

# SCRIVERE, COLLABORARE E APPRENDERE IN UN CONTESTO MULTIMODALE.

## LA NARRAZIONE NEI GIOCHI DI RUOLO TESTUALI COME RISORSA PER LA DIDATTICA

Giovanni Urraci<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende proporre un percorso didattico, da integrarsi nel curriculum di Lingua e letteratura italiana, indirizzato agli studenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. La proposta prevede la partecipazione dei discenti a sessioni di gioco di ruolo (GdR)<sup>2</sup>, aventi un'ambientazione *fantasy*<sup>3</sup>, da svolgersi tramite Internet in forma scritta e in modalità semi-sincrona; tale attività comporterà l'esperienza di forme non canoniche di scrittura collaborativa, e sarà realizzata all'interno di un contesto caratterizzato da una forte e pregnante dimensione multimodale, capace di importanti riflessi sul piano linguistico oltre che sulla produzione e l'interpretazione dei testi. L'attività è progettata per configurarsi come una esercitazione, associata quindi a una valutazione formativa e non sommativa (Rossi, 2014: 161), il cui principale obiettivo consiste nel rafforzamento di differenti competenze associate alla produzione di testi scritti; si ipotizzano inoltre interventi volti a stimolare la riflessione esplicita sulla variazione linguistica e a consolidare varie altre abilità: i GdR costituiscono uno strumento versatile, adattabile alle esigenze e alle peculiarità degli specifici gruppi classe, il percorso formativo risulterà pertanto indirizzabile a una molteplicità di scopi differenti.

### 2. I GIOCHI DI RUOLO TESTUALI

Il ricorso al GdR in ambito didattico è ben attestato e testimoniato, e certamente non rappresenta un elemento di novità: trova efficace applicazione nell'insegnamento perché

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

<sup>2</sup> Il concetto di "gioco di ruolo", in sé intuitivo, racchiude espressioni ed esperienze assai diversificate, e ciò rende quasi impossibile formulare una definizione capace di abbracciarne le molteplici declinazioni; ci limitiamo pertanto a segnalarne i tratti prototipici che, seguendo Hitchens, Drachen (2008: 5), possono essere così riassunti: «the role-playing experience is undoubtedly one in which immersion, the assumption of a role and the involvement of the player are central». Estese trattazioni al riguardo sono reperibili, tra gli altri, in Giuliano (1997) e Zagal, Deterding (2018); Deterding, Zagal (2018) dedica invece ampio spazio alla descrizione delle peculiarità che contraddistinguono le diverse tipologie di GdR, ossia *tabletop*, *live-action*, *single-player*, *multi-player online* e *online freeform role-playing*.

<sup>3</sup> Impiegheremo il termine *fantasy* in quella che è la sua accezione più diffusa, e ce ne serviremo quindi per indicare un'ambientazione fantastica che introduce elementi magici, folklorici e mitici sullo sfondo di un medioevo europeo stereotipato e anacronistico (Konzack, Dall, 2008: 272); tutti aspetti che, nello specifico contesto del GdR, possono essere innestati in nuova mitologia, parte di un mondo internamente coerente, oppure disordinatamente giustapposti (Konzack, Dall, 2008: 279). Un'acuta analisi della definizione di *fantasy* come genere letterario è offerta da Suvin (2009), che ne indaga anche i non banali rapporti con la fantascienza; per una panoramica più ampia si veda invece Mathews (2002).

costituisce uno strumento divertente e creativo, capace di rafforzare la motivazione dei discenti, e perché offre una esperienza finalizzata e concreta che consente un approccio attivo all'apprendimento al tempo stesso agendo positivamente sullo sviluppo della socialità<sup>4</sup>. Inusuale è invece la proposta di integrare nella didattica un'ambientazione fantastica, rinunciando quindi alla simulazione di situazioni reali, e, a quanto ci è dato sapere, è del tutto inedita l'ipotesi di introdurre a scuola la specifica tipologia dei GdR testuali.

