



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIII, n. 1, gennaio-giugno 2024 – ISSN 2785-6895

ENRICO BARBETTI

***Workshop multimodali per ripensare
l'interpretazione all'immagine***

Come citare:

Barbetti E. (2024), *Workshop multimodali per ripensare l'interpretazione all'immagine*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIII, 1, 131-153.

Abstract

In contemporary education, there is a growing need to improve practices related to multimodal languages, especially those involving images. This study addresses multimodality through three main aspects. First, rethink the way images are interpreted in schools and museums. Second, it examines how multimodal languages can play a critical role in this kind of communication. Finally, it suggests using semiotic text analysis as an effective method to understand how meaning is conveyed through multimodal expressions. The study includes a case analysis of a workshop, examined using semiotic text analysis. [...]

Keywords: semiotics, art education, research-training, images, multimodality.

ENRICO BARBETTI*

Workshop multimodali per ripensare l'interpretazione all'immagine

Abstract

Nei contesti formativi contemporanei emerge sempre più la necessità di migliorare le pratiche educative relative ai linguaggi multimodali, in particolare quelli legati alle immagini. Questo studio esplora la questione della multimodalità attraverso tre direttrici principali. La prima riguarda la necessità di ripensare le modalità di interpretazione delle immagini sia a scuola che in museo. La seconda si concentra su come i linguaggi multimodali possano assumere un ruolo critico all'interno di questi processi comunicativi. Infine, si propone l'uso dell'analisi semiotica del testo come strumento metodologico efficace per descrivere come la significazione si manifesta nelle forme espressive multimodali. L'analisi si basa su un caso studio di un workshop, esaminato attraverso l'analisi semiotica. Il workshop è stato condotto in un contesto di Ricerca-Formazione rivolto a insegnanti di un liceo delle scienze umane di Milano e a un gruppo di educatori museali della Pinacoteca di Brera. Questo workshop ha adottato strategie attive per esplorare le pratiche quotidiane legate all'interpretazione didattica delle immagini, promuovendone l'uso insieme ad altre forme espressive per facilitare lo scambio di punti di vista sul loro utilizzo.

I risultati dell'analisi semiotica mostrano che il workshop e le strategie ludiche hanno stimolato varie modalità di lettura e interpretazione delle immagini, spaziando da approcci più analitici a quelli più creativi. Queste metodologie si sono rivelate strumenti efficaci per basare una valutazione qualitativa, contribuendo a sviluppare nei docenti un nuovo approccio esperienziale all'immagine e con l'immagine.

* Docente a contratto in Semiotica dei Media/Assegnista di ricerca; Università Mercatorum/Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di studio si concentrano su tre campi disciplinari: arte visiva, educazione e semiotica. È laureato in Storia delle Arti a Ca' Foscari e ha completato un dottorato presso UniMoRe in *Reggio Childhood Studies*, con una tesi sulla *Sociosemiotica e l'educazione all'interpretazione*.

Parole chiave: semiotica, educazione artistica, ricerca-formazione, immagini, multimodalità.

In contemporary education, there is a growing need to improve practices related to multimodal languages, especially those involving images. This study addresses multimodality through three main aspects. First, rethink the way images are interpreted in schools and museums. Second, it examines how multimodal languages can play a critical role in this kind of communication. Finally, it suggests using semiotic text analysis as an effective method to understand how meaning is conveyed through multimodal expressions.

The study includes a case analysis of a workshop, examined using semiotic text analysis. The workshop was part of a Research-Training initiative involving teachers from a humanities high school in Milan and museum educators from the Brera Art Gallery. The workshop used active strategies to explore how images are interpreted in educational settings, promoting their use along with other forms of expression to encourage the exchange of perspectives on their communicative roles. Results from the semiotic analysis show that the workshop and its interactive methods stimulated various ways of reading and interpreting images, from analytical to creative approaches. These methods proved to be effective tools for qualitative evaluation, helping teachers develop a new, experiential approach to working with images.

Keywords: semiotics, art education, research-training, images, multimodality.

1. Introduzione

Negli ambienti educativi progressisti, soprattutto per la prima infanzia, da tempo si considerano i problemi legati alla multimodalità. La riflessione critica sull'uso di forme espressive molteplici, tuttavia, deve ampliarsi anche a contesti formativi superiori e di formazione permanente. Le sfide della contemporaneità rendono necessario investire per migliorare anzitutto le competenze dei professionisti dell'educazione, e soprattutto di quelli che tradizionalmente sono delegati all'insegnamento di linguaggi non-verbali. Se la dimensione comunicativa delle forme espressive extra-verbali rimane spesso marginalizzata sarà necessario aiutare lo sviluppo delle competenze dei professionisti per *usarle* come mezzo didattico, *farle usare* ai discenti come strategia di apprendimento e *affrontarle* in quanto oggetto di studio.

In questo contesto si partirà dalle *immagini*, e dal loro statuto trasversale nella contemporaneità per porre alcune questioni sull'educazione alla pluralità dei linguaggi espressivi, interrogando sia la loro modalità di fruizione, sia la comprensione delle loro potenzialità comunicative. Nel contesto contemporaneo, infatti, le immagini si trovano sempre più in condizioni di sincretismo e cooperazione con le altre forme di comunicazione. Una situazione che è caratteristica della società occidentale dalla metà del Novecento, dove l'immagine non è solo quella museale, astratta dal contesto, ma è sempre più integrata in ogni tipologia di discorso: informativo, di consumo, divulgativo, ludico e di connessione interpersonale (Pezzini, 2008)¹. Non solo le immagini sono più pervasive nella quotidianità, ma le moderne tecnologie mettono a disposizione di ciascuno gli strumenti per produrne di nuove, gestirle e modificarle fino a livelli sofisticati e in modo molto semplice (Pezzini, 2008; Grespi, Malavasi, 2022). I social-media sono l'esempio di come questa dinamica sia ormai endemica. Il destinatario non solo può, ma deve diventare un produttore mediale, creando e modificando immagini, testi e audio, per fare esperienza dell'ambiente digitale. Senza questo ruolo produttivo la piattaforma fallisce (Mandiberg, 2012).

Si ha quindi bisogno di contesti formativi per riflettere e far esperienza critica della lettura, della produzione e della manipolazione di immagini nel contesto comunicativo sincretico contemporaneo.

