

Gli ambienti mediali e le interfacce della didattica a distanza. Etnografia delle lezioni online durante l'emergenza Coronavirus

Michele Dentico, Enrico Mariani, Francesco Pelusi

Abstract

The Coronavirus pandemic and the restrictive measures taken at an institutional level have stimulated extensive reflection and debate on the topic of “distance learning”. The increasing presence of virtual interfaces in everyday life implies, in fact, what can be defined as a “migration” of practices towards media environments. The present contribution illustrates the partial results of a research path that, begun during the first lockdown, intends to investigate the relational dynamics that occur within media environments and that, at the same time, contribute to shape them. The ethnographic technique of data collection allows, on the one hand, to highlight the role of the enunciative brands of the interface in delineating the media environment, and, on the other hand, to unimply how a certain “normative” discourse of teaching is always implicit and allows us to draw lines of continuity and discontinuity with the “in presence” modality.

1. Introduzione

A causa delle limitazioni imposte per far fronte allo scoppio della pandemia da Covid-19, le interfacce virtuali sono diventate ancora più presenti nelle nostre vite poiché vengono predisposte anche per assicurare il proseguimento di alcune attività essenziali come la didattica, di scuole e università, che normalmente si svolgeva in presenza. Ciò ha implicato in quell'immediato una serie di improvvisi processi riconfigurativi che, coinvolgendo una platea molto ampia di attori, si attualizzano a partire dalla “migrazione” della didattica in quelli che possiamo definire come veri e propri ambienti mediali. Il carattere tutto speciale di questa situazione ci ha portato così a pensare di intraprendere un percorso di ricerca incentrato sul modo in cui le pratiche e le dinamiche relazionali si danno all'interno di questi ambienti, con particolare attenzione verso l'analisi delle interfacce che vengono utilizzate per la didattica a distanza durante l'emergenza Coronavirus. Questo contributo pone dunque le basi per uno studio approfondito dell'articolazione della didattica a distanza (da ora in avanti, DAD) negli ambienti mediali.

Le domande da cui partiamo sono orientate sulla spazialità dell'interfaccia e sui limiti e le possibilità implicati dall'uso delle infrastrutture digitali: in che modo professori e studenti, tramite l'uso delle *piattaforme*, articolano le coordinate spaziali, temporali e valoriali dell'ambiente mediale della didattica? Che ruolo hanno le *interfacce* in questo processo?

2. Quadro teorico e metodologico

La costruzione metodologica qualitativa al centro di questo progetto si proponeva di articolare due momenti, uno desk e uno di ricerca “sul campo” di impronta etnografica, che si sono costantemente interdefiniti. Si tratta del dialogo tra due prospettive (Vittadini 2015), volte (i) a “mappare” le piattaforme e le possibilità di fruizione che esse predispongono, e (ii) a “tracciare” e sperimentare i percorsi messi in pratica degli utenti.

“Tracciare” e “mappare” sono due operazioni che permettono di far emergere i movimenti che gli utenti operano all'interno di questi spazi, non solo nel senso di rintracciare le coordinate degli attori nello spazio virtuale, ma anche in funzione dei significati che, da una prospettiva testuale, possono



essere conferiti in contingenza. Queste operazioni in qualche modo dunque ridefiniscono lo statuto degli ambienti mediali, i quali da semplici spazialità topologiche iniziano a definirsi come dei veri e propri luoghi (o ambienti) che predispongono la praticabilità da parte degli utenti. Le pratiche e le risemantizzazioni che vengono messe in atto – elementi assolutamente non marginali nella composizione del flusso discorsivo – risultano dunque, nel caso della didattica a distanza, ancora più significative.