Con l'etichetta "gioco di ruolo testuale" identifichiamo una tipologia di GdR svolta *online* in forma scritta e consistente nella realizzazione di un testo narrativo, composto secondo una peculiare modalità collaborativa che prevede l'immedesimazione tra autori e personaggi: i partecipanti si ritrovano sul *web* per creare e vivere delle storie all'interno delle quali interpretano un personaggio, di cui recitano il parlato e descrivono le azioni in maniera coerente con la caratterizzazione scelta; «l'agire è prettamente verbale e si realizza all'interno di un mondo creato dalla fantasia e dalle parole dei giocatori stessi: tutto è racconto, e la successione dei messaggi inviati produce una narrazione scritta a più mani» (Urraci, 2017: 252). L'attività scrittoria si dipana all'interno di un sistema di stanze interconnesse, ognuna delle quali ospita una finestra di *chat* corrispondente a un luogo differente, rappresentato mediante una immagine e una breve descrizione: le schermate non sono semplici contenitori di testo ma simulano un contesto spaziale (Urraci, 2017: 252), si configurano come luoghi virtuali dal cui intreccio scaturisce una complessa e credibile geografia capace di contenere il racconto; la metafora spaziale, comunque estesa sul *web*, ne risulta esasperata, un fattore che, al pari dell'interpretazione ruolistica, costituisce il cardine dei GdR testuali. Non è pertanto secondario, né trascurabile, il fatto che la navigazione simuli un percorso che attraversa *chat* associate a luoghi considerati tra loro contigui, con uno spostamento definito secondo coordinate geografico-spaziali e proiettato su una rappresentazione cartografica; similmente, l'importanza della spazialità si evidenzia nella pregnanza della deissi, indispensabile per porre in relazione tra loro personaggi, oggetti ed azioni. La creazione di una presenza, la sensazione di immergersi in una realtà alternativa, è essenziale: sostiene l'immedesimazione e, conseguentemente, favorisce la spontaneità delle azioni raccontate, anzi vissute.

Oltre allo svolgimento *online* e al ricorso esclusivo alla modalità scritta, contribuisce a caratterizzare e contraddistinguere i GdR testuali la natura debolmente strutturata e tendenzialmente autogestita delle sessioni di gioco. Di norma il GdR è diretto da un *game master* la cui funzione è quella di guidare i partecipanti attraverso snodi narrativi almeno in parte predeterminati; nei GdR testuali, invece, agli utenti sono garantite straordinarie autonomia e libertà creativa<sup>5</sup>. Parallelamente, vi è una quasi completa assenza di regole esplicite, sostituite da pochi macro-concetti comunque labili. In assenza di vincoli stringenti e di una chiara gerarchia, l'attività ludica richiede una costante negoziazione volta a definire sviluppi ed esiti della narrazione e, più in generale, a discernere

<sup>4</sup> Un'ottima sintesi delle qualità del GdR è proposta in Guidone (2013: 68-69): «possiede gli aspetti positivi del lavoro di gruppo e del *cooperative learning*, rafforza l'autostima e il senso di autoefficacia, valorizza i diversi stili portando ciascuno a esprimere sé stesso liberamente, ha il grande vantaggio di contenere in sé l'autovalutazione operata dal soggetto e allo stesso tempo la riflessione condivisa nel gruppo». Le potenzialità dei GdR in ambito pedagogico sono esaminate in numerosi studi; ci limitiamo qui a segnalare Sidoti (2003), Paglieri (2003), che si sofferma in particolare sul modo in cui favorisce il pensiero complesso, e Hammer *et al.* (2018), quest'ultimo degno di nota per la messa a fuoco di diversi contesti educativi.

<sup>5</sup> Non sarebbe corretto affermare che la figura del *game master* è del tutto assente. Non di meno, il suo ruolo è decisamente ridimensionato: solo sporadicamente, e in circostanze particolari, interviene in maniera visibile esercitando un'autorialità secondaria che lo porta ad agire direttamente sullo svolgimento della storia; usualmente assolve la sola funzione di autore primario, e si limita dunque a creare un'ambientazione all'interno della quale i giocatori possono agire in quasi assoluta libertà. Per la distinzione tra autore primario, secondario e terziario nei GdR cfr. Hammer (2007).

comportamenti corretti e scorretti, accettabili e inaccettabili – un processo alla base di una forte interattività cognitiva che favorisce coinvolgimento e partecipazione (Lombardi, 2019: 70).

Le tipologie testuali praticate nelle comunità osservate sono primariamente creative, ossia narrative (i racconti) e descrittive (le schede-personaggio e le schede-oggetto<sup>6</sup>); trovano spazio anche scritture funzionali, ovviamente riferite a contesti simulati, che si concretizzano in verbali, cronache e testi regolativi di varia natura. I racconti prodotti sono

carichi di quotidianità, incentrati su esperienze quali appuntamenti in una taverna, visite dal fabbro, allenamenti nel cortile di una fortezza o allestimento di spettacoli teatrali; non di meno, improvvisi e inattesi, da premesse semplici possono svilupparsi eventi complessi: una semplice serata in una locanda può condurre a un rapimento o a un assassinio sui quali si dovrà poi investigare, un diverbio al mercato può trasformarsi in una faida che coinvolgerà numerosi personaggi, è possibile improvvisare furti e combattimenti, e sempre grande importanza ha la componente romantica (Urraci, 2017: 260).