Le opportunità di apprendimento permanente per i docenti possono aiutare a esplorare e utilizzare in modo critico o creativo le varie forme di comunicazione non verbale, provando a produrre un cambiamento nei contesti sociali. Questi approcci permettono di confrontare diverse competenze dei professionisti facilitando la discussione e l'individua-

¹ Per approfondimenti sulle sfide aperte sul tema dell'immagine si vedano anzitutto gli studi svolti all'interno della disciplina Semiotica, dalla quale si attingerà di seguito. Tali lavori si occupano prevalentemente di comprendere il funzionamento del linguaggio visivo e dello studio dei *testi visivi*, per capirne i meccanismi di significazione fornendo un metalinguaggio per la loro descrizione. Si veda, tra i molti studi: Corrain e Valenti (1991); Lancioni (2012); Pezzini (2008); Polidoro (2008). Per studi più orientati alla dimensione culturalmente situata delle immagini e della visione si vedano anzitutto i lavori italiani relativi alla Cultura Visuale: Cometa (2020); Pinotti e Somaini (2009, 2016) che introducono agli studi internazionali dei *Visual culture studies* angloamericani e alla *Bildwissenschaft* tedesca.

zione di nuove soluzioni nell'utilizzo delle immagini e nell'adozione di approcci di comunicazione multimodali. Risulta dunque ancor più importante dotarsi di modi per rendere queste soluzioni pratiche comprensibili e condivisibili tramite strumenti adatti per descriverle e analizzarle.

Il caso che si intende affrontare mira a rispondere a tali sfide: come ripensare l'interpretazione delle immagini? E al contempo: le potenzialità delle forme espressive multimodali come sono utilizzate in tale processo interpretativo? Infine: quali strumenti metodologici utilizzare per cogliere la complessità di significazione che queste domande pongono?

1.1 *Introduzione all'attività*

Il caso preso in esame è un workshop somministrato, in un contesto di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), a tre gruppi composti da educatori formali e non-formali. L'obiettivo formativo generale era quello di ripensare collettivamente le pratiche didattiche di interpretazione dell'arte, coinvolgendo diverse categorie professionali dell'educazione visiva; nello specifico, alcuni insegnanti di materie umanistiche di un liceo di scienze sociali della città di Milano e degli educatori museali della Pinacoteca di Brera. Tale percorso di Ricerca-Formazione si componeva quindi di una fase preliminare, nel corso della quale oltre al workshop vi erano cicli di Focus-Group e momenti di co-progettazione. Queste parti erano propedeutiche ad attività didattiche condotte dai professionisti scolastici e museali.

Il workshop è stato progettato in collaborazione con *Scintillae*, uno spazio dedicato alla ricerca su gioco e apprendimento nell'era digitale, promosso da *Fondazione Reggio Children* e da *LEGO Foundation*. Difatti, come in tutte le fasi iniziali, l'attività è stata condotta online, tramite software di videoconferenza. La scelta di utilizzare questo tipo di incontro è stata motivata sia dalle norme di distanziamento sociale seguite alla pandemia, sia dalle esigenze organizzative dei vari gruppi di lavoro, che avevano orari e impegni differenti. La progettazione del Workshop assieme a *Scintillae* ha permesso di inserirsi in una ricerca, già avviata con successo, sulle attività laboratoriali svolte online².

² Si veda in particolare Manera *et al.* (2021).

Lo specifico obiettivo educativo del workshop era quello di permettere ai partecipanti di sperimentare modalità attive e multimodali di interpretazione delle immagini. Si cercava con questo passaggio di rispondere a due specifici problemi.

Il primo era quello di lavorare su modalità didattiche per lo sviluppo del pensiero critico, inquadrando l'*interpretazione* in quanto *processo* inter-testuale. In tal modo l'interpretazione sarebbe un passaggio da un frammento non chiaro di un brano, immagine o aspetto della realtà, alla creazione di un nuovo testo, di qualsiasi forma espressiva, che cerchi di spiegarlo, piuttosto che considerarla come un momento puntuale e privato di comprensione, come suggerito da una certa tradizione ermeneutica (Volli, 2008). Questo si è tradotto nel passaggio da un'interpretazione come trasmissione di informazioni salienti a un'esperienza riflessiva di risoluzione dei problemi riscontrati (Dewey, 1933/2019). Il *setting* educativo mirava, dunque, anzitutto a ridefinire i ruoli dell'insegnante e del discente nei processi di lettura delle immagini. Il fine era trasformare l'insegnante da mero dispensatore di interpretazioni storicizzate a facilitatore nello sviluppo delle competenze critiche e creative dell'alunno. Di conseguenza, il discente avrebbe ricoperto un ruolo attivo nel processo di interpretazione, abbandonando quello precedente di mero accumulatore e ripetitore di interpretazioni valide ma preconfezionate.

La seconda sfida era quella di *leggere, usare e manipolare* le immagini in modo critico. Anzitutto garantendo che forme espressive diverse dalla semplice descrizione verbale fossero considerate valide all'interno di tali pratiche. Lo sono, per la semiotica, in base a un principio di *traduzione intersemiotica*, per la quale vi è la possibilità di dar forma a un piano del contenuto attraverso diversi sistemi di significazione (Dusi, 2023). Dunque, l'uso di immagini, suoni, gesti, abbigliamento e recitazione veniva presentato come strumento comunicativo lecito per costruire senso nei processi di interpretazione. Inoltre, riprendendo principi comuni sia ai *Visual Studies* – per cui si passa da una *Kunstwissenschaft* (scienza dell'arte) a una *Bildwissenschaft* (scienza delle immagini) (Pinotti, Somaini, 2009) – sia alla Semiotica – che già dai lavori pionieristici di Barthes (1957/1974) ed Eco (1964) eleva le immagini della 'cultura di massa' a serio oggetto di studio –, si sospendevano tutte le distinzioni tra cul-

tura alta e bassa, così come tra opere artistiche sperimentali e immagini commerciali o popolari.

Per raggiungere efficacemente tali obiettivi gli atelieristi hanno adottato una strategia di *role playing*. Gli insegnanti assumevano il punto di vista dei discenti, in modo da far sperimentare ai partecipanti nuove prospettive attive e multimodali sull'interpretazione. In questo contesto, l'esperienza professionale dei membri del gruppo di *Scintillae* permetteva di attingere a un ricco bagaglio di esperienze lavorative, caratterizzate dalla promozione dei "100 Linguaggi" di Loris Malaguzzi come uno degli obiettivi principali.

I tre gruppi di partecipanti venivano incaricati di interpretare un'immagine tratta da una carta dei tarocchi, con il supporto di un atelierista. L'attività si articolava in quattro fasi: una spiegazione preliminare dell'attività; una fase centrale in cui i gruppi, suddivisi in stanze virtuali con l'assistenza dell'atelierista, preparavano l'interpretazione; una terza fase in cui i gruppi si riunivano per eseguirla a turno e infine una fase conclusiva dedicata alla riflessione sull'attività svolta.



