mia stazione tu, Cuore a sonagli io / occhi a fanale tu*). L'enfasi riposta su questi pronomi, che per la verità non sfugge alle più tradizionali esigenze dell'accentazione musicale⁸⁷, è resa più incisiva da fenomeni di natura testuale e sintattica: anzitutto va notato che due di questi distici aprono e chiudono la canzone, e poi che si è sempre di fronte a frasi nominali che in due casi reggono, in paratassi, delle proposizioni all'infinito (*e parlare finché un nome non ci serve più, e scoprire che volersi bene / è più difficile che amarsi un po' di più*).

Sempre sul piano sintattico si può rilevare una discreta varietà, giacché accanto alla sintesi nominale appena considerata compaiono pure frasi più articolate anche nel numero di elementi logici che le compongono (*Con le mani nel fango per cercare il destino / tu diventi più bella ad ogni tuo respiro / e mi allunghi la vita inconsapevolmente*), in un caso con tanto di apertura all'oralità tramite l'impiego di una frase scissa⁸⁸ (*è la mia mano che stringi, niente paura / e se non riesco ad alzarti sarò con te per terra*). Morfosintatticamente va invece notata la scelta, leggermente più elevata sotto il profilo stilistico, di concordare il participio del passato prossimo con l'oggetto invece che col soggetto⁸⁹: *ti ho presa sulle spalle / e ti ho sentita volare*.

Analogie con le prime due canzoni classificate nel festival di Sanremo di quell'anno si individuano nel lessico e, spesso insieme, nella retorica: a puro titolo esemplificativo si ricordino il sostantivo *fango* già incontrato in *Zitti e buoni* e l'importanza del *nome* che si è

⁸⁵ Ma anche qui tale sostantivo non viene mai impiegato.

⁸⁶ Aspetto da cui si può partire per proporre a studenti non italofooni un esercizio di arricchimento e consolidamento del lessico, chiedendo loro di esporre e condividere altre parole legate all'ambito semantico di ciascuna coppia.

⁸⁷ Come è anche per i rimanti *tu / più*.

⁸⁸ Cfr. D'Achille (2019: 160-161); Prandi, De Santis (2019: 231); Coletti (2021: 252-254).

⁸⁹ Cfr. Coletti (2021: 199).

visto prima in *Chiamami per nome*, o anche il *mare*⁹⁰ o il rimando al *volare*. Ma più in generale si pongono sullo stesso piano i paragoni, le espressioni figurate e le immagini che evocano emozioni e sensazioni non ben definite: *siamo come due stelle scampate al mattino / se mi resti vicino non ci spegne nessuno, tu diventi più bella ad ogni tuo respiro, e se non riesco ad alzarti sarò con te per terra*; fino a giungere alla metafora con parallelismo che rappresenta il fulcro del brano, chiudendolo, con il *cuore a sonagli* del protagonista e gli *occhi a fanale* della sua amata⁹¹.

Quanto al titolo, ripreso nel ritornello, esso è centrato sull'iperbole del *milione*, per altro non nuova nella canzone italiana⁹², ribaltata con congiunzione avversativa in *ma non dico niente* o sminuita paradossalmente alla fine del secondo ritornello in *solo un milione di cose da dirti*. E sempre in riferimento al titolo importa infine sottolineare la presenza, per ben due volte, della *-d* eufonica nel verso ripetuto *ed ho un milione di cose da dirti*, perché si tratta di uno di quei fenomeni meritevoli di approfondimento sia per gli studenti italiani sia per quelli non italo-foni: troppe volte, sulla scorta di un acritico e dogmatico accoglimento di una proposta formulata da Bruno Migliorini diversi anni fa che però ha trovato nell'uso scritto spontaneo e nella naturale evoluzione della lingua un riscontro solo parziale, il suo impiego viene bollato dalle norme redazionali di importanti case editrici o da insegnanti poco avveduti come improprio o addirittura scorretto (e dunque da sanzionare scolasticamente o da modificare redazionalmente) se non ci si trova di fronte a identità di vocale, mentre naturalmente, per ragioni sia etimologiche sia storico-linguistiche sia stilistiche, la questione è più complessa e meno schematica⁹³; senza contare il fatto che nella lingua poetica e in quella per musica metricamente organizzata, come in questo caso dove occorre un endecasillabo che si conformasse alla struttura ritmico-melodica, la presenza o meno della consonante eufonica ha delle ragioni e delle ricadute pratiche tutt'altro che secondarie.

4. CONCLUSIONI

Come si è avuto modo di illustrare, e come del resto già da tempo diversi studiosi hanno sostenuto, la lingua per musica offre tantissimi spunti (glotto)didattici che possono essere sfruttati e variamente modulati nei percorsi di apprendenti L1 e L2. In aggiunta, la specificità dei testi verbali concepiti per l'esecuzione canora consente, più che in altri casi, di valersi di un approccio multimodale (a loro consustanziale), multimediale (si pensi anche solamente ai rimandi audiovisivi qui proposti) e multidisciplinare (nel nostro caso si è fatto ad esempio riferimento a possibili approfondimenti rispetto alla fonte letteraria shakespeariana per *Macbeth* e al racconto mitologico di Dedalo e Icaro per *Zitti e buoni*) che rende senza dubbio più accattivante e piacevole l'apprendimento (ma anche l'insegnamento), senza per questo rinunciare al rigore scientifico e analitico.

⁹⁰ Il verso in questione vede anche una posposizione del soggetto, di stampo poetico: *in un mare di giorni felici annega la mia mente*.

⁹¹ Ci sia per altro consentito di esprimere una certa perplessità sul gusto di questa metafora, che certamente vuole essere lusinghiera ma che forse non è tra quelle che sarebbero più apprezzate dalle donne a cui fosse riferita, quasi il loro volto intrattenesse un'affinità – per rimanere a rimandi di natura multimediale e “pop” – con l'automobile di Penelope Pitstop o con certi Transformers...

⁹² Basti ricordare *Una su un milione* di Alex Britti (che già non si accontentava più dell'*Uno su mille* di Gianni Morandi e noto anche per i suoi *7.000 caffè*) o i più recenti *Milioni di cose* di Mameli e *Per un milione* di Boomdabash, o anche l'attacco della più datata *Se bastasse una canzone* di Eros Ramazzotti (*Se bastasse una bella canzone a far piovere amore / Si potrebbe cantarla un milione, un milione di volte*).

⁹³ A puro titolo esemplificativo si assumano le posizioni prudenti e possibiliste di De Santis, Prandi (2020: 223), di Coletti (2021: 46-47), e della stessa Accademia della Crusca (<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/sulla-d-eufonica/15>).

Anzi, si è constatato come la ricchezza e la varietà dei fenomeni storico-linguistici presenti nei libretti d'opera e nelle canzoni contemporanee consentano di offrire un quadro ampio e articolato delle caratteristiche e delle varietà della nostra lingua. Sarà importante che la scelta non appaia come troppo scolastica, ma prenda spunto dall'attualità, da ciò che gli studenti avvertono più vicino a sé, ai propri interessi e alle proprie esigenze, come del resto è avvenuto con l'esperienza concreta a cui si è ispirato il presente contributo.

Certo l'approccio ampio e per certi fenomeni molto tecnico che è stato qui proposto è pensato e indirizzato in prima istanza a studenti con un alto livello di competenza linguistica, quindi più prevedibilmente italo-foni e frequentanti i gradi di istruzione più elevati; e in ogni caso resta a ciascun insegnante il compito, delicato e non facile, di selezionare i testi da presentare e da analizzare, magari sacrificando i propri gusti e le proprie inclinazioni, adeguando invece la proposta didattica alla tipologia di studenti coinvolti. Ciò è tanto più vero e necessario in un contesto di insegnamento di italiano a studenti stranieri, che, com'è noto, presenta un ventaglio di esigenze e di apprendenti estremamente eterogeneo: è naturale che in questo caso il livello di partenza (e quello a cui si vuole giungere) dei discenti imponga al docente alcune scelte selettive e il grado di difficoltà analitica corrispondente al profilo dei suoi destinatari. Ma, laddove possibile, sarebbe bene non scegliere tra opera lirica e canzone, ma considerarle entrambe, sia perché così facendo si riuscirà ad ampliare lo spettro dell'esemplificazione per illustrare l'evoluzione della nostra lingua, i suoi tratti più tradizionalmente poetici e quelli invece dell'uso contemporaneo; sia perché ormai da diversi secoli l'italiano è considerato la lingua per musica per eccellenza (e la musica, tanto operistica quanto canzonettistica, un tratto peculiare dell'italianità)⁹⁴: un percorso didattico che ignorasse una simile specificità di ordine culturale riconosciuta a livello internazionale rischierebbe dunque di rendere un cattivo servizio proprio a una migliore conoscenza dell'italiano stesso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Accorsi M.G. (1995), "L'edizione annotata dei libretti e l'assetto formale e metrico del testo", in Borghi R., Zappalà P. (a cura di), *L'edizione critica tra testo musicale e testo letterario*, Libreria Musicale Italiana, Lucca, pp. 449-462.
- Antonelli G. (2010), *Ma cosa vuoi che sia una canzone. Mezzo secolo di italiano cantato*, il Mulino, Bologna.
- Balboni P.E. (1974), "Dramma radiofonico e canzoni come strumenti d'apprendimento di una seconda lingua", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7, pp. 146-50.
- Balboni P.E. (1985), "L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere", in *Scuola e didattica*, 3, pp. 87-90.
- Balboni P.E. (2016), "Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria", in AA.VV., *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/ straniera: competenze d'uso e integrazione. VI edizione (6-10 luglio 2015)*, Guida, Napoli, pp. 31-48.
- Balboni P.E. (2018), *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Barattelli B. (2009), "Una voce poco fa. Insegnare l'italiano attraverso i libretti d'opera", in *Scuola e Lingue Moderne (SELM)*, XLVII, 8-9, pp. 22-28.

⁹⁴ Oltre a quanto riportato in riferimenti bibliografici già citati, si rimanda anche a Bonomi (1998); Sorce Keller (2014); Coletti (2017b); Telve (2019).

- Bertetti P. (2020), *Che cos'è la transmedialità*, Carocci, Roma.
- Bianconi L. (2018), "Il libretto d'opera", in *Il contributo italiano alla storia del pensiero. Musica*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 187-208.
- Bonomi I. (1998), *Il docile idioma. L'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma.
- Bonomi I. (2013), "Il tragico, il comico e il grottesco nella lingua di alcune opere verdiane", in *Itinera*, 6, pp. 51-63.
- Bonomi I. (2014), "Lingua e drammaturgia nei libretti verdiani", in Bonomi I. et alii (a cura di), *Giuseppe Verdi e Richard Wagner: un duplice anniversario (1813-2013)*, Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, Milano, pp. 133-164.
- Bonomi I., Buroni E. (2010), *Il magnifico parassita. Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonomi I., Buroni E. (2017), *La lingua dell'opera lirica*, il Mulino, Bologna.
- Bonomi I., Coletti V. (a cura di) (2016), *L'italiano della musica nel mondo*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze.
- Borgna G., Serianni L. (a cura di) (1994), *La lingua cantata. L'italiano nella canzone dagli anni Trenta ad oggi*, Garamond, Roma.
- Brichese A. (2009), "Italiano L2 con le canzoni: una sperimentazione", in *Scuola e Lingue Moderne (SELM)*, XLVII, 8-9, pp. 17-21.
- Buroni E. (2019), "Pensieri, parole, opere e (o)missioni", in Bonomi I., Buroni E., Sala E. (a cura di), *La librettologia, crocevia interdisciplinare. Problemi e prospettive*, Ledizioni, Milano, pp. 181-193.
- Buroni E. (2021), "L'evoluzione del libretto d'opera tra Ottocento e Novecento. Interazioni metriche, sintattiche e musicali", in Pacaccio S. (a cura di), *Sintassi e rinnovamento della poesia tra Ottocento e Novecento*, I libri di Emil, Città di Castello, pp. 141-176.
- Calandra G., Farina C.M. (2022), "Canzoni/corpi in movimento: un laboratorio ItaStra in tempi di pandemia", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 63-75:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18154/16118>.
- Caon F. (2009a), "Perché utilizzare la canzone per apprendere le lingue?", in *Scuola e Lingue Moderne (SELM)*, XLVII, 6-7, pp. 4-5.
- Caon F. (2009b), "Le lingue attraverso le canzoni", in *Scuola e Lingue Moderne (SELM)*, XLVII, 8-9, pp. 4-5.
- Caon F. (2011a), *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (2011b), "Insegnare l'italiano attraverso la canzone", in Maraschio N., Caon F. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*, UTET, Torino, pp. 189-203.
- Caon F. (2020a), "Un genere letterario molto motivante: la canzone", in Marin T. (a cura di), *Insegnare la Civiltà italiana con la "C" maiuscola*, Edilingua, Roma, pp. 32-40.
- Caon F. (2020b), "Didattizzare una canzone: aspetti teorici e modelli operativi", in Marin T. (a cura di), *Insegnare la Civiltà italiana con la "C" maiuscola*, Edilingua, Roma, pp. 80-87.
- Caon F., Lobasso F. (2008), "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 54-69.
- Caon F., Spaliviero C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci, Roma.
- Caon F., Spaliviero C. (2020), "Canzone e didattica della letteratura italiana a stranieri", in Coveri-Diadori (2020), pp. 155-167.
- Cardona M. (2003), "Accrescere la competenza lessicale attraverso l'uso della canzone", in *Bollettino Itals*:

<https://www.itals.it/accrescere-la-competenza-lessicale-attraverso-luso-della-canzone>.

- Cardona M. (2009), “Musica e apprendimento linguistico. Spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche”, in *Scuola e Lingue Moderne* (SELM), XLVII, 6-7, pp. 6-10.
- Castelvecchi S. (1994), “Sullo statuto del testo verbale nell’opera”, in Fabbri P. (a cura di), *Gioachino Rossini 1792-1992. Il testo e la scena*, Fondazione Rossini, Pesaro, pp. 309-314.
- Coletti V. (2001), “Verdi e la lingua dei libretti”, in Rubino M. (a cura di), *Recordor. Memorie classiche e spunti su Giuseppe Verdi*, Darficlet, Genova, pp. 55-70.
- Coletti V. (2003), “Il gesto della parola. La lingua nel melodramma dei libretti verdiani”, in *La drammaturgia verdiana e le letterature europee*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma, pp. 41-57.
- Coletti V. (2014), “L’italiano sublime e conciso di Verdi”, in Quagliano M., Scarpa R. (a cura di), *Metodi Testo Realtà*, Atti del Convegno di Studi (Torino, 7-8 maggio 2013), Edizioni Dell’Orso, Alessandria, pp. 21-37.
- Coletti V. (2017a), *Da Monteverdi a Puccini. Introduzione all’opera italiana*, Einaudi, Torino.
- Coletti V. (2017b), “L’italiano della musica fuori d’Italia”, in *Testi e linguaggi*, 2, pp. 17-31.
- Coletti V. (2021), *Nuova grammatica dell’italiano adulto*, il Mulino, Bologna.
- Coletti V., Coveri L. (2017), *Da San Francesco al rap: l’italiano in musica*, Accademia della Crusca-Gedi, Roma.
- Coveri L. (a cura di) (1996), *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d’autore italiana. Saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*, Interlinea, Novara.
- Coveri L. (2020), “La canzone nell’insegnamento dell’italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 173-181:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13752/12886>.
- Coveri L. (2021a), “Linguistica leggera, anzi leggerissima”, intervista pubblicata su *Linguisticamente*:
<https://www.linguisticamente.org/linguistica-leggera-anzi-leggerissima/>.
- Coveri L. (2021b), “Sanremo 2021: tutte le canzoni in gara, testi e pagelle”, in *Mentelocale* (<https://www.mentelocale.it/magazine/articoli/87903-sanremo-2021-tutte-canzoni-gara-testi-pagelle.htm>).
- Coveri L., Diadori P. (a cura di) (2020), *L’italiano lungo le vie della musica: la canzone*, Cesati, Firenze.
- D’Achille P. (2019), *L’italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell’italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Caprio C. et alii (2021), *L’italiano. Varietà, testi, strumenti*, Le Monnier, Firenze.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- Dei I. (2009), “L’italiano all’opera”, in *Scuola e Lingue Moderne* (SELM), XLVII, 8-9, pp. 37-39.
- Diadori P., Pianigiani G. (a cura di) (2020), *L’italiano lungo le vie della musica: l’opera lirica*, Cesati, Firenze.
- Fabbri F. (2008), *Around the clock. Una breve storia della popular music*, UTET, Torino.
- Faustini P. (2007), *La cucina dello spettacolo. Forme drammatico-musicali di transizione nei libretti dell’opera italiana postunitaria*, Tesi di Dottorato di Ricerca, tutore A. Roccatagliati, Università degli Studi di Ferrara.
- Faverzani C. (a cura di) (2017), *The Lark and the Nigthingale [sic]. Shakespeare et l’Opéra / Shakespeare e l’Opera*, Libreria Musicale Italiana, Lucca.
- Ferencich R. (2003), “Alcuni spunti sull’uso della musica”, in *Bollettino Itals*:
[https://www.itals.it/articolo/alcuni-spunti-sull’uso-della-musica](https://www.itals.it/articolo/alcuni-spunti-sull'uso-della-musica).

- Fleischner E. (2007), *Il paradosso di Gutenberg. Dalla crossmedialità al Media on Demand*, Rai-Eri, Roma.
- Fusillo M. et alii (a cura di) (2021), *Oltre l'adattamento? Narrazioni espanse: intermedialità, transmedialità, virtualità*, il Mulino, Bologna.
- Gelli P. (a cura di) (1996), *Dizionario dell'opera*, Baldini & Castoldi, Milano.
- GDLI, *Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Battaglia S., UTET, Torino, 1961-2009.
- GRADIT, *Grande dizionario italiano dell'uso*, diretto da De Mauro T., UTET, Torino, 1999-2008.
- Gronza G., Fabbri P. (a cura di) (1997), *Libretti d'opera italiani*, Mondadori, Milano.
- Gulisano R. (2007), "Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 15, pp. 7-36.
- Liperi F. (2016), *Storia della canzone italiana*, Rai-Eri, Roma.
- Lobasso F. (2009), "Il contributo della canzone per l'educazione e la comunicazione interculturale", in *Scuola e Lingue Moderne (SELM)*, XLVII, 6-7, pp. 11-12.
- Manzelli M. (2010), "Vissi d'arte vissi d'amor. L'italiano del melodramma. Riflessioni per una didattica L2 a cantanti d'opera", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 136-147: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/826/1067>.
- Marcato C. (2013), *I gerghi italiani*, il Mulino, Bologna.
- Marcato C. (2016), "Gerghi. Lingua e giovani. Lingua e genere", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 351-370.
- Martari Y. (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Mauroni E. (2011), "Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 397-438: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242/1454>.
- Mazzocco D. (2018³), *Giornalismo online. Crossmedialità, blogging e social network: i nuovi strumenti dell'informazione digitale*, Centro di Documentazione Giornalistica, Roma.
- Minghi U. (2015), "«Dal labbro il canto estasiato vola». Riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'italiano dell'opera lirica", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 131-156: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5016/5082>.
- Mortara Garavelli B. (1988), *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano.
- Negri E. (2015), *La rivoluzione transmediale. Dal testo audiovisivo alla progettazione crossmediale di mondi narrativi*, Lindau, Torino.
- Pagannone G. (2004), "Dal libretto alla musica (e viceversa). Sul rapporto tra forme musicali e forme testuali nell'opera italiana del primo Ottocento", in Cecchi P., Zoppelli L. (a cura di), *Il teatro di Donizetti. Atti dei Convegni e delle Celebrazioni*, II. *Percorsi e proposte di ricerca*, Fondazione Donizetti, Bergamo, pp. 229-243.
- Palombo L. (2021), *Sanremo 2021: note (linguistiche) su un ritornello collaudato*, Accademia della Crusca on line: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/sanremo-2021-note-linguistiche-su-un-ritornello-collaudato/15355>.
- Pasqui R. (2003), "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", in *Bollettino Itals*: <https://www.italy.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>.
- Prandi M. (2021), *La metafora tra le figure: una mappa ragionata*, UTET, Torino.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Roccatagliati A. (1990), "Libretti d'opera: testi autonomi o testi d'uso?", in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature comparate*, VI, pp. 7-20.
- Roccatagliati A. (1994), "Le forme dell'opera ottocentesca: il caso Basevi", in Nicolodi F., Trovato P. (a cura di), *Le parole della musica*, I. *Studi sulla lingua della letteratura musicale in onore di Gianfranco Folena*, Olschki, Firenze, pp. 311-334.
- Roccatagliati A. (1996), *Felice Romani librettista*, Libreria Musicale Italiana, Lucca.

- Roccatagliati A. (2013), “Libretti per musica: tre principi di base”, in Landolfi A., Mochi G. (a cura di), *Poeti all’Opera. Sul libretto come genere letterario*, Artemide, Roma, pp. 37-54.
- Roccatagliati A. (2019), “Edizioni critiche d’opera e libretti: un punto di metodo”, in Bonomi I., Buroni E., Sala E. (a cura di), *La librettologia, crocevia interdisciplinare. Problemi e prospettive*, Ledizioni, Milano, pp. 15-37.
- Rossi F. (2014), “Poesia per musica”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, vol. I. *Poesia*, Carocci, Roma, pp. 291-322.
- Rossi F. (2018), *L’opera italiana: lingua e linguaggio*, Carocci, Roma.
- Rossi F. (2021), “All’opera! Proposte per una didattica della lingua italiana (L1 e L2) attraverso l’opera lirica”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 387-412: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15873/14216>.
- Rossi F., Sindoni M.G. (2017), “The Phantoms of the Opera. Toward a Multidimensional Interpretative Framework of Analysis”, in Sindoni M.G., Wildfeuer J., O’Halloran K. (eds.), *Mapping Multimodal Performance Studies*, Routledge, London-New York, pp. 61-84.
- Sabatini F. (1999), “‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*, Museum Tusulanum Press, København, pp. 141-172.
- Santipolo M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Santipolo M. (2011), “La dimensione sociolinguistica nell’insegnamento dell’italiano”, in Maraschio N., Caon F. (a cura di), *Le radici e le ali. L’italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall’unità d’Italia*, UTET, Torino, pp. 161-176.
- Santipolo M. (2016), “*Variatio delectat*, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua”, in *Educazione Linguistica – Language Education (ELL.E)*, 5, 3, pp. 327-338.
- Santipolo M. (2022), *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, Bulzoni, Roma.
- Scarnecchia P. (2000), *Musica popolare e musica colta*, Jaca Book, Milano.
- Scholz A. (1998), *Neo-standard e variazione diafasica nella canzone italiana degli anni Novanta*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Serianni L. (1988), con la collaborazione di A. Castelvechi, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni forme costrutti*, UTET, Torino.
- Serianni L. (2009), *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2017), *Per l’italiano di ieri e di oggi*, il Mulino, Bologna.
- Sobrero A.A., Miglietta A. (2011), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 233-260; 2, 2, pp. 243-257: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1236/1448>, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924/2177>.
- Sorce Keller M. (2014), “Italy in Music: a Sweeping (and Somewhat Audacious) Reconstruction of a Problematic Identity”, in Fabbri F., Plastino G. (a cura di), *Made in Italy. Studies in Popular Music*, Routledge, London-New York, pp. 17-27.
- Staffieri G. (2012), *Un teatro tutto cantato. Introduzione all’opera italiana*, Carocci, Roma.
- Sturini L. (2018), “Gli alloglotti e l’italiano lingua d’opera: problematiche linguistico-retoriche nella ‘Manon Lescaut’ di Giacomo Puccini”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 395-431: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10408/9765>.
- Telmon T. (2016), “Gli italiani regionali”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 301-327.
- Telve S. (1998), “Costanti lessicali e semantiche della librettistica verdiana”, in *Studi di lessicografia italiana*, XV, pp. 319-437.

- Telve S. (2008), “Il modello linguistico orale/parlato nella canzone italiana contemporanea”, in *Annali Online di Ferrara – Lettere*, 1, pp. 139-167.
- Telve S. (2019), “La canzone italiana sul palcoscenico: identità locale e riuso globale”, in De Blasi N., Trifone P. (a cura di), *L'italiano sul palcoscenico*, Accademia della CruscaWare, Firenze, pp. 139-150.
- Tolentino Quiñones H. (2021), “Uso della canzone nella classe di lingua e cultura per sviluppare la competenza socioculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 681-713: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17163/15118>.
- Tomatis J. (2019), *Storia culturale della canzone italiana*, il Saggiatore, Milano.
- Tonani E. (a cura di) (2005), *Storia della lingua italiana e storia della musica. Italiano e musica nel melodramma e nella canzone*, Cesati, Firenze.
- Torello E. (2009), “Esperienza di didattica della canzone in Uruguay”, in *Scuola e Lingue Moderne* (SELM), XLVII, 8-9, pp. 10-16.
- Trifone P. (2008), *Storia linguistica di Roma*, Carocci, Roma.
- Trifone P. (a cura di) (2014), *Città italiane, storie di lingue e culture*, Carocci, Roma.
- Ursini F. (2012), “La narrazione crossmediale”, nel Magazine *Atlante*, sezione Cultura, Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani on line: https://www.treccani.it/magazine/atlanter/cultura/La_narrazione_crossmediale.html.
- Vitale R. (2009), “Apprendere l'italiano LS in Bulgaria. Canzone commerciale e canzone d'autore”, in *Scuola e Lingue Moderne* (SELM), XLVII, 8-9, pp. 6-9.
- Zuliani L. (2018), *L'italiano della canzone*, Carocci, Roma.

III

GLOTTOTECNOLOGIE E GLOTTOTECNICHE MULTIMODALI E MULTIMEDIALI

GIOCHI LINGUISTICI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO

Giuliana Fiorentino¹

1. INTRODUZIONE

La didattica ludica applicata all'insegnamento della lingua italiana è una pratica abbastanza diffusa nella scuola italiana, in particolare nella primaria e nella scuola dell'infanzia. All'interno delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (cfr. il DM 254 del 2012) si fa riferimento esplicito al gioco (così come alle regole dei giochi, al *role play*, ecc.) come una delle tante situazioni d'uso da sperimentare in classe per sviluppare la madrelingua e le lingue straniere.

In questo contributo si intende approfondire la conoscenza di questa metodologia didattica individuando tipologie di esercizi e il loro possibile utilizzo nella scuola secondaria di primo grado, e inoltre ci si propone di confrontare la ludolinguistica usata nella didattica delle LS con la ludolinguistica qui proposta per la didattica della L1 cercando di far dialogare gli approcci e di individuare strategie e buone pratiche da condividere. Si partirà da alcune considerazioni di carattere molto generale sull'importanza del gioco nell'apprendimento, inclusa una veloce discussione delle nozioni di *gamification* e di *digital game-based learning* (Prensky, 2001a, 2001b, 2003). Poi si procederà esplorando a grandi linee la didattica ludica nell'ambito della glottodidattica (con particolare riferimento ai metodi umanistici) tenendo presente soprattutto lo scenario italiano e infine si passerà alla ludolinguistica nella didattica della L1.

2. GIOCO E APPRENDIMENTO

Le teorie psicologiche (Freud) e pedagogiche (Piaget, Bruner) considerano il gioco come un fattore fondamentale dello sviluppo del bambino, e che caratterizza anche tutta l'esistenza dell'uomo. Molti psicologi dello sviluppo hanno dimostrato che per il bambino il gioco è apprendimento (Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2006). Inoltre hanno asserito che

Play lets children engage in extended interactions that build oral language, imagination, critical thinking, and social skills. Recent evidence suggests that, at least for some skills, playful learning is *more* effective for producing student learning than direct instruction (Fisher *et al.*, 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2013). (Bowdon, 2015: 33).

Il rapporto tra gioco e pedagogia è un tema centrale nella pedagogia moderna, soprattutto quando si considerano i primi stadi della scolarizzazione (infanzia), anche perché le modalità di gioco nella società digitale sono profondamente cambiate (Ciolan, 2013)².

¹ Università del Molise.

² Sulla didattica attraverso il gioco e sul punto di vista degli insegnanti americani in merito a questo tema si veda Lynch (2015).

Il gioco assume un ruolo decisivo anche nello sviluppo del linguaggio e tipicamente viene messo in relazione con la motivazione: trattandosi di un'attività piacevole ci si aspetta che possa incidere positivamente sulla motivazione (in realtà la questione va approfondita e come dimostrano alcuni studi, ad esempio Begotti 2007, il gioco è accettato con diversa disponibilità in base al gruppo linguistico di partenza, all'età dell'apprendente e al suo livello di conoscenza della lingua; cfr. altri riferimenti più avanti). Anche nella andragogia (didattica rivolta ad adulti) si afferma che

La metodologia Ludica rappresenta una risposta agli obiettivi e ai principi teorici della glottodidattica Umanistico-Affettiva, poiché un ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, di divertimento, di scoperta e giocosità. (Begotti, 2007: 5).

Ovviamente il gioco deve mettere in campo attività proporzionate al livello di competenza raggiunto dagli apprendenti. Il successo della glottodidattica ludica viene così sintetizzato nello stesso articolo:

Il coinvolgimento totale che espleta la glottodidattica ludica dimostra la sua capacità di poter mantenere negli allievi tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva verso le attività proposte, un grande impegno cognitivo e partecipazione. Attraverso attività ludiche il docente può favorire i diversi stili cognitivi o di apprendimento e i diversi tipi di "intelligenze" degli studenti, nonché impostare un percorso glottodidattico secondo un'ottica interculturale. (Begotti, 2007: 5)

e si sottolinea la possibilità di unire l'approccio ludico con altri (*Problem solving* e *Cooperative Learning*). La didattica ludica risponde pienamente alle basi teoriche dell'approccio umanistico-affettivo con cui condivide l'attenzione all'apprendente, alla motivazione, al benessere psicologico come basi per un'acquisizione e un apprendimento duraturi (Begotti, 2006).

Per didattica ludica si intende non solo quella che ricorre a giochi strutturati veri e propri, ma anche una didattica che utilizza attività che coinvolgono totalmente lo studente, motivandolo mediante il piacere³.

Anche il *Common European Framework of Reference* del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 2001: 55), fa riferimento al ruolo delle attività ludiche nell'apprendimento della lingua straniera e si citano alcune tipologie di giochi linguistici (gioco dell'impiccato, rubamazzetto, parole crociate, rebus o anagrammi, quiz radio-televisivi, giochi di parole tipici della pubblicità e dei titoli di giornale). Come già accennato, la didattica Ludica può essere efficace anche con studenti adulti (Begotti, 2006; Daloiso, 2006) benché spesso si registrino resistenze in tal senso sia da parte dei docenti sia da parte dei discenti (per una discussione sul tema si veda Bassani, Perrello, 2021 e la bibliografia ivi indicata).

Sugli effetti positivi del gioco in ambito linguistico si rilevano specificamente il miglioramento del clima generale, l'aumento della motivazione e l'abbassamento del filtro affettivo perché si applica il *forgetting principle* (Krashen, 2009: 66, 133, 168) cioè l'interesse e il coinvolgimento prevalgono sul fatto di accorgersi che la comunicazione avviene in una lingua straniera. Il gioco incoraggia l'interazione nel gruppo classe, e favorisce le relazioni tra pari e l'aiuto reciproco. Infine sviluppa creatività, problem solving e intelligenze diverse (Winnicot, 1975, Daloiso, 2006).

In conclusione il gioco non solo favorisce specifici apprendimenti, ma incide su tutto il processo di apprendimento.

³ Il legame tra gioco e motivazione viene sottolineato da Lombardi (2013: 659).

3. GAMIFICATION E DIGITAL GAME-BASED LEARNING

La *gamification* (termine coniato nel 2002) è «the use of game mechanics, dynamics, and frameworks to promote desired behaviors» si tratta di un approccio che «it has found its way into domains like marketing, politics, health and fitness, with analysts predicting that it will become a multi-billion dollar industry by 2015 (MacMillan, 2011)» (citato da Lee, Hammer, 2011: 1)⁴. Anche in ambito educativo si utilizza questa nozione e si assiste alla diffusione della gamification soprattutto per aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti: «Gamification attempts to harness the motivational power of games and apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools». (Lee, Hammer, 2011: 1)⁵.

In generale la gamification impatta sulle capacità cognitive, sulla vita emotiva e sulla socialità (Lee, Hammer, 2011: 3-4). Molte sperimentazioni sono state condotte a livello universitario e nell'ambito della formazione professionale di adulti, e toccano le discipline più varie o anche abilità trasversali (Caponetto *et al.*, 2014: 54).

La didattica ludica interattiva ha trovato un particolare sostegno nelle neuroscienze, che hanno dimostrato come la ricezione di uno stimolo multisensoriale sia fondamentale per favorire la fissazione dell'input nella memoria a lungo termine e sia superiore agli stimoli prodotti da un insegnamento di tipo scolastico tradizionale. Secondo studi recenti (Shams, Seitz 2008), infatti il cervello umano che apprende in ambienti naturali riceve informazioni multisensoriali, mentre l'apprendimento presentato nelle scuole tradizionalmente si presenta come uni-sensoriale e quindi risulterebbe innaturale e meno efficace. L'apprendimento basato sui giochi digitali in particolare viene così definito: «[...] it is possible to combine computer and videogames with a wide variety of educational content, achieving as good or better results as through traditional learning methods». (Prensky, 2001a: 145)

Nell'ambito dei giochi virtuali finalizzati all'apprendimento linguistico si può ricordare l'esperienza della Istanbul Üniversitesi che ha realizzato il progetto dell'*Italian Language Park* (2015), per l'insegnamento della lingua e della cultura italiana *inworld* (Elia *et al.*, 2017: 41). Tale progetto è un esempio di glottodidattica ludica virtuale ed è stato realizzato sulla piattaforma 3D *Second Life*, (SL) uno spazio collaborativo in 3D in cui si entra e ci si muove grazie a un avatar, e che supporta anche chat audio e testuale in tempo reale. L'*Italian Language Park* (ILP) si trova all'interno dell'Istanbul University Virtual Campus (IUVV) (2012). Questo spazio didattico usato dal dipartimento di italiano integra l'attività di didattica formale tradizionale della lingua. In particolare gli studenti selezionati per entrare nello spazio virtuale di ILP hanno potuto accedere a giochi come «Pictionary, le Letter Cubes e i numerosi Boardgames interattivi presenti nella piattaforma [...] e hanno praticato, con attività di problem solving, una gamma di aree lessicali, grammaticali e funzioni comunicative» (Elia *et al.*, 2017: 47).

Utilizzando gli *holodeck* (piattaforme che consentono la ricostruzione di ambienti o scenografie in simulazione digitale facendo vivere alle persone esperienze immersive

⁴ Altre definizioni: “*use of game mechanics in non-gaming contexts*” (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011) o “*the phenomenon of creating gameful experiences*” (Koivisto, Hamari, 2014).

⁵ Si veda Lee, Hammer (2011) in cui si discutono casi di gamification realizzati in ambito educativo, e si indicano anche i rischi potenziali insiti in un uso acritico e indiscriminato di tale approccio. Si rimanda invece a Caponetto *et al.* (2014) per una revisione ampia della letteratura su gamification e educazione (la letteratura recensita – 119 articoli – copre perlopiù gli anni 2011-2014. Nessun lavoro tra quelli recensiti è pubblicato in Italia). Invece per un'analisi del fenomeno italiano si può fare riferimento a Lombardi (2013) che si occupa di gamification applicata all'apprendimento linguistico e vista soprattutto come fattore che aumenta la motivazione degli studenti.

multisensoriali) si sono creati scenari in cui utilizzare la lingua in ambientazioni e situazioni comunicative che sono risultate più concrete del tradizionale *role play* in aula, per cui

diverse ambientazioni (come la discoteca, il cinema, l'aeroporto, il supermercato, il bar, la casa, etc.) si sono materializzate al click del mouse. Questi scenari hanno rappresentato contesti d'uso interattivi in cui gli studenti hanno assunto ruoli specifici ed hanno praticato le competenze comunicative situazionali (Elia *et al.*, 2017: 47).

Nell'ambito del progetto sono stati anche realizzati incontri informali con altri studenti italiani o interessati alla lingua italiana utilizzando la piattaforma SL come luogo d'incontro. Gli studenti coinvolti nella sperimentazione, confrontati con un gruppo che ha invece seguito solo le lezioni tradizionali, hanno mediamente ottenuto punteggi migliori. Gli studiosi concludono che

Nella prospettiva della *gamification* della glottodidattica [...] l'ILP e l'IUVC hanno dimostrato come i mondi virtuali possano essere interessanti ambienti pionieristici di formazione, efficaci strumenti di educazione linguistica informale ed una valida occasione di apprendimento, ampliando le opportunità di arricchimento e di crescita sia linguistica che culturale (Elia *et al.*, 2017: 49).

Altri esempi di *gamification* applicati all'apprendimento linguistico sono descritti da Lombardi (2013: 662):

Anche alcuni siti dedicati all'istruzione online hanno adottato di queste pratiche: il più noto è sicuramente *Khan Academy* (<http://www.khanacademy.org/>).

Per la didattica delle lingue, hanno raggiunto un certo successo di pubblico *Duolingo* (<http://www.duolingo.com/>), nonostante l'approccio decisamente strutturalista, basato su ripetizione e traduzione, e il simile *Busuu* (<https://www.busuu.com>). Anche solo una veloce esplorazione di questi siti può rendere conto delle componenti ludiche adottate: punti, badges, collezioni, classifiche sono infatti in mostra e accessibili a tutti gli 'studenti-giocatori'.

Una diversa visione, anche se con alcuni punti di contatto con la *gamification*, informa il fenomeno definito *digital game-based learning* in cui si uniscono un contenuto di apprendimento realizzato come un gioco e la motivazione che tipicamente viene sviluppata nei videogiochi. Il fenomeno è stato studiato da Prensky (2001a) che così lo riassume in un articolo successivo (Prensky, 2003: 2):

The first comprehensive description of this growing phenomenon, *Digital Game-Based Learning* [Prensky, 2001a], discusses how learners have changed, how games teach and why they work, Examples (from all types of learners and subject matter), and issues in implementation.

Non possiamo soffermarci oltre su questo tema che ha ormai vanta una letteratura e un dibattito ventennali, ma possiamo adesso più specificamente al tema del nostro articolo. Ci basti aver evocato altri diversissimi scenari per capire che gioco e apprendimento è un tema ormai molto vasto.

4. GLOTTODIDATTICA LUDICA E LUDOLINGUISTICA NELLE LS

La tradizione di ricerca nella didattica delle LS ha da tempo accolto il gioco come metodologia e dimensione importante dell'apprendimento linguistico e ne ha discusso nella letteratura (Freddi, 1990, 1994; Titone, 1990, 1996; Balboni, 1994, 2008; Caon, 2006; Caon, Rutka, 2004; Mollica, 2010).

La didattica ludica della lingua o ludolinguistica non va confusa però con l'enigmistica, infatti non vi si sovrappone completamente. Le attività proposte dalla ludolinguistica non seguono esclusivamente regole e schemi, ma possono dare luogo a soluzioni varie e creative. Ad esempio acrostici, lipogrammi, tautogrammi possono avere soluzioni varie. Appartengono invece all'enigmistica più tipicamente il cruciverba, l'anagramma, il cambio, la catena, l'indovinello, la sciarada, il palindromo, lo scarto, il rebus, il bifronte, l'aggiunta e simili⁶. I giochi creativi più spesso si svolgono individualmente, mentre quelli enigmistici possono essere svolti bene anche in gruppo.

Nell'ambito della ludolinguistica si propongono diversi criteri per classificare i giochi linguistici: in base alle abilità che i giochi sviluppano, ai materiali o strumenti di cui ci si serve, agli ambienti in cui si svolgono e infine alla metodologia utilizzata.

Una classificazione molto ricca è quella proposta da Begotti (2007: 6-9) che qui riproponiamo. Begotti distingue tra giochi linguistici pensati per sviluppare e potenziare la lingua, e giochi pensati per accrescere la creatività linguistica ed infine giochi enigmistici in cui la soluzione del gioco passa attraverso la lingua. Tra i primi esiste una ricca ulteriore tipologia:

- a) *ascolto*: un'indicazione verbale viene seguita da una risposta corporea;
- b) *information gap*, uno scambio di informazioni tra compagni per raggiungere un obiettivo comune (*Problem Solving* e *Cooperative Learning*);
- c) *giochi di ruolo*, una simulazione di un contesto comunicativo per sviluppare la produzione orale dei discenti;
- d) *insiemistica*, liste o elenchi di lessico su cui intervenire a vario modo;
- e) *memoria*, la capacità di memorizzare messa al servizio del lessico o delle strutture della lingua;
- f) *enigmistica*, un enigma da svelare e da risolvere in base a regole e convenzioni codificate e unanimemente accettate;
- g) *su schema o percorso*, percorsi e regole ben definite da seguire (Battaglia Navale, il Sudoku, il Gioco dell'Oca linguistico);
- h) *di sfida a gruppi*, la competizione tra due o più squadre (*Problem Solving* e *Cooperative Learning*), porta a comunicare in lingua (Caccia al Tesoro, Caccia all'errore, Tris linguistico).

L'aspetto interessante di molti di questi giochi è che l'apprendimento linguistico avviene in modo naturale usando la lingua per giocare, il gioco sposta l'attenzione dallo sforzo di apprendimento all'attività in corso e facilita il ricorso spontaneo alla lingua target nel lavoro di cooperazione e interazione tra pari.

L'introduzione del gioco linguistico nella classe di lingue può anche dipendere dall'età degli apprendenti. Maggiori esitazioni ci sono (state) nell'utilizzo della ludolinguistica con adulti (si vedano Daloiso, 2006, che parla di didattica ludica con studenti universitari di italiano LS; Sudati, 2013, che descrive l'esperienza ludolinguistica con adulti migranti e Bassani, Perrello, 2021 che fa riferimento a un'esperienza di formazione a docenti basata su un approccio ludolinguistico). Ma oggi molte resistenze sembrano superate e anzi

⁶ Per le definizioni dei giochi si rimanda a Rossi (2002) e Dossena (2004).

sembrerebbe che il gioco linguistico sia più apprezzato dagli adulti che dagli adolescenti sia per l'apprendimento dell'italiano come LS che come L2 (Begotti, 2007).

Spesso la ludolinguistica in LS/L2 si presta alla fissazione del lessico. Esercizi particolarmente adatti a questa finalità sono: acrostico, intruso, tris, rebus e indovinello (Bassani, Perrello, 2021: 19).

Uno studio di Salierno (2017) descrive l'utilizzo di alcuni giochi linguistici (cruciverba, crucintarsio e il crucipuzzle) per la correzione di errori ortografici nella classe di italiano L2. La ricerca in particolare si chiede se la ludolinguistica possa abbassare lo stress derivante in genere dalla produzione dell'errore.

Anche il lavoro di Torresin (2017) utilizza cruciverba, crucintarsio e crucipuzzle in una classe di apprendenti adulti di italiano come LS per verificarne l'impatto nello sviluppo dell'interlingua e nella didattica a distanza (e-learning). Lo studio rileva un notevole gradimento delle attività ludiche da parte degli apprendenti del campione anche se altrettanto gradite sono le attività più tradizionali. Le attività ludiche sono considerate utili soprattutto per l'apprendimento lessicale, ma anche per la riflessione metalinguistica.

Infine, tra le app sviluppate per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti che sono analizzate e passate in rassegna da Torsani, Ravicchio (2021) solo una sembrerebbe dedicare una sezione al gioco linguistico (si tratta dell'app *Fare parole*; 2021: 261)

5. DIDATTICA LUDICA IN L1

Nel quadro della didattica ludica presentato e discusso fin qui, la proposta che avanziamo di una didattica ludica per l'italiano come L1 si basa su giochi linguistici in senso stretto (basati sulla lingua), e non attività di gioco intese in senso ampio.

L'idea è di utilizzare sistematicamente una didattica ludica per la classe di italiano L1, con attività strutturate e finalizzate a specifici apprendimenti linguistici (grammaticali, lessicali, testuali, comunicativi), in un contesto di riflessione sulla lingua e di educazione linguistica. Riproponiamo – in modo sintetico – i contenuti e i principi che hanno ispirato il recente Fiorentino, Citraro (2021) in cui diversi tipi di giochi linguistici sono sviluppati per accompagnare la didattica dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado.

I giochi linguistici illustrati in Fiorentino, Citraro (2021) sono proposti come attività individuali, suggerendo ai docenti di valutare ed eventualmente sviluppare occasioni di lavoro di gruppo o a squadre per evitare di stressare eccessivamente gli allievi con un clima troppo competitivo.

Il primo capitolo, *Giochi linguistici classici: metagrammi, zeppe, anagrammi*, propone giochi che si concentrano sulla forma delle parole e allo stesso tempo spingono a 'cercare' nuove parole e dunque accrescono il lessico. Questa famiglia di giochi prevede movimenti di lettere o sillabe (aggiunte o sottrazioni o inversioni) a partire da una parola data per ottenere altre parole o per arrivare a un risultato dato (giochi "vincolati"). Si vedano alcuni esempi di item in cui si chiede di arrivare a parole nuove partendo da una parola data:

- (1) Da **INCOLLARE** per sottrazione. Possibile soluzione: collare – incolla⁷
- (2) Da **MARE** aggiungendo una sola lettera alla volta. Possibile soluzione: amare – marea – marce – Marte – maree (zeppa)
- (3) Da **ATTORE** usando le stesse lettere ma in ordine diverso. Possibile soluzione: ettaro – teatro – rotate (anagramma)
- (4) Da **BARI** a **ROMA** cambiando una sola lettera alla volta. Possibile soluzione: Bari – bare – base – case – cose – rose – rosa – Roma (metagramma)

⁷ Tutti gli esempi numerati sono tratti da Fiorentino, Citraro (2021).