In chiusura di questa presentazione riteniamo utile esemplificare la scrittura propria dei GdR testuali. Trascrivere nella loro interezza testi prodotti durante le sessioni di gioco è impossibile a causa della loro eccessiva lunghezza: si compongono di decine o persino centinaia di messaggi; ci limitiamo pertanto a riportarne un breve estratto attraverso il quale intendiamo mostrare, in scala ridotta, struttura e veste linguistica dei racconti ideati dai giocatori di ruolo.

**Margot** (Ingresso N.E. | Volo): *A cavallo di Isyan, la propria ramażza in legno d'arancio, si muove in volo al seguito di Lily e delle altre STREGHE verso il Presidio. La Guardiana indossa un paio di pantaloncini di pelle nera, corti, ed una camicia grigia dalle maniche recise rozamente, completamente abbottonata. Ai piedi indossa un paio di scarponcini di cuoio dall'aria vagamente consumata ma resistente. La Chiave di Goldran del Fuoco le pende al collo, mentre invece la bacchetta risulta occultata al disotto della camicia, incastrata di sguincio nel bordo dei pantaloni. Ha entrambe le mani sul manico della ramażza che si mostra piuttosto recalcitrante a seguire quel volo lineare assieme alle altre. Con un sorrisino sghembo ammicca a Rauni prima di sfrecciare poco più avanti e poi riprendere a muoversi alla stessa andatura del proprio gruppo.*

**Melissa** (Ingresso N.E. | Volo): *Vola assieme a Lily, Rauni, Margot ed Annaven in direzione del Presidio. E' in sella a Ruab, una ramażza dal manico bruno-argenteo e flessuoso, le saggine biondo cenere strette al fusto di legno da un anello d'oro da cui si dipartono due staffe su cui la Motacj tiene poggiati i piedi, assumendo una posa piuttosto comoda, con le ginocchia sollevate e flesse strette contro la ramażza, la schiena appena inclinata in avanti e le mani che guidano il manico nella giusta direzione. Mantiene una velocità discreta, un'andatura lineare, a 30 metri circa dal suolo e occhieggia i dintorni con un'espressione attenta. Porta i capelli ricci raccolti in una coda, così sono visibili un po' di lividi, graffi e segni di morsi sulle sue spalle nude e sul collo che vanno schiarendosi. Indossa, infatti, una gonna e un corpetto, ciondoli al collo e la bacchetta nella fodera legata alla gamba*

**Lily** (Ingresso N.E. | Volo): *«Inclina il manico della ramażza verso il suolo, scendendo di quota man mano che si avvicina al VARCO nord-est: lo tira a se, il manico, raddrizzando la schiena, quando è praticamente frontale alla cancellata - si mantiene ad una quota di circa cinque metri dal suolo e dedica un'occhiata alle STREGHE alle sue*

<sup>6</sup> Cfr. 4.3.2 e 4.3.3.

*spalle*» Non ci siamo perse nessuno, giusto? «Una rapida perlustrazione delle ramazze, quindi rivolge lo sguardo innanzi a se, ad Hadogan» Felis Vobiscum! «Lo riabbassa a Sabiriel e Losindil; per il primo ha un cenno del capo, ma alla seconda rifila un sorriso ampio» C'era bisogno della fine del mondo per porterci rivedere, eh Comandante? «Ha il tono leggero, ilare»

**Hadogan** (Ingresso N.E. | Volo): «Alterna lo sguardo tra i PLANTONI ai lati della cancellata - priva di feritoie, a parte quella del Passo Pedonale, posto di lato; un sospiro che si unisce all'afoso vento. Però, dopo il saluto di Losindil, l'Elfo mira rapidamente il CANCELLO. alla finestrella del Passo Pedonale» Non sento questa voce da diverso tempo, ma è difficile dimenticarsene «Arriccia la bocca carnosa in un sorriso sbilenco. Sposta l'attenzione sulla zucca luminosa della ramazza di Lily e su Margot, Annawen, Melissa e Rauni, poi su Sairhie!» AveLOT! Comandante Losindil, Lily, ben riviste. Siete in compagnia, apro il Passo Pedonale, così potremo parlarci senza impedimenti. Un attimo.