Fig. 1. Carta del Bagatto

Il ruolo degli atelieristi era anzitutto quello di mettere a proprio agio i docenti e gli educatori; poiché, indossando gli abiti del discente, si correva il rischio di disorientamento o inibizione. In secondo luogo, seguendo una linea d'azione condivisa basata su domande stimolo, durante le fasi centrali, essi guidavano il processo interpretativo dei partecipanti. Attraverso una serie di domande aperte, in linea con la scansione delle fasi del *pensiero riflessivo* di Dewey (1933/2019), si cercava di: far emergere suggestioni iniziali, problematizzare un elemento di dubbio, formulare delle ipotesi, ragionare su di esse e, infine, dare una soluzione attraverso forme espressive multimodali.

L'immagine scelta per l'interpretazione non era un dipinto con letture sto-

ricizzate già note ai partecipanti, né doveva apparire del tutto estranea. Alla fine, è stata scelta l'immagine di una carta dei tarocchi marsigliesi, quella del *Bagatto* (Fig. 1); uno degli arcani maggiori chiamato anche il Mago, il Giocoliere o l'Artigiano, e in francese – come appare nella parte inferiore della carta – *Le Bateleur*. Nonostante l'immagine scelta potesse essere usualmente associata a pratiche ermetiche o divinatorie, la sua ricontestualizzazione all'interno dell'ambito educativo ha consentito di trattare l'oggetto come qualcosa legato alla dimensione quotidiana delle carte da gioco, mantenendo al contempo un'atmosfera di dubbio e mistero che poteva essere affrontata in modo riflessivo.

Nella fase introduttiva del workshop, attraverso la spiegazione pragmatica dell'attività laboratoriale, venivano presentati i valori educativi dell'attività. Questi si incentravano principalmente nel concetto di *pluralità* che veniva, di conseguenza, articolato in diverse tematiche come la valorizzazione del lavoro di gruppo, dell'interazione, della varietà dei linguaggi e della molteplicità dei punti di vista personali. A seguito della descrizione preliminare, i gruppi venivano divisi automaticamente in stanza virtuali, ciascuno accompagnato da un moderatore che li guidava nella discussione e nella progettazione della *performance* interpretativa. Questo passaggio corrispondeva narrativamente all'acquisizione di una competenza pratica necessaria per raggiungere l'obiettivo didattico di interpretazione dell'immagine. Tuttavia, in tale contesto, il processo di acquisizione di questo *saper-fare* non avveniva tramite il semplice trasferimento di informazioni da parte degli atelieristi. Le nozioni di contesto – storiche, stilistiche o aneddotiche – non venivano condivise. L'equipaggiamento fondamentale per condurre l'interpretazione, secondo la strategia formativa adottata, è stato, piuttosto, il *lavoro collettivo*; solo attraverso la coesione del gruppo e la condivisione dei diversi punti di vista, i partecipanti avrebbero acquisito la competenza necessaria per realizzare un'interpretazione dell'immagine.

2. Analisi del Workshop

Nei prossimi paragrafi del presente articolo si vorranno descrivere in modo particolare i prodotti interpretativi dei tre gruppi di partecipanti. Ci si concentrerà, dunque, in modo specifico sulla terza fase, dove ciascun gruppo aveva l'occasione di esporre la propria interpretazione at-

traverso forme espressive multimodali. La metodologia per descrivere questi passaggi è quella messa a disposizione dalla *semiotica del testo generativa*. Come sottolineava il semiologo Paolo Fabbri, infatti, la semiotica ha la potenzialità di essere un *organon* – un insieme di strumenti e attrezzi – a disposizione delle scienze umane e sociali per mettere in luce i sistemi e i processi della significazione (1973, 1998), strumenti ancor più necessari quando, come nel nostro caso, si tratta di chiedersi come si crea collettivamente il senso attraverso pratiche multimodali. La metodologia di analisi testuale, chiamata “percorso generativo”, è stata sviluppata nel corso degli anni da Algirdas J. Greimas³, dalla scuola di semiotica parigina e dai loro successori italiani e francesi contemporanei. Nonostante i possibili fraintendimenti che la nozione comune di ‘testo’ può portare, la semiotica, ponendolo come suo oggetto d’analisi, lo definisce come “qualunque configurazione di senso [...] che si rende empiricamente percepibile mediante una o più sostanze, linguistiche, visive, gestuali, sonore, spaziali, corporee e via dicendo” (Marrone, 2011). Diversamente dalle metodologie più comuni per la descrizione delle pratiche educative, come la *content analysis* – che considera il messaggio come un insieme di unità lessicali portatrici di singoli significati – l’analisi testuale della semiotica concepisce il significato come un’articolazione complessiva regolata da strutture semantiche sottostanti (Fabbri, 1973; Marrone, 2001). Nella semiotica del testo, quindi, la significazione emerge dall’interazione degli elementi presenti nel testo stesso, anziché basarsi su una corrispondenza codificata di rimandi tra ciò che è presente e ciò che è assente.

Tale metodologia offre il vantaggio di estendere il campo di studio a tutti i possibili linguaggi – superando ad esempio la subordinazione dei linguaggi visivi a quelli verbali – ponendo le diverse forme espressive su un piano cooperativo nei processi di significazione. In altre parole, nell’analisi che segue, dando valore agli apporti di immagini, suoni, gesti e parole per la costruzione dei molteplici livelli del significato, si avrà l’occasione di ricostruire in modo rigoroso i contenuti e i valori delle varie interpretazioni svolte dai gruppi di lavoro. Inizialmente verrà descritta la *performance* interpretativa, seguita da un’ana-

³ Cfr. Greimas (1970/1974, 1983/1994, 1984/1991); Greimas e Courtés (1979/2007); Marsciani e Zinna (1991); Marrone (2011).

lisi delle dinamiche di significazione attraverso il metalinguaggio greimasiano, ripercorrendone i vari livelli di senso. Infine, verranno tratte conclusioni, anche di carattere educativo.

2.1 Primo gruppo

L'interpretazione fatta dal primo gruppo è durata un paio di minuti. La *performance* si apre con un membro del gruppo che fa partire una musica dal sapore medioevale-rinascimentale senza introdurla. Una decina di secondi dopo, un altro membro del gruppo condivide lo schermo proiettandovi l'immagine di un dipinto, anche in questo caso senza aggiungere commenti. Il quadro proiettato era *Giochi di bambini* di Pieter Bruegel il Vecchio del 1560, ritagliato sulla forma dello schermo e con una qualità sufficiente per apprezzarne l'insieme, ma non per concentrarsi sui dettagli (Fig. 2).