L'esercizio è sempre vincolato e richiede che ci sia la massima attenzione all'ortografia. Questo tipo di esercizi sfida la creatività e la rapidità nel trovare soluzioni e può essere utile per incoraggiare alla consultazione del dizionario. Infatti le autrici ricordano nella presentazione che «In alcuni casi le soluzioni ricorrono a parole “difficili” o meno frequenti nella lingua comune, e quindi questo offre l'occasione di capirne il significato spingendo le allieve e gli allievi a leggere la definizione sul dizionario» (Fiorentino, Citraro, 2021: 17).

Il secondo capitolo, *Cruciverba*, è dedicato a un tipo di gioco che, come si è detto, è proposto molto frequentemente anche nella didattica della LS. Il cruciverba ruota intorno alla ricerca delle parole e contribuisce a costruire la competenza lessicale. Soprattutto grazie a siti web specializzati – che consentono di preparare abbastanza rapidamente un cruciverba a partire dalla lista di parole che interessano – si possono predisporre cruciverba per rafforzare la conoscenza di lessico specialistico, oppure per far riflettere su alcune parole e fissarne le definizioni. Il rapporto tra definizione e parola può a sua volta costituire uno stimolo metalinguistico dato che le definizioni possono riferirsi a diversi aspetti della parola: in alcuni casi possono riferirsi alla forma della parola e a una parte di essa (*L'inizio dell'anno*, soluzione *ar*; oppure: *Al centro del mare*, soluzione *ar*); si può chiedere di operare sulla forma della parola richiamando diversi criteri grammaticali (*Il plurale di cane*, soluzione *cani*; *Abbreviazione di ispettore*, soluzione *isp*).

Nel volume di cui ci stiamo occupando, il cruciverba nella quasi totalità dei casi è collegato alla lettura di un breve testo: la soluzione del gioco dipende dalle definizioni, ma sarà anche necessario leggere e comprendere il testo dato perché le definizioni in alcuni casi fanno riferimento esclusivo al testo (esempio: *il nome del protagonista della storia*). In questo modo si incoraggia la lettura attenta di un brano e si richiama l'attenzione sia su snodi della storia e della comprensione, sia su parole specifiche, perlopiù di uso meno frequente, e quindi al termine del gioco dovrebbe risultare arricchita e sollecitata la competenza lessicale. La strategia di collegare il cruciverba a un brano consente di imparare parole nuove vedendole nel loro contesto, e non come parole isolate.

Il terzo capitolo, *Parafrasi con scarto o con vincoli*, è dedicato a un'attività linguistica di grandissimo valore perché consente di verificare la comprensione di un testo mediante la sua riformulazione. Spesso viene utilizzata a scuola applicandola a testi poetici in italiano antico (un esercizio scolastico molto comune è la parafrasi dell'*Eneide* proposta nell'edizione cinquecentesca, e in generale dei testi epici). La parafrasi comporta la piena comprensione del testo, la sua riscrittura secondo gli obiettivi richiesti dal compito (in lingua moderna, utilizzando un ordine delle parole adatto alla prosa invece dell'ordine libero adottato dalla poesia), ma senza eliminare parti o informazioni (non è un riassunto) e quindi è un'attività utile e molto formativa.

Nel capitolo i testi presentati per la parafrasi sono brevi in modo che possa essere rapidamente annotata anche una soluzione (ovviamente la soluzione proposta non è l'unica possibile, e la creatività degli studenti può sbizzarrirsi). La parafrasi è vincolata al rispetto di una o più restrizioni. Nella parafrasi con scarto lo studente deve prestare la massima attenzione alla forma, può riflettere sulla lingua – quindi sviluppa la capacità metalinguistica – sul suo uso e sulle restrizioni che riguardano la comunicazione (metacognizione). Anche in questo esercizio se manca una parola (perché contiene la lettera ‘bandita’) si può dover cercare un sinonimo sul dizionario. I vincoli possono anche riguardare il passaggio sistema verbale dal presente al passato, o altri dello stesso genere. Tra le parafrasi proposte alcune escludono l'uso di vocali o consonanti, altre chiedono di cambiare il tempo verbale, o di passare dal linguaggio specialistico a quello ordinario. Si veda in (5) un esempio di parafrasi con scarto:

- (5) Riscrivi questo testo sostituendo le parole che contengono la lettera “p” con parole che non la contengono. Poi prova a risolvere l’indovinello.
Parla senza bocca, ti batte e non ti tocca, corre senza piedi, passa e non lo vedi.

Soluzione (proposta dal libro)

Favella senza bocca, ti batte e non ti tocca, corre senza gambe, transita e non lo vedi. (soluzione dell’indovinello: il vento)

Il capitolo quarto tratta di *Acrostici e mesostici*. L’acrostico è una parola di senso compiuto appartenente alla lingua italiana le cui lettere costituiscono l’iniziale di altre parole, di una frase o di un verso (in questo caso l’acrostico corrisponde a un testo poetico). Gli esercizi con gli acrostici possono essere declinati in vari modi. Una possibilità può essere assegnare una parola chiedendo che venga costruito un breve testo che può essere o meno la definizione della parola data. Ad esempio a partire da MARE abbiamo creato il seguente testo breve (6):

- (6) **MARE**, possibile soluzione:
Molte volte
Avrei voluto
Restare a dormire
E invece sono dovuto partire.

Un acrostico vincolato può essere quello in cui il testo creato deve definire la parola data (cfr. (7)):

- (7) **SCUOLA**, Possibile soluzione:
Spazio
Che
Unisce
Ogni
Lieto
Alunno

Nei mesostici – a differenza degli acrostici – la parola di senso compiuto emerge collegando lettere che sono in posizione centrale di un verso o di altre parole (un esempio in (8)):

- (8) **FIORE**, Possibile soluzione:
prendo un ca**F**fè
assieme a **G**Iulia
proprio **O**ggi
e poi passe**R**ò
da t**E**

Tra i giochi proposti vi è anche la riscrittura parodistica di sigle esistenti, sviluppando in questo modo anche la capacità di giocare umoristicamente con la lingua (si veda qualche esempio in (9)):

- (9) A partire da sigle già esistenti riscrivi un acrostico scherzoso utilizzando la stessa sigla.
a) **SPA** (società per azioni) > possibile soluzione: senza potersi abbracciare
b) **TVB** (ti voglio bene) > possibile soluzione: ti voglio bastonare

- c) **LOL** (*laughing out loud*, ridere a voce alta) > possibile soluzione: lavati o lasciarmi

Questo gioco oltre a potenziare ortografia e conoscenza lessicale consente di sviluppare un tipo di scrittura creativa che non è tipicamente praticata a scuola (è chiaro che la scuola dia la precedenza alla scrittura di tipo funzionale, ma in qualche caso anche la scrittura creativa può essere un esercizio da praticare, e questo caso – rispetto alla scrittura di storie, è abbastanza semplice perché circoscritto).

Nel capitolo quinto, *Enigmi in versi e aneddoti cifrati*, le autrici hanno raccolto diversi tipi di giochi tradizionali che richiedono abilità linguistica e capacità di problem solving. Si tratta di enigmi, cioè giochi in cui occorre decifrare e manipolare la forma delle parole considerando movimenti e inserimenti di lettere (come nelle zeppe, sciarade, scarti e bifronti), ma allo stesso tempo la soluzione deve rispondere a domande (i cosiddetti indovinelli) oppure si devono indovinare parole per lo specifico contesto. Si vedano due esempi in (10) e (11):

- (10) Leggendo i testi, trova le parole mancanti: la lunghezza della parola in lettere è data dal numero delle x. Le due parole sono collegate in modo che l'una sembri l'alterato dell'altra, ma in realtà non lo è.
 a) Ha mangiato così tanto che un xxxxxxx è saltato:
 la camicia ha fatto il xxxxx!
 Soluzione: bottone / botto.
- (11) Leggendo il testo, trova le parole mancanti: la lunghezza della parola in lettere è data dal numero delle x e y. Le due parole sono collegate in modo che la seconda sia uguale alla prima ma con vocali diverse.
 a) Ieri al xxxx ho incontrato
 un bel ragazzo xyxy che prendeva il sole.
 Soluzione: mare / moro

L'aneddoto cifrato invece consiste nel trovare le associazioni numero-lettera arrivando alla ricostruzione completa di un testo. L'esercizio potenzia la concentrazione sulla forma delle parole e sul valore del contesto per ricostruire la coerenza e anticipare le informazioni; rinforza inoltre l'idea di coerenza testuale, e concorre a sviluppare l'abilità inferenziale. Una volta decodificata la corrispondenza lettere-numeri dopo le prime parole, la restante parte dell'esercizio obbliga lo studente a riflettere sulla forma esatta della parola da codificare usando i numeri. Il gioco può essere usato per affinare le competenze ortografiche utilizzando parole che abbiano nessi consonantici, o di altro tipo, problematici per l'italiano. Nel testo riportato in (12) sono 'risolte' le prime due parole *C'era il che* che consente di identificare 4 lettere, *c, e, r, a*.

- (12) Leggi il testo che segue e ricostruisci le giuste corrispondenze tra numero e lettera (i numeri arrivano fino al 21).

Il punto interrogativo [indice di leggibilità 67/100]

7 3 18 5 (C'era) – 17 13 5 – 15 10 12 20 5 – 17 13 – 14 17 13 20 10
 11 13 20 3 18 18 10 4 5 20 11 15 10, – 17 13 – 4 18 5 13 1 3 –
 7 17 18 11 10 16 10 13 3
 7 10 13 – 17 13 – 16 10 12 10 – 18 11 7 7 11 10 12 10 13 3,
 7 6 3 – 9 5 7 3 15 5 – 1 10 8 5 13 1 3
 5 – 20 17 20 20 3 – 12 3 – 14 3 18 16 10 13 3,
 3 – 16 3 – 12 5 – 18 11 16 14 10 16 20 5

13 10 13 – 3 18 5 – 19 17 3 12 12 5 – 4 11 17 16 20 5
 16 15 3 13 20 10 12 5 15 5 – 11 12 – 16 17 10 – 18 11 7 7 11 10 12 10
 7 10 8 3 – 17 13 5 – 9 18 17 16 20 5.

Come si può osservare le parole sono separate da lineette, il testo di partenza inoltre è stato analizzato (utilizzando il sito Corrigere.it: <https://www.corrigere.it/>) per stabilire il suo indice di leggibilità.

In sintesi, i giochi proposti in questo capitolo potenziano la competenza ortografica e lessicale, con particolare attenzione alle parole calate nel loro contesto d'uso. Contribuiscono inoltre a sviluppare l'idea di testo e di coerenza testuale potenziando l'abilità di fare inferenze e previsioni su un testo (in particolare, ma non solo, gli aneddoti cifrati).

Nel capitolo sesto, *Le parole indiziarie*, viene proposto un gioco che si risolve seguendo delle istruzioni e consiste nella cancellazione – esclusione progressiva di parole dal testo fino a lasciare una o più parole che costituiranno la soluzione ricercata. Le regole vanno applicate in sequenza e richiedono di eliminare via via le parole che contengono determinate lettere o sequenze di lettere o sillabe, oppure parole che siano di una certa lunghezza, e altri criteri analoghi di tipo formale. In questo gioco si esercitano la capacità di lettura, di discriminazione dei suoni, di operare sequenzialmente su uno stesso testo applicando diverse regole. L'attenzione dello studente viene attirata sulla forma delle parole. Vediamone un esempio:

- (13) Questo gioco si risolve seguendo le istruzioni date sotto. Eliminando le parole appartenenti alle categorie indicate resteranno tre parole le cui iniziali formano il nome di un oggetto che si trova... in mare!
- a) Suona la campanella; scopa, scopa la bidella; viene il bidello ad aprire il portone; viene il maestro dalla stazione; viene la mamma, o scolareto, a tirarti giù dal letto.

Regole e soluzione

- 1) Eliminare le parole che contengono la lettera "n". Si eliminano: *suona, campanella, viene, portone, stazione.*
- 2) Eliminare le parole contigue che contengono la sequenza "-op-" oppure "-po-". Si elimina: *scopa.*
- 3) Eliminare le parole che contengono la lettera "m". Si eliminano: *maestro, mamma.*
- 4) Eliminare le parole che contengono la lettera "t". Si eliminano: *scolareto, tirarti, letto.*
- 5) Eliminare le parole composte da due lettere. Si eliminano: *la, il, ad.*
- 6) Eliminare le parole composte da tre lettere. Si eliminano: *giù, dal.*
- 7) Eliminare le parole che contengono la sequenza "-lla". Si eliminano: *bidella, dalla.*
- 8) Eliminare le parole che contengono la sequenza "-pr". Si elimina: *aprire.*
 (Rimangono le tre parole *bidello, o, a*, quindi si forma la parola **BOA**)

Nel capitolo settimo *Caccia agli intrusi, rapporti tra parole*, vengono proposte diverse attività riferite a parole isolate (non inserite nei testi) per riflettere su vari modi di associarle a livello paradigmatico e di collegarle. Più in generale i giochi di questo capitolo offrono lo spunto per richiamare considerazioni di varia natura, non ultime riflessioni grammaticali. Il giocatore dovrà fare appello alle capacità classificatorie e logiche: trovare intrusi in insiemi altrimenti coerenti sulla base di criteri da esplicitare di volta in volta. Si vedano due esempi uno di tipo metalinguistico (14) e uno di tipo semantico (15):

(14) Osserva ciascun insieme di parole e trova l'intruso sulla base di un criterio di classificazione di tipo grammaticale. Poi indica il criterio che hai usato:

a) **il, lo, un, gli, le, l'**

Possibile soluzione: si scarta *un* perché è un articolo indeterminativo, mentre le altre parole sono tutti articoli determinativi.

(15) Osserva ciascun insieme di parole e trova l'intruso sulla base di un criterio di classificazione che ha a che fare col significato delle parole. Poi indica il criterio che hai usato:

a) **carne, pesce, uovo, formaggio, pane, vino, peperone**

Possibile soluzione: si scarta *vino* perché è il nome di una bevanda ed è un liquido, mentre le altre parole sono tutti nomi di cibi e sono sostanze solide.

Nel capitolo ottavo, *Testi multimodali*, vengono proposte diverse attività ludiche che implicano in vario modo il visuale. Le motivazioni per inserire giochi su questo tipo di testi sono molteplici: innanzitutto perché la testualità e la comunicazione multimodali (cioè testi basati sull'unione di immagini, parole scritte o orali, e suoni) sono molto comuni nella nostra vita quotidiana (i telefoni, la tv e i media in genere sono tutti caratterizzati da un utilizzo di più canali comunicativi, per cui alle parole organizzate in testi si accompagnano spesso immagini, video, suoni) e in secondo luogo perché è noto che le immagini, attivando la percezione visiva, possono creare un maggiore coinvolgimento emotivo e incuriosire gli studenti.

I giochi proposti in questo capitolo potenziano l'abilità di scrittura di testi; l'abilità di lettura; sviluppano la creatività; sviluppano la riflessione sulla multimodalità dei testi e sulla relazione testo-immagine; ed infine consentono di approfondire la nozione di testo e di ordine coerente delle informazioni.

I testi multimodali che vengono utilizzati nel capitolo sono in parte tradizionali (fumetti, foto con didascalie, avvisi) e in parte nuovi (meme, infografiche).

In associazione con i fumetti si propongono tre tipologie di giochi: un primo tipo consiste in una storia a fumetti dalla quale sono state eliminate le parole e quindi la richiesta è di trovare le parole adatte per raccontare la storia illustrata nelle vignette. Un secondo tipo propone una storia a fumetti ma le vignette sono state rimescolate e dunque si chiede di riordinare la storia mettendo in sequenza le vignette (basandosi quindi sulla lettura sia del testo sia delle immagini). Infine un terzo uso dei fumetti è proposto in un gioco sulla comunicazione non verbale: sono state cancellate le onomatopee contenute nei fumetti e si chiede di reinserirle a partire da un elenco dato. Quest'ultimo esercizio può rappresentare l'occasione per discutere di suoni e rumori rappresentati nella comunicazione scritta. Si può eventualmente estendere la riflessione ad altri tipi di contaminazioni come la presenza di emoji nei testi della scrittura digitale che rappresentano un'altra incursione del paraverbale e del non verbale all'interno della comunicazione scritta.

In associazione con le fotografie si propongono giochi di scrittura in cui si chiede o di scrivere la didascalia appropriata per una foto oppure di scegliere la didascalia più informativa per una foto a partire da un elenco dato. Volendo questo tipo di attività di indicizzazione di contenuti, non dissimili da quelle che si svolgono quotidianamente quando si 'taggano' (con l'aggiunta di tag #) foto su social del tipo di Instagram, può essere svolta anche chiedendo di indicare le parole chiave che descrivono un contenuto iconografico. Con le fotografie viene anche proposto di creare storie a partire da 3 immagini date (le immagini sono originali). Le attività di scrittura illustrata con foto possono essere variate dal docente. L'idea è che questo tipo di esercizi consente di

spostare l'attenzione dal compito di scrittura inteso in senso stretto a quello dell'efficacia della comunicazione. Si può infatti premiare il testo descrittivo più efficace, appropriato, oggettivo, evocativo, e così via. Le immagini possono essere fornite dal docente o anche dagli studenti.

Infine alcuni esercizi prendono in considerazione tipi di testi oggi molto diffusi: i meme ('elemento di una cultura o di un sistema di comportamento trasmesso da un individuo a un altro per imitazione' <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>) composti da immagini e testi perlopiù diffusi e replicati attraverso web e social network, le infografiche ('L'insieme dei disegni e dei grafici elaborati al computer per rappresentare sinteticamente lo sviluppo di fenomeni complessi, statistiche, ecc., ad uso spec. Giornalistico' <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>) e più in generale i segnali e avvisi, come quelli pubblicitari, che mescolano testo e immagine.

I meme che le autrici prendono in considerazione sono oggetti multimodali caratterizzati dall'unione di un'immagine e una frase. La loro caratteristica, oltre a quella di essere virali, è di essere manipolabili per dar luogo a nuove formazioni. Possono essere utilizzati per sviluppare la creatività, il senso dell'umorismo, per abituare a scrivere in modo sintetico e incisivo. Gli esercizi proposti chiedono di 'riscrivere' la parte testuale di alcuni meme a partire dal modello dato (vd. es. 16).

(16)



Possibili riscritture:

Keep calm and studia bene;
Keep calm and scrivi molti meme;
Keep calm and pizza.

Nel caso di segnali, avvisi, infografiche l'attività richiesta dalle autrici è di analizzarle, descriverle e individuare in che modo l'insieme di immagine e testo comunica tutte le informazioni necessarie. In questo tipo di materiali le autrici hanno soprattutto sollecitato attività analitiche e descrittive che poi vengono valutate dal docente in base alla loro completezza, efficacia, originalità, sintesi, e simili parametri. Il docente ha qui ampio spazio per 'creare' attività di scrittura più opportune (vd. es. 17).

(17) Descrivi i contenuti degli avvisi qui riportati come nell'esempio da noi sviluppato.



Soluzione:

Descrivere il contenuto dell'immagine. La figura è un avviso composto da due immagini stilizzate. A sinistra un volto che si porta il dito indice alla bocca invita a fare silenzio; l'invito è sottolineato dall'utilizzo dell'onomatopea *Psst*. Il riquadro a destra chiarisce che non soltanto occorre fare silenzio non parlando, ma anche non utilizzando e non facendo squillare il proprio telefono cellulare.

Obiettivo comunicativo. L'avviso invita a fare silenzio per non disturbare altri.

Collocazione dell'avviso. un avviso del genere potrebbe trovarsi in luoghi pubblici come un vagone di un treno.

Nel capitolo finale, *Giochi olimpionici*, le autrici del volume propongono una variegata tipologia di esercizi come quelli che venivano affrontati dai concorrenti durante la gara finale della manifestazione denominata *Olimpiadi della Lingua Italiana* (la manifestazione si è interrotta nel 2020 dopo 12 edizioni; cfr. Fiorentino, 2018 per una discussione critica sul lavoro scientifico e sul significato della manifestazione e cfr. anche il sito della manifestazione dove è ancora possibile consultare l'archivio delle prove: <https://www.leolimpiadidellalinguaitaliana.eu/site/>).

Gli esercizi di questo capitolo toccano aspetti molto diversi della competenza linguistica e sociolinguistica. In alcuni si richiede di utilizzare il dizionario o lavorare sulle parole, talvolta prese isolatamente, per riflettere sulla loro origine e sulla composizione stratificata del vocabolario della lingua italiana. Gli studenti sono invitati a ragionare sui diversi strati che compongono il lessico di una lingua come l'italiano: parole gergali, regionali, straniere o provenienti dalle lingue speciali, cioè lingue usate solo in certi contesti lavorativi, professionali o di studio e ricerca (sport, fisica, matematica, finanza ecc.). Altri giochi fanno riflettere sul significato delle parole, sulla loro scelta, e sul fatto che, quando una parola viene utilizzata, altre parole che a essa si riferiscono sono spesso delle scelte obbligate (si introduce così il concetto di *collocazione*).

In altri casi il gioco consiste nel riscrivere un testo con un vincolo che obbliga a adottare nuove scelte sintattiche (come la riscrittura di un testo dal discorso diretto a quello indiretto, o la riscrittura di un testo introducendo un verbo reggente come *alcuni raccontano che* ecc.). Altri giochi fanno riflettere sulle scelte di "registro", cioè sull'uso di un registro familiare e informale (come dare del *tu*, usare parole gergali) adatto all'uso della lingua in contesto amicale, domestico, o di un registro più elevato e formale adatto a contesti scolastici o pubblici (come dare del *lei*, usare parole più precise e di livello elevato). In sintesi i giochi di questo capitolo cercano di potenziare e allargare la competenza grammaticale, ma allo stesso tempo di mostrare la qualità intrinsecamente variabile della lingua facendo ragionare su registri, lingue speciali, varietà dialettali. Inoltre il lavoro su singoli problemi grammaticali viene presentata come attività di *problem solving*.

Il capitolo è tra i più lunghi, diamo come esempi solo tre esercizi (18)-(20):

- (18) Molte parole entrate a vario livello nel lessico italiano, o comunque comunemente note, hanno una precisa origine internazionale. Individua la lingua d'origine delle seguenti parole, poi usa il vocabolario per descrivere il significato di ciascuna.

match, tsunami, chalet, felafel, bola, business, patio, blitz, karate, cuscus, cabaret, team, sport, würstel, sangria, bar, sushi, kebab, brioche, panzer

Soluzione:

Francese: *cabaret, chalet, brioche*.

Inglese: *match, team, business, sport, bar*.

Spagnolo: *hola, patio, sangria*.
Arabo: *kebab, cuscus, felafel*.
Giapponese: *sushi, tsunami, karate*.
Tedesco: *würstel, blitz, panzer*.

- (19) Le frasi che seguono godono di una diversa accettabilità in registri diversi della lingua italiana, una è più colloquiale dell'altra. Spiega quale fenomeno sintattico è rappresentato nelle due frasi e di' quale delle due frasi è più colloquiale e quale più formale:

- a) *Maledetto il giorno che ti ho incontrato* (titolo di un film di Carlo Verdone)
b) *Il giorno in cui la Francia è fallita* (titolo di un libro)

Soluzione:

Il fenomeno evidenziato in entrambe le frasi è l'uso di *che* come pronome relativo generico anche in funzione obliqua (cioè quando l'elemento relativizzato non è né soggetto di frase relativa né oggetto di frase relativa). *Maledetto il giorno in cui ti ho incontrato* sarebbe più accettabile nello standard. La frase a) è più colloquiale, mentre la b) è più formale.

Valutazione:

L'assegnazione dei punti terrà conto sia dell'esattezza sia della completezza della risposta. Il docente graderà il punteggio considerando i vari elementi: la domanda è parzialmente soddisfatta se lo studente non sa spiegare il fenomeno sintattico, o non lo definisce correttamente.

- (20) Le frasi seguenti contengono espressioni gergali o colloquiali, sostituiscile con espressioni che abbiano lo stesso significato ma siano di registro più alto.
- a) Giuseppe oggi mi ha proprio rotto le scatole.
b) La mamma urlò ai bambini di piantarla.
c) Se una persona mi sta sullo stomaco lo si capisce subito.
d) Luigi è barboso perché parla di cose che a me non piacciono.

Soluzione:

- a) annoiato, infastidito, dato fastidio, stancato
b) smettere di dare fastidio
c) mi è antipatica, non mi è simpatica
d) noioso, tedioso

Valutazione: 1 punto per ogni risposta esatta.

Come si può osservare anche dal semplice confronto tra i tre esercizi riportati, la soluzione di questi giochi comporta un significativo lavoro ulteriore, anche di natura metalinguistica, che l'insegnante può scegliere di far svolgere agli studenti limitandosi a guidarli oppure di sviluppare in prima persona per introdurre il gioco e anche per discutere con gli studenti a posteriori la valutazione delle risposte ricevute. Il gioco dunque si presta a realizzare approfondimenti e a offrire spunti per altre lezioni. Inoltre le soluzioni e le valutazioni possono in qualche caso essere molteplici (ad esempio nel caso di (20)).

Attraverso questo tipo di giochi si mostra come la linguistica e l'educazione linguistica costituiscano un'occasione di crescita cognitiva e culturale e di incremento dello spirito di osservazione. Gli studenti sono invogliati a ragionare sui fatti di lingua e a porsi domande invece di sviluppare un atteggiamento passivo come quello che talvolta scaturisce da esercizi di tipo più tradizionale che inducono pesanti automatismi.

6. CONCLUSIONI

Siamo partiti dalla visione più generale secondo cui il gioco in tutte le sue forme favorisce l'apprendimento in diversi modi, e poi ci siamo via via avvicinate al tema specifico dell'articolo, cioè presentare una serie di tipologie di giochi linguistici da utilizzare nella didattica della lingua italiana come L1 e da proporre in una scuola secondaria di primo grado.

L'idea di usare con sistematicità il gioco linguistico nella classe di italiano - anche dopo la scuola primaria - per raggiungere obiettivi di apprendimento grammaticale prendendo spunto da quanto avviene nella glottodidattica ludica non è totalmente originale. Ne discute ad esempio Giuseppe Patota (2014) riportando a sua volta alcune idee di Luca Serianni. La questione occupa le pagine 38-46 del volume di Patota all'interno di una discussione sull'attualità della didattica della grammatica a scuola nella classe plurilingue. Sia Patota sia Serianni suggeriscono che la didattica della L1 prenda spunto dai progressi e dalle impostazioni della glottodidattica:

Luca Serianni [...] constatata l'inutilità di alcuni esercizi tradizionalmente dispensati nell'insegnamento dell'italiano come lingua materna (Serianni, 2010, pp. 63-68), invita i docenti a impegnare gli studenti (*tutti* gli studenti) in esercizi e attività (ad esempio *cloze* e giochi linguistici di vario tipo) che nella didattica delle lingue straniere (e dunque anche nella didattica dell'italiano LS) sono *routine* (*ivi*, pp. 46-60; 2013, pp. xv-xxi e 184 Parte prima. L'italiano a scuola e la bibliografia *ivi* indicata) (Patota, 2014: 38).

Alla luce della rassegna di giochi presentati e dei riferimenti che abbiamo fatto nei paragrafi precedenti, certo non esaustivi, alla letteratura che tratta l'uso dei giochi linguistici nella classe di italiano come LS/L2, possiamo osservare che alcuni giochi, soprattutto lessicali, come cruciverba, crucipuzzle, sembrano essere comuni alla didattica dell'italiano come LS/L2 e come L1. Per la didattica dell'italiano come L1 però abbiamo anche mostrato come sia possibile utilizzare giochi linguistici non soltanto per potenziare il lessico e le competenze ortografiche, ma anche per potenziare e esercitare le abilità comunicative di scrittura, lettura. Inoltre i giochi linguistici possono associarsi alla riflessione sulla testualità, e più in generale sulla comunicazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P.E. (2008²), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Bassani G., Perrello E. (2021), "Ludolinguistica e formazione di insegnanti di italiano LS/L2", in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 14-23.
- Begotti P. (2006), *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia:
http://venus.unive.it/film/materiali/accesso_gratuito/Film_umanistico_funzionale_teorica.pdf.
- Begotti P. (2007), "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri", in *Studi di glottodidattica*, 1, 2, pp. 44-62:

<https://doi.org/10.15162/1970-1861/243>.

- Bowdon J. (2015), "The Common Core's first casualty: Playful learning", in *The Phi Delta Kappan*, 96, 8, pp. 33-37: <https://www.jstor.org/stable/24375884>.
- Caon F. (2006), *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Guerra, Perugia.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco: Attività didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Caponetto I., Earp J., Ott M. (2014), "Gamification and Education: A Literature Review", in *8th European Conference on Games Based Learning. ECGBL 2014*, 1, pp. 50-57.
- Ciolan L.E. (2013), "Play to learn, Learn to play. Creating better opportunities for learning in early childhood", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, pp. 186-189.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Daloiso M. (2006), "La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe", in *Bollettino Itals*, 17: <https://www.italy.it/la-metodologia-ludica-linsegnamento-dellitaliano-giovani-adulti-dai-fondamenti-teorici-allesperienza>.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011), "From game design elements to gamefulness: Defining gamification", in *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9-15.
- Dossena G. (2004), *Il dado e l'alfabeto. Nuovo dizionario dei giochi con le parole*, Zanichelli, Bologna.
- Elia A., Can T., Şimşek İ. (2017), "Ripensare l'educazione linguistica: La Glottodidattica ludica immersiva all'Istanbul Üniversitesi", in *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 10 (Special Issue), pp. 40-49.
- Fiorentino G. (2018), "10 anni di Olimpiadi della Lingua Italiana: bilanci e prospettive", in Fiorentino G., Ricci C., Siekiera A. (a cura di), *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 71-104.
- Fiorentino G., Citraro C. (2021), *Giocchi linguistici per insegnare Italiano. Una palestra ludica di grammatica*, Dino Audino Editore, Roma.
- Fisher K.R., Hirsh Pasek K., Newcombe N., Golinkoff R.M. (2013), "Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play", in *Child Development*, 84, 6, pp. 1872-1878.
- Freddi G. (1990), *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana Padova.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012): https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.
- Koivisto J., Hamari J. (2014), "Demographic differences in perceived benefits from gamification", in *Computers in Human Behavior*, 35, pp. 179-188.
- Krashen S. (2009), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Lee J.J., Hammer J. (2011), "Gamification in Education: What, How, Why Bother?", in *Academic Exchange Quarterly*, 15, 2, pp. 1-5.
- Lombardi I. (2013), "Motivare la classe di lingue. Tra psicolinguistica e *game design*", in *ELLE*, 2, 3, pp. 653-670.
- Lynch M. (2015), "More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom", in *American Journal of Play*, 7, pp. 347-370.

- MacMillan D. (2011), 'Gamification': *A growing business to invigorate stale websites*.
<https://www.bloomberg.com/news/articles/2011-01-19/gamification-a-growing-business-to-invigorate-stale-websites>.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Patota G. (2014), "L'italiano a scuola", in Donfrancesco I., Patota G. (a cura di), *L'italiano tra scuola e televisione. I Quaderni della ricerca 09*, Loescher, Torino, pp. 9-46.
- Prensky M. (2001a), *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill, New York.
- Prensky M. (2001b), "Digital natives, digital immigrants", in *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- Prensky M. (2003), "Digital Game-Based Learning", in *ACM Computers in Entertainment*, 1,1, pp.1-4.
- Rossi G.A. (2002), *Dizionario enciclopedico di enigmistica e ludolinguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Salierno D. (2017), "Incroci di segni: La Correzione dell'errore ortografico attraverso la ludolinguistica", *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 10 (Special Issue), pp. 101-117.
- Serianni L. (2010), *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Shams L., Seitz A. R. (2008), "Benefits of multisensory learning", in *Trends in Cognitive Science*, 12, pp. 411-417.
- Singer D.G., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. (eds.) (2006), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, Oxford University Press, New York, NY.
- Sudati I. (2013), "La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti", in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 211-225.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3759/3930>.
- Titone R. (1990), "Il gioco come discorso: Per un approccio ludico della Glottodidattica", in Id. (a cura di), *La lingua straniera*, Fabbri, Milano, pp. 83-92.
- Titone R. (1996), *Imparare le lingue giocando. Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*, ELI, Recanati.
- Torresin L. (2017). "L'uso della ludolinguistica nell'e-learning: errore, creatività e motivazione per apprendenti Russofoni di Italiano LS", in *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 10 (Special Issue), pp. 74-94.
- Torsani S., Ravicchio F. (2021), "Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva. App e italiano L2 per migranti", *SAIL*, 17, pp. 253-347.
- Weisberg D.S., Hirsh Pasek K., Golinkoff R.M. (2013), "Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy", in *Mind, Brain, and Education*, 7, 2, pp. 104-112.
- Winnicott D. W. (1975), "L'activité créative et la quête du soi", *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Parigi: pp. 75-90 (ed. orig. Winnicott 1971, *Playing and Reality*, Londra, Tavistock).

SITOGRAFIA

- Busuu: <http://www.busuu.com>
- Corrige.it: <https://www.corrige.it/>
- Duolingo: <http://www.duolingo.com/>
- Khan Academy: <http://www.khanacademy.org/>
- Olimpiadi della Lingua Italiana: <https://www.leolimpiadidellalinguaitaliana.eu/site/>
- Oxford Languages: <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>

IN PRINCIPIO ERA IL CAI. CENNI SULLA STORIA DELLE GLOTTOTECNOLOGIE

Diego Santalucia¹

1. PREMESSA

L'acronimo BYOD in lingua inglese sta per *bring your own device*, cioè 'porta il tuo dispositivo' e nasce in ambito aziendale intorno al 2009, laddove si comincia a chiedere ai dipendenti di portare al lavoro il proprio dispositivo digitale da utilizzare, appunto, per lavorare e per seguire, eventualmente, corsi di formazione interni alle aziende. Altri elementi di definizione entrano successivamente nel tema della usabilità portatile degli strumenti digitali per il lavoro e l'apprendimento ampliando l'acronimo *radice* che, implicitamente, vede germogliare in coda varie estensioni: BYOx, dove la "x" è sostituibile con ulteriori appendici di identificazione che vanno ben oltre il semplice "device" (*technology, network, app, ecc.*)².

Succede lo stesso ora, per esempio, nei corsi di formazione linguistica? Specificamente: gli attuali corsi strutturati e formali presuppongono (danno per scontato?) che i corsisti utilizzino i propri dispositivi digitali (smartphone, tablet, pc) per la fruizione del percorso nel suo complesso? Probabilmente la risposta sarà ovunque sì, innanzitutto per ragioni amministrative (comunicazione scuola-studente, documentazione, ecc.) e ovviamente per ragioni *didattiche* (quanto meno: materiali da condividere, raggiungere, scaricare). Potremmo pertanto affermare che le tecnologie sono penetrate, tra le altre cose, "dentro" qualsiasi percorso di formazione, oltre che nella misura organizzativa anche nella declinazione fattuale.

In questo periodo più che mai, quindi, proprio dopo l'esperienza collettiva della pandemia da Covid-19, con tutte le implicazioni e ricadute sociali, culturali ed economiche che ci sono state, non si possono eludere riflessioni sulla formazione in generale, così come anche sulla scuola di ogni ordine e grado con la DAD, la DDI, e così via.

Si è assistito, nei tempi di questa pluri-estesa esposizione alla rete di numeri senza precedenti, anche a un evidente ampliamento dell'offerta online per qualsiasi tipo di formazione; ci sono stati spazi per la narrazione e per la ricollocazione/rivisitazione, oltre che produzione, di ambienti e strumenti utili, sollecitati dalla necessità di "fare DAD"... Quindi le discussioni sulle *tecnologie per la didattica* hanno occupato spazio inusuale nelle proposte in diversi ambiti, così come le glottotecnologie nella formazione linguistica. Ma che cosa sono le *glottotecnologie*? Quando nascono? Dove e quando sono "usate" e perché?

2. DALLA FAD ALL' E-LEARNING

Classicamente si suddivide la FAD (Formazione A Distanza) in tre generazioni; brevemente: la prima intesa come *istruzione per corrispondenza*, generalmente datata a partire

¹ Università degli Studi di Milano.

² <https://www.digitaleducationlab.it/blog/byod-bring-your-own-device-scuola-lavoro/>.

dal 1840 circa; quella di seconda generazione è definita *plurimediale*, perché vede l'ingresso di strumenti elettronici, con uso integrato di supporti audio-video insieme ai materiali cartacei e databile, quindi, intorno agli anni '60 del secolo scorso; la terza generazione è quella del "personal computer", quella *in rete*, in sostanza, quindi databile a partire dagli anni '90 del secolo passato³.

Storicamente interessante, per quanto riguarda le lingue, quella di seconda generazione, definita "plurimediale": tra le altre cose vede l'utilizzo di strumenti *trasportabili*, con audio-cassette (poi anche video-) allegate a fascicoli corredati da esercizi da fare, che prevedono ascolto ripetuto, e così via, a declinare quella che Warschauer definisce la *fase comportamentista* (Warschauer, 1996). Questa fase è anche quella in cui, poi, entra in campo la "macchina", attraverso la creazione di test a scelta multipla eseguibili a computer, con l'elaboratore che quindi consegna il computo delle risposte giuste e di quelle errate:

(...) i programmi responsabili del funzionamento di queste macchine potevano proporre solamente domande a risposta chiusa; nell'ambito delle lingue, quindi, potevano testare solamente la conoscenza delle regole grammaticali e del lessico, senza riguardo per la riflessione metalinguistica e la dimensione pragmatica. L'interazione così organizzata, nella quale l'apprendente aveva un ruolo passivo e si conformava al modo di "ragionare" di una macchina, per giunta poco sofisticata, ha segnato il primo passo del CAI, *computer-assisted instruction*, e ha inaugurato un ambito di ricerca e di sviluppo commerciale proficuo ancora oggi, legato a doppio filo, in un rapporto di reciproca influenza, con la ricerca pura e con la pratica didattica. (Ruggiano, 2018: 186).

Il computer entra nella didattica e quindi anche nella didattica delle lingue, con la evidente necessità da parte di chi legge ora di interpretare i tempi e i metodi del tempo. Quelli sono gli anni (fine '50 e poi '60-'70) in cui le università e molte scuole secondarie acquistano e installano laboratori linguistici in genere "tradizionali", cioè quelli che consistevano in una console a disposizione dell'insegnante e più postazioni per gli studenti. Attraverso la console l'insegnante poteva gestire un registratore per riprodurre tracce audio; munito di cuffie, monitorare in tempo reale l'audio in riproduzione e usare un microfono per comunicare con gli studenti. Poteva, tra l'altro, ascoltare le risposte del singolo studente ed entrare in contatto con ognuno e dare, eventualmente, brevi indicazioni. La postazione dello studente era dotata di alcuni semplici comandi per gestire registratore, cuffie e microfono; ovviamente il registratore consentiva la registrazione delle risposte vocali dello studente e permetteva il ri-ascolto della propria produzione. Questi stessi laboratori permettevano, in genere, sessioni "indipendenti" per gli studenti (senza la necessità della presenza del docente) per pratica ed esercizio.

La storia e l'"evoluzione" dei laboratori linguistici ha varie fasi che, in successione, hanno poi portato a una ridefinizione degli strumenti a disposizione degli studenti in ambienti didattici fisici in termini di funzionalità e qualità.

Il computer entra nella *formazione linguistica*, con evidente impianto comportamentista, anche in considerazione dello spettro di operazioni che riesce a operare. Tuttavia, in breve, uno sviluppo ramificato dei software permette di giungere a una fase successiva:

Questa strutturazione più complessa consentiva l'apertura di finestre di approfondimento con le informazioni necessarie per rispondere alle domande, nel caso di risposta sbagliata (ma l'analisi dei meccanismi di produzione dell'errore era comunque del tutto trascurata), e la possibilità di

³ <https://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf>.

saltare delle unità, sulla base di una concezione più incline all'individualizzazione del processo di apprendimento. *Software* di questo genere permisero di passare dal CAI al CALL, *computer-assisted language (teaching and) learning*. Qualunque opzione, comunque, era decisa al momento della programmazione, e non poteva adattarsi alla diversità di età, stile cognitivo e bagaglio socioculturale degli apprendenti. (Ruggiano, 2018: 186-187).

Il CALL, pertanto, *nasce* grazie a un evidente primo sviluppo delle tecnologie in termini di produzione di software più sofisticati, ma ciò non toglie che si mostri poi complesso il rapporto tra tecnologie e linguistica, i due costituenti del CALL. Osservato nel suo sviluppo storico, infatti, «il rapporto tra i due mostra un andamento tutt'altro che lineare» (Torsani, 2014: 260). Continua, in tal senso, Torsani definendo *esemplare* l'analisi di Garret in merito alla reazione della glottodidattica rispetto allo strapotere della tecnica, così evidente nella seconda parte degli anni '80. Garret, specificamente, accusava il fatto che qualsiasi innovazione tecnica dei personal computer «fece sì che talvolta fossero le applicazioni ad orientare l'insegnamento linguistico» e quindi fosse adeguata la reazione degli insegnanti rispetto alla «sperimentazione fine a se stessa»; pertanto era opportuno che le applicazioni fossero utilizzate per «attività che già avevano una legittimazione glottodidattica» (Garret, 2009; Torsani, 2014: 261).

Sono di là da venire i tempi del *World Wide Web* prima e del cosiddetto *Web 2.0* poi. Nel 1993, infatti, internet diventa pubblico anche grazie, detto “brutalmente”, all'invenzione di T. Berners-Lee del linguaggio HTML – «30 aprile 1993. Con una decisione che ha per sempre cambiato la storia della rete, il CERN, su proposta di Tim Berners-Lee, decide di rendere pubblico il World Wide Web»⁴ – e in sostanza la *rete*, fino ad allora a uso di istituzioni governative e universitarie, arriva a disposizione anche di utenti “non esperti” di informatica, attraverso semplici applicazioni (viste ora) che permettono l'accesso a documenti elettronici e pertanto anche a utilizzare il web per lavoro (e per insegnare/apprendere...) o altri scopi comunicativi.

Gli anni '90 vedranno sviluppi – difficilmente declinabili in una relazione concisa – che poi daranno la possibilità di interpretare istanze ed opportunità. Tuttavia già la possibilità di avere e gestire l'invio-ricezione di messaggi di posta elettronica, oppure la compilazione di moduli online, o entrare nei primi newsgroups e nei forum – specifici o meno, con esperti del campo o senza... – permetteranno la nascita di una sorta di interazione di massa che sarà una assoluta novità in termini non solo “informatici” ma anche culturali e relazionali. Va, comunque, specificato che l'interazione non avveniva in tempo reale: questi ambienti erano “statici”: nei forum, per esempio, bisognava aspettare che l'altro utente (o un *esperto*, nel caso di un forum/newsgroup con tema a soggetto) rispondesse per poter continuare la comunicazione.

È, comunque, nella seconda metà degli anni '90 che nascono strumenti estremamente innovativi: il browser Internet Explorer vede la luce nel 1995; il motore di ricerca Google viene pubblicato nel 1997 e utilizzerà un algoritmo che gli permetterà di porsi immediatamente in una posizione dominante sul mercato.

La vera svolta, però, avviene a partire dal 2004 – quindi circa dopo un decennio dall'avvenuta nascita del *www* – ed è l'anno in cui convenzionalmente si riconosce la grande “rivoluzione” del *Web 2.0* o *web dinamico*.

Il termine 2.0⁵ si basa, espresso in maniera estremamente sintetica dal punto di vista tecnico, su uno sviluppo software che presuppone notevoli differenze rispetto al cosiddetto *Web 1.0* che, come detto, era diffuso fino agli anni Novanta e composto prevalentemente da siti web statici, senza alcuna possibilità di interazione immediata con

⁴ https://www.wired.it/internet/web/2019/03/11/internet-world-wide-web-storia/?refresh_ce=

⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Tim_O%27Reilly.

l'utente (ovviamente eccetto la normale navigazione ipertestuale tra le pagine e l'uso delle e-mail e dei motori di ricerca).

Con il *Web 2.0* cambiano completamente i termini, le possibilità di comunicazione utente-sito, quindi gestore-utente, utente-utente/i, grazie ai CMS⁶ (*content management system*) cioè, in sostanza, grazie a un sistema online, corredato da database⁷, che permette la costruzione di siti web che possono aggiornarsi ed essere aggiornati in tempo reale, quindi *dinamici*. Sarà un passo breve, di conseguenza, cominciare a pensare ad ambienti online didatticamente “evoluti” declinati anche dalla “L” di *learning* aggiunta all'acronimo, per cui CLMS oppure LCMS.

Se volessimo quindi definire sinteticamente un LCMS potremmo dire che trattasi di un *sistema per la gestione dei contenuti formativi* che permette di creare, organizzare, catalogare, gestire, aggiornare, ecc. contenuti didattici; permette di modularizzare il percorso di insegnamento/apprendimento, di comporre unità di apprendimento, creare *learning objects* (LO⁸) e, soprattutto, tracciare e memorizzare le interazioni degli studenti con il sistema. In definitiva potremmo affermare che grazie a questi sistemi si creeranno i contorni di tutto quello che generalmente si definisce *e-learning*, ormai anche declinato semplicemente come OL (*online learning*), che, in un percorso formale, prevede che i partecipanti possano collegarsi alla piattaforma didattica che contiene i contenuti del corso secondo il proprio agio, rispetto a luogo e tempo, purché – evidentemente – in possesso di un dispositivo digitale e di una connessione a internet. Resta inteso che l'*e-learning* “puro” (tutto online, niente lezioni in presenza) possa anche prevedere sessioni interattive concordate in videoconferenza con, appunto, videocamera e microfono a disposizione dei partecipanti.