**Margot** (Ingresso N.E. | Volo): «Solleva appena le sopracciglia alla domanda di Lily e, dopo averla ascoltata, volta velocemente la testa verso le altre STREGHE presenti, per poi tornare sul Ministro» Pare di no, siamo tutte e cinque! «Annuisce brevemente prima che lo sguardo piombi verso il basso e i vari presenti, adocchiando prima Losindil alla quale sorride brevemente, per poi andare a puntare Hadogan» Felis Vobiscum «Lo saluta così, ed è un saluto che in realtà estende anche al resto dei PRESENTI, per poi scendere a sua volta, raggiungendo una QUOTA di CINQUE METRI da terra. Lancia un'occhiata a Rauni, ancora una volta, per poi rimanersene semplicemente in attesa»

## 2.1. Giochi di ruolo testuali, MUDs e online freeform role-playing games

Le pratiche afferenti al GdR sono estremamente varie e diversificate, potrà dunque essere utile inquadrare più nel dettaglio i GdR testuali ponendoli in relazione ad altre esperienze affini. Essi possono essere considerati una realtà intermedia tra gli ormai desueti MUDs<sup>7</sup> (Aarseth, 1997: 142-161; Giuliano, 1997: 87-117; Crystal, 2001: 171-194; Chen *et al.*, 2018) e il fenomeno che Hammer (2018) definisce *online freeform role-playing games*. Dai primi riprendono il ruolo chiave della *chat*, riducendo però al minimo l'interazione uomo-macchina e rafforzando la componente multimodale; non meno importante è il completo assorbimento nella dimensione ruolistica, che porta ad aborrire e vietare i riferimenti alla realtà esterna – normali invece nei MUDs (cfr. Ryan, 2004: 355)<sup>8</sup>. Li accomuna ai secondi la natura distribuita del gioco, che si estende su più canali complementari (*chat*, diari, *forum*, messaggi privati, ecc.) pur mantenendo, a differenza dei *freeform role-playing games*, la centralità della comunicazione sincrona, da considerarsi il punto di convergenza di tutte le iterazioni ludiche; inoltre, nei *freeform role-playing games* è usuale che i personaggi siano contemporaneamente presenti in più luoghi, mentre ciò non è ammesso nei GdR testuali al fine di non incrinare la percezione di una realtà coerente. Chiudiamo questa breve nota terminologica segnalando che, per riferirsi all'entità oggetto della nostra indagine, conosce una certa diffusione, e viene adottata da vari portali, l'etichetta “gioco di ruolo play by chat”; preferiamo però non adottare tale definizione dato che non rende conto delle propaggini del gioco su canali differenti.

<sup>7</sup> Nati nel 1979 e popolari per tutti gli anni '90, i MUDs si presentano come degli ambienti virtuali costituiti da un insieme di *chat* interconnesse; riprendendo l'essenziale ma chiara definizione di Turkle (1995: 181): «MUDs are a text-based, social virtual reality».

<sup>8</sup> Gli elementi di continuità e le divergenze tra MUDs e GdR testuali sono esaminati in maniera più distesa in Urraci (2017: 253-255).

## 2.2. Le comunità di riferimento e la loro ambientazione

I GdR testuali compongono una galassia di pianeti per lo più popolati da una ristretta cerchia di frequentatori abituali; le comunità più longeve, come Extremelot ([www.extremelot.eu](http://www.extremelot.eu)) e DreamALOT ([www.dreamalot.it](http://www.dreamalot.it))<sup>9</sup>, a cui il presente contributo farà specifico ed esclusivo riferimento, sono però capaci di accogliere migliaia di utenti, con diverse centinaia di giocatori contemporaneamente attivi nelle taverne, nelle piazze e nei castelli che compongono questi mondi virtuali. Le ambientazioni proposte sono molteplici e differenti, spaziano dal fantastico al fantascientifico accogliendo anche, sebbene più raramente, scenari dotati di maggiore verosimiglianza. Sia Extremelot sia DreamALOT mostrano una caratterizzazione prettamente *fantasy*, a fondamento della quale pongono una storia e una mitologia sostenute da un coerente sistema di strutture sociali, valori e consuetudini<sup>10</sup> che costituiscono un ricco repertorio costantemente attinto, e necessariamente rispettato, nei singoli racconti. Un'ambientazione affine è a nostro avviso da preferirsi anche in prospettiva didattica, non per una sua intrinseca primazia bensì in virtù di alcuni importanti impliciti linguistici che considereremo nelle prossime pagine. In ogni caso, il ruolo dell'ambientazione non deve essere sottovalutato in quanto essa è molto più di uno sfondo, non è una cornice ma una struttura, pervasiva e persistente, che permea la scrittura, che vincola e guida i giocatori imponendo un sistema di norme implicite e fissando i limiti delle loro azioni e dei loro comportamenti, anche linguistici.