Fig. 2: Interpretazione primo gruppo.

Dopo due secondi dalla proiezione uno dei partecipanti accende il microfono per dire:

G1Doc2⁴: *Venghino signore e signori, sono la fiera del nord!*

Subito dopo, per circa quaranta secondi, i vari soggetti riproducono,

⁴ La dicitura rimanda al gruppo di lavoro e secondariamente al ruolo professionale di docente (doc.) oppure di educatore museale (ed.m).

attraverso i microfoni dei loro dispositivi, diversi suoni e rumori. Si sentono, in maniera discontinua: le urla di un mercante napoletano, l'abbaiare di un cane, il nitrito di un cavallo e lo starnazzare di un'oca. Tutti questi suoni si sovrapponevano sia tra loro – in modo a volte più marcato a volte meno – sia con la musica cortigiana che rimaneva in sottofondo. L'effetto generato era una confusione, spesso indistinta, nella quale i singoli suoni potevano essere riconosciuti solo in alcuni momenti. In chiusura, un altro membro del gruppo accende il microfono dicendo in un tedesco maccheronico:

G1Doc1: *Auf Wiedersehen von 'Bagatten'*.

Con questo “arrivederci dal Bagatto” si chiude l'interpretazione del primo gruppo.

Sul *piano dell'espressione* – ovvero la parte della significazione che pertiene al modo in cui essa prende forma percepibile – (Hjelmslev, 1961/1968), vi è una varietà significativa di sostanze utilizzate, ognuna delle quali contribuisce alla costruzione del significato. Il dipinto di Bruegel domina il lato visivo, catturando l'attenzione per tutta la durata dell'esecuzione. Il sonoro emerge come la forma espressiva predominante, con forme musicali, rumoristiche e verbali-oralì ben articolate. Su un asse processuale (ivi) il testo può essere suddiviso in due parti, scandite dai due elementi verbali-oralì. Nella prima parte i due elementi prevalenti rimangono il dipinto proiettato e la musica cortigiana. Va notato che i rimandi intertestuali inibiscono determinati elementi di senso e ne mettono invece in evidenza altri. Ad esempio, il quadro di Bruegel va considerato nella sua forma mediata della condivisione dello schermo, e non in quella del dipinto originale. Questa condizione mette in risalto il punto di vista sopraelevato di Bruegel su uno spaccato sociale cittadino, situato in un preciso tempo e spazio. Il punto di vista sopraelevato del dipinto consente un effetto di oggettività enciclopedica. Se nelle condizioni originarie questo aveva la funzione di fare una panoramica sui diversi giochi dei bambini – come da titolo –, nel ridimensionamento della proiezione il tema del gioco si ridimensiona. Esso, tuttavia, si perde del tutto grazie agli effetti di sincretismo del visivo e del musicale. La copresenza delle due sostanze espressive consente di individuare delle *isotopie*, ovvero degli elementi testuali che “assicurano al discorso-enunciato la sua omogeneità” (Greimas, Courtés, 1979/2007, p. 171). Questo consente di eviden-

ziare, da una parte e dall'altra, delle figure discorsive che rimandano a stesse tematiche, in modo da uniformare il messaggio. La musica cortigiana, infatti, crea una ridondanza nella dimensione enunciativa dello spazio e del tempo. Sia il quadro, sia la musica quindi costruiscono un contesto medievale nordico, disteso e pubblico. In questo modo si definiscono come non pertinenti al messaggio il tema del gioco del dipinto ma anche tutti gli altri che un simile brano musicale avrebbe potuto evocare.

L'elemento verbale inserito al termine di questa prima parte ha due funzioni: da un lato iniziare a costruire un soggetto dell'enunciazione⁵, e dall'altro fornire ulteriori isotopie per la dimensione spaziale. Viene infatti riconfermato il tema, del solo dipinto, della *nordicità*, grazie alla specifica notazione geografica (*del nord*). Il contesto si arricchisce con l'arrivo dell'attore-fiera, il quale si carica dei temi precedentemente evocati dall'immagine e dalla musica. La fiera, con voce e tratti distintivi del mercante, trasforma il dipinto di Bruegel da una piazza con bambini a una vivace festa quotidiana e popolare ambientata a nord durante un generico medioevo. La musica di corte si trasforma nel motivetto di un artista di strada. La molteplicità dei linguaggi crea, dunque, un paesaggio di senso ricco ma al contempo comunicativamente funzionale.

Nella seconda parte del testo, l'attore-fiera rafforza i suoi attributi semantici attraverso il ruolo delle figure evocate dai suoni e rumori prodotti dai partecipanti. Questa dinamica consolida l'immaginario di mercato precedentemente introdotto dall'affermazione orale. La fiera è rievocata dai vari animali e dalla voce del mercante napoletano, ma soprattutto l'effetto espressivo della sovrapposizione dei diversi suoni evoca ancora i temi del contesto pubblico dai tratti folkloristici. Un effetto di contrasto invece è dato dalla figura del mercante napoletano e dal tema nordico evocato nei passaggi precedenti. I caratteri contra-

⁵ Greimas, riprendendo Émile Benveniste in *Essere di parola*, definisce l'*enunciazione* come istanza linguistica di messa in discorso delle strutture semiotiche virtuali della lingua, dunque come fatto semiotico più che solo fenomeno linguistico (Greimas, Courtés, 1979/2007, p. 104). Nell'analisi testuale porre l'accento sull'enunciazione permette di far emergere le tracce, in essa proiettate e ricostruite, delle soggettività e delle coordinate spazio-temporali della concreta situazione nella quale vengono messe in opera.

stanti (nord-sud) possono avere un effetto di *débrayage*, o di disinnesco, che in termini semiotici è un cambio dell'istanza dell'enunciazione (Greimas, Courtés, 1979/2007, p. 69). In altre parole, in questo caso si passa da un "qui" con un certo grado di concretezza – una specifica fiera delle Fiandre – a uno spazio-tempo vago, quasi mitico. Una fiera del nord analoga a quella dell'est della celebre canzone di Branduardi.