Per la formazione linguistica – e non solo – formale, tuttavia, si è molto velocemente giunti a un diffuso (spesso ineludibile) *assisted-learning*, con piattaforme e ambienti a corredo del corso frontale a contenere una sorta di “diario di bordo”, materiali utilizzati nelle lezioni, attività di rinforzo, e così via, anche prima della pandemia. Una forma ulteriore, sempre più diffusa e in forte evoluzione, è quella del *blended-learning*, definito formazione “ibrida” o “mista”, quando presuppone che un corso formale oltre alle lezioni in presenza abbia a supporto tempi e spazi online specifici (es. le piattaforme didattiche LCMS, LMS o VLE) o altri (es. il *cloud* per la condivisione di materiali; i depositi di video didattici e non; siti di riferimento; dizionari online; ecc.), per la composizione del percorso di insegnamento/apprendimento, che rientrino nella progettazione formale del corso stesso.

3. LE PIATTAFORME DIDATTICHE

L'acronimo VLE (*virtual learning environment*), ormai più diffuso di altri, definisce quindi un ambiente, cioè una *piattaforma*, dove è possibile «gestire corsi, classi, materiali didattici, compiti, quiz e altre tipologie di prove di valutazione, sondaggi e altro ancora» e «comunicazioni di tipo sincrono e asincrono»⁹. Quello che riguarda la comunicazione e l'attività *sincrona* e *asincrona* è il dato sostanziale delle piattaforme, molto discusso in ambito didattico, da tempo, e pertanto noto alla massa critica dei docenti di ogni ordine e tipologia di scuola e istituzione formativa in tutti i suoi aspetti. Proprio nel periodo della pandemia si è compreso quanto questi termini siano diffusi e quindi chiari, infine, anche a chi di

⁶ <https://www.oracle.com/it/content-management/what-is-cms/>.

⁷ <https://www.oracle.com/it/database/what-is-database/>.

⁸ <https://www.elearningnews.it/it/progettazione-C-8/learning-object-cos-e-a-cosa-serve-AR-511/>.

⁹ https://www.treccani.it/enciclopedia/virtual-learning-environment_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/.

tecnologie della didattica non si occupa direttamente ma ne vive le necessità (famiglie, istituzioni)¹⁰.

Le piattaforme “proprietarie”, cioè quelle che appartengono a istituzioni pubbliche (università, scuole di ogni ordine e grado, ecc.) o anche a privati (che le configurano secondo le necessità dei loro clienti¹¹), che hanno avuto successo, nel tempo, sono quelle che hanno sviluppato una forte flessibilità; che si sono mostrate, quindi, adeguate ad accogliere elementi sempre più “moderni” nelle necessità della formazione OL, assistita, mista, ecc. anche in considerazione del dato oggettivo dello sviluppo tecnologico: fibra ottica (rete veloce) sempre più estesa, strumenti digitali più accessibili economicamente e nell’uso delle loro funzioni più e meno immediate.

Tra le piattaforme *open-source*¹², quindi non-proprietarie, ce ne sono alcune che, nel tempo, hanno anche recepito le istanze più spendibili del *social learning*, cercando di interpretare in maniera composita il successo dei social media più diffusi, come per esempio Facebook. Tra queste una delle storicamente più interessanti per qualche anno – perché nasce da un “esperimento” locale e poi si diffonde nel mondo – è stata *Edmodo*: in questa piattaforma «la somiglianza dell’ambiente con Facebook è evidente e non solo per l’interfaccia grafica, ma soprattutto per l’idea di interazione tra gli utenti di uno stesso gruppo» (Santalucia, 2015: 172). In ogni caso al di là della dimensione social già nella grafica e nell’impostazione di base, va sottolineato che Edmodo funzionava come una piattaforma didattica strutturata, per cui agli insegnanti era consentito caricare in piattaforma materiali di vario tipo (testi, audio, video, slide) e monitorare con regolarità il progresso dei discenti, attraverso i sistemi di tracciamento; era, inoltre, possibile impostare percorsi individualizzati ma anche favorire il lavoro a gruppi, grazie alla configurazione stessa che permetteva di costruire, appunto, gruppi e sotto-gruppi alla bisogna, quindi rendere semplice la condivisione dei materiali, frequentare forum, e così via.

La piattaforma *open-source* che si è mostrata più adeguata a percepire tutte le istanze del *Web 2.0* è stata, ed è tuttora, sicuramente *Moodle*¹³ (acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*); con un approccio certamente costruttivista¹⁴ ha mostrato, negli anni, un costante arricchimento delle applicazioni interne e una permeabilità sempre in divenire rispetto allo sviluppo parallelo di software didattico “esterno”, interfacciato e gestibile anche nelle funzioni di tracciamento delle attività dei corsisti. Questo è un elemento fondamentale in una piattaforma didattica: quella che segue (Figura 1) è un’immagine di un esercizio di ascolto creato con *Hot Potatoes*¹⁵ e inseribile direttamente in piattaforma (Fadda, 2019: 389) e di cui è possibile, lato docente, un tracciamento capillare delle opzioni scelte dagli studenti che hanno completato l’esercizio, così come per altri software didattici che la piattaforma riconosce (Figura 2) al pari degli strumenti per creare attività, esercizi, test, ecc. propri della piattaforma stessa, come quello mostrato in Figura 3.

¹⁰ <https://www.universoscuola.it/attivita-sincrona-asincrona-lezioni-didattica-a-distanza.htm>.
<https://www.lentepubblica.it/scuola/didattica-digitale-integrata/>.

¹¹ <https://sceglifornitore.it/blog/piattaforme-lms-le-5-migliori-caratteristiche-e-quale-scegliere/>.

¹² <https://www.ionos.it/digitalguide/server/know-how/il-concetto-di-open-source/>.

¹³ <https://elearning.unipd.it/dlm/mod/page/view.php?id=44>.

¹⁴ <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/formazione-it/piattaforma-moodle>.

¹⁵ <https://hotpot.uvic.ca/>.

Figura 1. Un esercizio di ascolto creato con Hot Potatoes e inserito in Moodle (Fadda, 2019)

The screenshot shows a Moodle quiz interface. At the top, the title is "In una Agenzia di Viaggi". Below it, a light blue bar contains the instruction "Leggi le domande e scegli l'opzione corretta". On the left, there is a media player control bar showing "0:00 / 0:00". On the right, there is a progress indicator "1 / 5" and a link "Tutte le domande". The main content area contains the question "il cliente vuole" followed by three multiple-choice options: "A. ? Prendere un treno per Casablanca", "B. ? Prendere un aereo per Casablanca", and "C. ? Prendere un aereo per Marsiglia".

Figura 2. Un esercizio a scelta multipla creato con ExeLearning e inserito in Moodle (Fadda, 2019)

The screenshot shows a Moodle quiz interface. At the top, the title is "Gli italiani e il tempo libero". Below it, there is a section titled "Attività di lettura" with a book icon. The text in this section discusses how Italians spend their free time, mentioning activities like watching television, reading, and sports. To the right of the text is an image showing a person's feet in sneakers sitting on a grassy field. Below the text is a button labeled "Premere Qui". The next section is titled "Domanda a Scelta Multipla" with a question mark icon. The question is "1. Nel tempo libero gli italiani preferiscono:" followed by two radio button options: "a) giocare a calcio" and "b) andare a teatro".

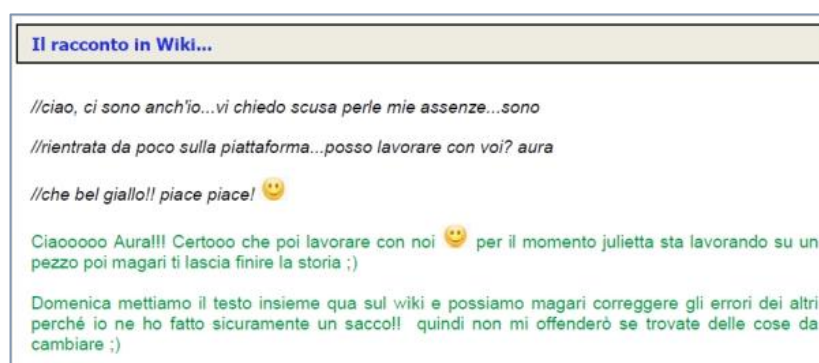
Figura 3. Un esercizio a scelta multipla creato con gli strumenti interni di Moodle (Fadda, 2019)



Tra le molte risorse interne di Moodle, nella sua permeabilità, come detto, anche in relazione al social learning, c'è il sistema *wiki*¹⁶: un'applicazione che permette la composizione a più mani di documenti ipertestuali – con una cronologia dello sviluppo delle pagine, modificabili senza perdita del pregresso – piuttosto agile. Nella sostanza lo strumento *wiki* è un editor di testo online “collaborativo” e in questo senso è stato utilizzato per un esperimento di scrittura creativa collaborativa in un corso di italiano L2 anni fa (Santalucia, 2013), con una impostazione concreta che ha dato la possibilità di raccogliere elementi tanto linguistici quanto metalinguistici e pragmatici nell'uso di uno strumento così composito.

La progettazione del corso aveva considerato tutte le istanze opportune, tutte le complessità, le «variabili fondamentali (tempo, contesto e articolazione dell'intervento didattico, risorse disponibili, caratteristiche e scopi degli apprendenti)», con le dovute riflessioni dal punto di vista metodologico (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 179) e, forse proprio per questo, l'analisi in itinere e a posteriori dello “svolgere” di queste variabili, in considerazione del mezzo utilizzato e dei suoi possibili sviluppi, rese la lettura degli elementi sostanziali meno complessa di quanto temuto. Ecco un esempio di scambio – qui puramente “organizzativo” – tra alcune componenti del gruppo all'interno del *wiki* (Figura 4), a come avere a disposizione un ambiente gestibile e flessibile, considerando l'obiettivo, possa portare a una lettura del *social learning* decisamente articolata.

Figura 4. Videata di un Wiki in lavorazione in Moodle (Santalucia, 2013)



¹⁶ <https://it.wikipedia.org/wiki/Wiki>.

Moodle è attualmente utilizzato da istituzioni pubbliche e private in ogni parte del mondo ma raccogliere numeri definitivi in merito è praticamente impossibile, vista la mobilità del web. Tuttavia, secondo alcune stime, sarebbero circa 290 milioni gli studenti che la utilizzano in circa 240 paesi in tutto il mondo; risulterebbe, inoltre, che con questa piattaforma siano stati creati oltre 38 milioni di corsi su più di 183.000 siti web¹⁷. Questo è probabilmente un elemento da tenere nella dovuta considerazione anche come “conferma” di modalità di creazione di ambienti didattici online (in questo caso un VLE gratuito e con codice aperto) che si presuppone debbano andare al passo con un pensiero evoluto della didattica digitale integrata.

La pandemia da coronavirus ha visto come più diffusa – in Italia ma probabilmente anche a livello globale – nelle scuole primarie e secondarie, la *G Suite* e i suoi componenti come sistema di gestione della didattica mista e a distanza. Lanciato in anteprima solo per utenti selezionati nel 2014, *Google Classroom* è stato inizialmente pensato unicamente per gli aderenti al programma *G Suite for Education*, tanto che in prima istanza l'app era collegata alla *G Suite* a pagamento. Nel 2017, però, il servizio è stato reso disponibile a qualsiasi utente con *account Google* e in questo modo si è data possibilità anche ai non iscritti a *G Suite* di partecipare a lezioni o crearne di nuove¹⁸.

Grazie a una politica di ristrutturazione, non solo grafica ma funzionale, avvenuta a partire dal 2018, si sono mantenuti costanti gli sviluppi operativi con nuove sezioni di lavoro, miglioramento dell'interfaccia di valutazione e ulteriori funzionalità per studenti e insegnanti. Una delle necessità più immediate e utili in ambito didattico è l'archiviazione e anche da questo punto di vista la piena compatibilità di *Classroom* con il *Drive* di *Google* rende agevole la gestione dei materiali da archiviare, così come la comunicazione asincrona tramite l'indirizzo *@gmail*, e la connessione immediata a strumenti utili come i *Google Docs*.

In sostanza la pandemia, al di là di altre considerazioni, ha portato a una esposizione al digitale per attività didattiche una percentuale di insegnanti e studenti senza precedenti e, forse, uno strumento immediato e agile come *Classroom* potrebbe aver contribuito efficacemente alla diffusione di una nuova *percezione* dell'uso degli strumenti didattici digitali, quindi a rinnovati approcci a una didattica integrata e moderna. Per cui «Parlare solo di digitalizzazione, nonostante certi ritardi, non è più sufficiente. Perché rischierebbe di concentrare i nostri sforzi sulla dimensione tecnologica invece che su quella epistemologica e culturale», come da istanze del PNSD diversi anni orsono¹⁹.

In merito a questi ambienti, tuttavia, la cosa fondamentale resta quella che un impianto strutturato e solido nella propria formazione teorico-pratica guidi il docente verso un uso concreto e meditato degli strumenti, che lo ponga in maniera costruttivamente critica anche di fronte a cataloghi ed elenchi di app e di software didattici considerati genuinamente “innovativi” ma che, semplicemente, potrebbero rischiare di eludere la questione principale del “perché usare *X* per fare *Y*” ... A tal proposito sembra opportuno citare il *DigCompEdu* (cioè il *Quadro di Riferimento Europeo sulle Competenze Digitali dei Docenti e dei Formatori*) tanto nella versione 2.0²⁰, quanto nella sua estensione 2.1²¹ come, appunto, un riferimento opportuno per valutare le proprie competenze e necessità formative. La figura 5 mostra le competenze del quadro *DigCompEdu* e le loro interconnessioni (Figura 5):

¹⁷ urly.it/3pwzn.

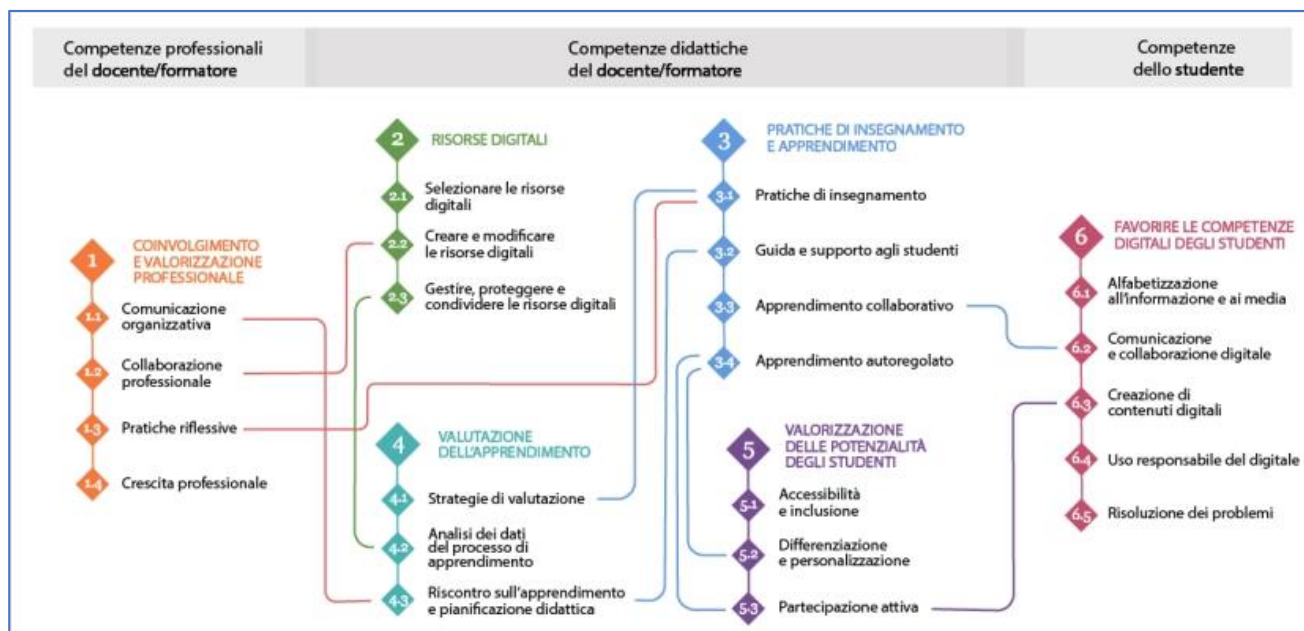
¹⁸ <https://tech.everyeye.it/articoli/speciale-google-classroom-scuola-tempi-coronavirus-48648.html>.

¹⁹ <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>.

²⁰ https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

²¹ https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf.

Figura 5. *DigCompEdu*, p. 6



In definitiva quando si fa didattica integrata resta sempre lecito considerare ineludibile «l'impostazione sistematica dell'istruzione» e pertanto quello che intendiamo con *progettazione*, intesa come ciò che «individua gli scopi del percorso didattico e, sulla base di quelli, organizza gli interventi in termini di metodologia, materiali e strumenti, anche tecnologici» (Ruggiano, 2018: 194).

4. DALLA CULTURA PARTECIPATIVA INFORMALE AL MALL

Nel 2010 H. Jenkins definisce “cultura partecipativa informale” dei *nativi digitali* quella che registra una esposizione ai media digitali sempre in crescita nelle esperienze di intrattenimento, socializzazione e formazione, vissute attraverso internet e i social, e in questa cultura vede «un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni digitali e prevede una qualche forma di mentorship informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti» (Jenkins, 2010).

Dal punto di vista tecnico quelli sono gli anni in cui le performance degli strumenti digitali, portatili e non, come detto, hanno un forte impulso; sono gli smartphone, soprattutto, a fare un vero balzo in avanti in termini di diffusione e di sviluppo esponenziale di tutte le loro componenti tecnologiche.

In termini di pura circolazione, e tenendo conto del trend attuale, alcuni dati dicono che entro il 2025 il numero di smartphone utilizzati con regolarità può arrivare a circa 7.33 miliardi; in costante crescita quindi, visto che oggi sono considerati essere oltre i sei miliardi²². La riflessione più immediata è che questi, anche solo in termini “commerciali”, se si vuole per il momento mettere da parte quelli sociali e culturali, vanno a costituire cifre rispetto alle quali qualsiasi ambito della formazione non può restare avulso. Probabilmente la conseguenza più immediata generata da tali dati è che è lecito pensare che l’“apprendimento mobile” (*mobile learning*, ormai *m-learning*) interpreti necessità già

²² <https://www.bankmycell.com/blog/how-many-phones-are-in-the-world>.

presenti da oltre un decennio e ancora più che attuali: basti pensare che fino a qualche anno fa i siti web (quindi anche i LCMS/VLE) avevano necessità di un lavoro di configurazione estremamente più elaborato, rispetto alla quasi automaticità dei nostri giorni, per rendere l'interfaccia *responsive* (cioè in grado di adattarsi graficamente in maniera automatica a qualsiasi dispositivo su cui viene visualizzato il sito, quindi non solo ai pc e ai tablet, ma anche agli smartphone e smart-tv), dunque la tecnologia si è mossa concretamente verso soluzioni precise anche in questa direzione.

Pertanto sembra in linea valutare la nascita e poi la costante crescita di quelle app che interpretano il *MALL* (*Mobile Assisted Language Learning*) anche in riferimento ad alcune riflessioni di Jenkins sulla cultura partecipativa, ma che con le app di apprendimento linguistico (e non solo) in diversi modi si “formalizza”, soprattutto laddove deve seguire dei percorsi disegnati e che hanno riferimenti concreti (per esempio il QCER).

Tra le altre numerosissime app, *Babbel* nasce nel 2008 e, a oggi, ha venduto milioni di abbonamenti. *Duolingo* nel 2011 contava già ben 12,5 milioni di utenti attivi e fino al 2021 ha registrato 500 milioni di download e portato il numero delle lingue che supporta a 38; conta circa 40 milioni di utenti attivi al giorno e nel 2020 ha fatturato 161,7 milioni di dollari, con incremento del 129% rispetto all'anno precedente.

A queste due app, molto conosciute, si aggiunge *Busuu*, che conta 60 milioni di iscritti e che è spesso ritenuto il più grande *social network* dedicato esclusivamente all'apprendimento delle lingue, questo perché offre ai suoi iscritti anche la possibilità di interagire in una *community*: per esempio viene adottata la strategia del *peer tutoring* per gli elaborati scritti degli utenti, che sono condivisi nella *community*, affinché i testi vengano corretti da altri utenti madrelingua. Il lavoro degli sviluppatori di questa app si sarà basato, come per le altre, su studi costanti pronti a intercettare i bisogni del “mercato” (se non vogliamo dire *utenti* inteso, evidentemente, come macro-categoria) e muoversi verso le interpretazioni più aggiornate e socialmente condivise, anche tra le varie fasce d'età e collocazione sociale, del *social learning*.

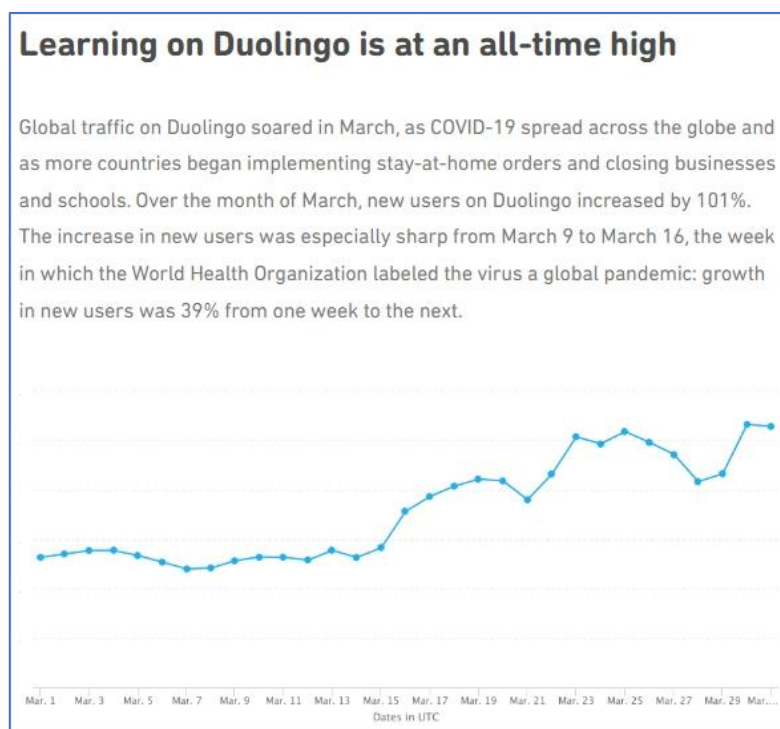
Uno degli elementi specificamente più *social* e al passo con i tempi di queste app, in genere, è la capacità che hanno di interpretare e sfruttare anche il linguaggio “non verbale”, quindi quello delle immagini, quello iconico, e così via. In genere il ruolo delle immagini e delle icone di riferimento delle varie fasi dello studio online (progresso, revisione, ecc.) sviluppa una evidente correlazione, per cui fin dal momento in cui l'utente apre l'app e si imbatte nell'interfaccia le immagini devono essere chiare per evitare un sovraccarico cognitivo e per permettere all'utente di orientarsi agilmente, in modo da concentrarsi unicamente sull'apprendimento (Pederzoli, 2018).

Negli anni recenti c'è stato un incalcolabile sviluppo di app, specifiche o meno, che mettono, in verità, gli utilizzatori di moderni smartphone in costante esposizione ad aggiornamenti e suggerimenti vari di ulteriore presenza di app migliori o più performanti o gratuite, perché questo mercato è in costante fermento. In ogni caso va ulteriormente sottolineato che, per esempio, durante la pandemia i numeri di app come *Duolingo* sono cresciuti enormemente²³ (Figura 6) e lo stesso sarà sicuramente successo per tante altre rivolte all'apprendimento mobile.

Sono numerosi, ormai, gli studi che vanno piuttosto a fondo nell'analisi sull'efficacia di queste app, quanto meno di quelle, come detto, più famose e diffuse, e a quelli si rimanda (vedi, tra gli altri, Jiang *et al.*, 2021 su *Duolingo*, ecc.) per un approfondimento sostanziale sugli ambienti in sé, le modalità della proposta formativa, i percorsi e così via.

²³ <https://blog.duolingo.com/changes-in-duolingo-usage-during-the-covid-19-pandemic/>.

Figura 6. Duolingo – statistiche di crescita a Marzo 2020



Come detto, la diffusione degli smartphone ha generato un mercato sostanziale chiaramente indirizzato non solo ai *millennials* o alla *generazione X* o *Z*, ma proprio a tutti. E, certamente, le considerazioni sociali sull'utilizzo indeterminato di strumenti digitali, ad ogni età e senza limiti apparenti, aprono dibattiti sempre in divenire (Massimo Recalcati definiva, già nel 2014, il *potere* delle tecnologie portatili come «ipnotico e narcotizzante»). Ciò non toglie che sull'apprendimento mobile la valutazione dei vantaggi dovrebbe seguire le linee del tempo e dei cambiamenti culturali e sociali da tutti i punti di vista, quindi indagare se ancora oggi riconosciamo la *portabilità*, l'*interattività sociale*, la *sensibilità al contesto*, la *connettività* e l'*individualità* (Klopfer, Squire, Jenkins (2002) come elementi riconoscibili e vantaggiosi nella così estesa diffusione dello *m-learning*.

5. M-LEARNING OLTRE LE APP?

Negli ultimi anni l'«universo» social ha avuto, necessariamente, dei cambiamenti. *Facebook*, per esempio, sembra essere diventato poco appetibile agli adolescenti e non solo; *Wired* enumera dati piuttosto chiari: «Facebook sta perdendo sempre più terreno tra i giovani e a oggi, secondo i dati dell'ultimo rapporto del Pew Research Center, solo un terzo degli adolescenti negli Stati Uniti usa il social di Mark Zuckerberg, dopo aver raggiunto la massima diffusione nel 2015, con il 71%, e aver subito un primo calo nel 2018, arrivando solo al 51%. Al contrario, con il 69% degli utenti, l'uso di Facebook resta ancora diffusissimo tra gli adulti»²⁴. Resta confermato, per i più giovani, il forte incremento di utilizzatori di *TikTok* e *Instagram*, quasi a scandire una sorta di frattura tra i «vecchi» social e i nuovi, quelli più vicini ai gusti e alle necessità dei *Millennials* e della *Generazione Z*. Le cifre di tutti gli aggregatori di dati confermano che la presenza sui social resta alta

²⁴ <https://www.wired.it/article/sempr-meno-adolescenti-usano-facebook/>.

ed è in costante aumento in termini globali e al di là delle fasce d'età, a conferma ulteriore di quanto affermava Selwyn nel 2012 e cioè che «abbiamo raggiunto il punto in cui questi strumenti sono diventati un elemento integrante del primo approccio e dell'uso delle tecnologie digitali da parte di molte persone» e non si può eludere l'altrettanto relativa affermazione secondo la quale «oggi i social media sembrano essere il cuore dell'uso delle tecnologie digitali in molte realtà della società contemporanea» (Selwyn, 2012).

La piattaforma online che non è assolutamente in crisi e che, anzi, vede aumentare costantemente i propri utenti, in tutte le fasce d'età, è *YouTube*, che ha avuto un incremento del 10% in tre anni, passando dall'85% nel 2018 al 95% del 2021 nei sondaggi sulle piattaforme condotti dal Pew Research Center²⁵.

Proprio su YouTube si è creata una offerta di “corsi” di lingua decisamente particolare; un classico esempio è quello di Lucrezia Oddone con *Learn Italian with Lucrezia*, un canale YouTube che ha raggiunto la cifra di 484.000 iscritti, con singoli episodi che raggiungono numeri di visualizzazioni elevatissimi. Questo è probabilmente il canale dedicato all'insegnamento e alla promozione della lingua italiana più seguito su YouTube: aperto da Lucrezia Oddone il 27 ottobre 2012 quando studiava presso l'università di Trieste, conta oggi oltre 30 milioni di visualizzazioni. È «verificato da parte della piattaforma ospitante: infatti presenta la spunta grigia vicino al nome; si presenta con una grafica chiara, giovanile e coerente con le altre pagine web della creator: stessa immagine profilo e stesso banner superiore presenti sui canali Instagram e Facebook, sul podcast di Spotify e sul blog» (Lorenzetti, 2021).

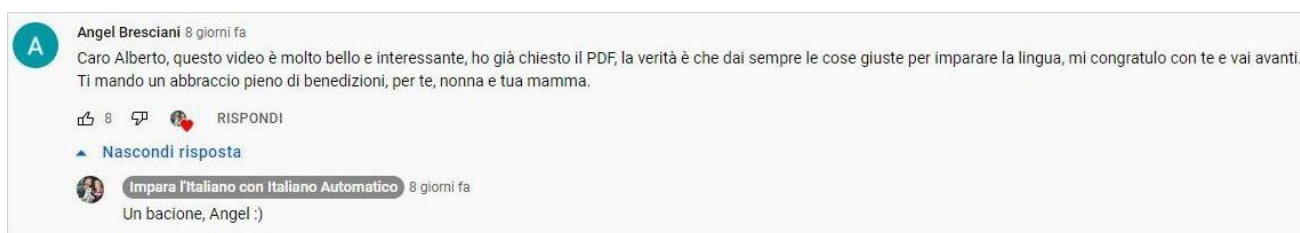
Analogo successo ha avuto *Impara l'Italiano con Italiano Automatico*, aperto da Alberto Arrighini il 20 gennaio 2013, quando aveva 18 anni, che ha raggiunto più di 25 milioni di visualizzazioni e ha 312.000 iscritti.

Il canale YouTube di ALMA Edizioni (aperto nel 2014) ha circa 50 mila iscritti e quello della Loescher (aperto nel 2009) circa 93 mila; pertanto i due esempi Oddone e Arrighini e il loro successo su social come YouTube e Instagram (Facebook a sostegno, ma certamente meno frequentato dalle generazioni più giovani, come già ricordato) potrebbe indicare che in diversi modi la ricerca di formazione linguistica online e l'offerta in essere stanno tracciando da tempo linee da valutare.

Una riflessione immediata è che probabilmente la lingua inglese spesso utilizzata come ponte su questi canali apre le porte a un pubblico potenziale elevatissimo; altra riflessione è che probabilmente il target di riferimento di Oddone e Arrighini è un pubblico giovane, essenzialmente di italiano LS, che ha un forte approccio social all'apprendimento informale.

Tra l'altro il clima instaurato nella comunicazione oltre che informale è sempre in linea con le modalità tipiche della comunicazione *social*, vedi immagine che segue (Figura 6):

Figura 6. Screenshot dal canale “Italiano Automatico” su YouTube



²⁵ <https://www.pewresearch.org/>.

E qui si potrebbe anche interpretare il messaggio con riferimento al fatto che «lo scrivente si pone nei confronti del testo digitale in una relazione più libera, meno osservante delle cautele che presidono alla realizzazione dei testi scritti tradizionali» (Prada, 2015: 25), ma evidentemente l'“interlocuzione” è in linea con il disegno generale che presiede l'esistenza stessa della pagina e degli obiettivi che si propone.

Ecco un altro *scambio* a conferma (Figura 7):

Figura7. Screenshot dal canale “Italiano Automatico” su YouTube



Una nota non *a latere* è che l'autore risponde con regolarità ai commenti degli utenti ed è sempre in linea nell'uso dei codici iconici referenziali; sostanzialmente coltiva una relazione “affettiva” credibile che sembra essere recepita da tutti i suoi contatti: ha, cioè, in modo chiaro *disegnato* un ruolo di insegnante a distanza con percorsi di comunicazione che interpretano il mezzo nella sua espressione più “ideale”, ed evidentemente anche pratica, in considerazione del suo target e degli obiettivi più o meno espliciti dei suoi utenti. Resta da dire, comunque, che la definizione dei livelli viene spesso semplificata in *beginner*, *intermediate* e *advanced* ma tanto Oddone quanto Arrighini nei loro siti fanno chiari riferimenti al QCER.

Questi due casi si riferiscono *in primis* a un media come *YouTube*, ormai noto a tutti, intergenerazionale, che ha iper-esteso la sua presenza nella dieta mediale di milioni di utenti anche in termini ritenuti come eccessivi in ambito sociale da diversi punti di vista. Al di là della lettura sociologica del mezzo, comunque, il tema è quello dell'essere questa piattaforma, e altre, un ambiente che ha visto sviluppi tecnologici che hanno mutuato consistentemente l'uso della tecnologia portatile anche per l'insegnamento/apprendimento informale.

È opportuno, pertanto, chiedersi se questi *corsi* hanno incrementato il proprio successo nel periodo Covid-19 perché hanno risposto a bisogni che erano già concreti o se proprio il periodo di chiusura ne abbia dilatato la domanda. In ogni caso, può l'evidenza di questi dati essere interpretata come una sorta di “progresso” in quelli che consideriamo percorsi di apprendimento/insegnamento linguistico? La questione potrebbe diventare piuttosto controversa se non si tenesse conto del mezzo utilizzato, degli obiettivi, del contesto, del vissuto sociale di coloro che accedono a questo tipo di esperienza, come di quello degli insegnanti che lo propongono. Nella sostanza, è lecito chiedersi quanto questo tipo di *insegnamento* sia efficace per l'apprendimento linguistico; così come il chiedersi se coloro che seguono con regolarità corsi online di questo tipo imparano la lingua e che tipo di lingua. Serdyukov (2021: 1) dice che:

Among the actual and potential hazards facing education there is one that few of us have ever paid attention to – a growing formalistic trend that permeates the entire education system but even more so the OL due to its algorithmic character which may adversely affect the learners, learning, and society in many ways (...). Formalism has a quality of developing “an excessive adherence to prescribed forms” (Oxford Dictionary, 2021). Formalization of the online ecosystem creates an artificial environment that affects the learners’ development and outcomes, as well as their cognition and behaviors. We differentiate between formal, institutionalized education and a formalized or formalistic education characterized by a preference to use various prescriptive, restrictive, standardized norms, regulations, and procedures and address the latter issue here. While organizational formalization is an unavoidable evil, a major concern is a disproportionate formalism in learning, both in the process and the result.

Tra i rischi effettivi e potenziali che l’istruzione deve affrontare ce n’è uno a cui pochi di noi hanno mai prestato attenzione: una crescente tendenza formalistica che permea l’intero sistema educativo ma ancor di più l’OL a causa del suo carattere algoritmico che può influenzare negativamente gli studenti, l’apprendimento e la società in molti modi (...). Il formalismo ha la qualità di sviluppare “un’eccessiva aderenza alle forme prescritte” (Oxford Dictionary, 2021). La formalizzazione dell’ecosistema online crea un ambiente artificiale che influisce sullo sviluppo e sui risultati degli studenti, nonché sulla loro cognizione e comportamenti. Distinguiamo tra istruzione formale, istituzionalizzata e un’istruzione formalizzata o formalistica caratterizzata dalla preferenza per l’uso di varie norme, regolamenti e procedure prescrittive, restrittive e standardizzate e affrontiamo qui quest’ultima questione. Mentre la formalizzazione organizzativa è un male inevitabile, una delle principali preoccupazioni è un formalismo sproporzionato nell’apprendimento, sia nel processo che nel risultato.

In effetti i rischi di una eccessiva formalizzazione possono essere concreti, ciò non toglie che negli ultimi anni il web ha contribuito a rendere meno chiara una forse mal interpretata questione sulla “facilitazione”, spesso a causa dell’implicita e quasi ineludibile necessità che nella didattica digitale e integrata tutto debba essere “student-friendly” tout court, dando per scontato che siano sempre chiari i confini che tale definizione perimetra, sfibrando a volte alcune inevitabili complessità proprie dell’apprendimento (e dell’insegnamento). Il contributo, in tal senso, della promozione di alcuni prodotti culturali su vari media è evidente: si pubblicizza, per esempio, in merito a pubblicazioni cartacee e/o video, “il metodo più *facile* per apprendere a suonare la tromba da soli”, con la consapevolezza che se si scambiasse “facile” con “difficile” la deterrenza contenuta nell’aggettivo allontanerebbe l’acquirente più che spingerlo all’acquisto. Accade anche per l’apprendimento delle lingue?

6. CONCLUSIONI

Il BYOD, quindi, nonostante il suo verbo all’“imperativo” nell’acronimo (*bring*) sembra indicare una evidenza, una presa di coscienza, più che una richiesta in sé, da diversi punti di vista. Questo anche perché è ormai acclarato che la nomofobia (derivato dall’inglese *nomophobia*, coniato su “no-mobile phobia”, il termine viene impiegato per descrivere una condizione psicologica che può svilupparsi in tutti i soggetti che manifestano la paura di rimanere “sconnessi” e quindi allontanati dalla possibilità di rimanere *collegati* mediante il

proprio smartphone)²⁶ sta diventando un problema diffuso, e non solo tra la popolazione più giovane. Pertanto è abbastanza evidente che, di contrasto, lo smartphone lo portano con sé e lo usano quasi tutti, perché è un oggetto di cui non si pensa proprio di poter fare a meno. In definitiva, al di là dei seri problemi di esposizione eccessiva a cui accennato precedentemente, questo dispositivo, più di altri, è saldamente parte delle nostre vite ed è uno strumento usato non solo nei domini privato, pubblico e professionale, ma anche in quello educativo.

Questi sono gli elementi che portano a inserire tra le glottotecnologie anche ambienti come YouTube o come Instagram: sono social diffusi, in costante crescita, visitati in maniera pervasiva, e vengono molto usati anche per percorsi di insegnamento / apprendimento che, “validati” o meno, pur contigui con l’*informal social learning* di cui detto, hanno numeri elevatissimi. Si pensi, per esempio, al caso di Norma Cerletti, meglio nota come *Norma’s Teaching*, che è un’insegnante di inglese che utilizza i social per condividere il suo metodo di insegnamento: conta oltre 600mila *followers* su Instagram e più di 370mila su TikTok. La cosa, evidentemente, ha suscitato l’interesse non solo dei media in genere ma anche delle case editrici se nel 2021 Norma Cerletti ha pubblicato il suo primo libro, edito da Mondadori e intitolato *NormaL English*²⁷.

Una ricerca, anche non particolarmente approfondita, su questi ambienti può rendere più chiaro a chiunque il fenomeno e indurre riflessioni concrete sull’OL e sull’apprendimento mobile anche a quegli insegnanti che, forse, si ritraggono dal frequentare il web anche in questo ambito. Una maggiore conoscenza di queste realtà, anche grazie alla già ricca letteratura di settore, potrebbe generare ulteriori dibattiti, certo, ma anche dare indicazioni su come interpretare queste ulteriori mutazioni nelle abitudini mediali di chi apprende, con il dubbio che tali aspetti contribuiscono a creare diversi stili di apprendimento nei discenti che servirebbe, quanto meno, tentare di interpretare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bankava B., Jonina I. (2015), “Il ruolo del docente di lingue straniere – tra nuove tecnologie e tradizione”, in Ramsey-Portolano C. (ed.), *The Future of Italian Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, p. 22.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell’Italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Fadda A. (2019), “Scuola digitale: l’ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 375-402:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11858/11109>.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Mondadori, Milano.
- Garrett N. (2009), “Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation”, in *The Modern Language Journal*, 93, 1, pp. 719-740
- Grión V., Bianco S. (2016), “Social Network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti”, in *TD Tecnologie Didattiche*, 24, 3, pp. 136-146.
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.

²⁶ <https://neomesia.com/nomofobia,-cos%C3%A8-e-perch%C3%A8-%C3%A8-allarme/>.

²⁷ <https://www.teamworld.it/lifestyle/chi-e-norma-cerletti/>.

- Jiang X., Rollinson J., Gustafson E., Plonsky L., Pajak B. (2021), "Evaluating the reading and listening outcomes of beginning-level Duolingo courses", in *Foreign Language Annals*, 54, pp. 974-1002.
- Klopfer E., Squire K., Jenkins H. (2002), "Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world", in *Proceedings of the IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, IEEE Xplore, p. 2:
https://www.researchgate.net/publication/3970885_Environmental_Detectives_PDAs_as_a_window_into_a_virtual_simulated_world.
- Lorenzetti E. (2022), *I social media e l'apprendimento dell'italiano L2/LS: uno studio su alcuni canali YouTube*, Tesi del Master Promotals (a.a. 2021/22, relatore: Diego Santalucia).
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Pederzoli L. (2018), *Insegnare le lingue on line e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa.
- Ruggiano F. (2018), "La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le TIC e uno sguardo al futuro", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 185-205:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promotals/article/view/11292/10669>.
- Santalucia D. (2015), "Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS", *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 157-183:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promotals/article/view/5040/5099>.
- Santalucia D. (2013), "Didattica multicanale integrata: il fumetto parlante. Un'esperienza di scrittura creativa collaborativa in un corso di italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 295-313:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promotals/article/view/3129/3319>.
- Selwyn N. (2012), "I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà", in *TD-Tecnologie Didattiche*, 20, 1, p. 5.
- Serdyukov P. (2021), "A Growing Formalization of Contemporary Online Education", in *Academia Letters*, article 2601: <https://doi.org/10.20935/AL2601>.
- Torsani S. (2014), "La controversia storiografica sulle glottotecnologie. Una rivisitazione" in *ELLE*, 3, 2, pp. 259-278:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-100p.pdf>.
- Warschauer M. (1996), "Computer Assisted Language Learning: an Introduction", in Fotos S. (ed.), *Multimedia language teaching*, Logos International, Tokyo, pp. 3-20.

SITOGRAFIA

Arrighini A.:

<https://www.italianoautomatico.com/>.

Busuu:

<https://www.busuu.com/it>.

BYOD:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bring_your_own_device

https://www.digitaleducationlab.it/blog/byod-bring-your-own-device-scuola_lavoro

Cerletti N.:

<https://normasteaching.com/>.

e-Learning:

<https://www.froglearning.it/e-learning/>

<https://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/elearning-ecco-le-piattaforme-e-le-tecnologie-piu-usate/>.

DigCompEdu:

https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

Duolingo:

<https://it.duolingo.com/2022-campaigns>.

Instagram:

<https://techprincess.it/instagram-come-funziona-e-come-si-usa-guida-completa/>.

Moodle:

<https://moodle.org/?lang=it>.

Oddone L:

<https://learnitalianwithlucrezia.blog/>.

StatCounter:

<https://gs.statcounter.com/social-media-stats>.

TikTok:

<https://www.teamworld.it/tecnologia/tik-tok-come-funziona/>.

We are Social:

<https://wearesocial.com/it/blog/2022>.

Web dinamico:

<https://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf>.

MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING: UN POTENZIAMENTO DELL'APPRENDIMENTO FORMALE

Veronica Bagolini¹

1. INTRODUZIONE

I dispositivi mobili hanno reso la tecnologia onnipresente in ogni ambito della vita, pubblico e privato, cambiando almeno in parte il nostro modo di interagire con la realtà. L'informatica è riuscita a spostare attività che prima potevano essere svolte solo in particolari luoghi, in compresenza con altre persone e in relazione diretta con esse, su dispositivi di piccole dimensioni collegati alla rete *senza fili*. L'accesso ai servizi e il consumo di comunicazione, socialità, informazione e intrattenimento in modalità multimediale sono stati facilitati, velocizzati e resi ubiquitari. In alcuni casi, però, quello che potrebbe sembrare un potenziamento dell'esperienza finisce con l'essere anche causa di nuove dipendenze, che mettono a rischio la salute e ostacolano la capacità di assolvere i compiti più semplici della vita quotidiana, come è stato dimostrato da alcune ricerche (Giansanti, 2018a: 5-9; 2018b: 32-38). Se da una parte, perciò, l'avanzamento tecnologico ha moltiplicato le modalità di relazione con le persone e con l'ambiente, dall'altra, ha rafforzato anche le nostre paure, insoddisfazioni e, più in generale, i nostri disordini comportamentali (cfr. Rosen, 2012).

Un'educazione all'impiego di tali strumenti sembra essere allora urgente ed estremamente importante, per limitare le conseguenze negative e, allo stesso tempo, individuare e sfruttare piuttosto gli effetti positivi che potrebbero derivarne. Infatti, la pur condivisibile diffidenza nel determinismo tecnologico non deve impedire il riconoscimento delle opportunità offerte dal digitale, ormai fatte oggetto di programmazione anche per un rinnovamento della scuola nel *Piano Nazionale Scuola Digitale*².

Proprio nell'educazione, del resto, la tecnologia dell'informazione si è rivelata efficace mezzo per migliorare l'esperienza di apprendimento dei discenti, soprattutto di coloro che dimostrano di avere più difficoltà con pratiche didattiche convenzionali. Gli studiosi si sono preoccupati perciò di comprenderne potenzialità e limiti, confrontandosi anche con le innovazioni sviluppate nel corso del tempo: si è passati così da ricerche sulla didattica assistita dal computer a quelle sull'apprendimento mobile, o *mobile learning*.

Quest'ultimo campo di studi ha interessato anche la didattica delle lingue, dando vita al *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*, il cui principale obiettivo è educare l'apprendente a sfruttare i dispositivi mobili per aumentare le occasioni e i modi attraverso cui acquisire conoscenze e competenze linguistiche.

Il contributo tratterà proprio del *MALL*. Si passeranno in rassegna i tratti fondamentali del *mobile learning* (paragrafo 2), si osserverà la sua declinazione nel campo della didattica delle lingue (paragrafo 3), con particolare riferimento alla situazione in Italia (paragrafo

¹ Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

² Consultabile al sito seguente: <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>.

4)³, per concludere infine con alcune osservazioni sullo stato della ricerca in questo campo (paragrafo 5).

2. IL MOBILE LEARNING

Il *mobile learning* ha avuto un incremento della produzione scientifica soprattutto sulla fine degli anni Novanta e a partire dai primi anni del 2000 (Traxler, 2005; Giardi, 2019: 1-17); solo nel 2005 la locuzione sembra essersi affermata come termine tecnico (Crompton, 2014: 10). I suoi prodromi possono però essere individuati già alla fine degli anni Sessanta con il progetto visionario (e mai realizzato, data l'impossibilità da parte della tecnologia di allora di costruire un dispositivo simile) del *Dynabook*⁴, ovvero un computer portatile, connesso alla rete *wireless*, pensato per offrire uno strumento utile a supportare la ricerca di informazioni, la costruzione di conoscenza⁵ e l'organizzazione delle attività di bambini, giovani e adulti⁶.