3. Il caso di studio

Il caso di studio che prendiamo in esame per questo contributo è costituito da tre Corsi del Dipartimento CoRiS, Università di Roma “La Sapienza”, che si tengono sulla piattaforma *google meet*. Questi corsi sono stati scelti in base alla (i) *rappresentatività* del CoRiS tra i dipartimenti di Comunicazione italiani. Poiché il numero di iscritti è alto e i corsi scelti hanno dimensioni differenti (andiamo da un minimo di venti frequentanti a circa duecento) – possiamo fare riferimento a un disegno di ricerca che contempla la comparazione tra casi, in questo caso numericamente distanti (Cardano 2011); (ii) la *disponibilità*, di alcuni docenti e del Dipartimento di appartenenza che ci hanno autorizzato a svolgere le osservazioni durante le loro lezioni. La questione non è di poco conto perché riguarda l’accesso al campo (Semi 2010) e i limiti che lo stesso ha nell’etnografia che, per quanto riguarda uno studio di questo tipo, possono essere determinati (non è il nostro caso) da questioni istituzionali inerenti la possibilità di assistere alle lezioni universitarie online; (iii) *comparatività* nelle nostre intenzioni iniziali c’è l’idea di fare una comparazione con il Dipartimento Discui di Urbino, che per motivi organizzativi e di tempistiche non ci è stato possibile realizzare. Il presente contributo rappresenta comunque una base a partire dalla quale ampliare in futuro il campo di analisi.

4. Le osservazioni

Descriviamo ora brevemente il modo in cui abbiamo provato ad articolare la metodologia esposta nel par 2. Partecipiamo a dieci lezioni, di cui una improntata alla presentazione da parte degli studenti di progetti di gruppo. A queste lezioni sono presenti almeno due di noi, in alcuni casi anche tre. Ci dividiamo in modo tale che uno o due partecipino ed osservino lo sviluppo delle dinamiche mentre l’altro verbalizza le note di campo e gli interventi in chat. Questi appunti vengono redatti su documento di Google Drive, in modo da avere la possibilità di integrali attraverso un confronto tra di noi “in tempo reale”. Insomma, anche per noi le “condizioni di possibilità” della ricerca fanno sì che si strutturi una sorta di “ricerca a distanza”. Alla chiusura delle osservazioni saranno prodotte oltre quaranta cartelle di note di campo che in un secondo momento rivediamo collettivamente (anche noi tramite Google Meet) annotando delle ipotesi e dei commenti interpretativi, propedeutici all’analisi vera e propria. Infine, sottoponiamo ai docenti un questionario “aperto” per confrontarci con loro sulle tematiche emerse utile sia a mettere alla prova le nostre interpretazioni, che a diventare il primo passo del processo di restituzione della ricerca.

5. Mappare

Le piattaforme o le interfacce non possono essere considerate elemento neutro, una serie di strumenti dati di cui l’utente si appropria, naturalizzandoli e incorporandoli con l’uso (Boccia Artieri 2015). È necessario piuttosto esplicitarne la struttura discorsiva, la struttura ideologica a cui sono sottese tutte le scelte e le possibilità aperte da una certa struttura, così come i limiti e gli angoli bui (Ippolita 2017). Ogni interfaccia corrisponde dunque a scelte progettuali ben precise che diventano leggibili su più livelli attraverso i quali si intende veicolare, per rimanere sul generale, una certa idea dell’azienda che le fornisce, una certa idea dell’uso che se ne può fare e degli utenti che possono servirsene. Con la dovuta contestualizzazione potrebbe tornare utile la nozione di Lettore modello (Eco 1979), facendo riferimento a un utente iscritto nella stessa struttura delle piattaforme, implicato nella forma stessa del testo-interfaccia. Se l’utente-modello è mobilitato in vario modo nel testo e dal testo, ciò rende interessante l’articolazione di una dimensione semio-narrativa di analisi. Studiare l’interfaccia come uno spazio permette di interpretarla non più come un mero ponte tra due mondi, ma piuttosto come

una “molteplicità di processi” (Galloway 2013), una istanza di mediazione tra utente e ambiente (Diamanti 2003) e tra utente con gli altri utenti.

L'interfaccia si configura così come un vero e proprio spazio d'azione, che propone e pianifica vie e traiettorie che, proprio in quanto pianificate, modificano le relazioni collettive (Mattozzi 2003) intese come relazioni che coinvolgono umani e non umani, in una sorta di relazione socio-tecnologica (Latour 2001).