L'ultimo elemento orale, che delimita e chiude il testo è il saluto pronunciato in tedesco maccheronico. L'uso del tedesco riporta sicuramente alla contestualizzazione nordica, ma la sua artificialità comica conferma ciò che è stato detto precedentemente sulla collocazione mitica. L'attore-fiera, dopo esser stato caricato di tutta una serie di caratteri semantici, è ricongiunto tramite la sua manifestazione conclusiva al Bagatto, che ne acquisisce tutte le caratteristiche. Il Bagatto, in questa interpretazione, è dipinto come un attore di una folkloristica, confusionaria, allegra fiera di un mitologico nord medioevale. Allo stesso tempo, tuttavia, per merito della congiunzione compiuta dalla frase al centro del testo, ne diventa anche il suo oggetto simbolico. L'attore Mercante-Bagatto, per sineddoche, sta per la fiera, condividendone tutte le qualità.

2.2 Secondo gruppo

Il secondo gruppo ha tenuto una *performance* della durata di circa due minuti. Prima dell'inizio, è stato chiesto a tutti i partecipanti di spegnere le videocamere, lasciando acceso solo il video di uno dei docenti, il quale afferma:

G2Doc4: *Io mento.*

Dopodiché spegne anche lui la videocamera. Si accende lo schermo di un altro docente, che copre l'intero schermo con un'agenda o un quaderno di colore rosso. L'effetto che ne risulta è una schermata sufficientemente omogenea e monocromatica. Un altro partecipante accende il microfono, mantenendo spenta invece la videocamera, dicendo:

G2Doc3: *Marrone, è marrone. Marrone come il mare.*

Iniziano così una serie di turni nei quali si mostrano a mano a mano degli oggetti monocromi perpendicolarmente alla telecamera inframmezzati da asserzioni manifestamente false di commento a ciò che è mostrato. L'ordine temporale di enunciazione rimane il medesimo,

prima appaiono i colori davanti allo schermo e dopo pochi secondi la falsa affermazione.

G2Doc4: *[Accende la videocamera con davanti un oggetto verde]*

G2Doc3: *È rosso, rosso come il cuore, come l'amore*

G2Doc2: *[Accende la videocamera con davanti un oggetto giallo]*

G2Doc3: *Sì, è bianco. Bianco come la notte. G2EdM1, dov'è il tavolo?*



Fig. 3: *Interpretazione secondo gruppo.*

Nell'ultimo passaggio, un tavolo di cartone di circa dieci centimetri viene mostrato oscillare davanti alla telecamera e alla fine cade (Fig. 3). L'asserzione successiva si concentrava proprio sulla solidità di questo oggetto.

G2Doc3: *È stabile, è forte. Indistruttibile. Indistruttibile come le emozioni eterne.*

Dopo questo passaggio i membri del gruppo tolgono i pannelli colorati davanti alle telecamere e concludono la *performance*.

Il testo costruito dal secondo gruppo può essere diviso in due parti. Una prima introduttiva, molto breve, e una di svolgimento durante la quale si articola maggiormente una dinamica di senso. La richiesta di spegnere le telecamere prima della *performance* crea uno spazio visivamente silenzioso, orientando lo sguardo degli spettatori verso la scena, in modo simile allo spegnimento delle luci in teatro o al cinema.

Il primo passaggio introduttivo è quello che si esaurisce nel primo enunciato verbale (*io mento*). L'uso del pronome della prima persona singolare pone da subito un problema enunciativo. Chi sta dicendo di mentire? L'uso dell'io potrebbe far pensare a un qui e ora con un parlante concreto. Tuttavia, l'attore che pronuncia la frase appare solo in questa fase preliminare. In tal caso, l'io non fornisce alcuna prova nel contesto enunciativo della sua tendenza a mentire, poiché non fa affermazioni che potrebbero essere considerate false. Pensarlo invece afferente a una dimensione meno precisa di un 'io generico' consentirebbe di creare un effetto *esergo*. Vale a dire un motto o citazione decontestualizzata che in apertura di un testo impone una precisa chiave di lettura. Considerato questo, la frase /io mento/ può anche essere vista come una figura discorsiva *tout court* che rimanda a determinati temi. La frase /io mento/ può rinviare infatti alla cosiddetta *antinomia del mentitore* o *paradosso di Epimenide*, una proposizione auto-negante dove non è dimostrabile se tale affermazione sia vera o falsa. Così, se la si vuole guardare in quanto figura discorsiva, essa può fare emergere determinati temi, come, appunto, quello della *contraddizione* e del *rapporto tra verità e menzogna*, ma anche della presenza dell'attore-linguaggio capace di spostarsi tra questi due poli.

La seconda parte, più articolata e strutturata, fa riferimento a una serie di scambi che alternano immagini a dichiarazioni verbali. Queste ultime hanno come soggetti le immagini, ma i loro predicati risultano falsi. Si sviluppa così un contrasto, consolidato dalla ridondanza dei quattro turni. Il primo degli elementi è innanzitutto qualcosa che presenta caratteristiche manifeste. L'essere rosso o verde dell'oggetto posto davanti alla telecamera è isolato ed enfatizzato, praticamente messo davanti agli occhi dell'osservatore, che non può che constatarne il fatto che è come *appare*⁶. La dichiarazione successiva invece fa delle asserzioni sul predicato del colore, le quali tuttavia *non-appaiono* e *non-sono*, dando luogo a un effetto di falsità. La frase /è rosso, rosso come il cuore, come l'amore/ si manifesta immediatamente come falsa in quanto si presenta subito dopo l'apparizione di un oggetto verde. L'oggetto-colore che si vede crea un effetto di *verità*, mentre ciò che

⁶ Si riprende qui la categoria semantica della *veridizione*, articolata in un quadrato semiotico in Greimas e Courtés (1979/2007, p. 337).

viene detto di *falsità*. Questa associazione è peraltro puramente dipesa in gran parte dalla successione temporale. Invertiti gli elementi, si sarebbe potuto comunque mantenere in teoria un effetto di verità, che viene prima, e una falsità che può essere asserita solo in un secondo momento. Si crea un sistema di senso che viene definito *semisimbolico* (Greimas, 1984/1991), dove un prima/dopo sul piano espressivo diventa vero/falso sul piano del contenuto. Grazie alla tematica del linguaggio che emerge nell'esergo, l'attore-linguaggio, distintamente verbale, nella serie di asserzioni false si contrappone a un elemento di verità che, invece di essere *detto*, viene *visto*. L'articolazione semisimbolica tra vero e falso riprende quindi i poli semantici del *vedere* e del *dire*. Il contrasto che si crea è qualcosa che si vede, che viene prima e che si associa al valore di verità, e qualcosa che viene temporalmente dopo, che dice una menzogna in maniera manifesta. La mediazione del digitale consente questa creazione di significato. Il punto di vista obbligato della telecamera fa sì che non si abbiano degli elementi che *non possono non esser visti*, ma delle immagini che *vogliono essere viste*⁷. La tensione si crea, in conclusione, tra un contrasto tra immagine e parola, tra vedere e dire, tra verità e falsità.