Come già notato da numerosi studiosi (Traxler, 2005; Froberg, Göth, Schwabe, 2009: 308), descrivere l'apprendimento mobile non è semplice, poiché è un settore interdisciplinare⁷ ancora in fase di sviluppo e sperimentazione. I vari tentativi di definizione proposti⁸ colgono i suoi elementi fondamentali ma non riescono a metterne in luce la specificità rispetto ad altri tipi di apprendimento: spesso, infatti, viene considerato quale declinazione dell'*e-learning*⁹, e, più in generale, quale evoluzione della didattica a distanza (Parsons, Ryu, Cranshaw, 2007: 1; Winters, 2007: 4); per questo la progettazione delle attività risulta essere mero adattamento di quelle previste per altri tipi di insegnamento.

Per lungo tempo si è fatto riferimento a una visione tecnocentrica¹⁰, in cui l'aggettivo *mobile* è stato riferito soprattutto al tipo di dispositivo adottato (Winters, 2007: 4), che permette di disporre di materiale e attività formative ovunque, sempre, per chiunque (*everywhere, anytime, everyone*, Diamantini, Pieri, 2008: 13, 22). La focalizzazione sull'aspetto

³ Per una rassegna sul *mobile learning* cfr. anche Fratter (2016).

⁴ Il *Dynabook* è frutto dell'idea dell'informatico Alan Kay (Kay, 1972).

⁵ La frase di apertura dell'articolo del 1972, in cui Kay descrive l'uso che immaginava si sarebbe fatto del *Dynabook*, fa riferimento, infatti, alla stretta relazione tra conoscere e costruire ed è tratta da *Il mestiere di vivere di Pavese*: «per conoscere il mondo bisogna costruirlo» (nella traduzione inglese citata da Kay «To know the world one must construct it») (Kay, 1972: 1).

⁶ Il contributo è intitolato infatti *A personal computer for children of all ages*. L'articolo è molto interessante, oltre per la proposta, per la capacità di prevedere anche alcuni effetti negativi sull'uso della navigazione online se non adeguatamente educati ad essa. Per esempio, nell'immaginare come due bambini possano usare la rete per cercare informazione, Kay prefigura anche il pericolo di divagazione dall'obiettivo iniziale di ricerca causato dalla ricchezza dei contenuti disponibili in rete.

⁷ Crompton (2013: 3) individua quattro costrutti centrali del *mobile learning*: pedagogia, tecnologia, contesto e interazione sociale.

⁸ Secondo Winters (2007: 4-5), le diverse prospettive e le conseguenti definizioni possono essere raccolte in quattro macro-categorie: la prospettiva tecnocentrica (per esempio, Keanan, 2005), incentrata sui dispositivi e sulle loro caratteristiche, in particolare mobilità e connettività; la prospettiva che interpreta il *mobile learning* come un'evoluzione dell'*e-learning*, per cui si tratterebbe di una riproposta della formazione online riadattata alle caratteristiche dei dispositivi mobili; la prospettiva del *mobile learning* come un ampliamento dell'apprendimento formale, che si svolge a scuola o nelle università, faccia a faccia; la prospettiva focalizzata sul discente. Per una trattazione completa di ognuna delle prospettive, cfr. Ranieri, Pieri (2014: 44-48). Rispetto a Winters (2007), Ranieri e Pieri aggiungono una prospettiva ecologica.

⁹ Secondo Lu, Viehland (2008), questa interpretazione è comunque condizionata da una prospettiva tecnocentrica. Fratter (2016: 112-113) sottolinea (citando Traxler, 2009) come *m-learning* ed *e-learning* non si differenziano solo per tipi di dispositivi usati ma anche per un diverso modo di apprendere e insegnare: più flessibile, informale e immediato per il *mobile learning* e più strutturato per l'*e-learning*.

¹⁰ Cfr. anche la definizione di Diamantini, Pieri (2008).

tecnico tuttavia pone dei problemi. Innanzitutto, non è ancora chiaro quali dispositivi debbano essere considerati propri dell'apprendimento mobile. Se, all'inizio del 2000, rientravano nella categoria principalmente i computer portatili, tablet, telefoni cellulari e i PDA, oggi, a questi si aggiungono gli e-reader, gli smartphone e tecnologie indossabili, come smartwatch, smart glasses, etc. Inoltre, gli studiosi non trovano pieno accordo sulla distinzione tra *mobile* e *portatile* (Keanen, 2005). La differenza tra i due tipi dovrebbe risiedere in proprietà diverse dei dispositivi: i *mobili* hanno limitate dimensioni, possono essere adoperati agevolmente *in movimento*, tenuti *a portata di mano*¹¹, sono cioè *discreti*, ovvero possono essere usati senza essere di ostacolo ad altre attività (per esempio, camminare) e senza la necessità di dover trovare una postazione di appoggio per usufruirne (Pieri, 2008: 22), al contrario di quanto accade invece per i *portatili*, per esempio i laptop, che, per quanto piccoli e trasportabili nei propri spostamenti, richiedono un momento di stasi, una posizione da seduti, affinché possano essere adoperati (Sharples, Corlett, Westmancott, 2002: 225; Traxler, 2005: 264-265; Stockwell, 2021: 8). La distinzione diventa rilevante in fase di progettazione dei compiti e delle esercitazioni da svolgere: un'attività che richiede profonda concentrazione e si avvale di testi lunghi, per esempio, sarà più facilmente svolta in momenti di stasi e con dispositivi di dimensioni maggiori, come i computer *portatili*, rispetto a quelle *mobili*, per le quali, invece, si dovranno immaginare attività meno complesse.

Negli anni si è affermata una visione diversa, per la quale l'aggettivo (sia in inglese sia in italiano) si riferisce piuttosto all'intero processo di apprendimento (Sharples, Taylor, Vavoula, 2007: 221-224), che è *mobile* per più motivi: senz'altro per lo sfruttamento di dispositivi appunto *mobili*, ma soprattutto per la sua capacità di *muoversi* in contesti diversi, all'interno e al di fuori della classe di corsi istituzionalizzati, in molteplici momenti della giornata e della settimana e attraverso canali diversi (per esempio un testo scritto può essere letto dai software di lettura automatica) o dispositivi diversi (Vavoula, Sharples, 2002: 152-156; Sharples, Taylor, Vavoula, 2007: 221-224), tra i quali il discente può scegliere a seconda delle sue necessità (Kukulska-Hulme, 2009: 158-159; Çakmak, 2019: 35). L'apprendimento si adegua così all'utente e alle sue esperienze: per questo è stato spesso valutato quale mezzo utile a favorire l'elaborazione e l'acquisizione dei contenuti per persone con bisogni speciali (Trentin, 2020).

Il *mobile learning* si caratterizza quindi per ubiquità, connettività, *personalizzazione* dell'apprendimento, ma anche *interattività* e *situazionalità*: la possibilità di sfruttare il dispositivo rispetto allo stimolo¹² presente nella situazione¹³ in cui ci si trova (Sharples, Corlett, Westmancott, 2002: 220-234; Naismith, Vavoula, Sharples, 2004: 4; Kukulska-Hulme, Traxler, Pettit, 2007: 54-57) fa sì che il discente interagisca direttamente con l'ambiente e assuma la responsabilità del suo percorso formativo. In quest'ottica diventa

¹¹ Keanan (2005) sottolinea che facciano parte della categoria dei dispositivi mobili solo quelli che possono essere portati con sé e di piccole dimensioni. Non vi rientrerebbero quindi i laptop o i notebook. Lo studioso interpreta inoltre il *mobile learning* come una derivazione dell'educazione a distanza (*distant education*, categoria nella quale fa rientrare anche l'e-learning): anche in quest'ultima osservazione prevale comunque una prospettiva tecnica, dal momento che si definisce l'apprendimento a distanza in termini di differenziazione da quello formale, faccia a faccia, concentrandosi sulle caratteristiche del mezzo piuttosto che sul modo di apprendere.

¹² Esempi di strumenti mobili per l'apprendimento situato sono le applicazioni scaricabili sul proprio smartphone per avere informazioni sull'architettura di un edificio storico o su opere d'arte nei musei attraverso la scansione del QRcode; la realtà aumentata resa possibile da alcune applicazioni che permettono di inquadrare un oggetto, un animale o il cielo stellato tramite la fotocamera del cellulare e avere la proiezione delle informazioni direttamente sullo schermo.

¹³ Naismith, Vavoula, Sharples (2004: 14-15) individuano tre sottocategorie dell'apprendimento situato: 1. l'apprendimento basato sul problema; 2. l'apprendimento basato su un caso di studio; 3. l'apprendimento context-aware. 1 e 2 sono quelli che in italiano chiamiamo più comunemente *compiti di realtà*.

importante anche il possesso personale del dispositivo, affinché ognuno ne disponga nella maniera che ritiene più adeguata, secondo le proprie abitudini e i propri bisogni. Sempre più diffuso è, infatti, l'approccio del BYOD, *Bring Your Own Device*¹⁴, con il quale si richiede agli studenti di portare in classe il proprio tablet, smartphone, etc. per rifunzionizzarli come strumento di apprendimento.

È possibile, inoltre, associare alla parola *mobile* anche il concetto di *contemporaneità*. Poiché l'apprendimento mobile è pensato come processo che avviene in più tempi della giornata, tra un'attività e l'altra, e su dispositivi attraverso i quali si assume un comportamento *multitasking*, per cui si svolgono più attività contemporaneamente, i tempi del *mobile learning* finiscono con il sovrapporsi a quelli dedicati a compiti diversi, in un modo nuovo rispetto alla formazione tradizionale (e anche rispetto allo stesso *e-learning*, al quale viene riservato solitamente un tempo ben preciso di studio¹⁵). Proprio per questo motivo, i contenuti e i materiali didattici sono organizzati in micro-unità¹⁶, che possono essere ripetute più volte, affinché il discente possa fruirne in maniera agevole, discontinua ma ricorrente, così da rafforzare in memoria il dato appreso¹⁷.

Molto spesso, l'adattabilità dell'apprendimento mobile in contesti diversi ha spinto a interpretarlo quale strumento precipuo dell'educazione informale (ovvero di un'educazione che avviene al di fuori delle classi scolastiche o universitarie, totalmente non strutturata, frutto solo dell'esperienza individuale e collettiva, discontinua e sollecitata dalla realtà quotidiana, cfr. Nordin, Embi, Yunus, 2010: 130-138)¹⁸ e, in generale, una risorsa utile per l'intero processo di *lifelong learning*¹⁹ (cfr. l. n. 92/2012), che possa supportare l'educazione formale (regolata e fornita, dalle istituzioni, con un percorso educativo prestabilito e obiettivi di apprendimento chiari) e non-formale²⁰ (ovvero condotta anche al di fuori delle aule e non del tutto strutturata, cfr. Sharples, Plea, 2014: 502-503). Il docente, così, abbandona temporaneamente il suo antico ruolo di veicolo di conoscenza per assumere principalmente quello di coordinatore e facilitatore nella ricerca di informazioni, nella comunicazione tra apprendenti e nell'interazione con l'ambiente di apprendimento; dovrebbe inoltre fornire le adeguate conoscenze tecniche per sfruttare al meglio la tecnologia ai fini formativi (Calvani, 2009).

L'apprendimento *mobile* aspira perciò a potenziare²¹ (Sharples, Plea, 2014: 509) e a facilitare l'accesso alla conoscenza e l'acquisizione delle competenze tramite strumenti nuovi e (che vorrebbero essere) intuitivi, rendendo lo studente autonomo, in grado di selezionare, organizzare e condividere le informazioni in spazi, tempi e contesti diversi da quelli tradizionali, con la prospettiva di soddisfare l'esigenza di una continua acquisizione di conoscenza che caratterizza la società dell'informazione²² attuale (Benasso, Pandolfini,

¹⁴ Sull'argomento anche Fratter (2016: 119-120).

¹⁵ Infatti, è solitamente più strutturato, come nota Fratter (2016: 113).

¹⁶ Cfr. Fratter (2016: 121-122).

¹⁷ La distinzione in brevi unità contenutistiche e selezionabili incentiva anche l'autonomia e la personalizzazione, poiché permette allo studente di scegliere che cosa studiare e quando studiare.

¹⁸ Per le definizioni di educazione formale, non formale e informale, cfr. Ainsworth, Eaton (2010: 14).

¹⁹ È infatti definito dalla l. n. 92/2012, art. 5, comma 51, come segue: «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». L'articolo è citato in Costa (2016: 63-78), in cui si tratta anche delle relazioni tra apprendimento permanente e cittadinanza attiva.

²⁰ Sulle problematiche riguardanti la definizione di apprendimento formale e informale si veda Leone (2019: 175-177).

²¹ Già negli anni Sessanta circolava l'idea secondo cui «It is the destiny of computers to become interactive intellectual amplifiers for all people pervasively networked worldwide». La citazione è dello psicologo Joseph Carl Robert Licklider, tratta dall'articolo di Kay (2013: 1).

²² Sulla società dell'informazione cfr. Castells (1996).

2021), senza rinunciare però a un approccio collaborativo, di reciproco aiuto tra pari, grazie alla connettività.

Riassumendo, dunque, si può definire il *mobile learning* quell'apprendimento che avviene attraverso dispositivi mobili ed è personalizzabile, poiché incentrato sui bisogni e sulle caratteristiche dell'apprendente, interattivo, situato (*situated learning*) (Clancey, 1995), e, anche per questo, non lineare (Hug, 2012); fornisce di autonomia il discente²³, che può così (almeno in parte) autoregolarsi e dirigere il proprio percorso formativo²⁴; allo stesso tempo ambisce ad essere collaborativo e permanente.

I caratteri positivi appena riportati, però, sono anche motivo di nuove difficoltà. Innanzitutto, la portabilità impone la riduzione di alcuni componenti dei dispositivi, come quella dello schermo: ciò influisce in maniera negativa sulla lettura e sulla scrittura (nei dispositivi più evoluti la tastiera *touch* limita ancora di più la visione dei contenuti) dei documenti²⁵. Le prestazioni non sono sempre adeguate alle attività che si vogliono svolgere e i software non adatti alla riproduzione del materiale. Inoltre, l'ampia gamma di contenuti presenti online può finire con il deviare l'utente dall'obiettivo formativo, oppure offrire fonti inattendibili. Infine, poiché il dispositivo mette a disposizione solitamente più funzioni ed il canale di comunicazione è sempre aperto, l'utente può essere continuamente distratto da notifiche e attività non pertinenti. Anche la stessa multimedialità e crossmedialità possono confondere il discente che non sappia adeguatamente organizzare lo studio attraverso più strumenti (Azzaro, 2007). Si aggiunga poi che la qualità della connessione internet disponibile all'utente varia sia per motivi geografici sia per motivi di costo, per cui gli apprendenti potrebbero trovarsi in condizioni di lavoro molto diversificate che incidono sui risultati attesi (Çakmak, 2019: 33-37). La discontinuità dei tempi, luoghi e strumenti spinge a dover creare continuamente contesti e comunità fluide di apprendimento (Sharples, Taylor, Vavoula, 2007: 228-229), con uno sforzo notevole.

Tali problematiche si sono rese evidenti agli insegnanti durante il periodo pandemico del 2020-2021, nei lunghi periodi di didattica a distanza o mista. Tra gli studenti, coloro che possedevano solo uno smartphone hanno avuto difficoltà maggiori nel seguire le lezioni e affrontare le prove di verifica rispetto a coloro che avevano dei computer fissi: scarsa stabilità della rete mobile, minore capacità di elaborazione e memoria del dispositivo rispetto ai fissi o portatili, facilità di distrazione per l'arrivo di notifiche, il venir meno di un ambiente adeguato allo studio, etc.²⁶ (come si dimostrava anche in studi precedenti alla pandemia, per esempio in Sung, Chang, Yang, 2015: 70).

Per questi motivi, gli studiosi hanno posto particolare attenzione all'uso che si fa dei dispositivi mobili nella vita quotidiana, alle caratteristiche fisiche, all'accessibilità e funzioni dei prodotti presenti sul mercato e alla formazione degli insegnanti (Azzaro, 2007; Callum, Jeffrey, Kinshuk, 2014: 8-19; Sharples, Pea, 2014; Fratter, 2016: 114; Çakmak, 2019: 33). Questi ultimi si ritrovano a doversi confrontare con un ambiente

²³ Una definizione di *mobile learning* che sembra riassumere tutte queste caratteristiche è quella di Crompton (2014: 11), in cui la parola *contexts* intende raccogliere in sé tutti i possibili ambienti di apprendimento, formali, non-formali e informali, strutturati da un docente o autonomi. In questa definizione è sottolineata l'importanza della comunicazione e dell'interazione con la comunità in cui ci si trova: «learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices».

²⁴ Per l'autodirezione e l'autoregolamento, cfr. Leone (2019: 176).

²⁵ Il problema relativo allo *scrollare* della pagina e non riuscire ad avere un'immagine completa del documento invece non è caratteristica solo del *mobile learning*, ma in generale di tutti i dispositivi elettronici, che prevedono una fruizione del documento in verticale piuttosto che in orizzontale.

²⁶ Cfr. Istat, 2022 (<https://www.istat.it/it/archivio/270127>) per le percentuali di disposizione di dispositivi elettronici e di una connessione stabile da parte degli studenti italiani durante la pandemia. Nel report l'inadeguatezza dello smartphone quale strumento di apprendimento è dato per scontato (cfr. Istat, 2021: 2-3). Sul l'uso dei dispositivi elettronici lungo la pandemia per l'apprendimento del linguaggio e la percezione positiva del loro uso da parte degli insegnanti si veda Nuraeni (2021).

educativo aumentato, ampliato, potenziato, sempre *online*, che va oltre quello dell'aula, e che si svolge in spazi e tempi non istituzionalizzati (Traxler, 2018: 304).

La formazione degli insegnanti è utile anche per evitare un atteggiamento ambivalente verso l'uso dei dispositivi mobili, riscontrabile sia a scuola sia all'università: se da un lato docenti e ricercatori riconoscono l'importanza delle tecnologie nella società contemporanea e di una sua appropriazione da parte della didattica a fini educativi, dall'altra si registra un certo scetticismo sull'effettiva positività dei risultati (Fiorentino, 2018: 270; Viale, Cannovale Palermo, 2021; Stockwell, 2021: 11, 54-56). Molto spesso l'avversione al loro uso dipende dalla convinzione, ormai decennale, che i dispositivi mobili, in particolare il cellulare o lo smartphone, abbiano effetti negativi in termini di attenzione e concentrazione²⁷. In Italia, una tale percezione in negativo è stata rafforzata da alcuni interventi ministeriali, come la direttiva del M.P.I. del 15/03/2007, Prot. n. 30, nella quale l'uso del telefono cellulare in classe è considerato motivo di «trasgressione delle più banali regole di convivenza sociale», e dai provvedimenti presi dalle stesse dirigenze scolastiche, coi quali si è vietato e si vieta l'uso delle tecnologie mobili in classe, soprattutto se di possesso privato dello studente. Lo scetticismo, a volte, è determinato proprio dalla scarsa formazione e dalla poca competenza degli stessi insegnanti in ambito tecnologico (Callum, Jeffrey, Kinshuk, 2014: 8-19; Fiorentino, 2018: 270)²⁸ che porta in alcuni casi all'incapacità a coglierne le potenzialità per l'ideazione di attività didattiche²⁹, in altri, invece, ad avere aspettative eccessive che vengono deluse dalla realtà della sua applicazione e portano a diffidare delle promesse di un arricchimento formativo dello studente (Stockwell, 2021, per quanto riguarda il *MALL*). Si è creato così un forte pregiudizio che spinge a rinunciare a una sua applicazione didattica.

A questa diffidenza derivante dalla necessità si aggiunge un notevole investimento in termini psicologici, pedagogici e finanziari³⁰ di un rinnovamento profondo del modo di insegnare³¹ (Ruggiano, 2018: 197-199) e di apprendere, che non tutti sono disposti ad attuare: se da una parte i docenti non sono stati formati (Cella, Viale, 2021: v) e non sono abituati a sfruttare i dispositivi elettronici per il proprio insegnamento, così gli studenti non sono abituati a usarli come strumenti di apprendimento. Far riferimento al *mobile learning* implica perciò una rinuncia all'abitudine e un impegno alla formazione sia da parte degli insegnanti sia da parte degli studenti.

La disponibilità di questi ultimi, in particolare di quelli più giovani, verso l'apprendimento mobile sembra comunque maggiore rispetto a quella degli insegnanti, soprattutto per la loro familiarità coi dispositivi e per l'influenza sociale che questi hanno nella loro vita (Wang, Wu, Wang, 2009: 111-112). Tuttavia, il loro effettivo impegno verso un uso formativo dipende molto dall'atteggiamento dei docenti (Camilleri, Camilleri, 2017: 41-42): un insegnante che ritenga poco utile la tecnologia e svolga contro voglia attività didattiche digitalizzate spingerà i suoi alunni a tralasciare questo tipo di attività (confermando, tra l'altro, il pregiudizio della loro poca efficacia in ambito educativo).

²⁷ Cfr. Fratter (2016: 15).

²⁸ Sul rapporto tra soddisfazione lavorativa e ansietà, cfr. Parayitam, Desai, Desai, Eason (2010: 345-352).

²⁹ Alcuni studi però presentano anche tendenze diverse: per esempio, quello di Al-Emran, Elsherif, Shaalan (2016: 93-102).

³⁰ Nonostante i promotori del *mobile learning* abbiano spesso messo in relazione l'economicità di tale pratica didattica rispetto alle tecnologie fisse (cfr. Alzaza, Yaakub, 2011: 95), in quanto si potrebbero sfruttare i dispositivi personali senza che le istituzioni procedano alla loro acquisizione (il cosiddetto BYOD, Bring Your Own Device), formare e aggiornare i docenti, istituire un supporto tecnico adeguato, etc. prevedono comunque dei costi. Inoltre, non è detto che tutti gli studenti abbiano possesso di un dispositivo o almeno di un dispositivo adeguato alle attività pensate dal docente. Testimonianza di questo *digital divide* è stata ancora una volta la pandemia: le scuole hanno dovuto procedere all'acquisizione di dispositivi mobili (soprattutto tablet) per consentire ad alcuni studenti di accedere alla didattica a distanza.

³¹ Quaggia (2013: 136) parla di *sfida*.

Nonostante le resistenze verso l'adozione del *mobile learning*, la sua rilevanza negli ultimi anni (anche a causa della pandemia, ma non solo) è cresciuta e il tempo della riflessione sul suo uso in classe sembra che non possa essere più rinviata.

3. MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING

Il *mobile learning*, fin dai suoi inizi³², ha trovato terreno fertile nella didattica delle lingue, soprattutto delle lingue seconde (L2) (Stockwell, 2021: 40), dando vita all'apprendimento linguistico mobile³³ o *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*, che del primo eredita i principali tratti: *mobile* (in tutte le accezioni viste precedentemente), agevole, collaborativo, situato e, allo stesso tempo, individuale, poiché personalizzato (Sung, Chang, Yang, 2016: 69). Queste caratteristiche consentono all'apprendente di essere sempre a contatto con una lingua target e di esplorarne le varietà e la dinamicità in contesti reali e molto più variegati rispetto a quelli riprodotti in aula. In questo modo, aumenta il tempo dedicato all'acquisizione della lingua e, possibilmente, si accelera il raggiungimento degli obiettivi. Inoltre, la possibilità di collaborazione e interazione con i pari o con i madre-lingua, attraverso i social-network, è particolarmente importante ai fini della competenza comunicative e per la negoziazione dei significati (Kukulka-Hulme, Norris, Donohue, 2015; Kukulka-Hulme, 2017).

Del *mobile learning* eredita però anche le difficoltà di definizione³⁴ e collocazione (Hubbard, 2009: 1-20)³⁵: in particolare, non sono ancora chiari i suoi confini rispetto all'apprendimento linguistico assistito dal computer o *Computer Assisted Language Learning (CALL)* (Viberg, Grönlund, 2012: 15; Stockwell, 2021: 23-24). Per alcuni (Kukulka-Hulme, 2009: 162; Çakmak, 2019: 37; Stockwell, 2021: 26-27) le differenze principali consisterebbero nel tipo di dispositivo elettronico adottato, nel diverso uso che se ne fa e nel possesso individuale³⁶. Rispetto al *CALL*, il *MALL* può essere considerato un suo avanzamento per un diverso approccio all'insegnamento, che cambia a favore di una più profonda integrazione dello studente nella definizione di modalità, pratiche e obiettivi del proprio apprendimento (Çakmak, 2019: 37). Non sembra, comunque, di essere ancora arrivati alla terza fase del *CALL* immaginata da Bax (2003), la *Integrated CALL*, quando la tecnologia informatica dovrebbe essere talmente integrata nella quotidianità dell'insegnamento da non essere più necessaria l'esistenza di una disciplina che si occupi di comprendere come adoperarla ai fini educativi, come è accaduto per altri strumenti (penna, libro, etc., cfr. Bax, 2003: 20-22). Sebbene, infatti, i dispositivi siano in effetti usati

³² Cfr. Liu, Lu, Lai (2016: 165-166).

³³ Negli articoli italiani sull'argomento si trovano le trasposizioni della locuzione inglese seguenti: *apprendimento linguistico mobile* e *apprendimento linguistico assistito dai dispositivi mobili*. Tra i due si preferisce il primo perché *mobile* non è riferito solo al dispositivo, come si è precedentemente osservato per il *mobile learning* in generale, ma anche allo studente e al tipo di apprendimento.

³⁴ Jarvis, Achilleos (2013: 1-18), riferendosi all'uso dei dispositivi mobili quali principali mezzi di apprendimento consapevole delle lingue (nel loro lavoro si tratta dell'inglese), propongono un'altra etichetta, il *Mobile Assisted Language Use (MALU)*. I dispositivi mobili avrebbero ormai preso il posto dei computer e, in questo modo, avrebbero dato origine a una nuova fase, chiamata *post-CALL*, nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue attraverso l'uso della tecnologia. Il loro lavoro rimane interessante per i sondaggi sull'uso dei dispositivi mobili ai fini dell'apprendimento (sebbene limitato a 32 studenti).

³⁵ Sulla difficoltà di definizione anche in questo campo, cfr. Hubbard (2005: 143-149).

³⁶ Rispetto alle prime pratiche del *CALL*, che avvenivano in laboratori specifici, con postazioni individuali (cfr. Ruggiano, 2018: 191-192), il *MALL* è maggiormente indirizzato alla collaborazione tra apprendenti.

abituamente, siano discreti e sempre disponibili, la capacità di sfruttarli al meglio per la formazione è ancora un obiettivo da raggiungere, che richiede un'attenta valutazione³⁷.

La maggior parte degli studi sul *MALL* è stata di tipo sperimentale e interpretativo, concentrata sull'osservazione delle potenzialità dei dispositivi elettronici e degli atteggiamenti degli apprendenti verso un loro uso didattico. Inizialmente, nelle sue applicazioni, è stato sfruttato il laptop (la cui appartenenza alla categoria dei dispositivi mobili tuttavia è controversa, come già visto), poi sostituito dapprima con il telefono cellulare e i PDA e, in anni più recenti, con gli smartphone, che sono in grado ormai di prestazioni simili a quelle dei computer portatili. A oggi, proprio lo smartphone risulta essere il tipo di dispositivo mobile privilegiato nella ricerca (Sung, Chang, Yang, 2015: 75; Liu, Lu, Lai, 2016: 176), dal momento che è il più diffuso tra la popolazione (Istat, 2019)³⁸ e raccoglie in sé una molteplicità di funzioni: sul telefono è infatti possibile chiamare, *chattare* per iscritto o tramite messaggi vocali, scattare foto, registrare audio e video, ascoltare musica, podcast, radio, fare ricerche su Internet, vedere i programmi televisivi, leggere libri e documenti elettronici, scrivere, editare, etc.³⁹

Successivamente si è passati a una più approfondita riflessione sul piano teorico, soprattutto in relazione alle teorie dell'apprendimento, con particolare riferimento agli approcci costruttivista o socio-costruttivista e della Second Language Acquisition (SLA)⁴⁰.

Nonostante qualche tentativo sia stato portato avanti, manca ancora una teoria specifica del campo di ricerca, che lo renda autonomo dallo stesso *mobile learning* (Viberg, Grönlund, 2012: 9-17; 2013: 72-90) e che fornisca un quadro concettuale condiviso per strutturare pratiche di apprendimento linguistico di effettivo successo (Pérez-Parades, Zhang, 2018: 12). Il riferimento a più teorie e metodi sembra comunque essere inevitabile, dal momento che il *MALL* coinvolge aspetti di discipline diverse (tecnologia, pedagogia, sociologia).

Tra i tentativi di fornire quadri di riferimento teorico, quello che sembra aver avuto il maggior successo è stato il riadattamento dell'*Active Theory* per il ML, elaborato da Sharples, Taylor e Valvoula (2007) e adottato soprattutto nell'analisi delle attività proposte nei diversi studi del *MALL* (Sung, Chang, Yang, 2015: 70). Il quadro proposto tiene conto di sei elementi: gli apprendenti, il materiale di apprendimento (costituito anche dagli strumenti tecnologici), gli obiettivi (conoscenze e competenze, per esempio), il contesto nel quale si opera, la comunicazione tra membri della comunità di apprendimento e tra questa e le tecnologie, il controllo dell'apprendimento (Sharples, Taylor, Valvoula, 2007: 231-235)⁴¹. Ogni attività didattica mobile può essere analizzata secondo questi sei elementi, osservati sia da una prospettiva tecnologica sia da una prospettiva semiotica e nelle loro tensioni⁴².

³⁷ Cfr. Bax (2003). Egli individua infatti tre fasi storiche principali: la prima, che si colloca tra il 1960 e il 1980, la *restricted CALL*, in cui le potenzialità della tecnologia, il ruolo dell'insegnante e l'uso da parte degli studenti del computer erano ristrette in termini di funzioni, tempi, luoghi e disponibilità di applicazione; la seconda, l'*open CALL*, che va dagli anni Novanta fino ai giorni nostri, è stata invece caratterizzata da una maggiore apertura, appunto, rispetto ai mezzi, al loro uso, al ruolo dell'insegnante e all'uso da parte dello studente; la terza, invece, è la *Integrated call*, ancora da venire, in cui la tecnologia è talmente integrata nella quotidianità per cui non è nemmeno necessario considerare più la *CALL* un campo distinto da quello dell'insegnamento e dell'apprendimento.

³⁸ Cfr. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>.

³⁹ In generale sui dispositivi mobili, che raccolgono più funzioni, cfr. Quaggia (2013: 138).

⁴⁰ Il *MALL* fa riferimento anche a teorie tecnologiche. Per un ampio quadro sulle teorie incluse nel *MALL*, cfr. Stockwell (2021: 89).

⁴¹ Çakmak (2019: 34-37) prova a fornire un quadro concettuale riassuntivo dei fattori da considerare per attività di *mobile learning* individuati da più studiosi, tra cui Parsons, Ryu, Cranshaw (2007) e Kukulska-Hulme, Traxler (2013).

⁴² Per un approfondimento del quadro teorico si rinvia direttamente a Sharples, Taylor, Vavoula (2007: 231-247).

Appositamente pensato per il *MALL* è invece il quadro concettuale di Kukulska-Hulme (2015), sviluppato in particolare per l'insegnamento dell'inglese come L2, poi ripreso da Peppeloni (2021)⁴³ per l'insegnamento dell'italiano L2. Esso prevede la considerazione di quattro sfere fondamentali collegate tra loro da altri quattro concetti: 1. la saggezza del docente acquisita in anni di esperienza; 2. le caratteristiche dei dispositivi; 3. le diverse mobilità dell'apprendente; 4. le dinamiche del linguaggio; queste sfere incidono sulla definizione dei risultati (*outcomes*) da raggiungere, sull'analisi (*inquiry*) della condizione di apprendimento, sulle pratiche (*rehearsal*) più adatte alle condizioni in cui si svolge l'apprendimento e devono essere considerate nella riflessione (*reflection*) sull'intero processo messo in atto (Kukulska-Hulme, 2015: 8-9; Peppeloni, 2021: 131- 135).

Nell'ambito della formazione mobile, si dovrà tenere conto, infatti, delle caratteristiche intrinseche dei dispositivi, del loro uso, quindi dei tempi e degli spazi che possono essere dedicati all'apprendimento, della loro rilevanza nelle pratiche quotidiane e rispetto ai contesti, nonché del rinnovamento della figura dell'apprendente e del docente, della comunicazione e della relazione tra loro: il primo, infatti, non è più soltanto il destinatario dei contenuti didattici, ma è anche parte attiva e co-produttore del suo percorso e del materiale formativo (Miangah, Nezarat, 2012: 310), membro di una comunità di apprendenti da cui essere supportato e di cui essere allo stesso tempo supporto; il secondo deve imparare a organizzare, coordinare, facilitare e guidare gli apprendenti secondo le esigenze di ognuno e nella comunicazione tra loro, avendo ben chiare le attese, la disponibilità all'uso degli strumenti mobili da parte dello studente e i risultati da raggiungere (Quaggia, 2013: 141), tra cui quello di renderlo un apprendente autonomo. Cambia, dunque, il rapporto tra docente e studente, poiché i due cooperano alla costruzione del percorso formativo, per la quale è necessaria una piena condivisione degli obiettivi (Çakcam, 2019: 35; Ruggiano, 2018: 196). Rispetto a queste considerazioni, si dovranno adeguare i materiali didattici (Mercurio, Torre, Torsani, 2011: 113-124).

La valutazione e la progettazione delle *applicazioni* di formazione (Sung, Chang, Yang, 2015: 75-76), che negli anni hanno visto un aumento vertiginoso della loro produzione per quanto riguarda proprio l'apprendimento di una lingua straniera, sono processi estremamente importanti nella preparazione dell'attività didattica. Si prevede che il mercato di tali applicazioni continuerà a espandersi nei prossimi anni, spinto dalla richiesta degli utenti di avere strumenti utili e a basso costo che permettano di personalizzare il proprio corso di lingua secondo esigenze individuali. La loro efficacia sembra però essere limitata (Pérez-Paredes, 2022: 17)⁴⁴, anche a causa della mancanza di una vera e propria base teorica, coerente alla definizione del corso (Ruggiano, 2018: 188-191). Sarebbe ingenuo, infatti, assumere una visione deterministica⁴⁵ e credere che la pervasività dei dispositivi implichi di necessità la pervasività e l'efficacia dell'apprendimento e, nel particolare, di quello della lingua: il *MALL* può dare i suoi frutti solo se adeguatamente progettato e applicato (Liu, Lu, Lai, 2016: 165; Ruggiano, 2018: 192)⁴⁶.

Ciò che davvero cambia tra *ML* e *MALL* non sono, dunque, le sue caratteristiche principali (comuni a entrambi, per pregi e difetti), né i diversi approcci pedagogici assunti; piuttosto, il campo linguistico in cui il *ML* viene applicato impone una riflessione

⁴³ Da Peppeloni (2021) sono tratte le traduzioni dei termini delle fasi e dei fattori considerati dalle studioshe nel loro lavoro in inglese.

⁴⁴ Una delle applicazioni più nota e più usata nel mondo è *Duolingo*, su cui si vedano Vesselinov, Grego (2012) e Teske (2017).

⁴⁵ A tale proposito si veda Sharples, Taylor, Vavoula (2007: 221): «Every era of technology ha, to some extent, formed education in its own image. That is not to argue for the technological determinism of education, but rather that there is mutually productive convergence between the main technological influences on a culture and the contemporary educational theories practices».

⁴⁶ Sull'importanza di pianificare e organizzare l'ambiente digitale, cfr. Cella, Viale (2021: iv).

profonda sulle potenzialità e i limiti dell'uso di tale tecnologia in termini glottodidattici (Mezzadri, 2021: 146), che purtroppo non risulta affatto semplice, proprio per la complessità che caratterizza un tale tipo di approccio all'insegnamento.

Per quanto riguarda le applicazioni del *MALL*, esse sono state indirizzate principalmente all'acquisizione del lessico⁴⁷ (Viberg, Grönlund, 2013: 81; Sung, Chan, Yang, 2015: 74; Russo, 2019; Stockwell, 2021: 37), sebbene non siano state del tutto escluse proposte di attività su competenze di altro tipo: per esempio, quelle ortografiche, grammaticali, pragmatiche⁴⁸, ma anche quelle relative alla lettura, alla pronuncia, all'ascolto, alla comprensione testuale e alla riflessione metalinguistica (Viberg, Grönlund, 2013: 81-83; Liu, Lu, Lai, 2016: 176; Peppeloni, 2021: 127-128; Stockwell, 2021: 36); ancora poco invece è presente riguardo alla composizione scritta⁴⁹ (Viberg, Grönlund, 2013: 81-83) e ai linguaggi specialistici (Liu, Lu, Lai, 2016: 178). La varietà alla quale si fa riferimento è principalmente lo standard (Stockwell, 2021), che viene spesso proposto tramite formulazioni decontestualizzate (Ruggiano, 2018: 187) di cui si suggerisce la memorizzazione: in questo modo, si lasciano da parte le altre varietà (anche se qualcosa è stato fatto rispetto alla scrittura delle chat e delle e-mail, cfr. Peppeloni, 2021 per l'italiano) e si assume una visione meccanicistica dell'apprendimento (Russo, 2019: 179). Inoltre, nonostante l'importanza dell'aspetto collaborativo, solo alcune sperimentazioni hanno riguardato la costruzione di ambienti che fossero veramente tali: nella maggioranza dei casi si è optato per un apprendimento individuale e autonomo (*self-oriented*) (Sung, Chang, Yang, 2015: 74, 79; Liu, Lu, Lai, 2016: 173).

La composizione testuale sconta la marginalità nella sperimentazione perché, in effetti, è forse quella meno facilmente praticabile sui dispositivi mobili, per le loro caratteristiche fisiche e per l'uso che si fa di tali strumenti: solitamente si digita in *movimento* o, comunque, dedicandosi anche ad altro, privando l'utente della concentrazione necessaria a un processo di scrittura che richiede, invece, un alto livello di attenzione per la progettazione e revisione del messaggio (anche la scrittura di una sola frase complessa può diventare un'operazione difficoltosa se fatta da cellulare); le dimensioni dello schermo e della tastiera sono ridotte e su quest'ultima si digita tendenzialmente con poche dita (per gli smartphone addirittura solo con due, i pollici, talvolta ridotti a uno quando il telefono è tenuto con una sola mano).

I risultati delle ricerche non sono stati talvolta ritenuti sufficienti o affidabili per confermare o negare l'effetto positivo del *MALL* sull'apprendimento delle lingue. Come si accennava, infatti, le sperimentazioni durano poco e si avvalgono di gruppi molto ristretti di partecipanti (Burston, 2015). Burston (2015), in una rassegna dei lavori sul *MALL*, ha ritenuto statisticamente validi solo 19 studi su 291, sulla base dei seguenti parametri: una adeguata descrizione dei livelli di lingua pre- e post- attività; il tracciamento dell'attività durante il suo svolgimento; la formazione di gruppi di controllo ben definiti; la correttezza dei dati statistici; infine, la considerazione dei possibili fattori di influenza esterni estranei al *mobile learning* (Burston, 2015: 6-9).

Tra i 19 che hanno soddisfatto i parametri, solo alcune sperimentazioni hanno mostrato qualche miglioramento; in altre non è stata notata alcuna differenza significativa tra gruppi di controllo e gruppi sperimentali. I risultati più positivi hanno riguardato soprattutto

⁴⁷ Studi sul vocabolario sono quelli di Ogata, Yin, El-Bishouty, Yano (2004; 2010).

⁴⁸ Relativamente alle espressioni da usare rispetto ai contesti, per esempio Ogata, Yano (2004: 435-449).

⁴⁹ Generalmente è comunque tralasciata o trattata marginalmente nella didattica delle lingue (Troncarelli, 2017: 3). Anche in questo, tuttavia, c'è una differenza con l'e-learning che viene invece sfruttato molto per la composizione di testi scritti e per lo sviluppo di competenze testuali, anche collaborative e anche per L1 (Garulli, Passetti, Viale, 2021). Infatti, la scrittura da computer fisso o portatile è sicuramente facilitata dalle dimensioni dello schermo e della tastiera: specialmente nelle scritture collaborative è più facile commentare e sviluppare dei dialoghi di editing proprio per la maggiore dimensione e visualizzazione del foglio di lavoro.

l'acquisizione del vocabolario. Ulteriori miglioramenti sono stati rilevati anche in progetti che hanno riguardato la competenza di lettura, di ascolto, di composizione orale (nella conversazione) e scritta.

Per quanto riguarda gli studi sul vocabolario, i ricercatori si sono avvalsi soprattutto del telefono cellulare per inviare parole, definizioni ed esempi del loro uso in brevi frasi tramite SMS o MMS: i gruppi di studenti che usavano questo sistema hanno mostrato di riuscire a ottenere prestazioni migliori di quelli che avevano seguito pratiche tradizionali. Per quanto riguarda la lettura, sono stati usati soprattutto i PDA e la loro connessione a internet per sviluppare ambienti di lettura guidata: anche in questo caso, gli studenti che adoperavano questo tipo di tecnologia ottenevano risultati migliori nel riconoscimento delle parole rispetto a coloro che si esercitavano con tecniche più tradizionali. Infine, per le competenze di ascolto, di parlato e di composizione, orale e scritta, alcuni studi hanno sfruttato l'iPod, altri, ancora una volta, i PDA, sia per l'ascolto di testi e conversazioni di parlanti madre-lingua sia per la produzione e la registrazione di brevi frasi (Burston, 2015: 11-16).

Un esempio di sperimentazioni internazionali, tra quelle che Burston (2015) ritiene significative, è quello di Papadima-Sophocleus (2012), che ha avuto luogo nell'università di Cipro ed aveva come obiettivo il potenziamento delle abilità di lettura (e in generale di pronuncia) degli studenti di inglese accademico con livello B1. Il progetto ha previsto una divisione del lavoro nel seguente modo: in un primo momento è stato chiesto agli studenti di leggere tre testi ad alta voce e registrarsi tramite il programma DropVox; successivamente il loro compito è stato quello di ascoltare la registrazione di lettura di un parlante nativo, rileggere nuovamente il testo consapevoli degli errori commessi e registrare ancora una volta la lettura. Nelle verifiche post-attività (durata in tutto sei settimane), è stato notato un miglioramento nella lettura sia in termini di accuratezza, sia di velocità, sia a livello prosodico.

4. ALCUNI STUDI *MALL* IN ITALIA

Anche in Italia, la maggior parte della produzione *MALL* ha riguardato l'ambito dell'insegnamento di LS e L2, in contesti di educazione formale e non formale. I lavori, ancora una volta, sono stati diretti soprattutto all'incremento del vocabolario, con approcci che lasciano allo studente autonomia ma allo stesso tempo invitano alla collaborazione tra pari, per esempio attraverso la costruzione di un glossario *social* (Fiorentino, 2015: 460-477). Particolare attenzione è stata rivolta alla didattica della lingua per studenti con bisogni speciali (Da Pra, 2018: 309-316; Giardi, 2017: 213-236; 2019: 135-138) e, come si vedrà più avanti, alla didattica di italiano L2 per migranti.

I destinatari di questi studi, infatti, non sono stati necessariamente studenti di scuola secondaria o universitari, ma anche adulti lavoratori, frequentanti corsi serali di formazione professionale, in classi molto disomogenee sia per provenienza, sia per grado di educazione, sia per interesse nei confronti del corso stesso (Maurizio, 2018: 32-35); in questi ultimi contesti, l'approccio BYOD si è dimostrato decisamente adeguato alle esigenze degli apprendenti, che hanno poco tempo a disposizione per frequentare un corso assiduamente e che possono disporre così di materiali elettronici e multimediali su cui poter studiare ed esercitarsi.

Una rassegna delle applicazioni disponibili sul mercato per l'apprendimento dell'italiano e l'osservazione delle possibilità di sfruttarle sia all'interno dei corsi istituzionalizzati sia per l'apprendimento autonomo di un corso di lingua sono state fatte

da Russo (2019), che ha elencato e descritto le diverse *app*⁵⁰ distinguendole tra quelle create esclusivamente per imparare italiano, sviluppate da istituti e associazioni, come *ItaliAmo* cofinanziata dal Ministero degli Affari Esteri, *Linguacusine*, frutto di un progetto condiviso dall'Università di Modena e Reggio Emilia con altre università straniere e associazioni, e *Ataya*, dedicata a rifugiati in Italia, e quelle commerciali come *Duolingo*, la più scaricata al mondo, *Babbel* e *Busuu*.

In altri lavori invece si è osservato come l'apprendimento situato dell'italiano (quale L2) possa avvantaggiarsi della realtà aumentata, che dà la possibilità agli studenti di imparare la lingua e la cultura *in loco*, radicandola nell'esperienza del discente, come dimostra Russano (2018: 163-182) con un progetto in cui gruppi di studenti hanno potuto ricevere informazioni sui monumenti, sugli edifici e sui luoghi storici di Bologna attraverso lo smartphone e le applicazioni di scansione QRcode, nel momento stesso in cui li visitavano: hanno così ampliato il lessico, la loro conoscenza sulla città ed è stata incentivata la loro collaborazione.