6. Analisi spaziale dell'interfaccia di Google Meet

L'analisi spaziale che proponiamo di seguito cerca di cogliere, nel loro farsi, gli elementi più significativi - per la didattica a distanza - dell'interfaccia di Google Meet. Seguendo il canonico percorso di ingresso, l'utente per prima cosa si troverà in una “anticamera”, uno spazio liminare dell'accesso in cui è possibile regolare la resa dell'inquadratura e attraverso quali supporti - audio o video - entrare “in scena”. Il primo aspetto che è necessario sottolineare è che la posizione del relatore occupa il centro e la quasi totalità dello spazio. Gli altri utenti (o per meglio dire i loro simulacri) occupano invece una colonna sulla destra. Si tratta di posizioni mobili in funzione della priorità data dall'interfaccia alle attività che gli utenti stanno svolgendo. Questo riquadro si configura quindi come un box “di prossimità” al relatore, funzionale ad accogliere gli utenti con cui entra in relazione perché lo hanno preceduto, oppure perché hanno acceso la webcam (o il microfono); azioni che possono essere compiute involontariamente. Sopra il box “di prossimità”, troviamo i riquadri in alto a destra che possiamo definire “di contesto” (Fig. 1).



Fig. 1 - Il box di contesto.

Da sinistra verso destra abbiamo: numero dei partecipanti, *affordance* di accesso alla chat, orario e riquadro dell'utente. Le due icone, quella del numero dei partecipanti e quella della chat, sono in relazione poiché parte dello stesso menu a tendina (Fig. 2).

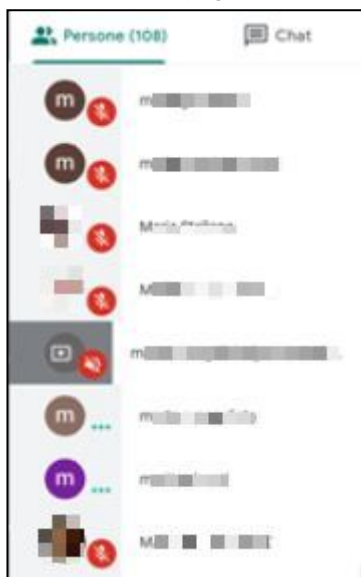


Fig. 2 - Il menù a tendina della chat.

In questo modo, è possibile passare agilmente dal riquadro dei partecipanti a quello della chat, senza disturbare il resto dell'interfaccia ad eccezione dei riquadri che abbiamo chiamato “di prossimità”, i quali vengono coperti. A fianco della barra “di contesto”, compare un riquadro che ci fornisce una specie di sommario dei partecipanti (Fig. 3).

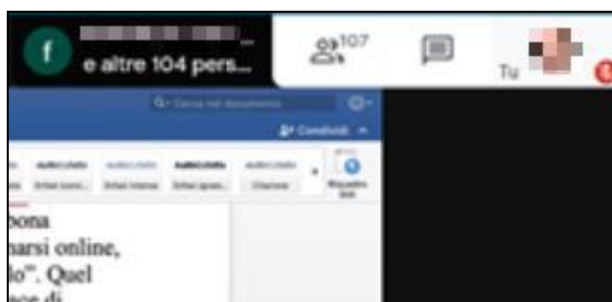


Fig. 3 - Sommario dei partecipanti.

Come vediamo, tale riquadro si rivela ridondante, ma è funzionale alla costruzione di una cornice ulteriore a quella della sessione “normale”, contribuendo a conferire l’effetto di senso di una “sovrapposizione”, su cui torneremo successivamente. La barra in basso, di colore bianco, è “a scomparsa” (Fig. 4), composta nella parte sinistra dal titolo della sessione, nella parte centrale dai comandi “fondamentali” della piattaforma, mentre a destra dall’opzione “Presenta ora” e altre opzioni di interfaccia.



Fig. 4 - Barra a scomparsa.

Qui abbiamo la totalità degli strumenti che ci fanno interagire con gli altri utenti, ad eccezione della chat. I comandi “fondamentali”, che abbiamo già incontrato nell’anticamera, sono quelli attraverso i quali l’utente regola le strategie di esposizione del sé: microfono, termina chiamata e webcam (Fig. 5).