## 3. LE POTENZIALITÀ DIDATTICHE

Prima di procedere con un più dettagliato esame dell'attività è doveroso interrogarsi sulla sua effettiva utilità, tanto più che, in assenza di applicazioni pregresse, la sua efficacia non può costituire un assunto. Il GdR testuale è senz'altro poco noto ai docenti e la sua trattazione nella letteratura scientifica è assai ridotta, risulta inoltre alieno alle aule scolastiche e alle consuetudini scritte in esse praticate; pertanto, l'illustrazione delle dinamiche e delle prassi che possono rappresentare un valore aggiunto per la didattica costituisce, all'interno del presente contributo, un'assoluta necessità. Tali aspetti verranno affrontati assumendo quale bussola i principi espressi nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER) e nel *Volume complementare* (Vc), a partire dai quali si cercheranno di dimostrare vantaggi e facilitazioni che possono scaturire dall'integrazione in una unità didattica dei GdR testuali, di cui si esaminerà quindi il vasto, e attualmente largamente inesplorato, potenziale.

<sup>9</sup> La comunità di Extremelot è stata fondata nel 1998 e, mentre si appresta a compiere 25 anni di vita, conta oltre 4.000 personaggi attivi e una media di circa 400 presenze negli orari di maggiore affluenza. DreamALOT nasce nel 2005 da una costola di Extremelot, ed è attualmente popolato da quasi 2.000 giocatori. Le consuetudini linguistiche proprie di queste comunità, segnate dal plurilinguismo e da una esasperata ricerca dell'inusitato, sono analizzate in Urraci (2017, 2018); Isabella (2006) propone invece uno studio di Extremelot condotto secondo una prospettiva più propriamente sociologica.

<sup>10</sup> Entrambi i portali mettono a disposizione degli utenti un'ampia biblioteca ricca di documenti che descrivono l'ambientazione e ne illustrano storia, struttura sociale, geografia e razze, queste ultime considerate in tutti i dettagli anatomici e comportamentali oltre che nei sistemi di credenze.

### 3.1. Un compito finalizzato portato a termine interagendo online

Come si è poco sopra suggerito, le potenzialità dei GdR testuali possono essere in primo luogo lette alla luce della rispondenza alle indicazioni veicolate dal QCER e dal Vc, documenti che, grazie alle loro ricchezza e lungimiranza, rappresentano un bacino di riflessioni e suggerimenti la cui validità si estende ben oltre la didattica delle lingue seconde: costituiscono un'ampia e comprensiva guida al rinnovamento della pedagogia (North, 2020: 550), a cui indirizzano non imponendo delle risposte preconfezionate ma identificando alcune questioni fondamentali (North, 2020: 550-551) e mettendo a disposizione gli strumenti idonei ad affrontarle consapevolmente; riassumono dunque quella che è, per certi versi, una filosofia dell'educazione linguistica (North, 2020: 555), di proficua applicazione anche nell'ambito dell'insegnamento L1: il QCER e il Vc non si limitano a fornire elenchi di competenze, ma racchiudono un insieme di buone pratiche, spunti, stimoli e suggerimenti. Più nel dettaglio, la modalità didattica proposta nel presente contributo fa propri ed esalta, grazie alla peculiare struttura dei GdR testuali, due pilastri del Vc: il primo, l'attribuzione al discente di una significativa autonomia e di un ruolo attivo nell'apprendimento (Vc, 2020: 26); il secondo, la realizzazione di attività dotate di un chiaro obiettivo extralinguistico e aventi quale proprio cardine dinamiche collaborative (Vc, 2020: 28). Il tutto, ovviamente, nella prospettiva di una interazione *online*<sup>11</sup> innestata in una realtà spiccatamente multimodale (cfr. Benedetti, Cinganotto, Langé: 2020).