Un interessante campo di ricerca è quello che si occupa dell'apprendimento linguistico mobile dell'italiano dei migranti, in cui le difficoltà dettate dalle condizioni burocratiche, economiche, professionali e logistiche ostacolano una attiva e continuativa partecipazione ai corsi dei centri e delle associazioni di volontariato. È stato osservato che spesso tali servizi sono inadeguati a far fronte alla disomogeneità culturale e linguistica dei gruppi di apprendenti (D'Agostino, 2022: 5). I nuovi migranti sono *migranti connessi* (D'Agostino, 2022: 9): anche se analfabeti in italiano, hanno e sanno usare un dispositivo mobile, solitamente uno smartphone, e la loro capacità e disponibilità tecnologica possono essere sfruttate per superare gli ostacoli posti dai limiti dei corsi formali; l'apprendimento mobile può essere un valido strumento per personalizzare l'insegnamento della lingua italiana e rispettare i tempi di apprendimento di ognuno (Torsani, Ravicchio, 2021: 254). Un'analisi sull'apprendimento dell'italiano dei migranti è stata sviluppata anche nel progetto *Migranti Smart* (Tonelli, 2020), teso a sfruttare l'uso dello smartphone per ottemperare alle esigenze individuali.

I centri provinciali per l'istruzione degli adulti e le cooperative che operano a sostegno dei migranti hanno cominciato ad essere particolarmente attivi su questo fronte e a rinnovare la didattica, poiché ben consapevoli dell'importanza dei corsi di lingua per l'ottenimento dei diritti e della possibilità di costruire per sé e la propria famiglia migliori condizioni di vita. Alcuni di essi hanno sviluppato alcune applicazioni per l'apprendimento dell'italiano L2, come *Ataya*, *Presente*, *Fare parole*, *Q-CPIapp*. Tutte e quattro le *app* sono prevalentemente incentrate sul lessico, sui meccanismi della loro formazione e su un frasario di base utile a comunicare in situazioni molto frequenti ed essenziali della vita quotidiana (come la presentazione di sé, la richiesta di documenti o i rapporti lavorativi), mentre molto meno spazio è stato attribuito alla grammatica, in alcuni casi quasi del tutto assente, come in *Ataya* (cfr. Torsani, Ravicchio, 2021: 259).

Il lavoro descritto da Pipitone (2018) per i minori stranieri non accompagnati, *Studiare migrando*, ha invece gli obiettivi di supportare una più ampia formazione dei migranti minorenni, spesso iniziata nel paese di provenienza ma non portata a termine, e di risolvere i problemi burocratici e di lunga attesa per l'inserimento all'interno delle scuole e corsi di formazione.

Ancora a favore dell'immigrazione è stato lo sviluppo di *CPIAbot*, una chat automatica che riesce a interagire a un livello base con l'utente attraverso delle conversazioni simulate, per supportare l'acquisizione di competenze scritte e orali di livello pre-A1-A1, con

⁵⁰ Per una distinzione sulle diverse applicazioni per contenuti, attività svolte, etc. si rinvia a Russo (2019: 178-179), che riprende le diverse categorie classificatorie presenti negli studi internazionali.

riferimento al lessico, alla morfologia e ad alcune situazioni comunicative specifiche sulla base del loro livello linguistico (Ravicchio, Robino, Torsani, 2020: 242-256).

In questo filone di ricerca si inserisce anche il progetto europeo XCELING al quale hanno partecipato dodici università, tra cui quella di Bologna per l'Italia, e che ha dato vita a un'applicazione gratuita, appositamente pensata per l'apprendimento linguistico, in particolare modo di rifugiati e migranti arabofoni⁵¹ con vari livelli di conoscenza della lingua target e anche della stessa lingua materna, per rafforzare l'acquisizione dei primi rudimenti di una lingua straniera (il livello di acquisizione non va oltre l'A2): *7ling*. L'applicazione presenta sezioni dedicate sia alla cultura, sia al lessico, sia alla grammatica di sei lingue (francese, inglese, portoghese, spagnolo, tedesco, italiano). Gli stessi ricercatori hanno individuato alcuni limiti: l'applicazione dovrebbe rispondere meglio ai bisogni degli utenti in maniera più specifica e individualizzata; le sezioni grammaticali risultano troppo complicate; l'organizzazione dei contenuti deve essere migliorata; le attività sono state pensate soprattutto come didattica a distanza mentre dovrebbero essere riconsiderate tenendo conto delle caratteristiche dei dispositivi mobili, come gli smartphone (Viale, Cannovale Palermo, 2021: 1-9).

5. CONCLUSIONI

Il *mobile learning* e la sua declinazione nel *mobile assisted language learning* si dimostrano campi di ricerca ancora fragili, mancanti di una struttura e un metodo di applicazione ben definiti. In particolare, le applicazioni del *MALL* sono state per lo più limitate allo stadio iniziale dell'apprendimento della lingua, ai livelli Pre-A, A1 e A2, e continuano a concentrarsi molto sul lessico e poco sulla grammatica, sulla testualità e sulla pragmatica. Manca poi una piena collaborazione tra studenti e tra studenti e insegnante, che invece dovrebbe essere incentivata dal ML: la maggior parte delle applicazioni non consente, se non molto limitatamente, un dialogo tra gli apprendenti.

Le attività sviluppate appaiono essere tendenzialmente *passive* anziché *compositive*, ovvero lo studente si trova a dover compilare o selezionare la risposta corretta o, al massimo chiedere informazioni specifiche; solo nel caso di Fiorentino (2015) gli studenti sono spinti a costruire direttamente e autonomamente i contenuti (il glossario). La stessa interattività della *chatbox* è comunque semplificata con una certa formularità della richiesta da parte dell'utente, che dunque impara al massimo un modo stereotipato per porre delle domande alla macchina: in questo caso, l'apprendente finisce per adeguarsi alla macchina e parlare come un automa, anziché simulare una conversazione naturale.

Le applicazioni, inoltre, mancano spesso di un feedback corposo⁵² che possa aiutare a comprendere la motivazione dell'eventuale errore in maniera profonda: la sola indicazione della risposta corretta può dare una immagine della lingua statica ed estremamente semplificata.

I risultati degli studi hanno comunque dimostrato che il *ML* e il *MALL* possono essere strumenti utili a coadiuvare l'apprendimento formale e a sostenere un approccio improntato sulle necessità specifiche dello studente. Ciò dovrebbe spingere a una più profonda riflessione sulla progettazione delle attività e sull'effettivo supporto che può dare il *mobile learning* all'apprendimento delle lingue, cercando di capire quanto e come possa essere effettivamente sfruttato rispetto al tipo di utente e al tipo di insegnamento.

⁵¹ Lingua veicolare dell'applicazione è infatti l'arabo.

⁵² Anche se un tentativo di un feedback più delineato è del Q-CPIapp, cfr. Torsani, Ravicchio (2021: 261-262).

Sarebbe forse utile cominciare a riflettere su come educare all'elaborazione di strategie che consentano di gestire pienamente la reattività indotta dagli stimoli dei dispositivi. Infatti, nonostante siano passati venti anni, quello che ancora manca è la comprensione di come formare all'uso del dispositivo affinché lo studente impari ad affrontare un percorso di formazione discontinuo senza però perdere la continuità dell'apprendimento.

Il problema non è solo ostacolare la distrazione da notifiche nel momento in cui si svolge un'attività, ma è mantenere la concentrazione rispetto agli stimoli devianti dal percorso di apprendimento. È sempre più necessaria un'educazione alla concentrazione, che non deve essere semplicemente ridotta a un elenco di buone pratiche da adottare, come silenziare le notifiche o non permettere l'uso di altre applicazioni durante la propria attività, ma deve insegnare un comportamento da tenere. Infatti, la stessa brevità e ripetitività delle operazioni di apprendimento, necessitate dall'uso del dispositivo, rischiano di farle diventare delle attività casuali, non adeguatamente collegate tra loro, la possibile conseguenza che le informazioni sulla lingua che dovrebbero derivarne vengano, nel migliore dei casi, semplicemente immagazzinate in memoria meccanicamente, senza ragionamento. Anche l'idea che le attività di apprendimento debbano essere *ludiche*, attraverso la *gamification*⁵³, così da catturare e mantenere la curiosità dell'utente, può essere una buona soluzione nell'immediato, ma dovrebbe essere, forse, limitata, per dare maggiore spazio a una riflessione metalinguistica e per spingere a una motivazione allo studio che sia più profonda del mero divertimento. Questo richiede un impegno notevole, non solo del discente ma anche dell'insegnante.

Ancora, la proposta di sfruttare i tempi morti, come sosteneva Sharples (2002), per finalità più alte come la formazione è senz'altro interessante, ma anche in questo caso sarebbe necessario evitare che le attività si riducano a semplici trastulli e le nozioni finiscano con l'essere apprese in maniera decontestualizzata, senza un'indicazione del quadro complessivo in cui esse si inseriscono. Infine, bisognerebbe avvalersi meglio della possibilità di una comunicazione e di una collaborazione continue che spesso finisce invece con il rimanere solo superficiale, attività di solo contatto; attualmente rimangono delle comunicazioni «usa e getta per intrattenere rapporti sociali o transazionali» (Troncarelli, 2017: 1), anziché essere scambio effettivo di conoscenze, competenze ed esperienze utili all'esplorazione del mondo e di sé. Il dialogo e la condivisione con gli altri tendono a rimanere estremamente epidermici e a mancare di immedesimazione ed empatia, elementi fondamentali alla comprensione. Nella società *multitasking* mancano l'interesse, la capacità, la volontà di partecipare criticamente, concretamente e profondamente alla costruzione della propria conoscenza, tendendo piuttosto passivamente ad accettare ciò che si offre loro tramite algoritmo, in maniera esattamente contraria a quanto auspicava Kay con l'uso del suo *Dynabook*. La promessa di interattività dei dispositivi mobili non si mantiene e si finisce, invece, con l'interpretare in generale il *mobile learning* quale mezzo per semplificare l'apprendimento anziché potenziarlo.

L'educazione all'apprendimento mobile dovrebbe invece riuscire a scardinare questi atteggiamenti. Nell'era dell'internet mobile (Taxler, 2009), insomma, sembra essere sempre più urgente un'educazione profonda alla focalizzazione.

Nel 2018 Fiorentino si chiedeva se il *mobile learning* e in generale l'uso delle tecnologie a scuola potesse essere il futuro o rischiasse l'insuccesso (Fiorentino, 2018: 268). Nel 2022, nonostante la pandemia abbia velocizzato la digitalizzazione della scuola, le perplessità di Fiorentino rimangono, sebbene alcuni progressi siano stati fatti. Bisognerà partire da questi per poter andare avanti e rispondere alle esigenze di una società sempre più digitalizzata, multimediale e multimodale, anche nel campo dell'apprendimento.

⁵³ Sulla *gamification* ancora Fratter (2016: 123-124) e Kocakoyun, Ozdamli (2018). In quest'ultimo contributo si osserva come la *gamification* cerchi di sfruttare la *dipendenza* dal gioco a fini educativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Al-Emran M., Elsherif H.M., Shaalan K. (2016), "Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education", in *Computers in Human behavior*, 56, pp. 93-102.
- Ainsworth H.L., Eaton S.E. (2010), *Formal, Non-Formal and Informal Learning in the Sciences*, Onate Press, Calgary.
- Azzaro G. (2007), "Nuove tecnologie: entusiasmo, ragione ed equilibrio, in Toni B. (a cura di), *Lingue Straniere*, Tecnodid, Napoli, pp. 19-24.
- Alzaza N. S., Yaakub A. R. (2011), "Students' awareness and requirements of mobile learning services in the higher education environment", in *American Journal of Economics and Business Administration*, 3, 1, pp. 95-100.
- Baleghizadeh S., Oladrostam E. (2010), "The Effect of Mobile Assisted Lanaguage Learning (MALL) on Grammatical Accuracy of ELF Students", in *Mextesol Journal*, 34, 2, pp. 77-86.
- Bax S. (2003), "CALL – past, present and future", in *System*, 31, 1, pp. 13-28.
- Benasso S., Pandolfini V. (2021), "Discorsi emergenti nelle politiche di Lifelong Learning per i giovani adulti: riflessioni su due casi studio in Italia", in *Quaderni di Sociologia*, 84, LXIV, pp. 91-116.
- Burston, J. (2015), "Twenty years of Mall project implementation: A meta-analysis of learning outcomes", *Recall*, 27(1), pp. 4-20.
- Çakmak F. (2019), "Mobile Learning and Mobile Assisted Language Learning in Focus", in *Language and Technology*, 1, 1, pp. 30-48
- Callum K., Jeffrey L., Kinshuk (2014), "Comparing the role of ICT literacy and anxiety in the adoption of mobile learning", in *Computers in Human Behavior*, 39, pp. 8-19.
- Calvani A. (2009), "Per una ergonomia dell'apprendimento. ICT nella scuola: quali rapporti?", in Marconato G. (a cura di), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*, Erickson, Trento, pp. 53-64.
- Castells M. (1996), *The Rice of Network Society*, Blackwell Publ., Oxford.
- Cella R., Viale M. (2020), "La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale", in *Italiano a scuola*, 2, pp. I-VI.
- Clancey W.J. (1995), "A tutorial on situated learning", in Self J. (a cura di), *Proceedings of the international conference on computers and education*, AACE, Charlottesville, pp. 49-70.
- Costa M. (2016), "L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare", in *Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14, 2, pp. 63-78.
- Crompton H. (2014), "A diachronic overview of mobile learning: A shift toward student-centered pedagogies", in Ally M., Tsinakos A. (a cura di), *Increasing access mobile learning*, Commonwealth of Learning Press, Vancouver, pp. 7-15.
- D'Agostino M. (2022), "Giovani in movimento: multilingui, connessi, spesso analfabeti: una nuova migrazione fra risorse e bisogni", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 5-13: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18148/16112>.
- Da Pra L. (2018), "Mobile learning: esempi di buona pratica basata sull'uso dello smartphone in classe", in Caruana S., Chircop K., Gauci P., Pace M. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Ca' Foscari Edizioni, Venezia, pp. 309-316.
- Diamantini D., Pieri M. (2008), *Il mobile learning*, Guerini Editore, Milano.
- Fiorentino G. (2015), "Mobile Generation e Mobile Learning: due progetti in Molise", in *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 460-477.

- Fiorentino G. (2018), “M-learning e apprendimenti: ridisegnare in modo critico i paradigmi educativi”, in Gärtig A.K.; Bauer R., Heinz M. (Herausgegeben Von / a cura di), *Pragmatik – Diskurs – Kommunikation Festschrift Für Gudrun Held Zum 65. Geburtstag ; Pragmatica – Discorso – Comunicazione Saggi in Omaggio a Gudrun Held per Il Suo 65mo Compleanno*, pp. 268-282.
- Frohberg D., Göth C., Schwabe G. (2009), “Mobile learning projects—a critical analysis of the state of the art”, in *Journal of computer assisted learning*, 25, 4, pp. 307-331.
- Garulli V., Pasetti L., Viale M. (2021), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bononia University Press, Bologna.
- Giansanti D. (2018a), “Smartphone tra nuovi rischi e rischi ereditati dai cellulari”, in Giansanti D., Grigioni M. (a cura di), *La salute in un palmo di mano: nuovi rischi da abuso di tecnologia, Rapporti ISTISAN 18/22*, Istituto Superiore di Sanità, Roma, pp. 5-8.
- Giansanti D. (2018b), “Dipendenza da smartphone: tra problematiche della comunicazione e disturbi psicologici”, in Giansanti D., Grigioni M. (a cura di), *La salute in un palmo di mano: nuovi rischi da abuso di tecnologia, Rapporti ISTISAN 18/22*, Istituto Superiore di Sanità, Roma, pp. 32-38.
- Giardi A. (2017), “iTunesU e modello “USiena”: una nuova prospettiva per l'apprendimento in mobilità degli studenti con dislessia?”, in *Dislessia*, 14, 2, pp. 213-236.
- Giardi A. (2019), “Mobile learning: partire da un'analisi della letteratura esistente per comprendere i fattori che ne possono influenzare l'adozione”, in *Mondo Digitale*, XVII (82/2019), pp. 1-17.
- Hug T. (2012), “Mobile learning”, in *Media Education*, 3, 2, pp. 179-194.
- Istat (2021), Aumenta l'uso di Internet ma il 41,6% degli internauti ha competenze digitali basse, Istituto Nazionale di Statistica, Roma:
<https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>.
- Istat (2022), *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie, primi dati, anno 2021*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma:
<https://www.istat.it/it/archivio/270127>.
- Kay A. (1972), *A Personal Computer for Children of All Ages*, Prove, DE.
- Kay A. (2013), *Afterword: What is a Dynabook?* Alan Kay, Viewpoints Research Institute, Glendale: <https://policycommons.net/artifacts/1796423/afterword/2528067/>.
- Keskin N.O., Metcalf D. (2011), “The current perspectives, theories and practices of mobile learning”, in *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10, 2, pp. 202-208.
- Kocakoyun S., Ozdamli F. (2018), “A Review of Research on Gamification Approach in Education”, in Morese R., Palermo S., Nervo J. (a cura di), *Socialization - A Multidimensional Perspective*, IntechOpen:
<https://doi.org/10.5772/intechopen.74131>.
- Kukulska-Hulme A. (2009), “Will mobile learning change language learning?”, in *ReCALL*, 21, 2, pp.157-165.
- Kukulska-Hulme A., Traxler J., Pettit J. (2007), “Designed and user-generated activity in the mobile age”, in *Journal of Learning Design*, 2, 1, pp. 52-65.
- Kukulska-Hulme A., Traxler J. (2013), “Design principles for mobile learning”, in Beetham H., Sharpe R. (a cura di), *Rethinking pedagogy for a digital age*, Routledge, Londra, pp. 268-281.
- Kukulska-Hulme A., Norris L., Donohue J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*, British Council, Londra.

- Liu G.Z., Lu H.C., Lai C.T. (2016), "Towards the construction of a field: The developments and implications of mobile assisted language learning (MALL)", in *Digital Scholarship in the Humanities*, 31, 1, pp. 164-180.
- Lu X., Viehland D. (2008), "Factors influencing the adoption of mobile learning, in *ACIS 2008 Proceedings*, 56, pp. 597-606.
- Maurizio C. (2017), "Tecnologie digitali, smartphone per l'apprendimento della lingua. Il progetto BYOD", in Boffo V., Palumbo M. (a cura di), *Life Skills e intraprendenza: percorsi formativi*, Indire, Firenze, pp. 32-43.
- Mercurio M., Torre I., Torsani S. (2011), "Progettazione di micro-contenuti adattivi nell'apprendimento delle lingue", in *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version (until 2012)*, 7, 3, pp. 113-124.
- Mezzadri M. (2021), "Insegnare la lingua italiana con o senza le tecnologie? Alla ricerca di un possibile minimo comune denominatore", in Борисова Е.С., Топорова А.В., Красова Г.А. (a cura di), *Итальянский язык на сцене: семиотические коды в жизни и в профессии*= *Italiano sul palcoscenico: codici semiotici nella vita e nella professione*, Atti del Convegno internazionale Ascientifico e Pratico, Mosca 2021, Università di Mosca, Mosca, pp. 138-147.
- Naismith L., Lonsdale P., Vavoula G., Sharples M. (2004), *Literature review in mobile technologies and learning. Future Lab Report, 11*, University of Birmingham, Birmingham.
- Nordin N., Embo M. A., Yunus M. (2010), "Mobile Learning Framework for Lifelong Learning, in *Provedia-social and Behavioral Sciences*, 7, 2, pp. 130-138.
- Nuraeni, C. (2021). Maximizing mobile-assisted language learning (MALL) amid Covid-19 pandemic: Teachers' perception. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5(1), 11-18.
- Ogata H., Yano Y. (2004), "Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning", in *The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 2004. Proceedings*, IEEE, pp. 27-34.
- Ogata H., Yin C., El-Bishouty M., Yano Y. (2010), "Computer supported ubiquitous learning environment for vocabulary learning using RFID tags", in *IJLT*, 5, pp. 5-24.
- Papadima-Sophocleous S., Georgiadou O., Mallouris Y. (2012), "2iPod impact o oral reading fluency of university", in *Proceedings, GloCALL Conference*, Bijing, China: <https://ktisis.cut.ac.cy/handle/10488/10707>.
- Parayitam S., Desai K. J., Desai M. S., Eason M. K. (2010), "Computer attitude as a moderator in the relationship between computer anxiety, satisfaction, and stress", in *Computers in Human Behavior*, 26, 3, pp. 345-352.
- Parsons D., Ryu H., Cranshaw M. (2007), "A design requirements framework for mobile learning environments", in *Journal of Computer*, 2, 4, pp. 1-8.
- Peppeloni D. (2021), "Caratteristiche e implicazioni di una glottodidattica mobile. Un possibile quadro teorico-metodologico di riferimento", in *E-Journal ALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue*, 8, 2, pp. 125-141.
- Pérez-Parades P., Zhang D. (2022), "Mobile Assisted Language learning: Scope, praxis and theory", in *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, IV (monografico), pp. 11-25.
- Quaggia R. (2013), "La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri", in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 128-159. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3124/3314>.
- Ravicchio F., Robino G., Torsani S. (2020), "Un assistente conversazionale a supporto dell'apprendimento dell'italiano L2 per migranti: CPIAbot", in *Italian Journal of Educational Technology*, 28, 3, pp. 242-256.

- Ranieri M., Pieri M. (2014), *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Rosen L. D. (2012), *I-Disorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us*, MacMillan, New York.
- Ruggiano F. (2018), “La macchina insegnante e l’ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le tic e uno sguardo al futuro”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 185-205:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11292>.
- Russano M. (2018), “Esperienza di “realtà aumentata” nell’insegnamento dell’italiano L2”, in Viale M. (a cura di), *Tecnologie dell’informazione e della comunicazione e insegnamento dell’italiano*, Bononia University Press, Bologna, pp.163-182.
- Russo P. (2019), “L’apprendimento dell’italiano attraverso App. Un’analisi del MALL e delle App più conosciute”, in *Lingua e nuova didattica*, 3, pp. 160-180.
- Sharples M., Corlett D., Westmancott O. (2002), “The design and implementation of a mobile learning resource”, in *Personal and Ubiquitous computing*, 6, 3, pp. 220-234.
- Sharples M., Taylor J., Vavoula G. (2007), “A Theory of Learning for the Mobile Age”, in Andrews R., Haythornthwaite C. (a cura di), *The SAGE Handbook of E-Learning Research*, SAGE, California, pp. 221-247.
- Sharples M., Pea R. (2014), “Mobile learning”, in Sawyer R. K. (a cura di), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Second edition)*. Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge University Press, New York, pp. 501–521.
- Stockwell G. (2021), *Mobile assisted language learning: Concepts, contexts and challenges*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sung Y.T., Chang K. E., Yang, J. M. (2015), “How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis”, in *Educational Research Review*, 16, pp. 68-84.
- Tonelli D. (2020), “CPIA smart: distanti, ma connessi. Uno studio esplorativo sull’uso dello smartphone tra i migranti frequentanti i corsi del CPIA”, in *Italian Journal of Educational Technology*, 28, 3, pp. 227-241.
- Torsani S., Ravicchio F. (2021), “Dispositivi Mobili Per Un’educazione Linguistica Inclusiva”, in Daloso M., Mezzadri M. (a cura di), *App e Italiano L2 Per Migranti. Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 253-264.
- Traxler J. (2005), “Define mobile learning”, in Isaías P., Borg C., Kommers P., Bonanno P. (a cura di), *Proceedings of the LADIS International Conference on Mobile Learning*, IADIS Press, Malta, pp. 261-266.
- Traxler J. (2009), “Learning in mobile age”, in *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1, 1, pp. 1-12.
- Traxler J. (2018), “Learning with mobile in the digital age”, in *Pedagogika*, 68, 2, pp. 293-310.
- Teske K. (2017), “Duolingo”, in *Ccalico Journal*, 34, 3, pp. 393-401.
- Trentin G. (2019), “Apprendimento senza soluzione di continuità negli spazi ibridi dell’infosfera”, in *Professionalità Studi*, 4, 2, 8-25.
- Fratte I. (2016), “Il mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue”, in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena, pp. 110-127.
- Vavoula G. N., Sharples M. (2002), “KLeOS: A personal, mobile, knowledge and learning organisation system”, in Milrad M., Hoppe U., Kinshuk Y. (a cura di), *Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education*, IEEE Computer Society, Sweden, pp. 152-156.
- Vesselinov R., Grego J. (2012), “Duolingo effectiveness study”, in *City University of New York*, 28, pp. 1-25.

- Viale M., Cannovale Palermo E. C. (2021), “7LING nel panorama delle app per l’apprendimento linguistico: analisi, descrizione e valutazione”, in *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse*, HAL, Grenoble, pp. 1-9.
- Viberg O., Grönlund Å. (2012), “Mobile Assisted Language Learning: A Literature Review”, in Specht M., Sharples M., Multisilta J. (a cura di), *mLearn 2012 - Mobile and Contextual Learning: Proceedings*, CEUR Workshop Proceeding, Helsinki, pp. 9-16.
- Winters N. (2007), “What is mobile learning”, in Sharples M. (a cura di), *Big issues in mobile learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*, University of Nottingham, Nottingham, pp. 5-9.

TECNOLOGIA EDUCATIVA NELLE LEZIONI ONLINE E IN PRESENZA: SUGGERIMENTI PER UNA DIDATTICA MULTIMEDIALE E INCLUSIVA

*Tatiana Baggio*¹

1. TECNOLOGIA E GLOTTODIDATTICA: MODELLI DI RIFERIMENTO

L'improvviso passaggio dalla didattica in presenza alla didattica online, causato dalla pandemia di Coronavirus del 2020, ha spinto verso un sensibile incremento delle abilità tecnologiche di docenti e studenti. Ma non è stata certo l'emergenza a generare l'idea che le competenze digitali fossero fondamentali nel mondo della didattica e che dovessero far parte del bagaglio di tutti i docenti. Esistono, infatti, svariati modelli di riferimento per l'integrazione della tecnologia nella didattica: presentati nel corso degli anni, precedono storicamente la pandemia, nel contesto della quale hanno assunto una nuova e più concreta applicazione.

1.1. *Il TPACK*

Tra i modelli maggiormente conosciuti, il primo in ordine di tempo è il TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*), formulato da Mishra e Koehler (2006): tale modello, secondo gli autori, «attempts to identify the nature of knowledge required by teachers for technology integration in their teaching»². Il quadro concettuale proposto dagli autori per la tecnologia educativa sviluppa il lavoro dello psicologo dell'educazione Lee Shulman (1896), il quale affermava che, per ottenere un insegnamento di qualità, fosse necessario combinare la conoscenza della propria materia con le appropriate strategie pedagogiche: ai requisiti di Shulman, Mishra e Koehler aggiungono l'elemento della competenza tecnologica. La complessa interazione di tre forme primarie di conoscenza, vale a dire Contenuto, Pedagogia e Tecnologia, costituisce dunque il nucleo centrale del TPACK (Figura 1). Nel dettaglio, TK rappresenta le conoscenze tecnologiche che possono essere integrate nei programmi di studio, ossia la capacità di usare il computer, i software, le applicazioni, i vari strumenti disponibili; CK rappresenta le conoscenze del contenuto, dunque la disciplina che si insegna; PK rappresenta le conoscenze pedagogiche, dunque una varietà di pratiche, strategie e metodi didattici per favorire l'apprendimento degli studenti.

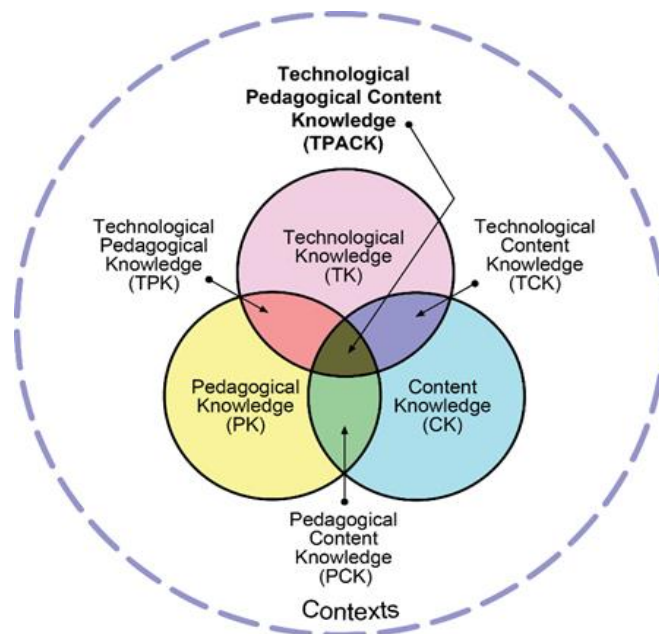
Dall'interazione dei tre ambiti principali derivano altri 4 tipi di conoscenza: PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) indica l'incontro tra la conoscenza pedagogica della materia e la conoscenza dei contenuti, incontro che consente di insegnare efficacemente quella specifica disciplina; TCK (*Technological Content Knowledge*) si riferisce alla conoscenza della relazione reciproca tra tecnologia e contenuti: chi insegna una data materia, infatti, deve conoscere le tecnologie più adatte per insegnarla; TPK (*Technological Pedagogical Knowledge*)

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

² <https://matt-koehler.com/tpack2/tpack-explained/>.

indica l'uso delle tecnologie in aula: chi insegna deve conoscere sia gli aspetti positivi sia quelli negativi dell'uso delle tecnologie, usandole così nel modo corretto per supportare l'apprendimento. L'incontro di tutte e tre le conoscenze costituisce, a sua volta, il quarto tipo di conoscenza, detto TPACK, vale a dire la relazione tra tecnologia, contenuto e pedagogia, che consente agli insegnanti di sviluppare strategie didattiche appropriate e specifiche per il contesto.

Figura 1. *Il modello TPACK*, © 2012 by *tpack.org*.



Nella figura, il cerchio tratteggiato che racchiude il tutto rappresenta il *contesto*, che costituisce un elemento fondamentale del TPACK. Se infatti una data disciplina può essere insegnata sia in una scuola elementare sia all'università, le strategie da utilizzare non possono essere le stesse: ogni docente deve conoscere i propri studenti, i metodi didattici più adatti per loro e per la sua materia e deve saper integrare la tecnologia in modo proficuo per trasmettere al meglio i contenuti.

Un insegnamento efficace nasce dunque da un delicato equilibrio dato dalla fusione di conoscenza della materia, conoscenza della tecnologia e conoscenza della pedagogia, il tutto adattato al contesto in cui si opera.

1.2. *Il SAMR*

Creato da Ruben Puentedura³, il SAMR è un quadro di riferimento che classifica quattro diversi gradi di integrazione della tecnologia nella didattica. L'acronimo sta per *Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition* e il modello – che va letto dal basso verso l'alto – si compone di questi quattro livelli (Figura 2). Il SAMR ha lo scopo di

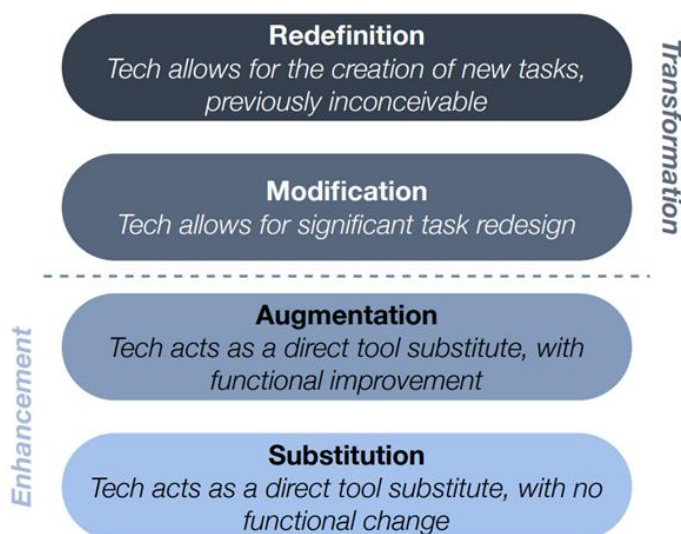
³ Ruben Puentedura è il fondatore e presidente di Hippasus, una società di consulenza con sede nel Massachusetts Occidentale, che si occupa di applicazioni delle tecnologie informatiche all'istruzione.

consentire agli insegnanti di progettare, sviluppare e integrare esperienze di apprendimento digitale le quali portino a risultati rilevanti per gli studenti.

I primi due livelli del modello SAMR, Sostituzione e Aumento, sono incentrati sul miglioramento dell'attività di apprendimento attraverso l'uso della tecnologia, mentre i due successivi, Modifica e Ridefinizione, mirano a una vera e propria trasformazione della didattica con il digitale. Il modello prevede che sia il docente a stabilire a quale livello integrare la tecnologia nella didattica: può trattarsi solo di un leggero miglioramento, ottenuto grazie all'uso del digitale, o si può giungere a una completa trasformazione della didattica. Al primo livello, il docente può sostituire gli strumenti tradizionali con l'utilizzo della tecnologia, senza però apportare cambiamenti sul piano funzionale; al secondo livello, la sostituzione degli strumenti tradizionali con la tecnologia porta a miglioramenti funzionali; al terzo livello, il docente può arrivare addirittura a trasformare la sua didattica, riprogettando le attività tradizionali e modificandole in modo significativo; infine, il docente può spingersi fino a un quarto livello, realizzando – grazie alla tecnologia – nuove attività, in precedenza impensabili.

Alcuni esempi: al primo livello, si può chiedere a uno studente di scrivere un compito su un foglio digitale anziché con carta e penna; pur rappresentando un primo, minimo passo verso l'introduzione della tecnologia in classe, tale consegna non apporta alcun reale cambiamento alla didattica: il compito assegnato rimane, infatti, esattamente lo stesso. Si tratta di un esempio di ciò che Puentedura chiama Sostituzione. In una seconda fase, può essere richiesto agli studenti di sfruttare le potenzialità specifiche del foglio digitale, ad esempio aggiungendo link e immagini, o usando il riconoscimento vocale: tali attività rappresentano un esempio di ciò che Puentedura chiama Aumento. In una fase successiva, si può proporre agli studenti un esercizio di scrittura collaborativa con un foglio condiviso online: gli studenti, ognuno dal proprio dispositivo, possono allora fare ricerche online, commentare insieme, scrivere e apportare dunque ciascuno il proprio contributo in un'attività che, secondo Puentedura, è un efficace esempio di Modifica. Se poi il risultato del lavoro collaborativo viene inserito in un sito o in un blog e persone esterne al gruppo possono leggerlo e commentarlo, anche al di fuori dell'aula o della scuola stessa, si raggiunge il quarto livello, ossia quello che Puentedura chiama Ridefinizione.

Figura 2. *Il modello SAMR di Puentedura*



Ruben R. Puentedura, *As We May Teach: Educational Technology, From Theory into Practice* (2009)

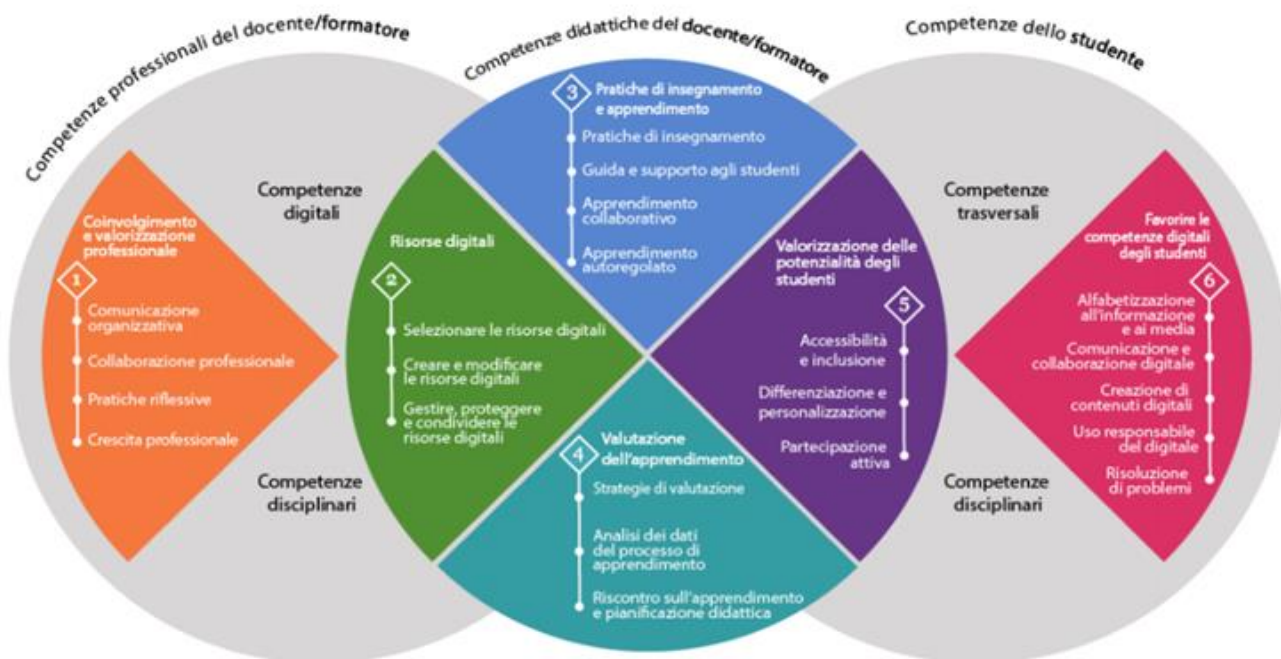
1.3. Il DigCompEdu

Il terzo modello è il DigCompEdu, *Quadro di Riferimento Europeo sulle Competenze Digitali dei Docenti e dei Formatori*⁴, pubblicato nel 2017. Il DigCompEdu ha l'obiettivo di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale" e di svilupparla ulteriormente. La trasformazione digitale ha infatti ormai modificato tutti gli aspetti della vita quotidiana, insegnamento compreso, ed è sempre più necessario che tutti gli educatori usino agevolmente le tecnologie nella loro professione: DigCompEdu mira precisamente a supportare l'integrazione delle competenze digitali nella didattica.

Le sei aree di competenza, che riguardano aspetti differenti dell'attività professionale dei docenti e dei formatori (Figura 3), sono raggruppate in tre grandi categorie:

1. competenze professionali del docente/formatore: descrivono come gli insegnanti usano la tecnologia nel loro lavoro per collaborare con i colleghi e per supportare il loro sviluppo professionale;
2. competenze didattiche del docente/formatore: descrivono la competenza digitale degli insegnanti in relazione alla pedagogia, affinché le risorse digitali vengano utilizzate in modo efficiente ed efficace affinché siano di supporto a insegnamento e apprendimento;
3. competenze dello studente: agli insegnanti spetta anche aiutare gli studenti a sviluppare la loro competenza digitale, per utilizzare la tecnologia in modo sicuro e creativo.

Figura 3. Sintesi del quadro delle competenze del DigCompEdu



Il DigCompEdu si rivolge ai docenti di ogni ordine e grado e li guida all'acquisizione delle necessarie competenze digitali; ogni area proposta riguarda aspetti differenti dell'attività professionale di docenti e formatori e, per ogni competenza in cui si articola,

⁴ <https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>.

sono previsti sei livelli di padronanza mutuati *dal Quadro Comune Europeo per le Lingue* (QCER) dall'A1 al C2.

2. PERCHÉ INTEGRARE LA TECNOLOGIA NELLA DIDATTICA?

La società in cui viviamo è ormai pervasa dalla tecnologia che, come dimostrano i modelli esposti sopra, può rappresentare un efficace supporto anche nell'ambito della didattica dove, tuttavia, l'inserimento di strumenti tecnologici non suscita eccessivo entusiasmo. Anzi, si registra il caso di studiosi che attribuiscono, proprio al continuo ricorso alla tecnologia, il deterioramento dell'esperienza di apprendimento. È il caso, per esempio, di Recalcati (2014: 31), che scrive:

Un uso massiccio della tecnologia favorisce la «via breve» dell'anti-sublimazione. Se una maestra propone ai bambini delle elementari una ricerca sui fiumi della Lombardia - ricerca che un tempo avrebbe richiesto uno sforzo di consultazione che avrebbe impegnato un intero pomeriggio, oggi è sufficiente cliccare su Google per avere immediatamente la risposta che si cerca. La dimensione dell'esperienza è totalmente evasa da un sapere prêt-à-porter, sempre a disposizione, che, di fatto, genera anoressie mentali, rigetto della ricerca del sapere nel nome di una sua acquisizione senza sforzo.

Le parole di Recalcati fanno riflettere su come le risorse tecnologiche all'interno di un contesto didattico vadano scelte e utilizzate con cura, nonché accompagnate da un opportuno coinvolgimento attivo degli studenti ai quali chiedere, inoltre, un lavoro cooperativo: gli strumenti digitali possono, così, trasformarsi in un potente ausilio didattico in grado di stimolare l'esplorazione di nuovi percorsi e la produzione di idee inaspettate.

Indubbiamente, anche la semplice sostituzione di un foglio di carta con un documento digitale apporta sia pur minimi benefici: un foglio digitale può infatti essere personalizzato con estrema semplicità e, dunque, un docente può facilmente adattarne il contenuto in base alle esigenze della classe; può essere infatti reso multimediale con l'aggiunta di audio, immagini, video; può inoltre ospitare più link e consentire, per questo, il passaggio a documenti diversi.

Integrare la tecnologia nella didattica, però, va ben oltre la mera sostituzione della carta con il digitale: l'uso di strumenti digitali e di contenuti interattivi diventa un'importante strategia per attrarre i giovani, per motivare il loro processo di apprendimento e valorizzare la loro partecipazione attiva, la cooperazione e la condivisione. Risulta infatti evidente come, grazie alla tecnologia, si riesca a far fronte a una difficoltà che accomuna i docenti di ogni ordine e grado, ossia tenere alta l'attenzione degli studenti, come ben illustrano le parole di Recalcati (2014: 99) nei quali moltissimi docenti non mancheranno di riconoscersi:

È ancora oggi quello a cui personalmente punto ogniqualvolta mi trovo in un'aula: tenere sveglio chi mi ascolta, impedire che la sua testa cada comatosa sul banco, forzare la tendenza al sonno, provocare risvegli, far sentire la forza della parola.

In relazione a questo fondamentale compito di ogni docente/formatore, la flessibilità del digitale, che permette di personalizzare i contenuti in base al singolo discente, costituisce un ulteriore e vantaggioso strumento, reso possibile dall'introduzione della tecnologia. I contenuti, infatti, possono essere adattati alle necessità degli studenti e al loro

livello di preparazione e offrono la possibilità di stimolare l'apprendimento attraverso canali diversi. Anche gli studenti con esigenze speciali possono essere agevolati dall'uso degli strumenti digitali: si pensi ad esempio alla sintesi vocale che consente di ascoltare un testo scritto, ai software di riconoscimento del parlato, grazie ai quali la digitazione del testo non costituisce più un ostacolo, o alle mappe concettuali e alle infografiche che possono semplificare lunghe spiegazioni, solo per citare alcuni esempi.

Un'attenta e studiata integrazione della tecnologia porta, dunque, a svariati vantaggi: creazione di un ambiente di apprendimento ricco, interattivo e coinvolgente; progettazione di materiale didattico adatto a studenti con diversi stili di apprendimento; realizzazione di percorsi di apprendimento attivi e collaborativi. Applicazioni e siti di tecnologia educativa (*EdTech*), se ben utilizzati, possono pertanto semplificare ogni fase della vita di docenti e studenti: quella dei docenti nella preparazione del materiale didattico, durante le lezioni e nel momento del ripasso e delle verifiche; quella degli studenti durante tutto il percorso di apprendimento.

3. LE TRE FASI: PRIMA, DURANTE E DOPO LA LEZIONE

Le pagine che seguono intendono suggerire alcuni siti e applicazioni tecnologiche per la didattica: sono state raggruppate in tre sezioni in ragione della loro funzionalità ai fini della preparazione della lezione, dello svolgimento della lezione e delle attività assegnate dopo la lezione. Alcune indicazioni sono già state esposte in un precedente articolo (Baggio, 2021) cui si rimanda, e di cui il presente lavoro rappresenta un'espansione.

3.1. *Prima di entrare in classe: strumenti utili per preparare le lezioni*

Per quanto importante, il momento della lezione non è che una parte nella quotidianità del docente: ben prima di varcare la soglia dell'aula, il docente ha già speso energie, attenzione e risorse mentali nella preparazione del materiale didattico. La rete fornisce validi strumenti per alleggerire questa fase.