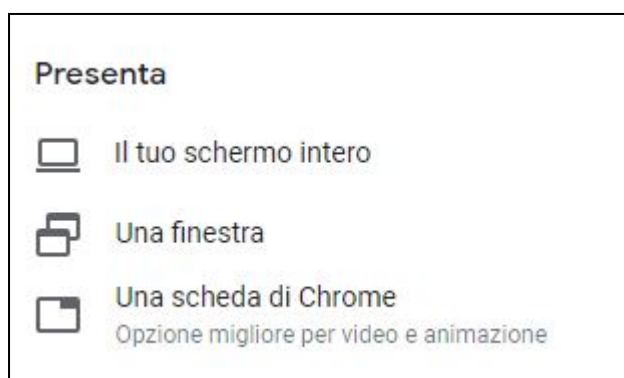


Fig. 5

La possibilità o meno di utilizzare alcune funzioni di cui dispone la piattaforma è vincolata ad una sorta di “patto normativo” che regola la relazione didattica e determina la felicità dello scambio e della fruizione. Approfondiremo più avanti la questione, in questo momento ci basta osservare che nonostante la sua manifestazione sia simulacrale (immagine del profilo o iniziali), l’identificabilità dell’utente è molto chiara, in quanto egli accede alla sessione con le credenziali universitarie e ogni azione possibile all’interno dell’interfaccia è segnata da una marca dell’enunciatore inequivocabile: ciò inibisce le sempre potenziali azioni di disturbo e di *screditamento* del “patto normativo”.

Alcune funzionalità, come “Altre opzioni”, sono dedicate alla sola modifica del layout dell’utente, che invece in questo caso potrà modificare in qualsiasi momento senza effetti sulla call collettiva (Fig. 6).

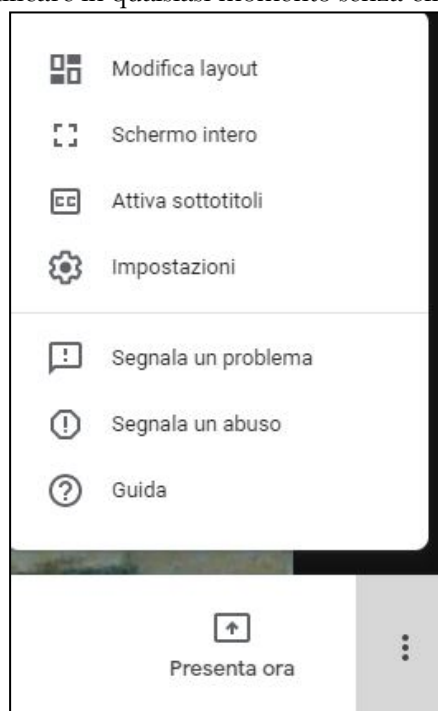


Fig. 6 - Il menù “altre opzioni”.

Possiamo notare come questa funzione si ritragga, lasciando quasi tutto lo spazio dello schermo ai partecipanti, e riemerge, con *affordances* molto chiare e senza disturbare la schermata base, solo quando viene convocata dall’utente.

In sintesi, possiamo notare come le funzionalità dell’interfaccia tengano in piedi contemporaneamente due livelli di *affordance*, uno con effetti “interni” al *device* dell’utente (le “Altre opzioni” e la lista “Partecipanti”), l’altro con effetti “esterni”, che diventano cioè elementi in gioco nella relazione di co-presenza virtuale che l’interfaccia permette di instaurare con gli altri partecipanti.

Durante le lezioni avviene spesso che il docente (ma anche gli studenti, nel caso delle frequenti attività laboratoriali svolte durante il *lockdown*) utilizzi la modalità “Presenta ora” che risulta particolarmente rilevante osservando una lezione e produce chiari effetti sull’interfaccia.