2.3 Terzo gruppo

L'interpretazione del terzo gruppo dura all'incirca cinque minuti, ed è caratterizzata da un maggior uso di forme espressive teatrali. La *performance* è interpretata dai tre membri del gruppo, che recitano diversi ruoli davanti alla telecamera. Due impersonano sé stessi mentre l'altro veste i panni del Bagatto. Questo viene chiamato Battiloro, a causa di un errore di traduzione dal francese *Bateleur*, riportato in calce all'immagine. Le *performance* attoriali dei partecipanti hanno un carattere amatoriale e improvvisato. Grazie alle competenze teatrali pregresse della docente che interpreta il Bagatto garantiscono una

⁷ Nella cultura visuale, che riprende gli studi di Alfred Gell (*Arte e agency*), si direbbe che le immagini esercitano delle forme di *agency*, ossia di intenzionalità propria. Con la semiotica, in questo caso specifico, si inquadra l'immagine in relazione con gli altri elementi espressivi in quanto attore del discorso, collegato ad un ruolo attanziale che crea senso secondo un proprio programma narrativo (voler mostrarsi) ma anche nella relazione conflittuale con quello opposto dell'attore-parola (voler celare con la menzogna).

coerenza testuale che altrimenti si sarebbe potuta perdere nell'improvvisazione non professionista.

Prima di partire, viene messa come sottofondo una musica medioevale con un arpeggio di archi. La scena si apre con due attori che, chiamandosi con i loro nomi propri, parlano tra loro giocando a carte.

G3Doc1: *Oh ecco le carte [mostra davanti alla telecamera una mano di carte da gioco], G3EdM1: prendine una! [porge la mano di carte verso la telecamera]*

G3EdM1: *Fammene pescare una! [allunga la mano verso la telecamera imitando il gesto del pescare una carta]*

G3Doc1: *Cosa viene fuori?*

G3EdM1: *[Si avvicina alla telecamera] Il Battiloro!*

I due partecipanti evocano la figura del Bagatto interpretato da un altro insegnante, che inizia a illustrare degli oggetti (Fig. 4).



Fig. 4: Interpretazione terzo gruppo.

G3Doc1: *Il Battiloro! evochiamo il Battiloro allora! Dove sei Battiloro? Fatti vivo!*

G3Doc2: *[Accende la telecamera. Ha indosso un cappello nero con una tesa molto larga e dei pennacchi rossi, in mano tiene un piccolo bastone, forse una matita e nell'altra una borsa arancione con all'interno degli oggetti] Mi avete forse evocato? Bhe! [fa un gesto di manifestazione allargando le braccia]*

G3Doc1: *Battiloro cos'hai in quella borsa?*

G3Doc2: *Tutti gli strumenti del mio mestiere, miei cari discepoli. Io batto l'oro, lo rendo sottile, lo lavoro. Vivo nella bellezza e nella luce dell'oro. Ma lavoro con questi oggetti [alza la borsa] Il primo oggetto eccolo qui [tira fuori dalla borsa un tagliacarte]. Un coltello finissimo, la lama è sottile ma quasi tagliente. Con questo insegno ai miei discepoli a tagliare, a discriminare, conoscere, analizzando, sezionando [non chiaro per la sovrapposizione della musica] il loro criterio e giudizio*

G3EdM1: *Come sei tagliente Battiloro, qualcosa di più gentile?*

G3Doc2: *Se vi siete spaventati con la lama ecco [estrae un fiore bianco dalla borsa]. Una rosa, la bellezza e la seduzione del fiore [lo annusa]. Un profumo, anche, sentite [avvicina il fiore alla telecamera]? Perché nel nostro mestiere, certo il giudizio, certo l'analisi, ma nulla serve senza l'arte sottile della seduzione. Portare con sé, condurre attraverso la bellezza, il profumo, l'incanto. Contenti?*

G3Doc1: *Uhm non mi va. Hai qualcosa de... Hai i dadi? Preferisco la fortuna!*

G3EdM1: *I dadi li ho io! [Mostra un pacchetto di dadi della Pinacoteca]*

G3Doc2: *Ecco chi me li ha sottratti, durante l'ultima lezione! Ah!*

G3EdM1: *Posso ridarteli, ma prima ne voglio lanciare uno*

G3Doc2: *Certo!*

G3EdM1: *E vediamo se... [lancia un dado] arriva qualche cosa di inaspettato, a caso*

G3Doc2: *Arriva sempre qualcosa di inaspettato. Alle nostre lezioni noi sappiamo qual è il punto di partenza ma non possiamo mai sapere quale sia il punto di arrivo. Quale punto della mente dei nostri discenti noi riusciremo a raggiungere. Imprevedibile, assolutamente imprevedibile. Per questo è magico il nostro lavoro*

G3EdM1: *Ma io ho lanciato un dado, e il colore rosso [mostra un dado con una faccia color rosso alla telecamera] è uscito. È rosso come la banda del tuo cappello*

G3Doc2: *Certamente. Corrisponde alla passione del nostro lavoro, quella che dobbiamo riuscire a trasmettere attraverso i nostri insegnamenti. Ma tutta questa parte emotiva. [Mostra un gancio blu]. Tutto questo gioco deve anche essere in qualche modo [non chiaro] incardinato. E dobbiamo anche noi dare una catena di conoscenze. E dunque il gancio, a cui agganciare le conoscenze dei nostri studenti.*

[crea tensione, come se fosse una catena con il gancio tra l'indice di una mano e quello dell'altra]. Che loro possano unire le loro conoscenze durante il corso della vita, in una catena infinita!

G3Doc1: *Dammi i soldi, dammi i soldi! [G3EdM1 ride per l'improvvisazione]*

G3Doc2: *Ah i soldi, i soldi. Ti do talenti, che potrai spendere nel corso della tua vita, solo se avrai lavorato bene con tutta questa meravigliosa catena degli attrezzi, avrai tante di queste monete. Tanti talenti da spendere nell'intero corso della tua vita.*

Anche in questo caso, come nel gruppo precedente il testo potrebbe essere diviso in due parti. Una introduttiva, dove sono presentati due personaggi, e una di sviluppo, incentrata sull'evocazione e sul dialogo con il "Battiloro".