Nonostante l'ambientazione fantastica e il filtro costituito dall'interpretazione di un personaggio, il fulcro del GdR è l'interazione: si tratta di un'attività primariamente comunicativa che richiede la mobilitazione di competenze generali e l'attivazione di specifiche strategie linguistico-comunicative per portare a termine un compito complesso, ossia la scrittura a più mani di una storia. In una eventuale adozione scolastica la richiesta di produrre un racconto pluriautoriale non risulterebbe quindi un'imposizione arbitraria, bensì si sovrapporrebbe alle dinamiche ludiche e costituirebbe un compito finalizzato e ben situato, indissolubilmente intrecciato alla interpretazione ruolistica; in altri termini, la lingua verrebbe impiegata per raggiungere degli obiettivi specifici mediante un'attività collaborativa basata sulla costruzione condivisa del senso, in maniera del tutto coerente con quanto previsto dal modello azionale del QCER (Piccardo, 2020: 571).

Quello proposto è, evidentemente, un approccio orientato all'azione che guarda all'apprendente come un attore sociale (Vc, 2020: 26, 30-31), il quale, comunicando, si pone in relazione con altre persone<sup>12</sup>: il *focus* esplicito non è l'esercitazione su aspetti della lingua bensì la costruttiva interazione tra i partecipanti, chiamati a instaurare rapporti che, in virtù della forte immedesimazione associata al GdR, verranno percepiti come reali, vivi nonostante l'ambientazione *fantasy*. Il progetto poggia sul convincimento che i concetti linguistici possano emergere, e le competenze svilupparsi, attraverso l'interazione sociale, con i discenti che hanno dunque un ruolo attivo grazie al quale possono realizzare forme più o meno pure di *collaborative learning*: si vuole promuovere una forma di apprendimento tra pari che consenta agli studenti di offrire il proprio contributo secondo una dinamica che, come vedremo, è connaturata ai GdR testuali, all'interno dei quali sono comuni

<sup>11</sup> Particolarmente pertinenti appaiono le competenze individuate dalla scala "Transazioni e collaborazione *online* finalizzate a uno scopo", che possono essere rielaborate per ricavare una guida utile alla preparazione e alla gestione di un percorso di insegnamento L1.

<sup>12</sup> L'*action-orientated approach* è centrale nel QCER, ed è stato ulteriormente chiarito ed espanso nel Vc (North, 2020: 554). «[Il QCER] propone una visione degli apprendenti come attori sociali che mobilitano tutte le proprie competenze - comprese le competenze generali, non linguistiche - e le strategie per portare a termine dei compiti (*tasks*) complessi che implicano attività comunicative diverse in cui varie combinazioni di modalità di comunicazione si attivano» (Piccardo, 2020: 565). La proposta didattica qui presentata ambisce a concretizzare tale prospettiva.

proposta, selezione e promozione di tratti che, complessivamente, contribuiscono alla maturazione del gruppo mediante quello che è, a tutti gli effetti, un processo imitativo.

Tutto ciò si traduce nella necessità, per il docente, di rivolgere l'attenzione propria e del gruppo classe ai fenomeni che emergeranno spontaneamente dall'interazione e dalle esigenze connaturate all'esperienza ludica: come riconosciuto dal QCER, «people do not learn effectively unless they can personally engage with and shape what is being learnt, relating it to their needs and interests» (North, 2020: 549).

### 3.2. *L'importanza della motivazione*

Come ormai ampiamente dimostrato, e come constatato quotidianamente dai docenti (cfr. Cucinotta, 2017: 155), la motivazione<sup>13</sup> è una variabile fondamentale nell'apprendimento. Riteniamo che l'attività proposta possa agire in maniera incisiva proprio sulle dinamiche connesse alla motivazione, in particolare influenzando positivamente sul tempo che gli studenti sono disposti a dedicare alla scrittura e, più in generale, sull'impegno profuso. Ciò grazie al forte coinvolgimento che scaturisce dal GdR e all'intreccio di molteplici altri fattori che possono focalizzare l'attenzione del discente sui significati veicolati e sull'efficacia comunicativa.