Una volta attivata compare un riquadro nero che circonda la presentazione del relatore e conquista il posto centrale dello spazio. L'enunciazione del relatore viene così sospinta, rafforzata dall'interfaccia che spazializza questo cambio di modalità della sessione, all'interno del quale il relatore condivide il suo schermo con i partecipanti mostrando ciò che c'è da vedere. Il riquadro nero partecipa attorialmente alla costituzione dei soggetti enunciazionali (Marrone 2001): l'informatore – che *sa che c'è qualcosa da far sapere* –, che si offre alla capacità conoscitiva dell'osservatore – a sua volta un soggetto dotato di una certa competenza cognitiva, che *sa che c'è qualcosa da sapere*. Ci sembra interessante mostrare il loro ruolo nel caso particolare dello schermo “condiviso”. In alto a sinistra compare il nome dell'utente che sta presentando (Fig. 7).

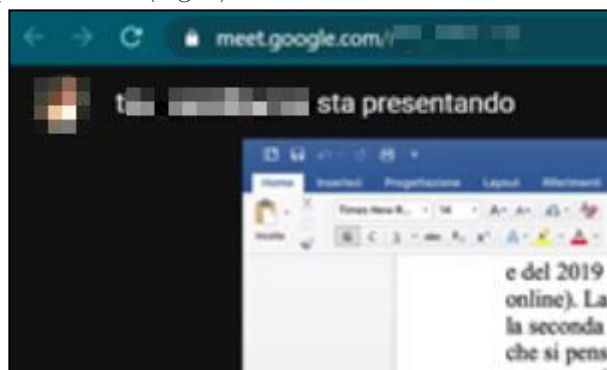


Fig. 7 - Dettaglio dello schermo condiviso.

Spazializzando un cambio di passo delle tecniche enunciative, ancora il riquadro nero crea un effetto di “sovrapposizione” con l'interfaccia standard, e ci dice che il *soggetto osservatore* può e deve (*competenza*) concentrarsi anche sulla presentazione per entrare in relazione con ciò che c'è da sapere (il soggetto informatore). Innestando un ulteriore simulacro dei soggetti enunciazionali, il riquadro nero si rivela essere una di quelle “figure discorsive” (*ivi*, p. 118) che forniscono all'informatore e all'osservatore la competenza necessaria per stabilire una relazione funzionale a produrre un regime del sapere solido e credibile.

7. Tracciare

Tracciare (Vittadini 2015) le pratiche di fruizione attraverso una osservazione “etnografica” può rendere conto dello svilupparsi contingente e in divenire delle enunciazioni che si producono all'interno dell'interfaccia, della loro capacità virtuosa di cogliere le opportunità, deviare dalle traiettorie standard, risemantizzare i tratti, fino anche a ridefinirne le funzioni (Mattozzi 2003).

Se alcuni filoni di ricerca - come la Human-Computer Interaction - studiano queste azioni e percorsi solo retrospettivamente, è attraverso l'osservazione partecipante che possiamo rendere conto dello svilupparsi contingente e in divenire delle enunciazioni (Marsciani 2007), che caratterizza anche quelle enunciazioni regolate dalle interfacce (cfr. Cosenza 2014, cap. 6).

Abbiamo quindi osservato che il regime di visibilità è una delle condizioni fondamentali per stabilire una relazione didattica orizzontale. Se la presenza dei corpi consente di avere un contatto visivo con gli studenti e con l'*intensità* del livello di partecipazione, nella DAD la scena davanti la quale si trova il professore è quella di tanti avatar a cui è associata un'icona, la cui versione standard è composta dalle iniziali del nome dello studente. Alcuni (in realtà molto pochi) personalizzano l'icona inserendo una foto profilo che potranno essere più o meno contigue alle strategie di costruzione della propria identità virtuale (non solo primi piani, ma anche paesaggi o contenuti personali), con tutte le sfumature del caso. Dietro questi segni sarà il docente a doversi “immaginare” altrettanti studenti - auspicabilmente attenti e concentrati. Per ovviare a questo ostacolo, sono state adottate diverse tattiche di aggiustamento, come la sollecitazione continua - anche solo attraverso un messaggio nella chat - che, oltre a verificare l'attenzione degli studenti, controlla la funzionalità (*fatica*) del canale.