Nella prima parte le istanze enunciative assumono un certo interesse nelle configurazioni di senso di questa specifica interpretazione. In altre parole, la configurazione dello *spazio*, del *tempo* e degli *attori* presenti assume un ruolo importante nella creazione di senso. Ad esempio, il gesto di passare la carta attraverso lo schermo proietta la scena in uno spazio-tempo della quotidianità relazionale, negando il *qui e ora* del contesto digitale nel quale si sta concretamente svolgendo l'interazione a distanza. Grazie all'uso dei nomi propri dell'insegnante e dell'educatrice la dimensione attoriale si compone dei simulacri degli individui che stanno recitando. I soggetti partecipanti sono quindi proiettati nella costruzione virtuale del testo, portando con sé le loro caratteristiche e i loro attributi. I due attori evocano l'attore-battiloro, riconoscibile dal nome, sebbene alterato, e da tutta una serie di attributi che riportano al personaggio della carta, come la borsa, la bacchetta e il cappello. L'errore di traduzione ha consentito l'associazione di questo attore a tematiche positive. Il Battiloro è così legato al tema della creazione di ricchezza e bellezza, seguendo lo standard dell'attore-artista che utilizza vari strumenti per creare cose preziose e belle.

Alla comparsa del Battiloro il ruolo degli altri due attori diventa quello dell'*astante*, un osservatore testimone attualizzato nell'enunciato (Greimas, Courtés, 1979/2007, p. 232). Vale a dire che si assume un ruolo, funzionale al discorso, per sottolineare le cose più importanti a cui il destinatario dovrebbe dare attenzione. Si costruisce quindi una certa figura dell'*enunciatario* (ivi, p. 102) o del destinatario implicito.

Essi, infatti, interagiscono con il Battiloro ma soprattutto ascoltando quello che egli dice e guardando cosa egli mostra, implicano che il pubblico attui la stessa operazione.

Sia il Bagatto della carta sia il Battiloro sono intenti a mostrare e a descrivere una serie di oggetti. Nell'interpretazione, alcuni di questi oggetti riprendono quelli effettivi della carta (coltello, dadi, monete), mentre altri sono aggiunti per un effetto di risemantizzazione (la rosa, il rosso, il gancio). Gli oggetti rivestono un nuovo significato e nuovi valori, che a mano a mano si rendono sempre più afferenti alla pratica dell'insegnamento. Come si può vedere, durante la *performance* l'attore-Battiloro utilizza tutta una serie di termini (*discepoli, discenti, lezione, insegnamenti, conoscenze, studenti*) che hanno la funzione di riportare progressivamente alla condizione concreta delle circostanze di enunciazione. Essi fungono da micro-rotture enunciative che consentono uno slittamento dall'attore favolistico ripreso dall'immagine dei tarocchi a quella degli attori empirici con le loro caratteristiche. Attraverso l'uso sempre più regolare di questi termini legati all'immagine della scuola si fa congiungere l'identità del Battiloro con quella del docente scolastico. Attraverso la sua personificazione con il Battiloro l'insegnante viene presentato come qualcuno in grado di creare ricchezza e bellezza – accumulabili e spendibili nella vita dagli allievi – attraverso l'uso di determinati strumenti. Ma soprattutto come una professionalità capace di tener assieme elementi opposti (coltello come giudizio *vs* rosa come passione; dadi come imprevedibilità *vs* gancio come metodologia). Dal testo emerge che un buon insegnante, prettamente scolastico, è colui che è capace di essere, in modo quasi ossimorico, un critico-passionale ma anche un improvvisatore-metodico.

Conclusioni

Dalle analisi svolte sulla significazione nelle tre attività interpretative si può giungere a diverse conclusioni. Anzitutto che seguendo una strategia di apprendimento attivo si ha la possibilità di raggiungere una pluralità, una ricchezza e una libertà di forme espressive. La multimodalità si afferma come equipaggiamento cognitivo e pragmatico per saper-essere più liberi e per poter articolare un contenuto in modo più efficace. Ciò risulta evidente in alcuni commenti finali dei docenti e degli educatori nel passaggio di metariflessione.

G3EdM1: *Per me una cosa comune a come hanno lavorato tutti e tre i gruppi, e una cosa positiva dell'invito che ci è stato fatto a usare linguaggi che non fossero solo il linguaggio verbale, è che tutti siamo riusciti ad essere un po' più liberi, rispetto a quando usiamo solo la parola per spiegarci, di fare collegamenti un po' fantasiosi, un po' strani, un po' illogici certe volte. [...] Quindi l'aspetto positivo dell'invito ad usare... all'invito ad usare diversi linguaggi è che c'è stato un risultato maggiormente libero e ricco di cose che con più fatica sarebbero venute fuori diversamente con la parola. L'immagine ti arriva più diretta; insomma, è banale dirlo ma è vero.*

G2Doc3: *Indubbiamente tutti i linguaggi insieme rafforzano il messaggio, no? Quindi la possibilità di utilizzare più linguaggi, verbali non-verbali eccetera, è stato sicuramente importante. [...]*

Commenti che permettono anche di inquadrare positivamente diversi modi di interpretare le immagini. L'interpretazione svolta dai tre gruppi viene definita un modo di *fare esperienza dell'immagine* che si contrappone alla sua analisi. Se descrivere un'immagine può essere un processo unidirezionale, il farne esperienza, interpretarla, ha diverse possibilità di creazione.

G2Doc1: *Pensando a tutti e tre i gruppi, la cosa che ci ha accomunato è stato far esperienza dell'immagine. Non ci siamo limitati ad analizzare l'immagine. Ma l'immagine è diventata un elemento di esperienza per noi. Per cui c'è chi ha fatto esperienza del contesto. Ha ricreato il contesto nel quale l'immagine è ambientata. C'è chi ha voluto leggere la differenza tra detto e non detto, l'inganno: il tema dell'inganno. C'è chi invece ha voluto riportare l'immagine alla propria esperienza personale, quindi leggere il lavoro del docente, il lavoro dell'educatore museale, il lavoro che facciamo tutti i giorni a contatto con le immagini per il nostro... per i nostri studenti [...] Quindi, ripeto, noi abbiamo fatto esperienza delle immagini. Tradotto in esperienza ciò che abbiamo visto.*