3.1.1. *Le immagini: Cboard, This person does not exist e cleanup.pictures*

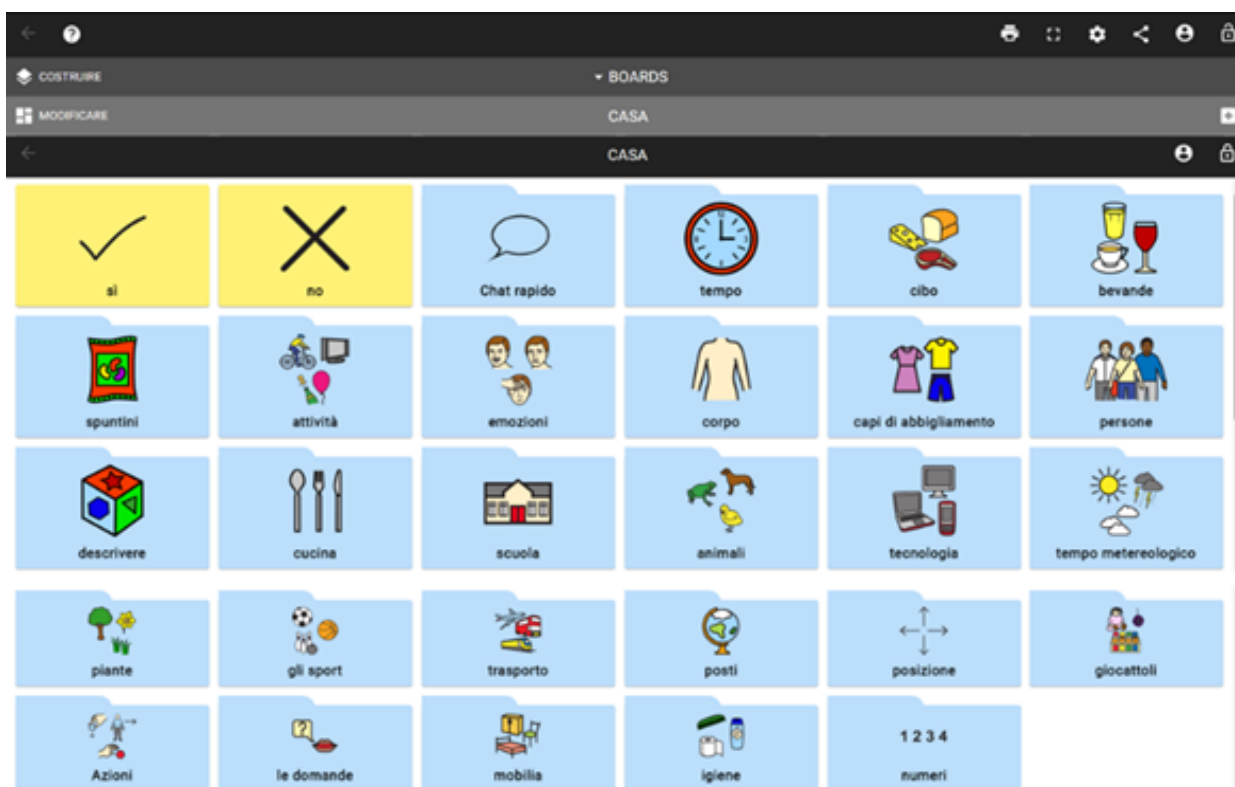
Le immagini rappresentano un canale comunicativo di grande impatto e consentono di trasferire informazioni in modo estremamente efficace. Nella didattica, soprattutto nella didattica delle lingue, è dunque comprensibile che i docenti se ne servano spesso per facilitare la comprensione.

Tra le numerose risorse presenti in rete si segnala un'applicazione *open source*⁵: *Cboard*⁶. L'applicazione, creata per l'inclusione e il sostegno, risulta molto utile anche nelle lezioni di lingua per principianti: presenta infatti una vastissima gamma di pittogrammi con sintesi vocale in tante lingue, italiano compreso. L'applicazione contiene diverse cartelle divise in aree semantiche (Figura 4) e tutto può essere personalizzabile in base alle esigenze che, di volta in volta, vanno soddisfatte. Cliccando tre volte sul lucchetto in alto a destra, lo schermo viene sbloccato e questo dà modo di accedere a tutte le impostazioni. È anche possibile modificare la voce, l'intonazione e la velocità della sintesi vocale.

⁵ In informatica, si definisce *open source* un *software* non protetto da *copyright* e liberamente modificabile dagli utenti.

⁶ <https://www.cboard.io/it/>.

Figura 4. Le aree semantiche della schermata principale di Cboard



Un'altra risorsa proficuamente utilizzabile è *This person does not exist*: la realizzazione di materiali per dialoghi, descrizioni, role-play o altre attività didattiche richiede di frequente il ricorso a immagini di persone di tutte le età; poiché l'utilizzo di immagini fotografiche richiede necessariamente l'autorizzazione del soggetto ritratto, il sito *This person does not exist* risulta particolarmente utile per non incorrere in problemi di violazione della *privacy*. All'accesso alla pagina web, uno speciale algoritmo di intelligenza artificiale chiamato Rete Antagonistica Generativa (GANs) genera un volto realistico, ma totalmente inesistente. Se l'immagine apparsa non soddisfa le esigenze dell'utente, è possibile ottenere un nuovo viso virtuale premendo il pulsante di aggiornamento della pagina. Le immagini generate dall'algoritmo possono anche essere scaricate ed utilizzate, viene solo richiesto di inserire un *backlink* al sito web, ossia un collegamento ipertestuale che rimandi alla pagina web.

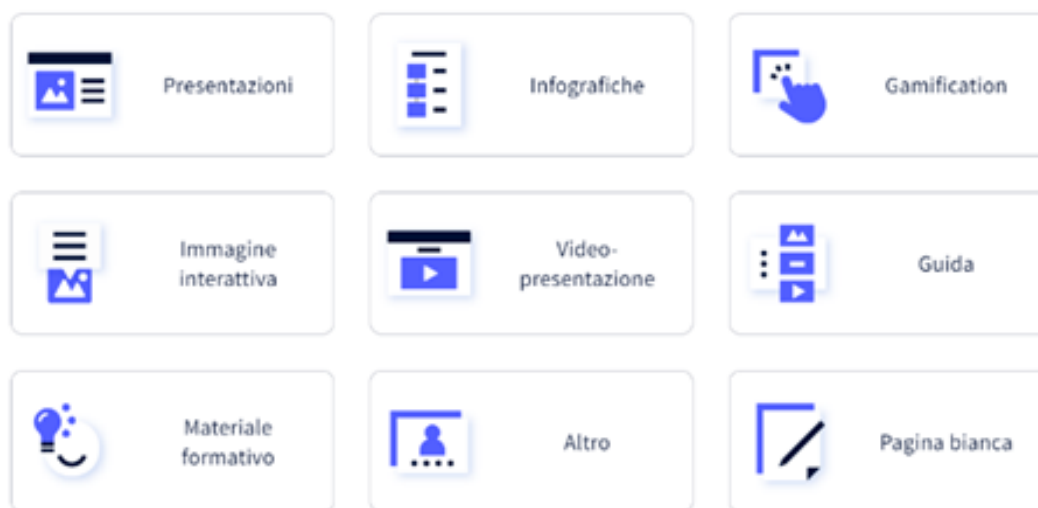
Benché le possibilità di trovare immagini libere da *copyright* siano molteplici, si possono riscontrare difficoltà nel reperimento di materiali adeguati all'attività didattica in programmazione, e spesso si presenta l'esigenza di apportare cambiamenti alle immagini di cui si dispone. I docenti tecnologicamente più esperti trovano un supporto con programmi quali Photoshop e Gimp, software rispettivamente a pagamento e *open source* di fotoritocco; chi manca di dimestichezza nei procedimenti di modifica di una fotografia, invece, può rimuovere oggetti o persone da un'immagine utilizzando *Cleanup.pictures*, un sito che, tramite l'intelligenza artificiale, consente di effettuare questa operazione con estrema facilità. Per accedere al sito non viene richiesta alcuna registrazione: occorre soltanto caricare la foto da modificare, stabilire la dimensione dello strumento spazzola e utilizzare lo strumento gomma da cancellare sugli oggetti da rimuovere dall'immagine.

3.1.2. Oltre le immagini

Un ottimo strumento di creazione di materiale didattico è *Genially*⁷. La versione gratuita della piattaforma si presenta talmente ricca di contenuti da non far sentire la necessità di passare alla versione a pagamento. *Genially* permette di realizzare presentazioni, infografiche, *artwork*, attività interattive, animate e multimediali.

Al primo accesso alla piattaforma viene richiesta la registrazione, effettuata la quale si può disporre di tutti gli strumenti per creare grafiche statiche o animate. Per progettare la propria attività, occorre cliccare su “Crea Genially” e poi selezionare uno dei contenuti messi a disposizione quali presentazioni, infografiche, attività di *gamification* (quiz, giochi e *escape room*), immagini interattive, video presentazioni, guide, materiale formativo, oppure è possibile anche optare per una pagina bianca da ideare a proprio piacimento (Figura 5).

Figura 5. Tipologie di oggetti didattici realizzabili con Genially



Ogni sezione offre diversi modelli da utilizzare o da modificare secondo le proprie esigenze (i modelli a pagamento sono contrassegnati da una stella nell’angolo in alto a destra). Si consideri, a titolo esemplificativo, la creazione di un’immagine interattiva: il docente stabilisce quale illustrazione utilizzare e la carica nel sito: si può trattare di un’immagine già presente nel dispositivo personale o, in alternativa, l’illustrazione può essere il frutto di una ricerca nel browser. Una volta caricata l’immagine, *Genially* mette a disposizione una serie di strumenti di *editing*: possono essere aggiunti diversi elementi interattivi quali testi, mappe, audio, video (da YouTube, Vimeo o anche dal proprio computer), animazioni e materiale o giochi creati con altre piattaforme e, infine, il docente decide, scegliendo tra le svariate modalità offerte dal sito (Figura 6), come far visualizzare gli elementi interattivi inseriti nel proprio progetto.

⁷ <https://app.genial.ly/>.

Figura 6. I possibili tipi di interattività di Genially

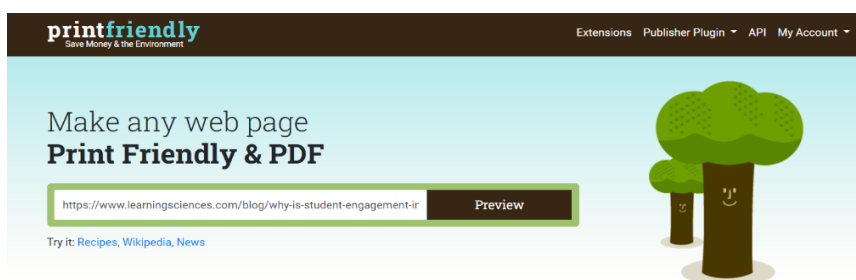


Una volta soddisfatti del progetto occorre cliccare su “Fatto” e, a quel punto, il docente può condividere il proprio lavoro con gli studenti tramite link. Solo l’account a pagamento consente di mantenere privato e protetto da password il proprio materiale, mentre con l’account gratuito il progetto viene pubblicato online e può essere reso riutilizzabile.

3.1.3. Trasformare una pagina web in pdf

Capita spesso, navigando in rete, di trovare articoli interessanti che si vorrebbero utilizzare durante una lezione. La combinazione di tasti CTRL + P consente di salvare e stampare con estrema facilità il contenuto trovato, ma raramente si otterrà una corretta visualizzazione dell’articolo, senza considerare che, con la suddetta modalità, nel documento vengono salvati anche tutti i *banner*, le barre laterali e le pubblicità presenti nella pagina web. Esiste un servizio completamente gratuito, e utilizzabile anche direttamente online, che consente invece di ottimizzare la pagina per la stampa. Occorre solamente accedere al sito *Printfriendly*⁸ (Figura 7), incollare nello spazio apposito l’URL⁹ del sito che si vuole stampare e cliccare sul tasto “Preview”.

Figura 7. La pagina principale di Printfriendly



⁸ <https://www.printfriendly.com/>.

⁹ URL (Uniform Resource Locator) indica l'indirizzo univoco di una pagina web.

A quel punto viene aperta un'anteprima del file generato; se si passa con il mouse sul documento, ogni elemento che lo costituisce (titoli, immagini, testi) viene evidenziato singolarmente, dando la possibilità di eliminare tutto ciò che non interessa, semplicemente cliccando sull'icona cestino. C'è anche la possibilità di modificare la dimensione delle immagini e del font utilizzato. Una volta terminate le modifiche, la pagina web “pulita” può essere stampata, salvata e scaricata in formato pdf o inviata via mail.

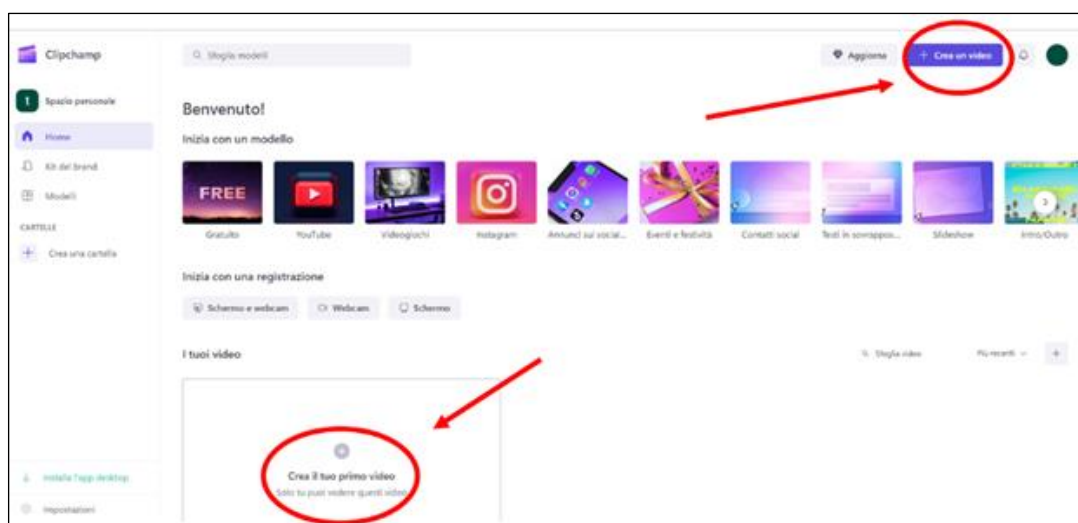
3.1.4. Creare un video con Clipchamp

Si segnala ora una risorsa che permette, con estrema facilità, di creare video anche senza avere competenze specifiche di montaggio. Si tratta di *Clipchamp*¹⁰, un video editor creato nel 2013 e acquistato da Microsoft nel settembre 2021 per essere integrato in Windows 11. *Clipchamp* è utilizzabile dal sito, oppure si può scaricare gratuitamente la applicazione da Windows Store. Al primo accesso occorre registrarsi con l'account Microsoft, con Google oppure con l'indirizzo di posta elettronica personale.

Per creare il primo video si clicca sul tasto in alto a destra o sul riquadro in basso (Figura 8) e immediatamente si apre l'editor video di *Clipchamp* con la *timeline* e l'anteprima degli elementi montati (Figura 9). Il software offre la possibilità di usare dei modelli predefiniti, oppure di creare un video partendo da zero. In questo caso si clicca sul tasto “+”, per caricare i file multimediali direttamente dal proprio dispositivo.

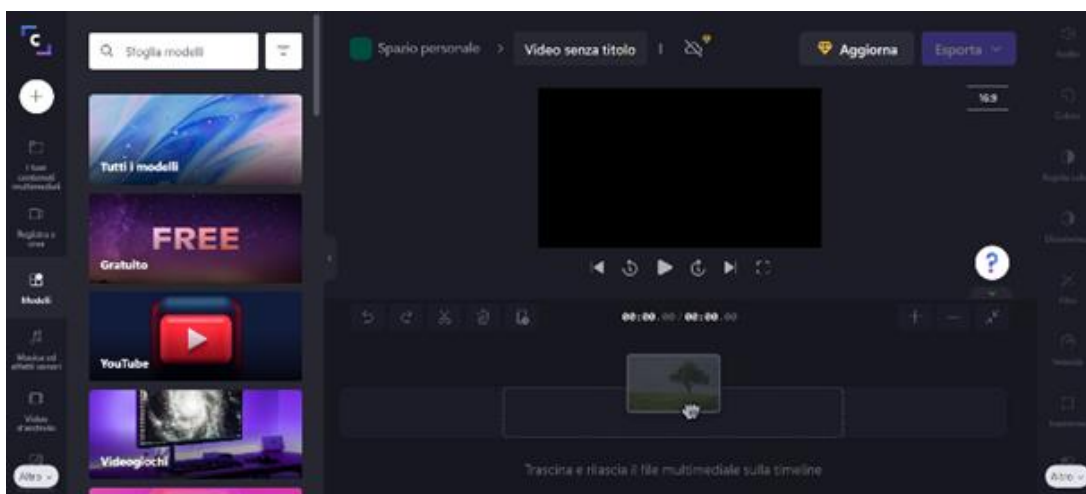
Una volta scaricati ed elaborati dal programma, i file vengono visualizzati a sinistra dello schermo e possono poi essere trascinati e inseriti nella *timeline*. I video inseriti possono poi essere spostati manualmente e si può stabilire, per ognuno di essi, la durata adeguata. Al progetto possono essere aggiunti file audio o testi in sovrapposizione con la possibilità di scegliere tra diverse grafiche predefinite, font, colore e dimensione. Per rendere più fluido il video, tra una clip e l'altra possono essere aggiunte delle transizioni. Per sceglierle, e vederne l'effetto, è sufficiente passarvi sopra con il mouse, dopodiché si possono inserire nel progetto, trascinandole nel punto preferito.

Figura 8. Creare un video su Clipchamp



¹⁰ <https://clipchamp.com/it/video-editor/>.

Figura 9. L'editor video di Clipchamp



La possibilità di registrare anche direttamente il proprio schermo, senza dover ricorrere a software esterni, rende *Clipchamp* molto interessante per un docente. Si può scegliere se registrare solo lo schermo, se includere la *webcam* o se includere anche l'audio. Si clicca su "Registra e crea" per visualizzare le opzioni "Schermo e Webcam", "Registrazione Webcam", "Registrazione dello Schermo" e "Sintesi Vocale". Per registrare occorre concedere l'autorizzazione all'utilizzo della *webcam* e del microfono e poi si clicca sul pulsante circolare rosso in basso.

Quando si è soddisfatti del prodotto, occorre cliccare su "Esporta" e scegliere la qualità del video finale, ora anche a 1080p. Se i video hanno una durata massima di 15 secondi, possono anche essere salvati come GIF, ossia immagini in movimento. Al termine, *Clipchamp* elabora il video e lo scarica automaticamente nel computer, ma dà anche la possibilità di creare un link per condividerlo più facilmente.

Clipchamp integra strumenti per tagliare i video, per unirli e dividerli, per aggiungere registrazione dello schermo, immagini, effetti, testi, titoli e transizioni: può dunque rappresentare un aiuto davvero prezioso per tutti i docenti che intendono avvalersi di risorse video.

3.1.5. *Teachermade*

*Teachermade*¹¹ è uno strumento gratuito che consente di trasformare in pochissimo tempo file word, pdf o immagini in fogli di lavoro interattivi in cui incorporare audio, video, collegamenti ipertestuali: il risultato finale può essere condiviso con gli studenti tramite un link.

Il docente, per usufruire degli strumenti messi a disposizione del sito, si deve registrare e deve fornire alcune informazioni (nome, cognome, paese e scuola in cui lavora), mentre agli studenti non viene richiesta la creazione di un account, il che rende molto più semplice la fruizione del servizio.

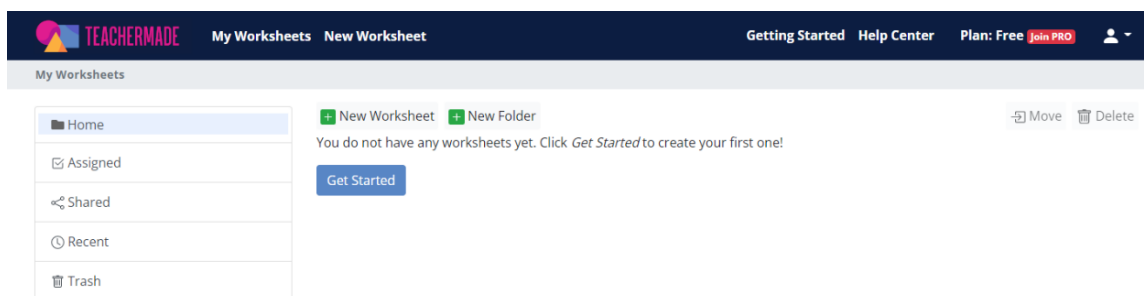
I vantaggi dell'uso di *Teachermade*, per l'insegnante, non sono pochi: la semplicità della piattaforma e la possibilità di utilizzare materiale proprio riducono notevolmente il tempo dedicato alla preparazione del foglio digitale. Anche gli studenti ne traggono vantaggio

¹¹ <https://teachermade.com/>.

perché, essendo maggiormente coinvolti dal foglio di lavoro interattivo, possono procedere secondo il loro ritmo e sfruttare la loro creatività per le risposte: il lavoro, infatti, può essere impostato in modo tale che anche i ragazzi, mentre eseguono i compiti assegnati o le attività d'aula, possano caricare link, video o audio.

Al primo accesso, il docente viene accompagnato alla scoperta della piattaforma da una serie di post-it, dopodiché, per creare il primo foglio di lavoro, deve cliccare su “Get Started” (Figura 10).

Figura 10. *La schermata di Teachermade.*



Le possibilità sono tante: il docente può creare pdf modificabili, può trasformare immagini in fogli di lavoro interattivi, può aggiungere audio, video e anche indicazioni vocali ai compiti, può scegliere tra parecchie tipologie di esercizi: scelta multipla, vero/falso, a discesa, *matching*, caselle di controllo, risposta aperta breve e lunga, con la possibilità, ad esclusione delle risposte aperte, di inserire una correzione automatica ed istantanea.

3.2. *In aula: strumenti tecnologici da usare durante la lezione.*

Quando un insegnante entra in classe, è consapevole di trovarsi di fronte a studenti con stili di apprendimento molto differenti. Cadamuro (2014: 93) ricorda quanto sia

importantissimo che l'insegnante riesca a variare e incrementare i metodi di insegnamento che fanno parte del proprio repertorio, fornendo una molteplicità di situazioni diverse che permettano allo studente di rinforzare il proprio stile cognitivo e di sperimentarne altri diversi. Infatti, se da un lato è opportuno valorizzare lo stile di un individuo, d'altra parte è anche bene che egli possa incontrare in ambito scolastico richieste non congeniali al suo stile, in modo tale che sia stimolato ad acquisire una maggiore consapevolezza delle sue caratteristiche e utilizzare, quando è necessario, strategie che, pur essendo alla sua portata, generalmente non usa.

E continua affermando che «sarebbe opportuno pensare a un contesto didattico ricco, multiforme, in modo da consentire agli alunni di costruirsi un corposo numero di rappresentazioni differenti» e che «un insegnante deve essere tanto flessibile da riuscire a insegnare utilizzando differenti stili di pensiero» (Cadamuro, 2014: 101; 106).

Gli insegnanti devono dunque tenere conto della necessità di un'istruzione differenziata e di vari stili di apprendimento e, contemporaneamente, garantire che la lezione sia interessante e stimolante per gli studenti. Non è certo facile, ma la tecnologia

può rendere più semplice il lavoro. Si vedano qui di seguito alcuni strumenti tecnologici che possono essere utilizzati anche durante la lezione.

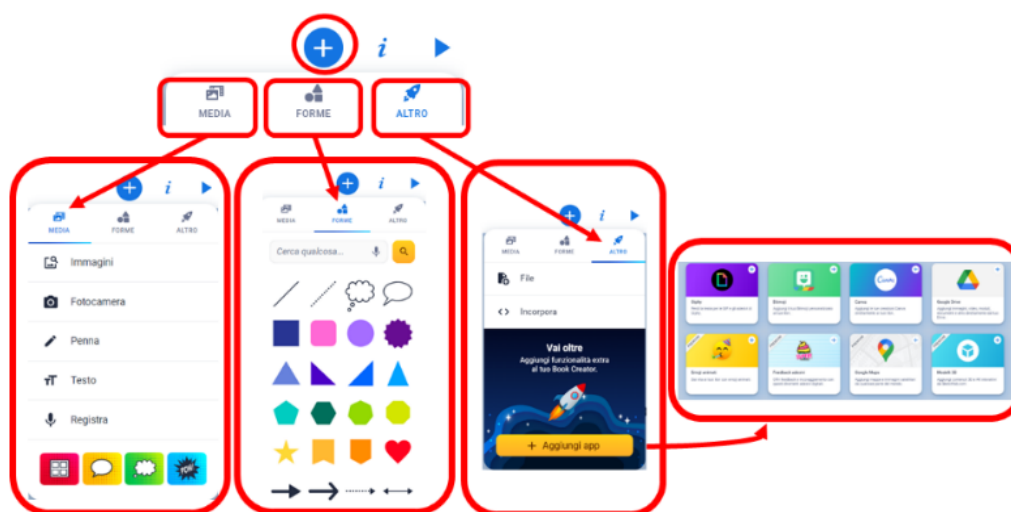
3.2.1. Bookcreator

*Bookcreator*¹² è uno strumento semplice e intuitivo: può risultare molto utile come strumento didattico e può offrire, a seconda della creatività dell'utilizzatore, molteplici possibilità. Con *Bookcreator* si possono realizzare storie, fumetti, presentazioni, relazioni; lo strumento consente inoltre la creazione di lavori di gruppo con testo, immagini video, link, giochi, attività.

Per il primo accesso occorre scegliere se registrarsi come insegnante o come studente. La registrazione è possibile con l'account Google, Microsoft o con l'indirizzo di posta elettronica personale. Dopo l'accesso all'applicazione, occorre nominare la "Libreria", il contenitore di tutti i libri che verranno creati. L'account gratuito consente di creare 40 libri digitali e dà l'accesso a una biblioteca privata e a una biblioteca condivisibile con altri, studenti o colleghi.

Per creare il primo libro digitale, occorre cliccare sul tasto giallo "+ Nuovo libro" e scegliere il formato preferito tra verticale, orizzontale, quadrato semplice o fumetto. In alternativa, può essere selezionato anche un modello predefinito tra quelli suggeriti dal sito. Si crea inizialmente la copertina del libro; per aggiungere elementi, occorre cliccare sull'icona "+" (Figura 11), che apre un menù a tre voci: media, forme e altro. Dal tasto "Media", un nuovo menù consente di scaricare immagini dal proprio computer o dal sito *Pixabay* (pertanto la ricerca conduce ad immagini che possono essere utilizzate e modificate liberamente); di attivare la *webcam* del computer per scattare fotografie o registrare dei video; di scrivere con la tastiera o disegnare a mano (anche con l'ausilio di *Autodraw*); di registrare un audio. "Forme" permette di inserire forme di ogni tipo, frecce e fumetti. Il menù "Altro" consente di aggiungere file caricati dal proprio computer, di incorporare contenuti (video di YouTube, pagine web, moduli Google, Flipgrid e molto altro tra cui anche giochi creati con altri siti) attraverso l'inserimento del codice <iframe>. Da gennaio 2022 è anche possibile aggiungere gratuitamente ed utilizzare le applicazioni *Giphy*, *Bitmoji*, *Canva* e *Google Drive*.

Figura 11. Il tasto "+" di Bookcreator



¹² <https://bookcreator.com/resources-for-teachers/>.

Cliccando sull'icona "i" (Figura 12) si può modificare lo sfondo delle pagine e scegliere tra sfondo a tinta unita, colorato o con una trama. Se invece si clicca sulla "i" quando è stato selezionato un testo, o un'immagine, possono essere modificati carattere, allineamento, sfondo e colore del testo ed è possibile portare in primo o in secondo piano gli elementi inseriti. Per aggiungere pagine, occorre cliccare sul + a destra del libro. Cliccando invece sulla freccia blu in alto a destra, si accede a una nuova serie di icone (Figura 12): la prima consente di passare alla modalità schermo intero; la seconda (detta icona di condivisione) consente di "Pubblicare online" il libro creato e di generare un link condivisibile, di scaricarlo come *eBook* o stamparlo; l'icona successiva è la rotellina delle impostazioni, con cui si può decidere, tra le altre cose, come visualizzare il libro digitale, quale voce leggerà il libro e la velocità di lettura. *Bookcreator* può essere utilizzato per e con studenti di ogni età e corso di studi e, per ognuno di loro, sul sito è possibile trovare moltissime risorse da cui trarre ispirazione. Il docente può dunque utilizzare *Bookcreator* per creare tanti tipi di materiali didattici, ma può anche decidere di far creare il materiale agli studenti: è una interessante opzione didattica dal momento che, in un lavoro di gruppo, gli studenti devono confrontarsi, prendere decisioni, usare la creatività, e imparano a utilizzare elementi multimediali differenti migliorando l'abilità di produzione scritta. Per chi volesse approfondire, nella sezione "Certificazione" sono presenti ben 18 video tutorial per scoprire ogni segreto sull'uso di *Bookcreator*.

Figura 12. Il tasto "i" di *Bookcreator*

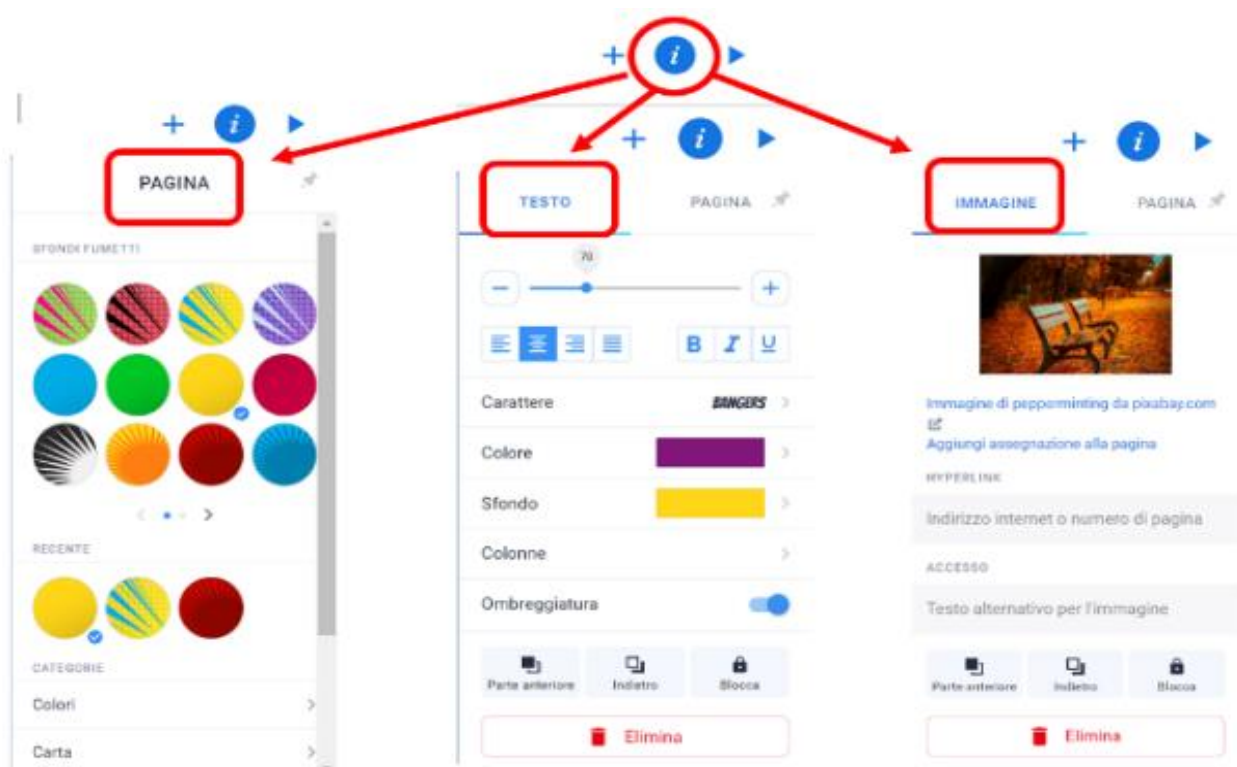
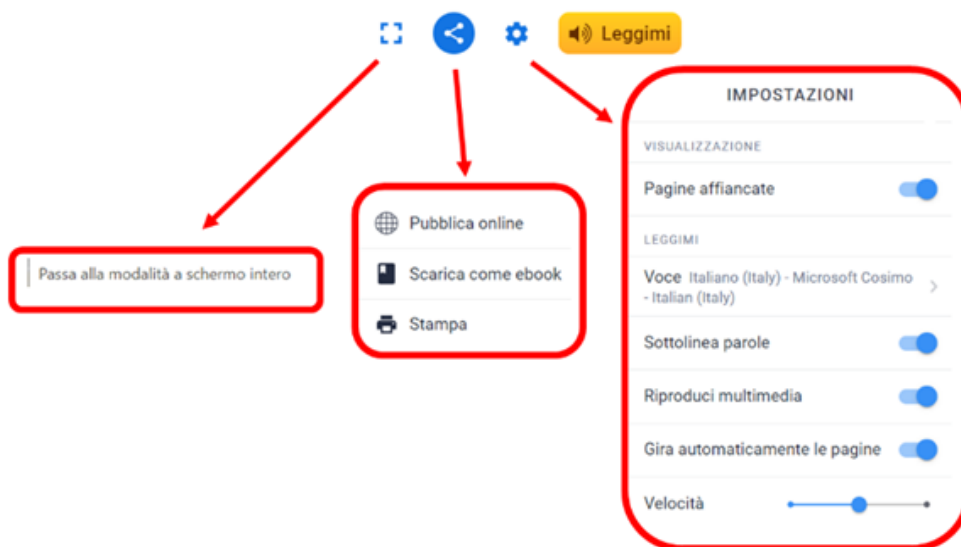


Figura 13. Il menù che si apre con l'icona “▶”

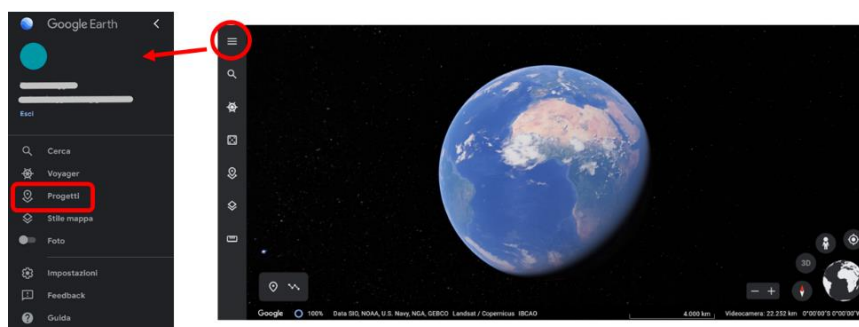


3.2.2. Google Earth

Un *software* cui non si pensa spesso per organizzare delle lezioni è *Google Earth*¹³, il noto strumento gratuito che consente di viaggiare virtualmente in tutto il mondo e visualizzare immagini satellitari, mappe, rilievi, edifici 3D e molto altro. Includendo anche il sistema *Street View* di Google Maps, lo strumento permette di “passeggiare” per le strade di qualunque luogo del pianeta. È possibile scaricare l’applicazione da qualunque dispositivo, ma risulta utilizzabile anche direttamente dal browser Google Chrome. La versione web è accessibile sia dalla barra delle ricerche, sia direttamente dalle applicazioni di Google.

La prima volta che si accede a *Google Earth* si viene accolti da una schermata che mostra il globo nella sua interezza e un piccolo menù sulla sinistra, apribile cliccando sulle tre righe orizzontali (Figura 14). Ci si può avvicinare a un luogo di interesse sia manualmente, utilizzando la rotellina del mouse, che inserendo il nome della località nella sezione “Cerca”. Partendo dal tasto “Progetti”, possono essere create presentazioni “vive” utilizzabili nell’insegnamento di diverse materie, quali lingue straniere, arte, architettura, urbanistica, educazione ambientale, solo per citarne alcune. Si pensi, ad esempio, a una lezione di italiano L2: presentare la città o il paese di cui si sta studiando la lingua, facendolo “vivere” agli studenti, sia pure virtualmente, può costituire un ottimo stimolo per l’apprendimento.

Figura 14. Home page visualizzabile dopo l’accesso a Google Earth



¹³ <https://earth.google.com/>.

Da “Progetti” occorre cliccare su “Crea” e poi su “Crea progetto su Google Drive” (la presentazione verrà salvata automaticamente nel proprio drive, senza rischiare di perdere gli aggiornamenti in caso di modifica del lavoro), in seguito occorre scegliere un nome per il progetto, aggiungere una breve descrizione e poi si clicca su “Nuovo elemento”.

A questo punto si può cominciare a creare il proprio percorso cercando, uno dopo l'altro, i luoghi di interesse. Quando si cerca un luogo, *Google Earth* conduce “in volo” alla meta e offre una visione tridimensionale dall'alto; usando i comandi situati nella parte in basso a destra dello schermo è possibile zoomare, è possibile scegliere la visione 2D e, tramite l'omino arancione, è anche possibile attivare la *Street View*. Per stabilire il punto di partenza di ogni nuova *slide*, ci si può muovere con il mouse alla ricerca del punto di vista preferito e poi si clicca su “Acquisisci questa vista”.

Per ogni tappa del progetto, Google fornisce delle informazioni, che possono essere personalizzate e arricchite con tutte le immagini che si desiderano. Il tasto “aggiungi link” consente di aggiungere anche collegamenti a pagine esterne e video: si potrebbero allegare video di YouTube, ma anche creare dei collegamenti a Google *Art & Culture* e allegare la visita a 360° di qualche museo. Man mano che vengono aggiunti luoghi al progetto, l'indice interattivo (situato in basso a sinistra) si arricchisce: sarà così possibile muoversi da un posto all'altro in successione, ma anche saltare da un luogo all'altro in libertà.

Per condividere la presentazione, si procede come per qualunque prodotto Google: occorre aggiungere nell'apposito spazio l'indirizzo e-mail delle persone che si vogliono coinvolgere, oppure si può utilizzare il link. In entrambi i casi, prima di condividere, occorre decidere se rendere solo visualizzatori o anche *editor* le persone aggiunte. Un modo alternativo per condividere la propria presentazione potrebbe essere la creazione di un video con uno strumento di cattura dello schermo, ma in questo caso si perderebbe la personalizzazione della navigazione con la possibilità di spostarsi liberamente all'interno del percorso. *Google Earth* potrebbe essere utilizzato anche dagli studenti per presentare la propria città, in caso ad esempio di lezioni di italiano L2, o magari per lavori di gruppo nel caso di altre materie.

3.2.3. *Lywi*

Un'altra applicazione web completamente gratuita e che non richiede nemmeno la creazione di un account è *Lywi*¹⁴, una piattaforma che consente la creazione di fumetti. Si tratta di uno strumento che offre diverse funzionalità, ma risulta molto semplice nell'utilizzo.

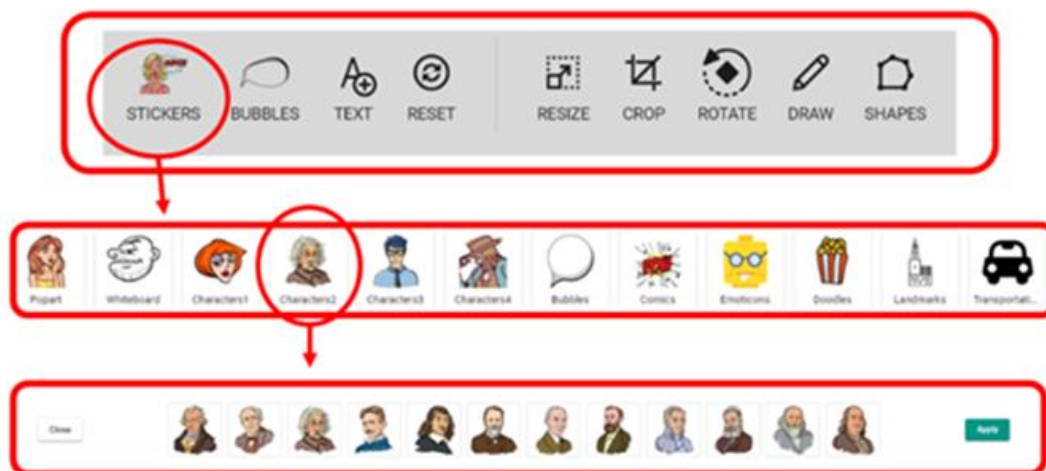
Come per altre applicazioni, si può cominciare da un modello preimpostato, scegliere uno schema vuoto, o anche scaricare un'immagine dal proprio computer.

Il pannello degli strumenti si trova in basso e offre degli strumenti di base che, una volta cliccati, aprono nuovi menù. Quando si clicca su “Stickers” (Figura 15), ad esempio, si aprono 12 nuovi menù, tra cui si possono scegliere varie immagini stile “pop-art”, personaggi storici e altri tipi di personaggi, immagini vari, mezzi di trasporto e molto altro.

Per inserire l'elemento che interessa occorre cliccarvi sopra e poi cliccare su “Apply”. Ogni volta che si aggiunge un elemento nuovo – che sia un personaggio, un oggetto o una casella di testo –, vengono visualizzate delle piccole icone che consentono di mettere l'oggetto in primo piano, duplicarlo, capovolgerlo o eliminarlo. Quando sono stati inseriti tutti gli elementi desiderati e si è soddisfatti del fumetto, basta cliccare su “Save” per scaricare il fumetto in formato png.

¹⁴ <https://lywi.com/>.

Figura 15. Menù ed esempio di sottomenù nella piattaforma Lyvi



La facilità di utilizzo di questa applicazione, la possibilità di lavorare online senza bisogno di registrarsi e le immagini semplici e divertenti rendono facile la realizzazione di attività coinvolgenti per gli studenti. Nelle lezioni di lingua gli studenti potrebbero creare delle interviste o dei dialoghi impossibili servendosi dei personaggi storici; potrebbero creare dei dialoghi ambientati in diversi luoghi, ad esempio bar, ristorante o supermercato; potrebbero utilizzare delle fotografie e semplicemente aggiungervi i fumetti o potrebbero creare altri progetti dando sfogo alla loro fantasia.

3.2.4. *Canva*

*Canva*¹⁵ si presenta come uno strumento straordinario e molto intuitivo, che permette di creare progetti grafici di ogni genere, senza però richiedere competenze particolari di grafica. Come si legge sul sito della risorsa, «Lanciato nel 2013, *Canva* è uno strumento di progettazione e pubblicazione online che consente a chiunque di progettare qualsiasi cosa e pubblicare ovunque»¹⁶.

Per quanto riguarda immagini, testi, grafiche, forme, *Canva* ha davvero un potenziale illimitato e permette di creare svariate tipologie di progetti. I docenti possono certamente sfruttarlo per creare materiale didattico accattivante: presentazioni, storie, infografiche, quiz, esercizi, calendari, biglietti, annunci e molto di più. Trattandosi di un programma molto utilizzato per creare grafiche per i *Social Network* (esempio Storie di Instagram, Stato di WhatsApp, Copertina di Facebook e Intro di YouTube), è uno strumento che gli studenti probabilmente fanno già usare o vorrebbero sapere usare: gli insegnanti possono sfruttare questo interesse dei ragazzi per aumentarne il coinvolgimento a lezione e per portarli a realizzare un prodotto finale che li soddisfi e che non rappresenti solo il solito compito da consegnare al docente per la correzione.

Per ogni progetto, *Canva* mette a disposizione un'ampia varietà di modelli preimpostati modificabili a proprio piacimento: è possibile personalizzare lo sfondo, inserire delle immagini o delle illustrazioni, importare file dal proprio computer, da *Google Drive* o da *Dropbox*, si possono inserire delle caselle di testo e file audio, ci si può registrare mentre si spiega una presentazione e aggiungere la registrazione stessa alla presentazione. Il

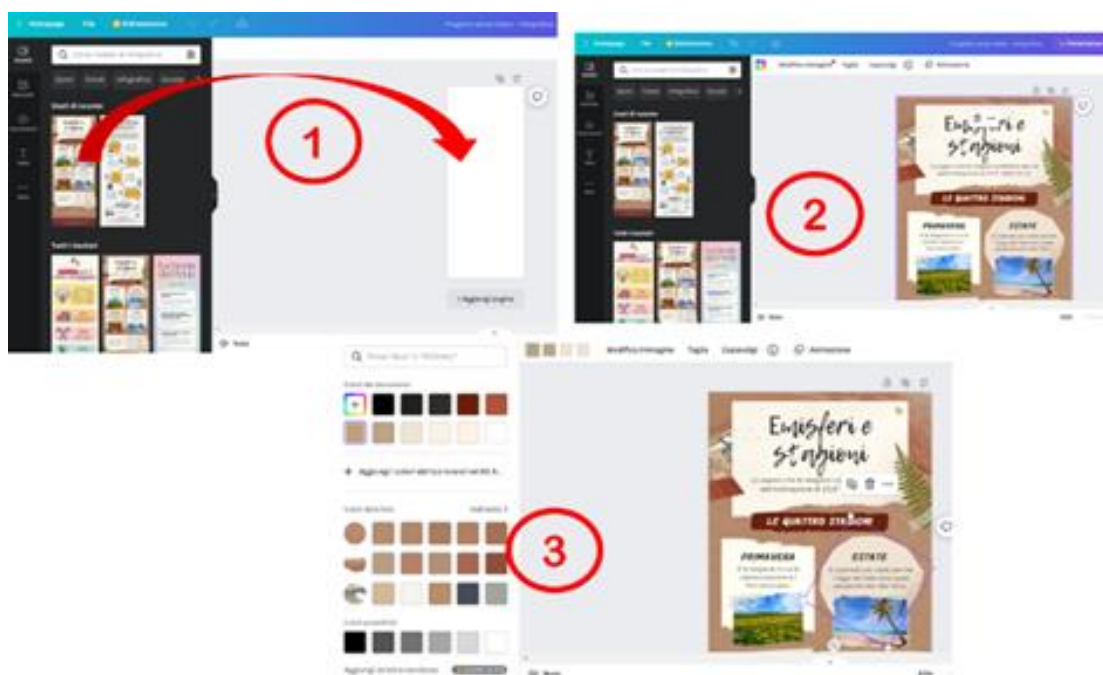
¹⁵ https://www.canva.com/it_it/.

¹⁶ https://www.canva.com/it_it/about/.

prodotto finito può essere condiviso attraverso un link, oppure può essere scaricato in diversi formati: immagine, video, pdf.

Per cominciare a creare, occorre collegarsi al sito e registrarsi. Poi si sceglie il tipo di contenuto opportuno, tra quelli messi a disposizione, oppure si può creare un progetto personalizzato cliccando su “Crea un Progetto”. Si può partire da un foglio bianco e decidere anche in un secondo momento di sfruttare uno dei modelli proposti. Il lato destro dello schermo costituisce lo spazio dedicato alla creazione del progetto, mentre sulla barra in alto e nella porzione a sinistra dello schermo trovano posto tutti gli strumenti che consentono di aggiungere testi, immagini, foto e video, modificare colori, forme, immagini, font in modo semplice e intuitivo (Figura 16).