Se il buon funzionamento della sessione passa attraverso lo spegnimento del microfono, e soprattutto della webcam, per non gravare troppo sull'interfaccia, ciò indifferenzia e omologa i partecipanti. La



classe non si manifesta mai nella sua vitalità, né nella sua massa, dato che la percezione numerica è data solo attraverso il menù “di contesto”. Potremmo ipotizzare a questo livello un’asimmetria del regime di visibilità, una sorta di *panopticon* inverso, dove il controllore in realtà è costantemente osservato mentre gli studenti presentano un loro simulacro, una sorta di versione estremamente stilizzata di un avatar composto essenzialmente da una marca dell’enunciatario.

L’impressione che abbiamo avuto è che gli interventi in chat sono la modalità in cui gli studenti si trovano più a loro agio. Gli interventi “a microfono acceso” sono scarsi e spesso richiedono l’esplicito stimolo del docente ad articolare meglio concetti o domande. La chat apre a una serie di pratiche “inedite” per la didattica, in cui è possibile rintracciare le abitudini d’uso e degli stilemi tipici di altri ambienti mediali. L’ipotesi è che, proprio in funzione di un livello di esposizione del sé a cui si è abituati (il flusso in tempo reale della chat), lo studente si trovi a proprio agio a intervenire in chat, anche “buttandosi” in domande o risposte, mentre l’argomentazione vocale a “microfono acceso” sia generalmente evitata, in un certo senso un po’ temuta da alcuni. Con l’utilizzo della chat, il tempo di reazione e risposta allo stimolo della domanda è ampliato rispetto a un normale tempo di reazione “in presenza”, poiché si dà il tempo di scrivere un intervento che può essere anche molto articolato e approfondito.

Abbiamo notato un registro linguistico informale, che si sposta verso modalità colloquiali, sia nel caso di discorsi logistici e informativi (data degli esami, voti, etc.) sia nel caso di interventi durante la lezione. L’ipotesi è che vi sia una continuità tra l’uso ricreativo che caratterizza le chat nella quotidianità e l’uso che ne viene fatto in questi ambienti mediali. Senza dimenticare che ad imporsi sulla scena quotidiana era la diversa caratterizzazione dell’ambito casalingo (Pezzini 2020), oltre l’eccezionalità della situazione, che permette di rimodulare i “ruoli sociali” consentendo un livello informale del discorso. Inoltre, per la sua contiguità con altri ambienti mediali, il confronto didattico può verificarsi in maniera continuativa, generando però fenomeni di iperconnessione, che in alcuni casi può determinare un calo dell’attenzione degli studenti.

La DAD ha sicuramente delle potenzialità, tra cui quella di poter garantire una didattica da remoto, con tutte le comodità del caso. Tuttavia, ci è sembrato interessante sottolineare il ruolo svolto dall’interfaccia durante le lezioni in cui sono stati presentati lavori di gruppo. In questo caso, il supporto dell’interfaccia ha permesso a studenti e docente di confrontarsi direttamente sulle slide, permettendo di scendere nel dettaglio: trovarsi davanti al pc aiuta, da una parte e dall’altra, ad attivare un confronto serrato.

Ci è sembrato, nel corso della ricerca, che molte delle considerazioni che stavamo svolgendo si reggevano su alcuni impliciti che ruotano intorno alla domanda centrale del nostro lavoro: in che modo la didattica *continua a funzionare* nell’ambiente mediale delle piattaforme? Che cosa garantisce dunque che, in una situazione radicalmente diversa da quella a cui siamo abituati, si riesca a ripristinare la forma e il “cerimoniale” didattico (fatto di gerarchie, turni di parola, e tutta una serie di dinamiche riconoscibili)?