Questi tre modi di far esperienza delle immagini possono essere inquadrati grazie alle categorie di interpretazione di Eco (1979, 1990) e Tiziana Migliore (2021). Ovvero di *Interpretazione* per il primo gruppo, *Consumo* per il secondo e *Usa* per il terzo. Il primo gruppo si focalizza sui vuoti di senso nella carta dei tarocchi, cercando di ricostruirne il contesto e delineare le caratteristiche del Bagatto secondo un'*intentio operis*. Il secondo gruppo affronta tematiche suggerite dalla

carta, come la frode ingannatoria della divinazione, articolandole però attorno a concetti e valori personali, come il rapporto tra visivo e verbale. Il terzo gruppo gioca con l'immagine del Bagatto, utilizzandola per presentare una visione personale dell'insegnamento e dell'essere insegnante, perseguendo quindi un'*intentio lectoris* (Eco, 1990). Le diverse modalità di interpretazione, adatte al contesto educativo, sono in grado di rispondere in modo graduale alle diverse istanze in gioco. Se alcune si spostano verso le 'volontà' dell'immagine altre si spostano verso quelle di colui che la legge. Validare le tre modalità interpretative significa dare valore a tutte le istanze, sia quelle dell'*agency* dell'opera sia quelle del discente che la interpreta, senza perdere di vista l'una o l'altra ma mettendo al centro la relazione tra i due soggetti.

Infine, si ritiene di aver dimostrato che l'analisi semiotica del testo può essere un valido strumento non solo descrittivo-conoscitivo per i contesti di ricerca, ma anche di valutazione qualitativa nei contesti educativi. Saper descrivere e comprendere la complessità comunicativa dei testi multimodali permette di mettere in evidenza dinamiche di senso che sfuggono se si osserva la sola comunicazione verbale. In questo caso è esemplificativo il caso del secondo e del terzo gruppo. Nel secondo gruppo, dall'articolazione di senso, emerge quella mitologia del nostro tempo per cui si crede che "la visione dia un accesso immediato alle cose" (Pezzini, 2008), negando semanticamente la capacità comunicativa delle immagini. Nel terzo gruppo l'enunciatorio costruito dalla *performance* interpretativa corrispondeva al simulacro di un solo gruppo di attori empirici coinvolti nel percorso formativo. Il Battiloro costruisce solo la figura dell'insegnante scolastico, escludendo di fatto i caratteri dell'educatore museale. Una valutazione che è stata utile, più che per emettere giudizi, per assestare le successive fasi del percorso di Ricerca-Formazione. Si è posta così attenzione a determinati temi oppure si è cercato di facilitare l'inclusione della diversità dei soggetti coinvolti.

In conclusione, si ritiene che l'analisi semiotica del testo permetta di avere degli strumenti per comprendere la complessità comunicativa dei testi multimodali, arricchendo il discorso sull'interpretazione didattica e migliorando le pratiche educative, focalizzandosi sulla dimensione del significato nei contesti educativi contemporanei.

BIBLIOGRAFIA

- Asquini G. (a cura di) (2018), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, Franco Angeli.
- Barthes R. (1957), *Mythologies*, Paris, Seuil (trad. it. *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1974).
- Cometa M. (2020), *Cultura visuale: Una genealogia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Corrain L., Valenti M. (a cura di) (1991), *Leggere l'opera d'arte. Dal figurativo all'astratto*, Bologna, Esculapio.
- Dewey J. (1933), *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston (MA), New York (NY), Heath (trad. it. *Come pensiamo*, C. Bove (a cura di), Milano, Raffaello Cortina, 2019).
- Dusi N. (2023), *Traduzione intersemiotica*, in G. Carluccio, S. Rimini, A. Masecchia (a cura di), *Cinema, letteratura, intermedialità*, Roma, Carocci.
- Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani.
- Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- Fabbri P. (1973), *Le comunicazioni di massa in Italia: sguardo semiotico e malocchio della sociologia*, in “VS Versus. Quaderni di studi semiotici”, 5, 57-109.
- Fabbri P. (1998), *La svolta semiotica*, Roma, Laterza.
- Greimas A.J. (1970), *Du sens, essais sémiotiques*, Paris, Seuil (trad. it. *Del senso*, Milano, Bompiani, 1974).
- Greimas A.J. (1983), *Du Sens II – Essais Sémiotiques*, Paris, Seuil (trad. it. *Del senso 2, Narrativa, modalità, passioni*, Milano, Bompiani, 1994).
- Greimas A.J. (1984), *Sémiotiques figurative et sémiotique plastique*, in *Actes Sémiotiques Documents 60*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique (trad. it. *Semiotica figurativa e semiotica plastica*, in L. Corrain, M. Valenti (a cura di), *Leggere l'opera d'arte. Dal figurativo all'astratto*, Bologna, Esculapio, 1991).
- Greimas A.J., Courtés J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné*

- de la théorie du langage*, Paris, Hachette (trad. it. *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, P. Fabbri (a cura di), Milano, Mondadori, 2007).
- Grespi B., Malavasi L. (2022), *Dalla parte delle immagini. Temi di cultura visuale*, Milano, McGraw-Hill.
 - Hjelmslev L. (1961), *Prolegomena to a Theory of Language*, Madison (WI), University of Wisconsin (trad. it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1968).
 - Lancioni T. (2012), *Il senso e la forma: Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, Lucca, La casa Usher.
 - Mandiberg M. (2012), *The Social Media Reader*, New York (NY), NYU Press.
 - Manera L., Donnici B., Di Rocco E., Paoli E.S., Selleri F., Cavallini I., Coe J., Cavalleri S. (2021), *Familiar Digital: creating bonds at a distance*, in “Innovations in Early Education. The International Reggio Emilia Exchange”, 28 (3), 4-17.
 - Marrone G. (2001), *Corpi sociali. Processi comunicativi e semiotica del testo*, Torino, Einaudi.
 - Marrone G. (2011), *Introduzione alla semiotica del testo*, Roma, Laterza.
 - Marsciani F., Zinna A. (1991), *Elementi di semiotica generativa: processi e sistemi della significazione*, Bologna, Esculapio.
 - Migliore T. (2021), *Lo Spartacus della semiotica. Fabbri e la questione del pubblico*, “Versus: quaderni di studi semiotici”, 133, 199-214.
 - Pezzini I. (2008), *Immagini quotidiane: sociosemiotica visuale*, Roma, Laterza.
 - Pinotti A., Somaini A. (a cura di) (2009), *Teorie dell'immagine: il dibattito contemporaneo*, Milano, Raffaello Cortina.
 - Pinotti A., Somaini A. (2016), *Cultura visuale: immagini, sguardi, media, dispositivi*, Torino, Einaudi.
 - Polidoro P. (2008), *Che cos'è la semiotica visiva*, Roma, Carocci.
 - Volli U. (2008), *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Roma-Bari, Laterza.