Figura 16. Dal progetto vuoto alla scelta di un modello predefinito in Canva



3.3. Dopo la lezione: applicazioni per creare compiti e verifiche

3.3.1. Readlee: la lettura ad alta voce nei compiti a casa

Soprattutto ai livelli più bassi di un corso di lingua, parte della lezione viene dedicata alla corretta pronuncia delle parole. Il docente di lingua deve «sensibilizzare gli studenti perché curino la pronuncia della lingua che stanno apprendendo e dimostrare, attraverso esercitazioni appropriate, quanto essa sia importante per una comunicazione senza difficoltà» (Costamagna, 2000: 78).

La lettura ad alta voce potrebbe essere un'attività utile per migliorare la pronuncia, ma i docenti sono ben consapevoli che pochi studenti amano leggere ad alta voce davanti ai compagni, soprattutto quando si sentono deboli in questo tipo di attività. Inoltre, come ricorda Mezzadri (2003: 145), la lettura ad alta voce costituisce «una modalità che [...] risulta drammaticamente inefficiente e rischia di distrarre colui che legge dalla comprensione dei significati, poiché sposta troppo fortemente l'attenzione verso gli aspetti di realizzazione fonologica».

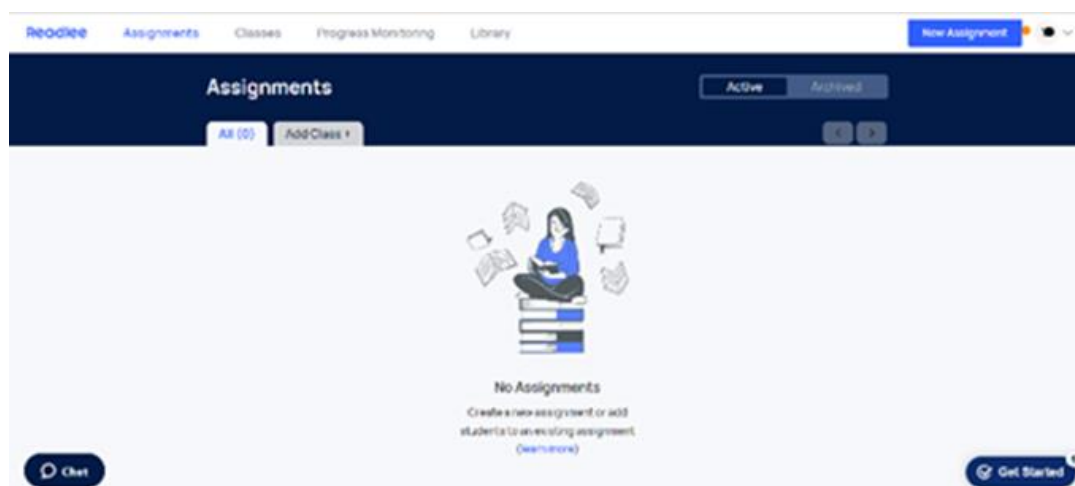
*Readlee*¹⁷, malgrado sia un servizio basato pressoché interamente sulla lettura ad alta voce, viene incluso tra le applicazioni consigliate. Questa applicazione consente, infatti, la creazione di esercizi incentrati proprio su quegli aspetti di realizzazione fonologica che nello studio di una lingua L2 risultano spesso particolarmente difficili. Si pensi ad esempio alla geminazione consonantica, frequente in italiano, ma quasi sempre assente nella maggior parte delle lingue di provenienza degli studenti stranieri. Quindi, se si sono visti e studiati tali aspetti in aula, *Readlee* si presenta come un ottimo strumento per fare esercizio a casa: gli studenti possono esercitarsi in modo autonomo, senza doversi preoccupare del giudizio dei compagni.

Per utilizzare *Readlee*, il docente deve registrarsi, creare la classe e poi aggiungere gli studenti. In seguito, per creare il compito, deve cliccare su “New assignment” (Figura 17) e successivamente può caricare un file pdf dal proprio computer, o fare il copia-incolla di un testo.

Nell’uso “classico” di *Readlee*, l’insegnante assegna la lettura agli studenti, seleziona la parte di testo che lo studente deve leggere a voce alta, dà le istruzioni sullo svolgimento del compito, scrivendo o registrando un messaggio vocale, inserisce delle domande di comprensione e decide se lasciare libero lo studente di rispondere con un testo scritto o oralmente, registrando un audio direttamente dal sito. Una volta terminata la spiegazione dell’esercizio, il docente può assegnarlo a tutta la classe o anche solo a una selezione di studenti. Quando lo studente riceve il compito, deve registrare la sua voce mentre legge il testo e poi rispondere alle eventuali domande poste dal docente.

Nell’uso di *Readlee* proposto in questa sede per una lezione di lingua L2, il docente può assegnare dei compiti in base al livello: può proporre inizialmente la lettura di semplici parole, per passare alla lettura di coppie minime, concentrarsi sull’opposizione tra [p] e [b], l’opposizione tra [t] e [d], l’opposizione tra [s] e [z], far leggere delle frasi che contengono più insidie, scioglilingua, per arrivare anche a chiedere, via via, la lettura di testi più lunghi. Negli esercizi per principianti, il docente potrebbe utilizzare il suo microfono per far ascoltare agli studenti la giusta pronuncia delle parole.

Figura 17. Creare un nuovo compito su Readlee



Il docente ha la possibilità di ascoltare gli audio registrati dagli studenti e di verificare l’esattezza della pronuncia, elemento che rende più che valido l’uso di questo nuovo strumento.

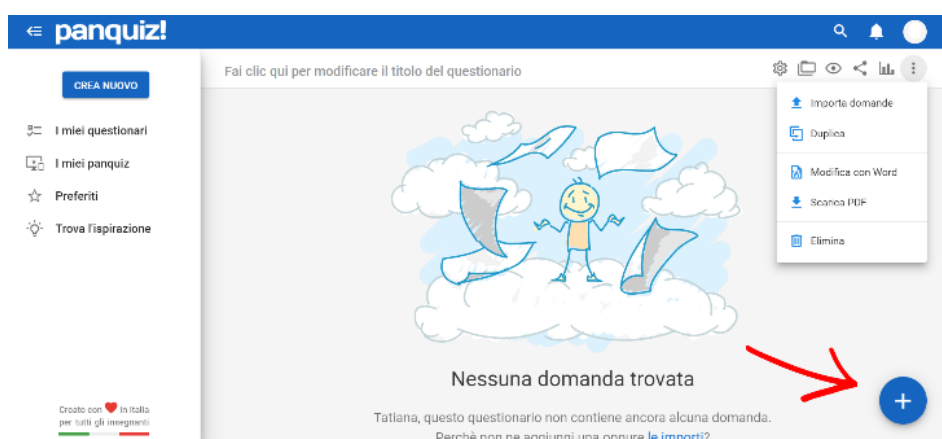
¹⁷ <https://www.readlee.com/>.

3.3.2. PanQuiz!

Un'applicazione di facile utilizzo che consente di creare quiz, questionari o verifiche è *PanQuiz!*¹⁸, sito «creato con amore in Italia per tutti gli insegnanti»¹⁹. Occorre registrarsi gratuitamente, entrare e poi, per creare un *PanQuiz!*, cliccare su “Crea nuovo” o, in alternativa, sul bottone “+” in basso a destra. *PanQuiz!* può essere utilizzato per preparare un questionario che «ti permette di creare test, esercitazioni, esami e prove di verifica ufficiali. Gli studenti lo svolgono in completa autonomia ed i risultati sono archiviati in sicurezza per una successiva consultazione e valutazione del docente», oppure un panquiz che «ti permette di coinvolgere gli studenti tutti insieme, giocando e divertendosi. Le domande sono normalmente proiettate su grande schermo e gli studenti si sfidano con cellulari o tablet, indovinando le risposte esatte»²⁰.

Per creare un questionario (Figura 18) il docente deve inserire un titolo, preparare le domande e indicare la risposta giusta (può scegliere tra scelta multipla, risposta multipla, vero/falso, inserimento) e poi può decidere se rendere o meno obbligatoria una risposta, se mostrare le risposte in ordine casuale, se impostare un tempo massimo per la risposta e un *feedback* per ogni risposta. Le domande sono formattabili e c'è anche la possibilità di inserire formule matematiche, chimiche, link, immagini, citazioni, video, elementi che rendono *PanQuiz!* adatto a studenti di scuole di ogni ordine e grado.

Figura 18. Cominciare a creare un questionario su PanQuiz!



Terminate le domande, si passa all'impostazione dell'intero questionario e, in base al tipo di attività che vuole assegnare, il docente stabilisce quali dati chiedere allo studente, decide se mostrare le domande in ordine sparso e imposta o meno un tempo massimo per l'esecuzione dell'esercizio. Pare rimarchevole il fatto che, con la possibilità di inserire e impostare il sintetizzatore vocale, l'utilizzo di caratteri ad alta leggibilità e l'ottimizzazione della visualizzazione per i dispositivi mobili, *PanQuiz!* presenti anche importanti requisiti per l'accessibilità.

Nel caso in cui si decidesse di utilizzare *PanQuiz!* per esami e verifiche, si segnala la possibilità di impostare la modalità di blocco: se lo studente cerca di uscire dal questionario, compare immediatamente un messaggio con conto alla rovescia di pochi secondi che avvisa che, se non si rientra immediatamente nel questionario, lo svolgimento del compito viene bloccato.

¹⁸ <https://app.panquiz.com/>.

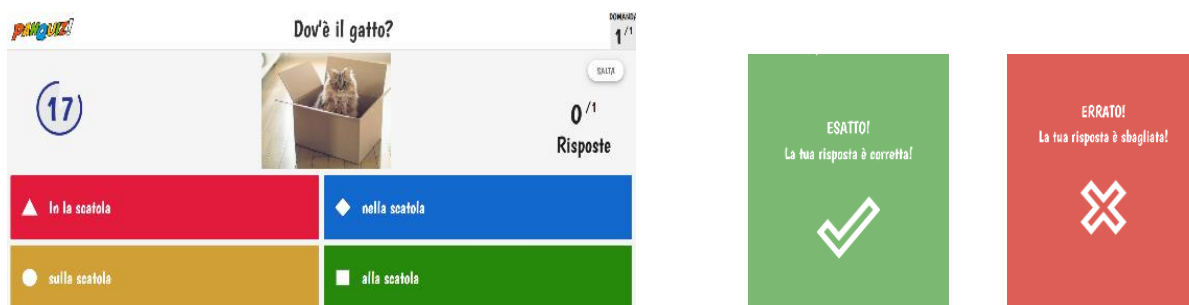
¹⁹ <https://app.panquiz.com/>.

²⁰ <https://app.panquiz.com/>.

Il questionario può essere svolto online: in questo caso può essere condiviso con link, con codice QR²¹ oppure con PIN, ma è anche possibile scaricare l'attività in formato *word* o pdf per eventualmente stamparlo e consegnare la copia cartacea agli studenti.

Creando un *PanQuiz!*, invece, si entra nel campo della *gamification* ed è quindi possibile sollecitare la partecipazione attiva degli studenti alla lezione, nonché il loro divertimento. Il funzionamento è simile a quello di altre piattaforme (ad esempio: *Kahoot!* e *Quizizz*). Il docente può usare un panquiz per organizzare delle sfide ludiche tra gli studenti e monitorare i loro progressi, per individuare i loro punti deboli e le loro lacune, per introdurre nuovi argomenti o per ripassi finali o anche solo per una fase di svago durante la lezione. Così come per il questionario, il docente deve preparare le domande, avvalendosi se vuole dell'ausilio di immagini, e prevedere fino a sei possibili risposte, indicando l'unica corretta. Per cominciare il gioco, gli studenti devono inserire il pin del gioco comunicato dal docente nell'app (scaricabile sia per sistema operativo iOS che per sistema operativo Android), il docente proietta le domande sullo schermo e gli studenti possono rispondere dal loro cellulare, senza avere bisogno di un account. Ad ogni risposta, gli studenti ricevono un *feedback* immediato (Figura 19). Terminato il gioco, i nomi dei tre studenti migliori appaiono sul podio, tra una pioggia applausi e fuochi d'artificio.

Figura 19. Esempio di domanda visualizzata su schermo e risposte di feedback ricevute dagli studenti



4. CONCLUSIONE

La rete si arricchisce costantemente di nuovi strumenti tecnologici per la didattica, e per i docenti non è semplice muoversi tra le tante proposte e selezionare quelli da inserire nella propria cassetta degli attrezzi. Le pagine precedenti hanno proposto una ristretta selezione di applicazioni, scelte tra quelle fruibili gratuitamente, di facile utilizzo e testate da chi scrive durante le sue attività didattiche. È stata data la precedenza agli strumenti in grado di sollecitare la partecipazione attiva degli studenti per sfruttarne la creatività, e a quelli facilmente adattabili alle diverse necessità e ai diversi livelli di preparazione degli studenti. Gli strumenti tecnologici possono rappresentare un ottimo supporto sia durante la preparazione del materiale didattico che in classe, ma vanno selezionati con attenzione quelli più adeguati per agevolare il lavoro del docente e per raggiungere e coinvolgere gli studenti e trasmettere loro i contenuti didattici. Se integrata – e non solo accostata – a strategie di insegnamento efficaci, la tecnologia può rivelarsi un notevole supporto, atto a migliorare la qualità dell'insegnamento e i risultati dell'apprendimento.

²¹ QR Code (Quick Response Code) è un codice a barre a risposta rapida.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baggio T. (2021), “La didattica al tempo del Coronavirus...e poi? Strumenti digitali per insegnare (non solo) italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2021, pp. 890-920.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15918>.
- Balboni P. (2013), *Fare educazione linguistica*, De Agostini Scuola, Novara.
- Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele*, De Agostini Scuola, Novara.
- Ballarin E. (2003), “Lo sviluppo delle abilità ricettive”, in Dolci R, Celentin P. (a cura di) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma pp. 168-179.
- Bocconi S., Earp J., Panesi S. (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). DOI: <https://doi.org/10.17471/54008>.
- Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Cardona M. (2004), *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica, Bari.
- Chomsky N. (1998), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, il Mulino, Bologna.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la lingua seconda*, Carocci, Roma.
- Dall’Armellina R., Turolla M.L, Gori G. (2005), *Giocare con la fonetica*, Alma Edizioni, Firenze.
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2018), “Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche”, in *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (1), pp. 24-38: [10.17471/2499-4324/954](https://doi.org/10.17471/2499-4324/954).
- Ferri P., Moriggi S. (2018), *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori, Milano.
- Forrin N.D., MacLeod C.M. (2018), “This time it’s personal: the memory benefit of hearing oneself”, in *Memory*, 26, 4, pp. 574-579.
- Mezzadri M. (2003), *I ferri del mestiere*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006), “Technological Pedagogical Content. Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, in *Teachers College Record*, 108, 6, pp. 1017-1054.
- Perla L. (a cura di) (2021), *Testimoni di sapere didattico*, FrancoAngeli-Open Access, Milano.
- Recalcati M. (2014), *L’ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- Recalcati M. (2018), *A libro aperto*, Feltrinelli, Milano.
- Ruggeri F. (2018), “Il TPACK come framework concettuale per l’integrazione della tecnologia nell’insegnamento dell’Italiano LS/L2 in ambito universitario”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2018, pp. 138-158.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11289/10665>.
- Ruggiano F. (2018), “La macchina insegnante e l’ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le TIC e uno sguardo al futuro”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 185-205.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11292/10669>.
- Toffanin M. (2016), *Introduzione alla comunicazione multimediale*, goWare, Firenze.
- Vivanet G. (2017), “Tecnologie per apprendere. Quando e come utilizzarle”, in Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017), *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma, pp. 81-123.

SITOGRAFIA

Book Creator: <https://app.bookcreator.com/sign-in>
Canva: https://www.canva.com/it_it/
Cboard – Communication Board: <https://www.cboard.io/it/>
Cleanup.pictures: <https://cleanup.pictures/>
Clipchamp: <https://app.clipchamp.com/signup>
DigCompEdu: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
DigComEdu versione italiana: <https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>
Free Technology for Teachers: <https://www.freetech4teachers.com/>
Genially: <https://app.genial.ly/>
Gimp: <https://www.gimp.org/>
Google Arts & Culture: <https://artsandculture.google.com/>
Google Earth: <https://earth.google.com/>
Lywi: <https://lywi.com/>
New EdTech Classroom: <https://newedtechclassroom.com/>
Panquiz: <https://app.panquiz.com/>
Photoshop: <https://www.adobe.com/it/products/photoshop.html>
Print Friendly: <https://www.printfriendly.com/>
Readlee: <https://www.readlee.com/>
Ruben R. Puentedura's Weblog: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/>
SAMR: <http://hippasus.com/blog/archives/227>
Teacher-made: <https://teachermade.com/>
This Person Does Not Exist: <https://thispersondoesnotexist.com/>
TPack: <http://www.tpack.org/>

ESEMPI DI DIDATTICA MULTIMEDIALE

Matteo Modena¹

1. INTRODUZIONE

La generazione attuale degli studenti (dalla scuola materna all'università) è stata da più parti definita quella dei “nativi digitali”, in quanto nati e cresciuti nel momento in cui si andavano sviluppando le nuove tecnologie e che, quindi, non dovrebbero avere difficoltà ad apprendere l'uso. Proprio questa generazione, come sappiamo bene, ha dovuto affrontare una sfida unica nella storia: la Didattica a Distanza. Con l'emergenza Covid, la scuola tutta si è trovata a dover fronteggiare un tipo di insegnamento nuovo, mai sostenuto in una scala così vasta (per numero di studenti coinvolti e per durata del fenomeno). Il percorso verso la digitalizzazione della didattica non è ovviamente iniziato con la pandemia: diverse scuole di ogni ordine e grado implementano da anni l'insegnamento dell'informatica nei loro piani di studio. È indiscutibile, però, che il lockdown del 2020 abbia dato una spinta fondamentale in tale direzione.

Anche i docenti che fino a quel momento erano più restii (per diversi motivi di natura filosofica o, più semplicemente, per difficoltà generazionali e di conoscenza tecnica) hanno dovuto confrontarsi con la multimedialità. La multimedialità non deve, però, essere ricondotta esclusivamente all'informatica. Come spiega il prof. Roberto Marigliano (1996)

Quando si parla di multimedialità, bisogna pensarla come uno spazio entro il quale confluiscono gli incroci tra i diversi linguaggi, tra i diversi temi, tra i diversi media. Il rischio che si corre è costituito dal trasferire la logica analitica, lineare, sistematica del libro, dentro il contesto multimediale. Questo è un grave errore perché la multimedialità partecipa necessariamente di categorie e strutture diverse da quelle tradizionali. Nel pensare al salto dal libro al multimediale va tenuto in considerazione il punto intermedio rappresentato dall'audiovisivo, ossia da uno strumento la cui articolazione è completamente diversa da quella esclusivamente visiva del libro.

La DaD che per mesi e mesi ha coinvolto studenti, educatori e famiglie ha costretto giocoforza gli insegnanti a mettere in discussione il sistema di insegnamento “tradizionale”. Un sistema di educazione che, già da diverso tempo, si trova di fronte un problema: la differenza cognitiva tra studenti e docenti. Differenza per cui «gli attuali modelli didattici richiedono di essere rinnovati al fine di catturare l'attenzione degli studenti, suscitare loro interesse verso una materia [...], appassionarli alla ricerca» (Gobo, 2009: 2).

La DaD ha dato un colpo di accelerazione a questo processo, all'interno di uno stato di emergenza. Ora che l'emergenza si può dire conclusa, «è iniziato il tempo della Didattica Digitale Integrata. Una didattica “ordinaria” e non “straordinaria”; una didattica *blended*, mista, intelligente e organizzata, nella quale le metodologie non trasmissive occupano la

¹ Università degli Studi di Milano.

maggior parte del tempo di docenza e il sincrono è integrato dall'asincrono» (Biancato, Tonioli, 2021: 14).

Per fare questo, l'approccio stesso dei docenti alla lezione deve essere rivisto. Un'indicazione fondamentale, ad oggi, di come rapportarsi alla multimedialità a scuola viene dagli studi di Richard Mayer. Per ottenere risultati nell'ambito dell'educazione, bisogna promuovere un apprendimento attivo da parte dei discenti, un apprendimento che diventa efficace nel momento in cui chi apprende riesce a trasferire fuori dal contesto didattico quanto ha appreso. Un messaggio multimediale ben organizzato e sviluppato può promuovere un processo cognitivo attivo nello studente, anche quando quest'ultimo dimostra un atteggiamento inattivo (Mayer, 2009).

Facendo riferimento alla teoria del carico cognitivo (Sweller, 1988), sappiamo che la nostra mente ha capacità limitate di attenzione, memoria e rielaborazione delle informazioni. Il carico cognitivo non è negativo in quanto tale per l'apprendimento, ma lo diventa quando o è troppo elevato (le richieste del compito sottoposto sono eccessive) o troppo esiguo (i compiti sono troppo semplici). Sweller individua tre tipi di carico cognitivo che sono in costante dialettica competitiva tra di loro nell'utilizzo della memoria di lavoro: estraneo, intrinseco, pertinente. Il carico cognitivo estraneo è collegato a come viene presentata l'informazione allo studente (nella pratica dell'insegnamento andrebbe ridotto il più possibile, eliminando fonti di distrazione, materiali superflui, eccesso di stimoli visivi o uditivi, esercizi troppo complessi, ecc.). Il carico cognitivo intrinseco è collegato alla complessità dell'argomento o del compito che lo studente deve affrontare, in particolare al rapporto tra i contenuti da apprendere e quelle che sono le preconcoscenze (nella pratica l'impegno può essere sostenuto facilitando il percorso, ordinando gli argomenti, verificando continuamente la comprensione, adattando il contenuto al destinatario dell'informazione). Il carico cognitivo pertinente fa riferimento all'effettivo sviluppo dell'apprendimento, cioè la creazione degli schemi cognitivi appropriati (nella prassi può essere favorito da attività che sostengono il ragionamento, la riflessione, la rielaborazione, ecc.).

All'interno di questa visione della conoscenza, si inserisce lo sviluppo del mondo contemporaneo, in cui la multimedialità ha fornito (e fornisce) una serie infinita di stimoli, all'interno dei quali è facile perdersi. Le indicazioni di Mayer sull'apprendimento multimediale possono, quindi, essere utili per orientare il lavoro del docente nella pratica quotidiana. I 12 principi dell'apprendimento multimediale si collegano al carico cognitivo e, sostanzialmente, forniscono una guida per la preparazione di materiali multimediali al fine di coinvolgere in modo positivo gli apprendenti (vd. Figura 1).

Figura 1. *I principi dell'apprendimento multimediale (Bonaiuti, Dipace, 2021)*

TABELLA 1.1. I principi dell'apprendimento multimediale	
Principio	Descrizione
Principio di coerenza	Si apprende meglio quando sono esclusi materiali estranei al compito
Principio di segnalazione	Si apprende meglio quando alle immagini sono aggiunti degli indicatori visivi che evidenziano l'organizzazione del materiale e gli aspetti a cui è opportuno fare attenzione
Principio di ridondanza	Si apprende meglio da immagini e voce che da immagini, voce e testo scritto
Principio di contiguità spaziale	Si apprende meglio quando parole e immagini corrispondenti sono presentate vicine fra loro nella pagina o nel tempo
Principio di contiguità temporale	

carico cognitivo estraneo

Principio di istruzione anticipata	Si apprende meglio quando si conoscono già i termini di base e le caratteristiche dei concetti principali. È dunque suggeribile anticipare informazioni sui singoli aspetti	carico cognitivo intrinseco
Principio di segmentazione	Si apprende meglio quando un messaggio multimediale è presentato in segmenti controllabili piuttosto che in modo continuo	
Principio di modalità	Si apprende meglio quando le parole di un messaggio multimediale sono espresse oralmente invece che in forma scritta	
Principio di multimedialità	Si apprende meglio da voce e immagini piuttosto che da sole parole	carico cognitivo rilevante
Principio di personalizzazione	Si apprende meglio quando i messaggi sono formulati in maniera colloquiale piuttosto che formale e sono direttamente rivolti allo studente ("il tuo sistema circolatorio...")	
Principio della voce	Si apprende meglio se il testo è letto da una voce con una buona pronuncia e un accento "standard", piuttosto che da una voce sintetizzata o con accento straniero	
Principio dell'immagine	La visualizzazione dell'immagine dello speaker non migliora l'apprendimento	

Fonte: adattata da Mayer (2009).

Partendo dalle considerazioni di base citate, si propongono di seguito, per l'insegnamento dell'italiano come L2 e LS, due percorsi di attività sviluppati proprio fondandosi sull'utilizzo di materiali e fonti multimediali.

2. IL CONTESTO DELLE ATTIVITÀ PROPOSTE

Questo insieme di esercizi è stato creato prima del Covid, all'inizio come attività da svolgere in classe e da far completare su carta agli studenti. I destinatari iniziali erano giovani adulti di diversa origine, di competenza A1-A2. Le attività erano proposte con l'intento di coinvolgere diverse abilità (ascolto, lettura, scritto e parlato) in un breve percorso unitario.

Con l'intento di adeguare gli esercizi ad un pubblico più giovane (primo e secondo ciclo di scuola superiore), abituato in classe all'uso del computer, tutte le attività sono state digitalizzate.

Durante il lockdown tutto è stato ulteriormente rivisto per potersi adattare alla DaD.

Nella primavera del 2020 chi scrive era docente di due classi del liceo, in una scuola internazionale IB, grado 10 e 11 (corrispondenti al primo biennio di scuola superiore italiana).

Durante le lezioni online a distanza, per permettere agli studenti di svolgere gli esercizi in modo indipendente, seguendo tempi diversi, le varie attività sono state rese completamente indipendenti dalla presenza del docente².

I due percorsi sono pensati per essere proposti come approfondimento dell'argomento e come ripasso/rinforzo. Nell'ottica di una didattica dove lo studente è più indipendente,

² Alcuni esercizi sono da svolgere in gruppo, come si dichiarerà successivamente.

è fondamentale, in ogni caso, fornire alcuni elementi fondamentali prima di queste attività, in particolare per quanto riguarda il lessico.

L'attività proposta vuole utilizzare le possibilità del digitale e della tecnologia, cercando di coinvolgere gli studenti nel modo più attivo possibile.

Si tratta di due percorsi di esercizi, che prendono spunto, entrambi, da brevi video disponibili su YouTube.

All'atto pratico le attività partono da due moduli (Google Moduli e Microsoft Forms). Questi moduli sono strutturati per coinvolgere abilità diverse: comprensione (ascolto, visione) e produzione (guidata e libera). Le attività sono sviluppate in modo da essere gestibili sia in classe che a distanza individualmente.

La scelta di questi strumenti tecnologici è stata fatta per una serie di ragioni. Moduli e Forms sono entrambi gratuiti e permettono di svolgere operazioni sostanzialmente uguali (le differenze risiedono principalmente in funzioni grafiche e di riorganizzazione di dati, ma, come tutti i sistemi informatici, i continui aggiornamenti stanno portando le due piattaforme ad essere sempre più simili l'una all'altra); sono programmi utilizzabili direttamente su qualsiasi browser web (senza bisogno di installare applicazioni *ad hoc*); creano test fruibili sia su computer che su cellulari (impaginando automaticamente i contenuti); consentono di fornire un *feed-back* immediato agli studenti (ovviamente nel caso di risposte chiuse); gestiscono in maniera automatica l'impaginazione e l'inserimento di contenuti esterni (video, immagini, ecc.).

In questa sede, ho scelto di presentare due attività realizzate con questi due programmi con lo scopo di fornire a chi legge un esempio pratico del funzionamento di entrambi i software.

Come detto, gli esempi proposti di seguito sono stati usati prima, durante e dopo il lockdown. La forma qui proposta è quella che hanno assunto oggi, in un'ottica di Didattica Digitale Integrata.

2.1. Primo esempio: "la sveglia di Fantozzi"

Il primo esercizio è una comprensione a partire da una scena tratta dal film *Fantozzi*³ e reperibile facilmente su YouTube⁴.

Nel video si assiste ad una "normale" mattinata di Fantozzi, da quando si alza a quando arriva in ufficio. Il tutto è accompagnato dalla voce fuori campo ed è, ovviamente, sviluppato in chiave comica: il protagonista, infatti, compie la sua *routine* quotidiana a tempo di record.

Questo filmato permette di studiare/ripassare le attività quotidiane (per quello che concerne il lessico) e i verbi riflessivi (per quanto riguarda la grammatica).

Gli studenti possono vedere il video più volte (il suggerimento nell'indicazione è fino a tre volte) e devono svolgere tre esercizi⁵.

Tutti gli esercizi vengono corretti automaticamente, in modo che gli studenti possano avere un riscontro immediato di quanto svolto. Tutti gli esercizi sono a scelta multipla. Il primo e il secondo richiedono la risposta ad una sola domanda: chi compone la famiglia di Fantozzi e come si può descrivere il protagonista (vd. Figura 2).

³ *Fantozzi* diretto da Luciano Salce (1975, Italia, Rizzoli Film).

⁴ <https://youtu.be/sN6opoE0iZk>.

⁵ <https://docs.google.com/forms/d/1OKFaVt73cHsxOtuyozHqCE04cVYRDJmP2W4Ko7YcG5A/edit>

Figura 2. Una schermata degli esercizi

Chi c'è nella famiglia di Fantozzi? *

- Fantozzi, la moglie, il figlio
- Fantozzi, la moglie, la figlia, un cane
- Fantozzi, la moglie, la figlia, il figlio
- Fantozzi, la moglie, la figlia

...

Com'è Fantozzi fisicamente? *

- Bello, atletico, sportivo
- Sportivo, intelligente, tranquillo
- Pigro, grasso, agile, veloce
- Magro, calmo, premuroso, generoso

Come si può vedere, la prima domanda richiede semplicemente di aver visto il video, anche senza grande attenzione.

Nel secondo esercizio, si verifica la conoscenza di alcuni semplici aggettivi. In questo caso, su quattro aggettivi (pigro, grasso, agile, veloce), tre sono deducibili dalla visione. “Pigro”, invece, fa riferimento alla frase iniziale della voce fuori campo⁶.

Lo scopo delle prime due domande è far entrare in argomento gli studenti, in modo che abbiamo un’idea del personaggio. Si segue, quindi, il modello dell’unità didattica (Freddi, 1994), con una prima fase motivazionale e di globalità.

Il terzo esercizio, invece, è più articolato (vd. Figura 3). Si tratta di mettere in ordine le attività compiute dal protagonista. Questa è l’attività centrale di tutto il lavoro, quella in cui si verifica la comprensione del video e la conoscenza del lessico. Indicando sostanzialmente tutte le azioni del protagonista, si permette agli studenti di avere un riferimento puntuale *azione-vocabolo*: è questo che permette un lavoro individuale (anche a distanza) che non richiede la guida del docente.

Dopo essere quindi entrati in argomento (con gli esercizi 1 e 2), si prosegue con l’analisi del contributo video.

⁶ “Per arrivare a timbrare il cartellino d’entrata alle 8:30 precise, Fantozzi 16 anni fa cominciò col mettere la sveglia alle sei e un quarto. Oggi, a forza di esperimenti e perfezionamenti continui, è arrivato a metterla alle 7:51...”

Figura. 3. *La schermata del terzo esercizio*

Metti in ordine le azioni di Fantozzi *

12 punti

	Lava i denti	Prende l'autobus	Arriva in ufficio	Bacia la figlia	Si lava	Beve il caffè	Fa colazione	Si alza	Si pettina	Esce di casa	Mette le scarpe	Va sulla bicicletta
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per completare gli esercizi, è sufficiente osservare il video, non serve comprendere cosa dice la voce fuori campo la quale spiega le azioni, contrappuntandole in chiave umoristica. La preponderanza della fruizione visiva aiuta a concentrarsi su quanto viene mostrato (quindi su un unico senso: la vista). Seguendo il principio di coerenza (vd. Figura 1), il *focus* dell'attività si concentra solo un aspetto (le immagini) ed esclude materiali estranei (il sonoro).

In seguito, viene proposta un'attività di produzione guidata, partendo dal medesimo video. Gli studenti devono descrivere la mattina di Fantozzi utilizzando il lessico proposto. A seconda del livello linguistico possono scegliere di usare il presente o il passato. Il docente, ovviamente, può controllare le produzioni direttamente al computer e scegliere se stamparle oppure correggerle digitalmente.

In questo caso, il *focus* è più grammaticale, sempre in chiave comunicativa. La descrizione della mattina di Fantozzi al presente richiede sostanzialmente un riuso del lessico proposto nell'esercizio numero 3 (dove i verbi sono presentati alla terza persona singolare), con l'eventuale aggiunta di connettivi temporali (dopo, poi, quindi, mentre, ecc.). Va da sé che la riscrittura al passato (con l'uso di passato prossimo e imperfetto) richiede una conoscenza più avanzata da parte dello studente ed una maggiore autonomia nell'esecuzione. In questo modo, il lavoro attraversa una fase di analisi (Freddi, 1994), in

cui agli studenti è richiesta una riflessione e un'applicazione delle proprie conoscenze sulla morfologia del verbo.

L'attività di produzione libera è stata sviluppata e pensata come lavoro da svolgere a coppie o piccoli gruppi (di massimo tre persone). Il compito è descrivere una mattinata (o una giornata) propria o di un personaggio inventato. Gli studenti, in questa fase, sono invitati ad utilizzare la loro creatività, producendo un testo, un fumetto, un filmato, una presentazione animata, ecc. Il lavoro di gruppo si presta maggiormente ad una didattica in presenza, ma è stato anche sperimentato un lavoro a distanza non individuale.

Nella situazione specifica, agli studenti sono state fornite le indicazioni e le spiegazioni riguardanti il prodotto richiesto e le fasi del lavoro. Successivamente, i partecipanti sono stati lasciati liberi di organizzarsi in videochiamata per gestire il lavoro indipendentemente. È interessante notare come i cinque gruppi abbiano scelto di realizzare prodotti multimediali: dalla semplice intervista video ad un parente/amico, ad un video racconto della propria mattinata, per passare da una serie di tavole/disegni più o meno animati finendo con il prodotto più interessante: un racconto con video *whiteboard*, nel quale gli studenti hanno ripreso le loro mani che realizzavano il disegno delle fasi principali del racconto. Si esplica in questo modo la fase di sintesi, in cui gli apprendenti riutilizzano le forme linguistiche e i contenuti di lessico appresi, in altre forme e sfruttando la loro creatività.

L'ultima lezione viene dedicata alla visione/lettura dei prodotti di tutta la classe. Non si tratta solo di un momento di condivisione, ma anche di un'importante fase di autovalutazione per gli studenti.⁷

Dal punto di vista tecnico, gli esercizi individuali possono essere svolti facilmente da tutti su qualsiasi dispositivo digitale (dal cellulare, al tablet, al computer). Altri software permettono di gestire esercizi in modo anche più preciso, ma non hanno questa adattabilità di formato che, invece, è una forza di Google Moduli⁸. Il docente può scegliere come impostare l'accesso al modulo (con o senza mail obbligatoria). Come detto, gli esercizi a risposta multipla forniscono una correzione immediata.

2.2. Secondo esempio: "Il ragazzo di campagna" e "La casa stregata"


La seconda attività che si presenta in questa sede si basa come argomento generale sul lessico relativo alla "casa". Anche questo percorso, come il precedente, è stato creato inizialmente per una didattica tradizionale in presenza, ma è stato poi adattato (e mantenuto) in forma digitale.

Per questa parte è stata usata Microsoft Forms, un'altra piattaforma simile a Google Moduli. Forms e Moduli funzionano quasi allo stesso modo. La "sfida" in questo caso era cercare di realizzare in modo efficace alcuni tipi di esercizi (il *cloze test* in particolare) utilizzando un sistema che non lo prevede di natura.

⁷ La fase di controllo e autovalutazione (Freddi, 1994).

⁸ Google Moduli, come Microsoft Forms, sono software web-based nati per realizzare "moduli" (nella tipologia del sondaggio) e quiz (a risposta multipla o aperta). Sono programmi semplici ed intuitivi da usare che hanno, tra i loro vantaggi, il fatto di adattare in maniera molto flessibile la visualizzazione per pc o per dispositivi mobili. In questo modo, anche usando uno smartphone (con un display molto più piccolo di un computer) si può svolgere ugualmente l'esercizio.


Figure. 4 e 5. Due schermate di come si presenta l'attività agli studenti



L'appartamento

1

Com'è questa casa?(1 punto)




Vecchia

Nuova

2

Com'è questa casa?(1 punto)




Vecchia

Nuova

3

Com'è questo appartamento?(1 punto)




Moderno

Classico

4

Com'è questo appartamento?(1 punto)



Moderno

Classico

Come si può vedere, il form⁹ introduce l'argomento mostrando case e appartamenti. Si tratta di un mezzo molto semplice per presentare il *topic*: gli studenti, infatti, devono solo scegliere tra quattro aggettivi ad altissima frequenza. Questi esempi, però, sono utili per anticipare i due video: il primo avrà al centro un appartamento "moderno", il secondo una casa "vecchia".

Le immagini possono essere scelte ed inserite direttamente all'interno del modulo, facendo una ricerca con un motore interno, questo sia per Moduli che per Forms¹⁰.

Successivamente viene proposto il video¹¹ con il testo da completare (Figura 6). Sotto il testo sono inserite le parole da mettere in ordine (Figure 7 e 8). Il testo è riportato integralmente e, ovviamente, suddiviso nelle battute dei due personaggi.

Figure 6, 7 e 8. *Le schermate dell'attività collegata direttamente al video*

5

- Purtroppo i pezzati piccoli sono già tutti presi, ma venga venga venga lei è fortunato ne è rimasto uno doppio: _____ (1) , _____ (2) e spaziosissimo. Prego, prego, prego. Contento?
- Bello, l'ingresso è bello.
- _____ (3), _____ (4) pranzo, letto, cucinotto e water closet. Ed è tutto qui. È il risultato di accurate ricerche a dimensione d'uomo. Guardi qua. Angolo cottura. Angolo intimo. Angolo _____ (5) con relativo spogliatoio. Angolo ricreativo. Angolo __ (6). Angolo _____ (7) con sediolino incorporato. Pronto? Angolo pranzo-cena con _____ (8) ribaltabili.
- E l'angolo ____ (9)?
- A letto ci si va dopo cena, no?
- Eh sì.
- Guardi, eccolo qua, che ne dice? È bello e funzionale e poi è leggerissimo. Ecco fatto.
- E la _____ (10) non c'è?
- Sorpassata.
- Venga, venga qua, guardi. Questa è l'aria calda, qui c'è l'aria fredda, questo è il deumidificatore. Che se ne fa della finestra?
- Eh bè, niente.
- Soddisfatto?
- Sì.
- Tenga.
- Ah, un'avvertenza, siccome i vicini odiano i rumori, la prego di non dare qui dentro ricevimenti, congressi, feste da ballo.
- Senz'altro.

(10 punti)

⁹ https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=wq7xJTK5eE-pKRP7Ly8tOacpPb25ivBPh50eGCJC_zFUMU5TQVVCVTNNOFBMT1k4N1JLQU9JQjJKNC4u

¹⁰ Essendo collegati ad aziende diverse, è diverso il motore di ricerca: con Moduli si può usare Google Immagini, con Microsoft Forms si può usare Bing.

¹¹ tratto da *Il ragazzo di campagna* diretto da Castellano e Pipolo (1984, Italia, Titanus).

Il ragazzo di campagna - Mini appartamento Condividi



Guarda su  YouTube

- sedie
- luminoso
- doccia
- finestra
- letto
- telefono
- ingresso
- soggiorno
- tv
- confortevole

1 letto ↑ ↓

- 2 sedie
- 3 luminoso
- 4 doccia
- 5 finestra
- 6 telefono
- 7 ingresso
- 8 soggiorno
- 9 tv
- 10 confortevole

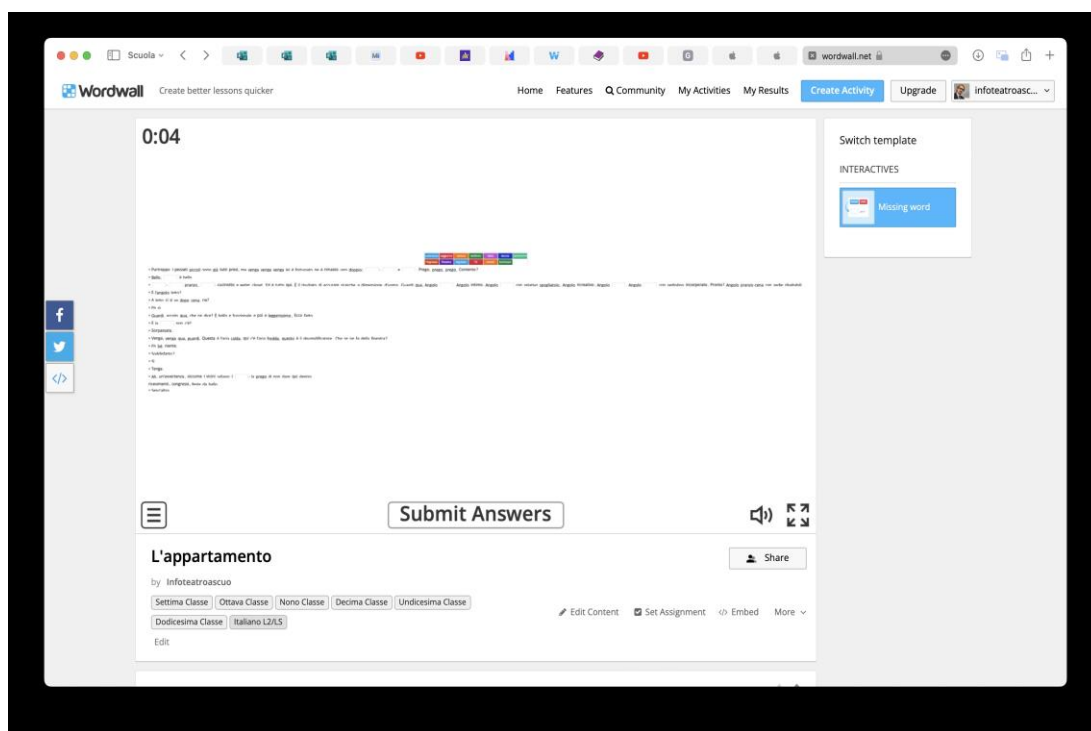
Rispetto al percorso precedente, seppur entrambi partano da un video, il tipo di fruizione dello stesso è sostanzialmente diverso. In questa attività è indispensabile che gli studenti ascoltino e riconoscano le parole pronunciate dai due attori.

In questo caso, il lavoro di analisi coinvolge l'abilità di ascolto. Il video è stato scelto perché parole e scene mostrate coincidono¹².

Tecnicamente, l'esercizio è semplice: gli studenti devono mettere in ordine le parole proposte. Per aiutarli nel controllo, ho inserito i numeri all'interno del testo. Spostando una parola nella sezione delle risposte, compariranno in automatico i numeri accanto ad ogni vocabolo, permettendo quindi un controllo più agevole. Una limitazione in questa soluzione è il numero di parole (dieci). Anche per questa attività, lo studente ha una correzione immediata.

Nel realizzare questa attività inizialmente chi scrive ha provato anche un altro software *web-based*¹³. Migliore dal punto di vista della realizzazione dell'esercizio, in quanto permette di spostare fisicamente le parole all'interno del testo, WorldWall ha, però, delle limitazioni (almeno nella versione free): il testo non può avere più di 20 righe e si presenta in una schermata con caratteristiche video che, nel caso della mia attività, rendevano la lettura praticamente impossibile (i caratteri erano eccessivamente piccoli: vd. Figura 9). WorldWall è un programma detto *freemium*, cioè gratuito nelle funzioni base, ma che richiede una sottoscrizione per poterlo sfruttare appieno in ogni suo aspetto.

Figura 9. L'esercizio precedente realizzato con WorldWall



In accoppiata con questo esercizio, viene di solito proposto (a classi di livello almeno A2-B1) un'altra attività, sempre a partire da una risorsa video. Si tratta ancora una volta di un film¹⁴ degli anni '80, con Renato Pozzetto. La scelta non è casuale, ovviamente. Uno

¹² Secondo il principio di ridondanza (vd. figura 1).

¹³ <https://wordwall.net>.

¹⁴ *La casa stregata* diretto da Bruno Corbucci (1982, Italia, Cineritz).

degli aspetti più difficili per un apprendente italiano riguarda il confronto con le diverse forme linguistiche, in particolare le parlate dialettali e gli accenti. Il docente può introdurre agli studenti alcune varietà regionali della lingua italiana. Nel caso di chi scrive, trovandosi ad operare nell'ambiente milanese, la parlata dell'attore di origine varesotta è, per ritmo e cadenza, utile ad introdurre una certa variante diatopica della lingua. Infatti «per il docente di italiano L2 è dunque importante conoscere, riconoscere e far riconoscere almeno i tratti più caratteristici delle varietà regionali, per farne rilevare la specificità rispetto alle corrispondenti forme del modello normativo “standard”» (Sobrero, Miglietta, 2011: 238). Nello specifico, nella scena proposta¹⁵ viene presentato un appartamento in un totale stato di degrado. Colui che sta mostrando la casa, ne esagera i pregi, staccandosi dalla realtà di quanto presente. A visitare l'immobile sono Renato Pozzetto (nel ruolo di un impiegato di banca) e il suo cane (un mastino napoletano).

Per questo esercizio, viene richiesto agli studenti di fare ricorso, ancora una volta, alla loro creatività. L'attività di partenza, individuale, infatti è quella di osservare la scena “muta” e scriverne (a grandi linee) il dialogo (vd. Figura 10).

Al fine di ottenere uno svolgimento del lavoro corretto, il docente deve verificare che gli studenti abbiano compreso lo spirito “comico” della scena. Per esperienza diretta, questo avviene abbastanza facilmente.