Tra gli aspetti capaci di generare motivazione, e di consolidarla, quello più evidente è indubbiamente il piacere associato alla componente ludica che, insieme alla pervasività della dimensione interazionale, può aiutare a trovare una motivazione interna che invogli alla partecipazione. Intrinsecamente stimolanti sono inoltre la diversificazione delle pratiche didattiche (Lombardi, 2019: 142) e l'integrazione delle nuove tecnologie (Rossi, 2014: 124-125; Viale, 2019: 13), innovative nel contesto scolastico ma radicate nella quotidianità dei discenti; un modo per coinvolgere i “nativi digitali”, e catturarne l'attenzione, può essere allora proprio la trasposizione di un'attività tradizionale, quale la produzione di testi complessi, in un contesto a loro più familiare, ossia il *web*, e in una dimensione profondamente connotata da ipertestualità e multimodalità: «avvalersi della familiarità dei ragazzi con i canali multimediali e la tecnologia è certamente uno dei mezzi più efficaci in mano al docente» (Onesti, 2010: 216).

Altamente motivanti sono poi l'autonomia e la libertà creativa garantite al discente, che lo rendono agente attivo nel processo di apprendimento: la scrittura non si realizza in dipendenza da stringenti indicazioni fornite del docente ma risponde, in primo luogo, a obiettivi, interessi e aspettative fissati per sé e il proprio personaggio, con i soli vincoli determinati dalla necessità di negoziare, con gli altri giocatori, la propria agentività. La stessa componente linguistico-comunicativa risulta indissolubilmente intrecciata alla specificità delle situazioni autonomamente e volontariamente costruite, ed è fortemente dipendente dal profilo del personaggio interpretato, a sua volta prodotto di un processo di autodeterminazione. La libertà è ulteriormente sostenuta dall'ambientazione fantastica e dalla mediazione di quello che è a tutti gli effetti un *avatar*, due circostanze che rendono più confortevole la sperimentazione linguistica allentando i vincoli e attenuando i timori:

<sup>13</sup> Il concetto di motivazione è assai complesso e dibattuto, le sue ramificazioni abbracciano questioni sociali, psicologiche e cognitive, e penetrano in profondità la dimensione pedagogica. La disamina della natura e delle manifestazioni della motivazione esula dagli scopi del presente contributo, ci riferiremo pertanto ad essa nella sua accezione più ampia e condivisa, considerandola un fattore che coinvolge «the direction and magnitude of human behaviour [...]. Motivation is responsible for why people decide to do something; how long they are willing to sustain the activity; how hard they are going to pursue it» (Dörnyei, Ushioda, 2021: 4). Per ulteriori trattazioni in una prospettiva glottodidattica cfr. Balboni (2015: 82-86) e Cucinotta (2017); Lombardi (2019) analizza invece la motivazione con specifico riferimento alla didattica ludica.

questa dinamica, che è al tempo stesso sociale e psicologica, emerge con chiarezza nei testi prodotti dai giocatori di ruolo, ed è da loro stessi apertamente riconosciuta.

In aggiunta, la componente ruolistica può rendere l'esperienza di scrittura meno frustrante perché «raccontare la storia del personaggio è più facile che scrivere un altro testo narrativo: la difficoltà è superata grazie al coinvolgimento emotivo e alla sensazione di partire da un vissuto personale anziché da un'elaborazione astratta» (Sidoti, 2003: 20-21; cfr. anche Urraci, 2017); inoltre, i giocatori stimolano reciprocamente la propria creatività: lo scrivente non è solo davanti a una pagina bianca ma parte di un mondo virtuale in continuo divenire, dalla cui evoluzione può essere trascinato e ispirato.

Infine, si deve considerare che i testi prodotti non verrebbero indirizzati al solo docente, ma sarebbero condivisi con l'intera classe, una circostanza assai rilevante poiché «un pubblico più vasto di lettori influisce psicologicamente sullo scrivente che [...] revisiona più attentamente il proprio elaborato» (Lenoci, 2019: 108).

### 3.3. *Collaborare a un progetto condiviso*

In ambito scolastico, ormai da molti anni, si propongono con crescente frequenza attività didattiche che promuovono o richiedono la cooperazione tra più alunni, ben accolte in quanto la collaborazione è capace di influenzare positivamente l'esito dell'apprendimento (Lombardi, 2019: 137-139); inoltre, orientare gli studenti verso un medesimo obiettivo può contribuire a rafforzare la coesione del gruppo classe (Lombardi, 2019: 143) e a responsabilizzare l'individuo. Largamente diffuse sono anche le pratiche basate su forme di scrittura collettiva e collaborativa, la cui adozione è oggi favorita dall'accessibilità delle tecnologie informatiche<sup>14</sup>; da queste esperienze, considerate nella loro struttura prototipica, la proposta qui avanzata si distingue però significativamente, sia per una certa compartimentazione del lavoro di scrittura, in virtù della quale ogni autore opera autonomamente sui frammenti testuali di propria competenza, sia per la preponderanza della componente ruolistica, che rende impalpabile la barriera tra autore, narratore e personaggio.