Questo ci ha portato a ipotizzare l’esistenza di un discorso sotterraneo, sempre presente eppure implicito, che garantisce ad esempio che – a parte rare eccezioni abbondantemente riprese dall’universo *memetico* – nessuno accenda il microfono mentre parlano i docenti, nessuno interrompa la presentazione del prof - anche se tutti, potenzialmente, potrebbero farlo. Le condizioni di possibilità dello svolgimento della didattica sono pertanto implicite ed *ereditate* da un insieme di norme naturalizzate, sempre vigenti e immanenti alle pratiche di docenti e studenti. In questa fase del nostro lavoro abbiamo chiamato tale discorso sotterraneo “patto normativo”, per indicarne la natura *disciplinante* rispetto a tutta una serie di comportamenti, ma al tempo stesso *fiduciaria*, poiché si regge su una sorta di accordo tra le parti volto a ripristinare, all’interno del frame della pandemia (eccezionalità) e del riadattamento di tutta una serie di attività agli ambienti mediali, una *buona* didattica, sebbene siano iscritte nell’interfaccia tutte le potenzialità per smettere di credere a questo patto e, quindi, di rovinare tutto.

Vale la pena però considerare anche l’altro “lato della medaglia”, perché si verifica anche un particolare tipo di disgiunzione spazio-temporale tra simulacro dell’utente e la corporeità dello studente. Se in classe l’istanza dello studente comprende necessariamente anche il suo corpo come



superficie significativa, nella DAD invece essi si trovano totalmente disgiunti e il corpo cessa di essere superficie di emergenza del senso. Le relazioni, anche conflittuali, tra studenti e docenti nascono anche in virtù della costrizione dei corpi che si ritrovano nello stesso “contenitore spaziale”. La DAD introduce una variazione da questo punto di vista perché l'utente e la sua presenza sono impliciti così come lo sono la sua attenzione, la sua partecipazione e il suo corpo. Mentre nella didattica in presenza è necessario che ci siano i corpi costretti nello spazio, nella DAD puoi starci anche se non ci sei, tramite il simulacro che di questo si fa segno il cui statuto di verità si fa di difficile decifrazione, al punto che da simulacro può fungere talvolta più propriamente da fantoccio. Per questo ci pare necessario sottolineare questo aspetto: molte delle possibili conflittualità e condizioni di infelicità di fruizione dipendono proprio da questa sottrazione dei corpi, per cui tutti quelle declinazioni possibili di eventuali sabotaggi dovrebbero avere in nuce una modalizzazione del soggetto improntata a *volvere* molto preciso, potremmo dire programmato, quelle contingenti invece vengono meno. Non a caso il docente spesso chiede di negare la presentificazione dell'assenza: «*ci siete?*».

Queste considerazioni ci portano a considerare un possibile utilizzo della categoria continuità/discontinuità per tipologizzare l'analisi delle pratiche della DAD: ciò consente di mettere in prospettiva alcune discontinuità, ma anche l'evidente continuità delle prassi che reggono qualsiasi relazione didattica.

8. Conclusioni

Tirando le fila, tracciare e mappare hanno permesso di far emergere significati e deviazioni che vengono operati all'interno di questi spazi, il cui senso va quindi ricercato oltre il semplice rintracciare le coordinate spaziali ma emerge anche in funzione dei sensi che individui e comunità riescono a conferire a questi ambienti. Operazioni che in qualche modo ne cambiano lo statuto, da semplici spazi a veri e propri luoghi virtuali. Le pratiche e le risemantizzazioni che vengono messe in atto e che costituiscono elementi assolutamente non marginali nella composizione del flusso discorsivo risultano dunque, anche nel caso della didattica negli ambienti mediali, ancora più significative.

La relazione didattica a distanza è stata studiata come un'azione situata, intesa come un'enunciazione in atto e in divenire (Mattozzi 2003) e se quindi l'enunciazione è un atto di mediazione (Latour 1999) allora è possibile individuare la mediazione che avviene tra soggetto e oggetto, tra il soggetto e il mondo virtuale che attraversa, tra l'utente e l'ambiente operativo nell'ambito di alcune forme di didattica universitaria. Ambiente operativo non è un termine usato casualmente: *operating environment* è il termine inglese usato per indicare i sistemi operativi. Questo studio ha provato a non limitarsi alla comprensione della relazione tra utente e macchina: come sostiene Cosenza (2014, p. 174), infatti, “la teoria dell'enunciazione è molto più utile per comprendere le interfacce grafiche che mettono in comunicazione le persone, che le interfacce grafiche che fanno solo da tramite tra un essere umano e una macchina”.