Anche questo esercizio viene proposto attraverso un modulo di Microsoft Forms. Non essendo possibile a distanza “silenziare” il video per tutti (nel caso di una fruizione individuale dello stesso), si raccomanda di guardare il video senza l'audio¹⁶.

Come variante della scrittura o come sua prosecuzione, viene proposto agli studenti di lavorare in gruppi di tre ad una riproposizione del dialogo. Bisogna precisare che la scelta di organizzare gruppi da tre è stata sviluppata su richiesta stessa degli studenti, principalmente per due fattori: i) avere innanzitutto un ulteriore aiuto nella scrittura del dialogo e ii), aspetto non secondario, la volontà di riconoscere una battuta finale al cane (vedendo lo spezzone, il ruolo “comico” dell'intervento dell'animale è evidente).

Il lavoro di riproposizione del dialogo è assolutamente consigliabile in presenza: è un perfetto momento di conclusione di tutto il percorso sia dal punto di vista didattico (gli studenti riusano quanto appreso linguisticamente e il docente, nel “commentare” le produzioni può porre l'accento su aspetti metalinguistici e metaculturali) che sociale di classe (solitamente si crea un'atmosfera molto distesa e divertita: i ragazzi sanno di interpretare dei ruoli e, quindi, si sentono generalmente più sicuri e tranquilli).

Figura 10. L'attività ideata su una scena del film “La casa stregata”



¹⁵ <https://youtu.be/fO6kg1UtqOM>.

¹⁶ https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=wq7xJTK5eE-pKRP7Ly8tOacpPb25ivBPh50eGCJC_zFUQ0o3Tk5JS0NGSTM1SzUxMDdENko4TlZXWS4u.

2

Scrivi il dialogo qui (non serve riportare ogni singola battuta)



Inserisci la risposta

Questa attività, ideata per la fruizione in presenza, è stata proposta con ottimi risultati anche a distanza. Spiegato il compito, il docente dà lo spazio ai gruppi per lavorare autonomamente. Si possono scegliere sostanzialmente due soluzioni, determinate da aspetti didattici e tecnici diversi:

1. permettere ai gruppi di lavorare in modo completamente autonomo, ricorrendo solo se necessario all'aiuto del docente, che rimane online a disposizione;
2. dividere gli studenti in “stanze” diverse all'interno della stessa chiamata. In questo secondo caso, il docente si introduce “silenziosamente” per ascoltare il lavoro dei diversi gruppi.

Non ci si soffermerà a sottolineare le differenze dal punto di vista didattico: in questa sede, si preferisce mettere l'accento sull'aspetto tecnico. La prima soluzione sacrifica il controllo del docente a favore di un uso più libero della comunicazione informatica. Gli studenti, infatti, possono spostarsi sulla piattaforma che preferiscono (Skype, WhatsApp, ecc.). Inoltre, soprattutto nei primi momenti del lockdown, non tutte le applicazioni disponevano di tutte le funzioni utili per gestire varie situazioni di chiamata (molte sono migliorate nei mesi successivi). Un limite comune era, ad esempio, la possibilità per il docente di gestire la divisione in *rooms* attraverso un dispositivo mobile, che aveva, soprattutto all'inizio, una flessibilità limitata. Gli studenti, anche a distanza, hanno prodotto lavori significativi, dando spazio a tutta una serie di abilità e competenze comunicative di vario tipo: dalle scelte lessicali e sintattiche, dalla pronuncia all'intonazione, dalla mimica espressiva alla gestualità. Un'attività così strutturata si presta ad una verifica sia di un dialogo riproposto in diretta, sia riproposto registrato (sempre tenendo in considerazione i limiti cui si accennava sopra).

In presenza, dopo l'esperienza in DaD, chi scrive ha preferito mantenere un approccio ibrido, proponendo ai ragazzi di “rifare” la scena registrando un video. Questo approccio ha dato l'opportunità agli studenti di lavorare ad un prodotto tangibile, esplorando le diverse fasi (l'ideazione, la scrittura, le riprese, il montaggio). Come si può immaginare, la fase delle riprese è stata sicuramente la più ludica, in quanto i gruppi hanno avuto il permesso di muoversi per la scuola. Rispetto ad una riproposizione del dialogo dal vivo, la realizzazione di un video (oltre a richiedere altre competenze tecniche) stimola gli studenti a impegnarsi con più attenzione, lavorando su più aspetti spesso trascurati (ad esempio, la pronuncia corretta).

3. CONCLUSIONE

Credo che le attività portate qui ad esempio siano una prova di come la nuova didattica, quella che è stata definita DDI Didattica Digitale Integrata, possa e debba entrare a fare parte della pratica dell'insegnamento. Ora che, con ogni probabilità, siamo usciti

dall'emergenza della Didattica a Distanza, dobbiamo sfruttare questa esperienza per arricchire l'insegnamento nella scuola: «non si tratta più di una risposta all'emergenza, ma di una scelta connessa al nostro tempo. Si deve ripensare completamente anche l'attività in presenza, privilegiando modalità didattiche collaborative e interattive. Bisogna essere preparati. Bisogna formarsi» (Biancato, Tonioli, 2021: 14).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Biancato L., Tonioli D. (2021), "Prefazione", in Id. (a cura di), *101 idee per una Didattica Digitale Integrata*, Erickson, Trento, p. 14.
- Bonaiuti G., Dipace A. (2021), *Insegnare e apprendere in aula e in rete*, Carrocci, Roma.
- Freddi G., (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, UTET, Torino.
- Gobo G. (2009) "La didattica multimediale: ipotesi, esperienze, suggerimenti" in *Insegnare metodologia delle scienze sociali*:
https://ariel.ariel.ctu.unimi.it/repository/ggobors/Didatticamultimediale_Baldissera.pdf.
- Lucchini C. (2018) "Il dialetto in letteratura, al cinema, nella musica, su internet, per le strade, in pubblicità", in *palestradellascrittura.it*:
<https://www.palestradellascrittura.it/news/il-dialetto-in-letteratura-al-cinema-nella-musica-su-internet-per-le-strade-in-pubblicita>.
- Maragliano R. (1996) "La nuova didattica multimediale". Intervista a Roberto Marigliano, Roma 29 febbraio 1996:
<https://docuver.se/mirrors/www.mediamente.rai.it/mmold/home/bibliote/intervis/m/maraglia.htm.html>.
- Marigliano R. (2007), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma.
- Mayer R. E. (2009²), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York.
- Sobrero A.A., Miglietta A. (2011), "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 233-260; 2, 2, pp. 243-257:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1236/1448>.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924/2177>.
- Sweller J. (1988), "Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning", in *Cognitive Science*, 12, pp. 257-285.

SOCIAL-ITALIANO L2. UN'INDAGINE SULLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS IN INSTAGRAM, TIKTOK E YOUTUBE E UNA PROPOSTA DI LABORATORIO PER LE SCUOLE

*Michela Dota*¹

1. INTRODUZIONE

La multimedialità, e l'annessa multimodalità, sono da tempo integrate nella didattica delle lingue straniere, non solo grazie alle piattaforme nate *ad hoc* per la glottodidattica (ad esempio, Edmodo: Nitti, 2015), bensì anche attraverso l'integrazione, in contesti più tradizionali, dei numerosi e diversi social network, come Twitter (per l'italiano si veda il progetto *Tweetalano*: Quaggia, 2013: 145-148), Facebook (Shams, 2014) o Telegram (Xodabande, 2017; per una rassegna globale, comprensiva dell'uso glottodidattico di wiki e blog, si vedano Alnujaidi, 2017; Viale, 2018; Reinhardt, 2019). Tutti gli studi concordano sulla buona integrabilità dei social nella didattica e sui loro punti di forza, in termini di percezione del mezzo da parte degli apprendenti e dei risultati raggiungibili, o performance migliorabili, con l'ausilio di questi mezzi (si veda oltre al par. 2). In tutti i casi si tratta di esperienze orchestrate da docenti di lingua, dunque da professionisti della glottodidattica, per un determinato e circoscritto contesto d'istruzione, spesso accademico. Le attività sono congegnate in modo da risultare complementari alla didattica in aula.

I medesimi social network pullulano, però, di proposte glottodidattiche piuttosto visibili, prodotte sia da docenti di lingua, sia da un sottobosco di appassionati, di giovani di seconda o terza generazione cresciuti in famiglie bilingui, di interpreti, di madrelingua o non madrelingua apprendenti – in contesto formale o immersivo – di una determinata lingua. Ad eccezione dei casi per i quali tali contenuti sono prodromici a lezioni frontali personalizzate o ad ulteriori corsi a pagamento, la didattica può esaurirsi nel perimetro virtuale. La lezione di lingua prodotta e fruita sul social è molto difforme da quella tradizionale in aula e si presenta come contenuto tipico della piattaforma ospite: può manifestarsi come una storia, un *reel* o un post in Instagram, oppure come un tiktok o un video con consigli, istruzioni sulla pronuncia, regole grammaticali e lessico; all'input del creatore dei contenuti reagisce la comunità di seguaci, nella sezione dei commenti. Come accade per tutti gli account che intendono fidelizzare gli utenti o catturare l'attenzione degli avventori (Dota, 2020), l'amministratore dell'account spesso chiosa il proprio post con una domanda volta a elicitare una reazione del pubblico; il post stesso può essere un esercizio che attende le proposte di soluzione da parte dei suoi fruitori.

Tutti o alcuni elementi di queste esperienze di apprendimento informale e in parte incidentale (Marsick, Watkins, 2001), i cui canali sono altamente familiari e quotidiani per la popolazione in età scolare, potrebbero essere rifunzionalizzate dai docenti di italiano nelle scuole per supportare l'acquisizione dell'italiano da parte degli apprendenti non

¹ Università degli Studi di Milano.

madrelingua, in particolare dell'italiano come lingua di scolarizzazione; come noto, essa possiede elementi caratterizzanti spesso di non facile accessibilità per la popolazione scolastica, soprattutto se alloglotta (Lugarini, Crisafulli, 2016: 491-516; Lugarini, Dota, 2018: 523-542).

La componente altamente motivante e coinvolgente della creazione e della fruizione di un contenuto multimediale e multimodale può diventare un sostegno all'acquisizione e al consolidamento di questo particolare settore dell'italiano, pressoché insondato, e quindi non ancora battuto, dalle proposte glottodidattiche sui social network.

Date queste premesse, dopo aver riepilogato brevemente la letteratura esistente sui vantaggi dell'uso dei social network a scopo glottodidattico (par. 2), l'articolo analizza un campione di corsi di lingua italiana per stranieri ospitati su Instagram, TikTok e YouTube (par. 3) allo scopo di ricavare informazioni sulla loro struttura (par. 3.1), sui contenuti e sulla loro organizzazione (par. 3.2), nonché sulle modalità di interazione col pubblico virtuale di seguaci-apprendenti e sulla loro percezione dei contenuti. Si rileveranno le dichiarazioni sulle modalità e i tipi di contenuti più apprezzati, soprattutto in relazione alle possibilità offerte dalla multimodalità (par. 3.3.).

Le informazioni così ricavate saranno elaborate per proporre un progetto di laboratorio permanente per le scuole (par. 4), in particolare per gli studenti delle scuole medie inferiori. In esso potranno essere coinvolti tanto gli studenti madrelingua quanto gli apprendenti di italiano come L2 (o lingua di contatto, adottiva o filiale: Favaro, 2012 e 2020); il progetto verterà sulla creazione di contenuti social per la didattica e il rinforzo della lingua di scolarizzazione, nonché sull'offerta di elementi per migliorare l'integrazione dei neoarrivati (e in generale degli studenti meno integrati) nel particolare territorio e comunità di residenza. Il docente dovrebbe quindi impostare il task e supervisionarne lo svolgimento, fino alla produzione del prodotto multimediale finale (per esempio, i singoli post). L'account potrà essere tramandato negli anni, con un ovvio passaggio di testimone tra gli studenti che nei vari anni scolastici ricopriranno il ruolo di tutor per i successivi fruitori del prodotto, che potranno beneficiare dell'accrescimento continuo dei contenuti. Considerati i vincoli di legge sull'età minima necessaria per registrare un account (13 anni), nell'eventualità di studenti-creatori con un'età inferiore, il docente dovrà risultare come gestore dell'account (indicandolo espressamente nella biografia del profilo in questione).

Oltre che agire sul piano dell'educazione linguistica, l'attività di apprendimento cooperativo così concepita permetterebbe altresì alla scuola di avocare a sé il compito di educare all'uso dei social media responsabile e socialmente costruttivo.

2. SOCIAL NETWORK E ALTRI SERVIZI INTERNET NELLA GLOTTODIDATTICA: LE PRINCIPALI ACQUISIZIONI DEGLI STUDI

Come già anticipato, l'uso dei social nella didattica delle lingue introduce un elemento ludico, spesso altamente motivante, che concorre agli esiti positivi in termini di apprendimento. Diversi studi evidenziano come l'uso dei *social* incoraggi, tra l'altro, l'autonomia dell'apprendimento, la possibilità di autoregolarsi degli studenti, senza l'intervento del docente, attraverso la comunicazione orizzontale incentivata dal mezzo (Quaggia, 2013; Liu *et al.*, 2014). Proprio la possibilità di interagire tra pari – veri o virtuali – nella lingua target incentiverebbe l'acquisizione, certamente stimolata dall'uso creativo del materiale appreso in modo formale, nonché dall'esposizione a un ulteriore fonte di input in lingua target, complementare all'istruzione formale in aula e ugualmente sorvegliato e calibrato. L'input esperito e l'output producibile attraverso i social garantirebbero il tanto ricercato uso autentico della lingua, situato nella realtà e associato a uno scopo concreto; l'apprendente avrà così la sensazione di svolgere uno studio

immersivo, fortemente ancorato a situazioni di vita reale, e dunque più coinvolgente (Quaggia, 2013; Shams, 2014 e riferimenti). Non meno rilevante è il fatto che l'atto comunicativo nel social network è strutturalmente relazionale, implicando la presenza di un pubblico reale, potenzialmente interessato ad interagire, in modo genuino, con i post. Gli studi, infatti, evidenziano che la scrittura sui social aumenta l'attenzione per il destinatario (Reinhardt, 2019 e riferimenti), dato che l'apprendente è ben consapevole che il proprio prodotto, pubblicato sul social, potrà essere di dominio pubblico, o meglio potrà raggiungere un numero di persone molto più elevato di quello solitamente racchiuso tra le quattro mura scolastiche o tra le loro trasposizioni virtuali. Ad ogni servizio del web sembra associarsi una particolare percezione, dunque servizi diversi coinvolgerebbero e solleciterebbero un tipo diverso di apprendimento: tenere dei blog incentiverebbe la percezione della scrittura come pratica sociale (Benassi in Viale, 2018) e rinforzerebbe l'apprendimento riflessivo; la scrittura nei wiki, invece, solleciterebbe maggiormente l'apprendimento collaborativo, mentre digitare sui social garantirebbe, come già detto, un apprendimento situato (Reinhardt, 2019 e riferimenti). Va detto che la scrittura sui social è stata per lo più sperimentata al fine di sensibilizzare l'apprendente alle varietà più informali della lingua target (*ibid.*), solitamente più trascurate in contesto di apprendimento formale in aula, nonché meno idonee a servizi come il wiki e, parzialmente, il blog (Prada, 2015).

Da ultimo, l'efficacia dei social network nella didattica delle lingue è debitrice della loro intrinseca multimodalità: la natura ibrida di medium visuale-orale può supportare il docente di italiano L2 per superare eventuali gap culturali e cognitivi dovuti alle lacune nell'educazione formale, anche per apprendenti adulti analfabeti o scarsamente scolarizzati (Welisch in Viale, 2018). In particolare, prodotti come il *digital storytelling*, ampiamente diffuso nel social, avrebbero numerosi vantaggi per l'apprendimento (*ibid.*): pur fondandosi sulla capacità di raccontare oralmente una storia (atto comunicativo trasversale a molte, se non a tutte, le culture), il *digital storytelling* permetterebbe di sviluppare le competenze metalinguistiche necessarie per la letto-scrittura; la possibilità di rivedere e riascoltare il proprio output agevolerebbe il *noticing* e aiuterebbe a perfezionare la produzione orale, anche di carattere più sorvegliato; l'utilizzo di video e immagini può costituire uno strumento per fissare i concetti e avvicinare gli apprendimenti al pensiero astratto e decontestualizzato; la ripetizione di frasi sempre uguali per la realizzazione del video faciliterebbe, come accade per i drill, l'appropriazione di strutture fisse; infine, l'utilizzo di tastiere permetterebbe di esercitarsi nella letto-scrittura evitando le difficoltà legate alla manualità fine.

3. ANALISI DI ALCUNI ACCOUNT DI DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS

Per questo studio sono stati selezionati dieci account e canali di didattica dell'italiano L2 o LS che, nel periodo considerato dalla ricerca (ossia dalla loro attivazione fino ai contenuti pubblicati a maggio 2021), sono risultati i più seguiti (stando al numero di seguaci²) in Instagram, TikTok e YouTube; taluni sono crossmediali, essendo alloggiati in più di un social network (tipicamente in Instagram e TikTok o in Instagram e YouTube). Gli account, associati a scuole di lingua, anche con sedi estere, o gestiti da singoli individui (docenti o ex studenti, non solo nativi), sono stati individuati tramite la ricerca di hashtag o sintagmi chiave: #linguaitaliana per Instagram e "italiano per stranieri" per YouTube e TikTok. Nondimeno, come si vedrà, canali e account privilegiano le denominazioni in

² Nel maggio 2021 gli account possedevano un numero di seguaci compreso tra gli oltre 3mila e i circa 30mila.

inglese, verosimilmente per risultare più visibili ai potenziali utenti. Di seguito si riproducono i link alle fonti considerate:

Account attivi in Instagram

Daily Italian Words: https://www.instagram.com/daily_italian_words

Learn Italian now: <https://www.instagram.com/learnitaliannow/>

Idiom.app.it: <https://www.instagram.com/idiom.app.it/>

Ita_ecco: https://www.instagram.com/ita_ecco/

ItalianwithCarolina: <https://www.instagram.com/italianwithcarolina/>

Account attivi in TikTok

Italiano mania: <https://www.tiktok.com/@italiano.mania?lang=it-IT>

Learn Italian with Ale: <https://www.tiktok.com/@learnitalianwithale?lang=it-IT>

Aprendeitalianocomthiago:

https://www.tiktok.com/@aprendaitalianocomthiago?lang=it-IT&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

Canali attivi in YouTube

One world italiano:

<https://www.youtube.com/channel/UCVGo10hbyIyD6cbz3Jm3aoQ>

Fun and easy Italian:

<https://www.youtube.com/channel/UCJQoQ-pZN9yNDGFryOm02BQ>

LearAmo: <https://www.youtube.com/channel/UC887X6DiamLP0QxZSxhmm4w>

Italiano Automatico:

<https://www.youtube.com/c/AlbertoITALIANOAUTOMATICO/videos>

3.1. La struttura, l'organizzazione dei contenuti e l'interazione

La strutturazione dei contenuti è fortemente condizionata dalle possibilità offerte da ciascun social network. Il più versatile è Instagram, nei cui account la materia è distribuita tra i post (spesso realizzati come video in cui è integrata la componente audio, visiva e testuale), le rispettive didascalie, le storie, le icone delle storie in evidenza e, più raramente, nei *reels* (strutturalmente brevi), nei video IGTV (tendenzialmente brevi, cioè di circa tre minuti) e nelle guide³. Le storie tipicamente avvertono gli utenti della pubblicazione di un

³ Le guide sono contenuti testuali con un'estensione limitata allo spazio concesso dalla *caption* Instagram; possono fornire spiegazioni e informazioni in pillole su determinati argomenti, configurandosi come uno strumento di microblogging. Dei tre possibili formati (guida di luoghi, guida di prodotti, guida di post), uno degli account considerati usa la guida di post, che raccoglie in un unico contenitore diversi post, tutti inerenti ai modi di dire, pubblicati nel profilo.

nuovo contenuto, mentre le icone delle storie in evidenza, etichettabili, raggruppano i post affini per tema (ad es. temi socioculturali come le festività pasquale e natalizia), per tipologia (post sul lessico, sulle frasi, sulla pronuncia⁴ ecc.), per livello (ad es. i post per i principianti sono solitamente distinti dagli altri) e in generale per qualsiasi criterio di organizzazione vigente nell'account (ad es. "la parola del giorno", "impariamo"). In alcuni casi, l'amministratore dell'account pubblica ciascun tipo di contenuto (lessico, ascolto, grammatica ecc.) in un determinato e fisso giorno della settimana, cui dunque tutti i post simili vengono associati e raccolti nella medesima icona delle storie in evidenza; ogni tipo di contenuto è reso riconoscibile grazie alle icone e alle denominazioni icastiche (ad esempio: *MarteMusic*, *MercBio*, *VenerDica*, *SabaCrea*). La categoria cui appartiene ciascun post può inoltre essere segnalata dal particolare sfondo fotografico che ricorre identico nei post tematicamente affini.

Quasi tutti i profili in Instagram (come per TikTok e per i canali YouTube) danno la possibilità di approfondire le pillole didattiche attraverso alcuni link a siti web associati all'account e verosimilmente prodotti dallo stesso ente o persona; l'utente può quindi scegliere quanto approfondire il contenuto – tipicamente fruito tramite cellulare – ed eventualmente procrastinare l'approfondimento. D'altra parte, la pubblicazione quotidiana di nuovi contenuti fa sì che non passi giorno senza che il seguace-apprendente non riceva un input nella lingua target, assicurandosi quindi la condizione per un assorbimento, probabilmente incidentale e informale, ma costante.

L'interazione con gli apprendenti avviene tramite lo spazio dei commenti al post; nella didascalia di accompagnamento di ciascun post, o nel post medesimo, solitamente è inserita una domanda che sollecita l'apprendente a intervenire, per esempio, per confermare o meno la conoscenza della struttura, espressione, vocabolo illustrato; per chiedere un'opinione inerente all'argomento trattato o per produrre una frase che contenga l'espressione, la parola del giorno o un prototipo testuale da emulare (ad esempio, il proprio biglietto da visita, con le informazioni anagrafiche minime e la propria professione). Il post stesso può essere un esercizio, tipicamente di completamento, per il quale vengono offerte le opzioni, tra le quali l'apprendente dovrà scegliere, scrivendo la soluzione tra i commenti; più raramente compaiono altri tipi di esercizi, ispirati alla ludodidattica (Mollica, 2010), come gli anagrammi o il crucipuzzle, con l'indicazione del numero di parole da scovare e riportare nei commenti.

Gli utenti intervengono, inoltre, per formulare domande sui contenuti proposti ed esporre i dubbi, non necessariamente risolti dal proprietario dell'account: è facile che risponda un altro utente, il che conferma l'elevata predisposizione degli ambienti social alla comunicazione orizzontale e all'apprendimento tra pari.

L'interazione è quindi prettamente scritta, o meglio digitata; nondimeno esistono esempi creativi di role play simulato con dei brevi *reel* (rintracciati da chi scrive tanto in TikTok quanto in Instagram; si veda *infra*): a titolo esemplificativo, per illustrare la funzione comunicativa *dare indicazioni* (stradali) e la struttura dell'italiano colloquiale "ho presente", la docente (dell'account Instagram *ItalianwithCarolina*) interpreta il ruolo del passante che fornisce le indicazioni, mentre l'apprendente, leggendo le battute che compaiono in sovraimpressione nel video, chiede informazioni su come raggiungere un ristorante; dell'interazione simulata si fornisce la traduzione inglese nella didascalia.

⁴ Sulla quale le attese degli utenti sono molto precise: se ritengono che la pronuncia sia anomala perché non prototipica (e quindi scorretta), lo segnalano nei commenti. In proposito, si vedano alcuni campioni ricavati dai commenti al post "Ti auguro ogni bene" nell'account *Daily Italian Words*; nell'audio la vibrante di *auguro* è realizzata come uvulare: «You need to find someone else that can pronounce the r's better. We are trying to learn italian not french», «Ma... Da dove viene quella r prof?», «Sorry but I can't hear the R. Is this a regional accent?», «Ma non pronuncia bene».

TikTok e YouTube, invece, ricorrono soltanto ai video, di lunghezza molto contenuta nel primo caso (15 o 60 secondi) e variabile nel secondo. Anche per questi social network gli effetti di postproduzione (icone, scritte multicolori in sovraimpressione, eventuale sottofondo musicale in TikTok, audio fuoricampo ma in sincrono con l'immagine) sono essenziali per la confezione della pillola didattica. Come talvolta in Instagram, la seriazione dei contenuti nei profili TikTok non sembra seguire una progressione glottodidattica precisa, attestandosi per lo più su lessico e fraseologia di base, talvolta selezionata in funzione delle richieste della comunità di seguaci. In questi casi è lo studente, in autonomia, a condizionare la presenza di determinati contenuti; l'account si configura quindi come un ambiente di apprendimento *on demand*. Si tratta di un carattere costitutivo di molti profili, determinato solo parzialmente da ragioni glottodidattiche.

Nei canali YouTube, invece, i contenuti appaiono mediamente più organizzati e ripartiti secondo i livelli del QCER. Le videolezioni, tendenzialmente più lunghe di quelle ospitate negli altri due social network, possono avere cadenza settimanale ed essere corredate da lunghe didascalie di spiegazione scritta.

3.2. I contenuti

Le denominazioni e le poche righe di autopresentazione degli account di Instagram, TikTok o dei canali di YouTube talvolta anticipano i focus linguistici (come *Daily Italian words* e *Impara parole e frasi in italiano*) e le possibilità offerte dai curatori (per esempio, ascoltare la pronuncia di nativi); in un solo caso si dichiara di usare un metodo glottodidattico preciso (*impara italiano grazie al metodo naturale*).

Come anticipato, in Instagram, come in TikTok, tra gli oggetti linguistici più focalizzati figurano il lessico (con le parole piene, sondate anche nei rapporti di sinonimia e antinomia, e quelle “vuote”, come le preposizioni e il loro uso) e la fraseologia minima e quotidiana (es. *Non è un granché, Ti piace?, Vorrei un caffè* ecc., di cui pure si enumerano le possibili varianti, spesso decontestualizzate); più raramente i singoli post contengono brevi testi (ad esempio, uno stralcio da *Marcovaldo* di Italo Calvino).

In generale, i significanti possono essere presentati tanto graficamente quanto foneticamente; la pronuncia delle frasi può essere duplice: dapprima secondo la velocità di elocuzione naturale, in secondo luogo isolando la pronuncia di ciascun elemento. Tendenzialmente gli account confezionano questa tipologia di post in modo che la realizzazione fonetica e quella grafica convivano. Alcuni forniscono la traduzione in inglese, sia scritta sia orale. L'inglese, del resto, riveste spesso il ruolo di lingua ponte, soprattutto negli account di non nativi; in questi contesti, anche l'eventuale introduzione orale al post può essere in inglese.

Il lessico, invece, copre le principali categorie grammaticali: sostantivi, aggettivi, avverbi e verbi (anche pertinenti a varietà più informali, come per esempio *spopolare, rompicatole, accidenti*) e connettivi (*quindi, tuttavia, intanto*). Per il lessico sembrano particolarmente efficaci i *reels* situazionali (rilevati in TikTok, ma possibili anche in Instagram): l'autore riprende o indica alcune parti costitutive di un luogo (una città intera, una villa, l'interno di un'automobile ecc.) e le nomina, mentre compare in sovraimpressione il significante scritto.

Alcuni account dichiarano esplicitamente quando il contenuto linguistico presentato è proprio dell'italiano informale (per esempio, con l'etichetta “italiano informale” che campeggia nella porzione alta del post visivo-testuale). Tuttavia non sempre i curatori restituiscono la profondità sociolinguistica dell'italiano, perseguendo un rigido standard; lo si vede, ad esempio, dalle reazioni di un gestore del profilo alle soluzioni proposte da alcuni apprendenti all'esercizio “Ho telefonato a Laura e ___ ho detto che le voglio tanto

bene”: alle diverse proposte di *gli*, il gestore del profilo ingiunge solamente di studiare, senza discutere la distribuzione varietistica di quest’uso. D’altra parte, la convivenza, in un’unica piattaforma e in generale nella rete, di una tale pluralità di approcci riesce a gratificare e quindi accontentare attese e richieste molto eterogenee.

I contenuti dei canali YouTube e la loro organizzazione, invece, tendono a ricalcare quelli dei manuali e delle lezioni in aula: in YouTube è possibile realizzare video di lunghezza variabile in relazione alla complessità dell’argomento, che copre solitamente uno spettro di strutture grammaticali, di tipologie testuali, di situazioni comunicative e di contenuti socioculturali più ampio di quello offerto dagli altri due social considerati. Nondimeno anche i canali YouTube ospitano contenuti più personalizzati: *Oneworlditaliano*, ad esempio, produce dei video sugli errori più tipici dei parlanti le principali lingue europee.

3.3. Le possibilità offerte dalla multimodalità e la percezione degli utenti

Si è detto che la maggior parte degli account, in Instagram e TikTok, sfrutta la possibilità di realizzare video, nei quali l’apprendente sente e vede la pronuncia di parole e frasi e contemporaneamente le legge (o almeno le visualizza) nelle scritte sovraimpresse e talvolta anche in apposite slide testuali riepilogative e poste dopo il filmato. Le frasi pronunciate o le singole parole focalizzate possono essere letteralmente indicate e messe in evidenza con vari effetti di postproduzione e animazione; nel caso di lessemi che abbiano referenti oggettuali, la loro trascrizione alfabetica può essere affiancata da icone rappresentative, anch’esse poste in sovraimpressione rispetto al filmato.

La multimodalità dei *reels*, invece, consente di focalizzare in modo ottimale l’uso di alcune strutture ed espressioni in 15 secondi e in modo icastico, simulando le situazioni d’uso: a titolo d’esempio, l’account *ItalianwithCarolina* focalizza la differenza semantica e d’uso degli enunciati *sto per bere un caffè, sto bevendo un caffè, ho appena bevuto un caffè, vuoi un caffè? / No grazie, l’ho già bevuto* mimandoli, con tanto di tazzina, mentre compaiono scritti in sovraimpressione e pronunciati fuori campo⁵; analogamente, *ita_ecco* rende l’uso circostanziato (per quanto simulato) – e corredato del prototipico armamentario extralinguistico (variazione nella prosodia, mimica, gestualità) – del segnale discorsivo *ecco* o dell’espressione polisemica (e dalla prosodia multiforme) *ma va’*; la didascalia commenta queste microstrutture con ulteriori considerazioni metalinguistiche.

La durata maggiore dei video IGTV, infine, consente di realizzare attività di comprensione orale (fornendo nella didascalia le domande, cui gli apprendenti possono rispondere nei commenti) oppure di riprendere, commentandolo, lo svolgimento di azioni di vita quotidiana (come comprare un regalo su Internet, preparare un piatto regionale); i filmati forniscono inoltre l’occasione per considerazioni socioculturali sulla vita in Italia.

A giudicare dalle reazioni nei commenti – molte spesso laconiche perché ridotte a emoticon ed emoji – gli utenti sembrano apprezzare le molteplici modalità di confezionamento di queste micro-lezioni, il cui carattere disinvolto e giocoso senz’altro aumenta la motivazione, se non all’apprendimento, quanto meno alla fruizione del contenuto, percepito come meno faticoso di una lezione di lingua più tradizionale.

D’altro canto, alcuni studi, incentrati sull’uso didattico delle serie televisive sottotitolate, hanno mostrato che l’uso di sottotitoli in L1 o in L2 non garantisce l’assorbimento del lessico e delle strutture presenti nei filmati (Galimberti, Miralpaix, 2018), ma che, in ogni caso, sarebbero preferibili le trascrizioni in L2/LS in luogo delle

⁵ *Reel* simili, che focalizzano le differenze d’uso tra il futuro semplice, la perifrasi col gerundio e il passato prossimo, si riscontrano anche in TikTok (cfr. l’account *aprendeitalianoconthiago*).

traduzioni nella lingua dei fruitori, poiché le prime supporterebbero l'associazione mentale dei significanti scritti alla loro realizzazione fonetica.

Nondimeno alcuni utenti degli account analizzati si rallegrano quando è presente la traduzione inglese, percepita come supporto alla comprensione anche da utenti apparentemente non anglofoni. D'altra parte, un uso poco oculato della traduzione in inglese può indurre gli utenti in equivoco e generare confusione: lo si vede, ad esempio, per il lessema *spopolare*, focalizzato in un post nel significato di 'avere successo', come conferma la frase esemplificativa "quella ragazza spopola su Instagram"; per tradurre la singola parola, forse per maggiore esaustività, si trascrive 'to depopulate/to be a success', alludendo alla polisemia del vocabolo, senza però chiarirla nel post e nella didascalia. Nei commenti gli utenti reagiscono infatti con perplessità: «Depopulate? I don't think so, to reduce the population of an area...?», «jojoscarbo @henryandsnoopy yes, I agree...this is confusing»; anche in questo caso, è un pari (un altro utente) a chiarire la questione, in inglese: «Forget "to depopulate", that is not a helpful translation. Spopolare can be understood as attracting people from somewhere else, thus reducing the population in the places where they came from. Hope this helps».

4. DESIGN DEL LABORATORIO SCOLASTICO

Si è visto che i prodotti glottodidattici analizzati piegano le diverse funzionalità insite nei social network a scopo glottodidattico; si tratta di artifici ben noti alla maggior parte degli adolescenti, che non avranno nessuna (o poche) difficoltà a reimpiegarli per gli scopi del laboratorio.

In questa sede si offre come esempio la progettazione di un account in Instagram, tendenzialmente più versatile per la tipologia di contenuti proponibili.

Come anticipato, la produzione di materiali multimediali social, al fine di istituire una comunità che vi interagisce, è a tutti gli effetti un task (Cortés Velásquez, Nuzzo, 2018): l'impegno degli studenti sarà proteso a confezionare un buon prodotto finale, ma lo scopo li obbligherà a esercitare, anche inconsapevolmente, tutte o molte delle sottoabilità (meta)linguistiche, (meta)comunicative e di mediazione, trattandosi di un compito di realtà, in cui ogni componente è ben situata e corrisponde a un atto significativo. Potrebbe essere opportuno suddividere preliminarmente il gruppo di studenti coinvolti in sottounità di lavoro (composte di tre o quattro persone), in relazione alle lingue disciplinari che si intendono coinvolgere.

Il task consisterebbe, in prima istanza, nella creazione di post da caricare sull'account; la tipologia di ciascun post, che permette più combinazioni possibili (solo fotografico corredato da una didascalia; fotografico e testuale abbinato a una didascalia; video e slide testuale accompagnati dalla didascalia; solo testuale ecc.), dovrà essere valutata dagli studenti in base al contenuto da focalizzare e ben pianificata in ogni passaggio. Si potrà decidere di lavorare su una o più lingue disciplinari, producendo, per iniziare, almeno tre post per ciascuna, da pubblicare dilazionati nel tempo, magari associando ciascuna disciplina a un preciso giorno della settimana (cfr. *supra* par. 3.1.). Se il numero e la disponibilità dei partecipanti al laboratorio lo permette, si possono elaborare altri contenuti volti a supportare l'integrazione degli alloglotti sul territorio e che mostrino, in forma accattivante e narrativa, quali sono, ad esempio, i principali punti di aggregazione giovanili presenti nel comune o nei comuni limitrofi, i centri sportivi, le biblioteche e altri luoghi ricreativi; quali servizi offrono, quali eventi organizzano ecc. Altrettanto utili per contribuire alla coesione della comunità scolastica potrebbero essere i post contenenti

brandelli o episodi significativi delle autobiografie linguistiche⁶ dei partecipanti all'attività: in quanto racconti personali, possono coinvolgere emotivamente gli studenti, favorire la conoscenza reciproca e la creazione di un gruppo classe più unito, nonché agire come post motivanti per i futuri fruitori all'inizio del proprio cammino linguistico e/o di integrazione.

I post sul territorio e sulle autobiografie linguistiche si prestano particolarmente a una realizzazione come *digital storytelling*; per entrambi potrebbe essere congeniale il formato *story* di Instagram (avendo però cura di archiviare la storia, o convertirla in post, se si desidera renderla fruibile anche successivamente alle ventiquattr'ore di permanenza standard). Nondimeno, anche i contenuti disciplinari e la loro lingua veicolare possono essere progettati e trasmessi in forma di *storytelling*.

In ogni caso, si crede opportuno far lavorare gli studenti sulle componenti delle lingue specialistiche (lessico, strutture sintattiche e testuali) affrontate almeno nella classe inferiore a quella di appartenenza: si presume, infatti, che quelle microcomponenti delle lingue disciplinari siano già note ai più, almeno parzialmente assimilate e dunque manipolabili con maggiore sicurezza rispetto al lessico e alle altre strutture affrontate nel medesimo periodo di partecipazione al laboratorio, per di più coinvolti nella valutazione in corso dell'allievo – e dunque potenziali inneschi del filtro affettivo. A titolo esemplificativo, se l'attività viene proposta agli alunni delle classi terze di una scuola secondaria di primo grado, le lingue disciplinari prescelte dovranno vertere su contenuti tipici del curriculum delle prime due classi.

Le fonti di partenza per l'elaborazione dei post potranno essere i libri scolastici adottati dalla scuola per le suddette classi. Gli studenti individueranno col supporto dell'insegnante (o gli/le insegnanti, se la lingua specialistica non è di pertinenza dell'insegnante di italiano) tre argomenti su cui realizzare altrettanti post. Oltre a far individuare i concetti, i vocaboli chiave e le strutture sintattiche ricorsive (per esempio, del linguaggio matematico o scientifico) per un determinato argomento, il/la docente dovrà spingere gli/le apprendenti a interrogarsi su quali elementi hanno creato loro difficoltà – e che quindi potrebbero risultare altrettanto ostici per altre/i studenti/studentesse, madrelingua e non – e in quali modi, secondo loro, quelle difficoltà potrebbero essere aggirate, sfruttando le funzionalità del social network prescelto. È cruciale, infatti, che gli studenti riflettano bene su quale potrà essere la migliore trasposizione possibile dei contenuti e del linguaggio specialistico in un post, che risulti chiaro e coinvolgente per il destinatario, che eventualmente utilizzi uno o più espedienti tra quelli illustrati nel paragrafo 3.3. Si potrebbero raccogliere le idee attraverso un brainstorming collettivo, cui seguirebbe la selezione delle soluzioni più convincenti. Non dovranno essere trascurate l'età presumibile dei futuri fruitori, le esigenze che spingono alla fruizione (guardando questo post mi aspetto di imparare “x”, migliorare “y”, chiarire un dubbio su “z”) e infine l'impostazione dell'interazione con i destinatari, chiedendosi, per esempio, se sia più opportuno inserire una domanda di sollecitazione nella didascalia, oppure una domanda nella sezione dei commenti, o ancora se sia meglio inserire nel post anche un esercizio con l'indicazione di avanzare una soluzione tra i commenti. Gli/le studenti/studentesse coinvolte/i nel laboratorio, infatti, dovranno poi gestire per il restante anno scolastico l'interazione sul social con i fruitori dei post, che saranno i loro compagni (in particolare i non madrelingua, o gli studenti con difficoltà di apprendimento) delle classi prime e seconde, del medesimo istituto o di altri che eventualmente potrebbero aderire come utenti del prodotto. I/le beneficiari/e di questi contenuti interagirebbero così con “figure di prossimità” diverse dal docente.

⁶ Sulle autobiografie linguistiche, e sulle loro ricadute positive sugli individui e sul gruppo classe, la bibliografia è ormai molto ampia; in questa sede si ritiene sufficiente rinviare a Corti (2012), Anfosso, Polimeni, Salvadori (2016), Salvadori, Blondeau, Polimeni (2020), Cognigni (2020) e Marinari (2021).

In sintesi, l'intero task si configura come un'attività di mediazione testuale – a partire da un testo cartaceo tradizionale a un testo complesso, multimediale e multimodale, e che implica capacità di riflessione metalinguistica e metatestuale – e di interazione sul web, abilità linguistiche ben inquadrare nel Volume complementare del QCER (2020 [2018]) per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue (al quale l'insegnante può eventualmente ricorrere se intende usare l'attività laboratoriale a fini valutativi del singolo studente, in particolare di italiano L2).

I post potranno essere prodotti in modalità BYOD (*bring your own device*), cioè ciascuna/o studente/studentessa potrà contribuire col proprio cellulare; tale modalità sembra sollecitare la percezione di una maggiore e reale partecipazione ai compiti, enfatizzando al contempo la dimensione sociale dell'attività (Viale, 2018). La pubblicazione della prima bozza di ciascun post dovrebbe avvenire su un account di test, visibile e accessibile ai docenti tutor e ai soli partecipanti del laboratorio, per permettere a questi ultimi di ricevere un riscontro sul post da parte degli altri gruppi e dell'insegnante ed eventualmente perfezionare il lavoro sulla base dei rilievi ricevuti, prima di pubblicarlo sull'account definitivo.

Solo su quest'ultimo avverranno le interazioni con la comunità di apprendenti fruitrice; i creatori dei post, a questo punto, diventeranno tutor per gli/le utenti più giovani. L'interazione dovrebbe essere naturalmente incentivata dagli/dalle insegnanti della scuola, pubblicizzando il progetto nelle classi e invitando tutti gli studenti e le studentesse, in particolari i più deboli, ad usare i prodotti come supporto allo studio dell'italiano di scolarizzazione. Nell'ottica dei destinatari designati del prodotto, la spinta a interagire dovrebbe essere garantita dalla necessità e volontà di acquisire l'italiano di scolarizzazione, anche attraverso canali alternativi alla lezione in aula e al successivo studio individuale. Come avviene per gli account glottodidattici esaminati al par. 3, gli utenti finali del prodotto visualizzeranno i contenuti e vi interagiranno tipicamente dal proprio dispositivo mobile, al di fuori dell'orario scolastico, sfruttando dunque la formula del *mobile learning*.

5. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

L'attività esposta nel paragrafo precedente potrebbe supportare l'acquisizione di lessico e strutture utili all'uso dell'italiano come lingua di scolarizzazione. Sebbene nelle diverse fasi il task obblighi ad esercitare tutte le abilità linguistiche, l'output finale sfocia essenzialmente in una produzione scritta, o meglio digitata, e in auspicabili interazioni, ugualmente digitate. Restano quindi in secondo piano l'abilità di produzione e interazione orale formali, pure vitali nel percorso scolastico, proprio in relazione all'uso dell'italiano nei diversi domini disciplinari. A questo proposito, alcuni studi hanno già indagato e mostrato le potenzialità di applicazioni che consentono di produrre podcast o di simulare una trasmissione radiofonica con nativi italofofoni (cfr., ad esempio, Benassi e Lamaddalena in Viale, 2018). Non meno efficace, per nativi e non nativi, potrà rivelarsi la nuova generazione di social network improntata all'oralità: Twitter Spaces e Clubhouse sono solo i più noti – e i primi ad essere già sfruttati in ambito glottodidattico per l'inglese LS. Sebbene non vi siano ancora studi che ne documentino l'efficacia, la loro organizzazione in stanze tematiche, dove gli utenti intervengono viva voce (senza poter ricorrere al testo scritto o a immagini), idealmente ben si presta ad allenare, in modo apparentemente più disimpegnato, un parlato espositivo, se non propriamente formale almeno sorvegliato, e tematicamente circoscritto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alnujaidi S. (2017), "Social Network Sites as ESL/EFL Learning and Teaching Tools: A Critical Review", in *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6, 3, pp. 34-42.
- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parole di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Cognigni E. (2020), "Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15002>.
- Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (a cura di), (2018), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, RomaTre-Press, Roma.
- Corti L. (2012), "Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Dota M. (2020), "Lo storytelling giornalistico su Instagram: un'analisi testuale", in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 233-243.
- Favaro G. (2012), "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 251-262:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2283>.
- Favaro G. (2020), "Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi per l'infanzia", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 288-306:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13763>.
- Galimberti V., Miralpeix I. (2018), "Multimodal Input for Italian Beginner Learners of English. A Study on Comprehension and Vocabulary Learning from Undubbed TV Series", in Coonan C.M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 615-627.
- Liu M., Abe K., Cao M.W., Liu S., Ok D.U., Park J., Parrish C., Sardegna V.G. (2015), "An analysis of social network websites for language learning: Implications for teaching and learning English as a Second Language", in *Calico*, 32, 1, pp. 113-152.
- Lugarini E., Crisafulli V. (2016), *Lingua italiana L2 per studenti stranieri*, EdiSES, Napoli.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Marinaro N. (2021), "«Le mani le ho gialle perché è l'italiano»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige", in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 277-302:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17138>.
- Marsick J.V., Watkins K. E. (2001), "Informal and incidental learning", in *New directions for adult and continuing education*, 89, pp. 25-34.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Nitti P. (2015), "Social media e didattica delle lingue moderne: Edmodo", in *Bricks*, 5, 4, pp. 83-88.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- QCER-Volume Complementare (2020 [2018]) = Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 1-285:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Quaggia R. (2013), “La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell’italiano a stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 128-159:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3124>.
- Reinhardt J. (2019), “Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking”, in *Language Teaching*, 52, 1, pp. 1-39:
- Salvadori E., Blondeau N., Polimeni G. (2020), (a cura di), “Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15223>.
- Shams S. (2014), “Efficacy of Online Social Networks on Language Teaching: A Bangladeshi Perspective”, in *The LAFOR Journal of Education*, II, 2:
<https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-2-issue-2/article-4/>.
- Viale M. (2018), (a cura di), *Tecnologie dell’informazione e della comunicazione e insegnamento dell’italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Xodabande I., Popescu M. (2017), “The effectiveness of social media network telegram in teaching English language pronunciation to Iranian EFL learners”, in *Cogent Education*, 4, 1, pp. 1-14.



ISSN 2037-3597