Nel nostro caso l'uso di tecniche di analisi ibride ha incoraggiato la messa alla prova meta-analitica del nostro discorso. A partire da un'idea abbastanza classica e standard dell'interfaccia come un testo che presuppone un utente modello, l'analisi si è via via complessificata grazie al tentativo di rintracciare le condizioni di possibilità della didattica a distanza, i vincoli che essa impone, il discorso immanente delle norme che ne regolano il flusso e l'accomodamento all'interno degli ambienti mediali.

Alla domanda “cosa riesce a migrare sugli ambienti mediali?” abbiamo potuto quindi notare come alcune attività riescano a resistere al “distanziamento” che però più che sociale è “fisico”. Ciò non significa che queste attività rimangano immutate, anzi, ma c'è un rimodellamento del sociale (a partire da una sottrazione della fisicità) che avviene (anche) in base alle funzioni che le interfacce dispongono e che permettono - a prescindere dalla quarantena - di mantenere un continuum della socialità nell'esperienza quotidiana, anche perché ormai da anni fanno pienamente parte di questo statuto.

Lo sviluppo che abbiamo potuto notare nell'aggiunta di alcune *affordances* nell'interfaccia di Google Meet rientrano a pieno titolo nelle ultime tendenze del capitalismo della sorveglianza (Zuboff 2019) dove le interfacce sembrano mirino a manipolare l'*agency* dell'attore in carne e ossa, a prevedere ogni sua mossa con l'obiettivo di offrire un'esperienza sempre più ottimizzata, vicina all'esperienza “ideale” (noi diremmo: modello) che l'interfaccia tenta di restituire attraverso la propria organizzazione semiotica.

Bibliografia

- Boccia Artieri, G., 2015, "Teoria e metodologia per la ricerca sul web sociale: tra Big Data e Deep Data", in Boccia Artieri, G., a cura, *Gli effetti sociali del web. Forme della comunicazione e metodologie della ricerca online*, Milano, FrancoAngeli, pp. 35-51.
- Cardano, M., 2011, *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.
- Cosenza, G., 2014, *Introduzione alla semiotica dei nuovi media*, Roma-Bari, Laterza.
- Diamanti, S., 2003, "L'interfaccia come ambiente", *Versus*, Bologna, Il Mulino, n. 94-95-96 (gennaio-dicembre), pp. 83-98.
- Eco, U., 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Galloway, A.R., 2013, *The interface effect*, Cambridge, Polity Press.
- Ippolita, 2017, *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*, Milano, Meltemi.
- Latour, B., 1999, *Politiques de la nature*, Paris, La Découverte; trad. it. *Politiche della natura*, Milano, Cortina, 2000.
- Marrone, G., 2001, *Corpi sociali*, Torino, Einaudi.
- Marsciani, F., 2007, *Tracciati di etnosemiotica*, Milano, Franco Angeli.
- Mattozzi, A., 2003, "Mediazioni ed enunciazioni. Semiotica, scienze sociali, nuovi media", *Versus*, Bologna, Il Mulino, n. 94-95-96 (gennaio-dicembre), pp. 177-198.
- Pezzini, I., 2020, "#ioRestoACasa (politicamente scorretto)", in Lorusso, A.M., Marrone, G., Jacoviello, S., *Diario semiotico sul Coronavirus*, E/C Rivista dell'Associazione Italiana Studi Semiotici, <http://www.ec-aiss.it/>, p. 21.
- Semi, G., 2010, *L'osservazione partecipante*, Bologna, Il Mulino.
- Vittadini, N., 2015, *Mappare o tracciare? Una questione metodologica per gli studi sulle "reti socievoli"*, in Boccia Artieri, G. (a cura di), *Gli effetti sociali del web. Forme della comunicazione e metodologie della ricerca online*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-34.
- Zuboff, S., 2019, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, Luiss University Press.