Nei GdR testuali la dinamica collaborativa non rappresenta né una declinazione potenziale né un elemento accessorio, bensì è connaturata all'esperienza e ne costituisce l'essenza stessa: in quest'ambito, «l'agire del singolo ha [...] senso solo se inserito all'interno di un agire comune» (Isabella, 2006: 46). Il raggiungimento degli obiettivi prefissati, dunque il positivo svolgimento dell'attività ludica, è subordinato all'efficace innesto dei contributi individuali nella narrazione collettiva, e la cooperazione tra i giocatori è prerequisito necessario alla possibilità di vivere una storia avvincente in un contesto immersivo. In conseguenza di questa ineludibile esigenza ogni partecipante è chiamato a cedere parte della propria *agency*, adeguando quindi aspettative e intenzioni alle prospettive palesate dagli altri utenti, che non possono essere prevaricati attraverso l'imposizione di una visione narrativa individuale<sup>15</sup>.

Tutto ciò comporta un costante processo di comunicazione, confronto e mitigazione delle istanze del singolo, a cui si correlano le competenze individuate dai descrittori

<sup>14</sup> Si vedano, tra gli altri, Bellinzani (2014) e Lenoci (2019). Di grande interesse sono anche le proposte per una didattica della scrittura declinata in forma collaborativa promosse da Tavosanis (2020, 2021).

<sup>15</sup> Particolarmente osteggiate sono quelle che vengono definite azioni autoconclusive. Citiamo dal regolamento di DreamALOT: «Errori comuni di Gioco: dare un esito alla propria azione qualora questa influisca sugli altri PG, ovvero compiere azioni autoconclusive. Per esempio attaccare un personaggio e dichiarare di averlo ferito o ucciso. A noi sta descrivere al meglio l'azione, coerentemente con ambientazione, caratteristiche di razza e realismo. Agli altri, dare l'esito della nostra azione, con obiettività».

elaborati dal Vc per la “mediazione”<sup>16</sup>, ovviamente considerata in una prospettiva intralinguistica. Il Vc riconosce infatti la pregnanza della co-costruzione dei significati nella comunicazione e l’importanza dell’interfaccia individuale-sociale nell’apprendimento (VC: 35), due aspetti continuamente esercitati nei GdR testuali. La scrittura praticata si fonda su un processo di negoziazione che spinge a mobilitare un complesso di competenze generali e linguistiche: ai giocatori viene chiesto di riconoscere suggestioni e suggerimenti impliciti nei testi prodotti da quelli che sono a tutti gli effetti dei co-autori, di formulare inferenze relative alle loro aspettative e intenzioni e, in definitiva, di contribuire consapevolmente alla comunicazione di gruppo formulando interventi appropriati al raggiungimento degli obiettivi condivisi<sup>17</sup>; in altri termini, i giocatori sono chiamati a creare le «condizioni per comunicare e cooperare, affrontare e stemperare con successo situazioni delicate e eventuali tensioni» (Vc, 2020: 102).

Analizzare le specifiche forme linguistiche in cui la mediazione si concretizza esula dallo specifico intento di questo contributo, e costituirebbe una lunga digressione; pertanto, per una trattazione specifica circa la particolare fisionomia dell’autorialità plurima e le modalità che realizzano la narrazione collaborativa, rimandiamo a Urraci (2017), da cui riprendiamo anche gli esempi proposti in chiusura del presente paragrafo; ci limitiamo qui a sintetizzare alcune delle strategie di negoziazione identificate in tutte le comunità osservate al fine di offrire ai docenti interessati una guida minima utile al loro riconoscimento. Nei GdR testuali la cooperazione tra i giocatori si sviluppa secondo modalità sia esplicite sia implicite, con una netta prevalenza di queste ultime dettata dalla generale assenza di una riflessione metanarrativa condivisa e, quindi, di fasi specificamente preposte alla ricerca di accordo-mediazione-sintesi (cfr. Urraci, 2018: 418); nelle applicazioni didattiche, tuttavia, sarebbe opportuno suggerire un preventivo accordo indirizzato all’individuazione di un canovaccio, utile per snellire e velocizzare l’esperienza consentendole di assumere forme consone al tempo che gli studenti potranno essere effettivamente disposti a dedicarle. Non di meno, l’assoluta autonomia nella composizione delle singole parti dovrà essere preservata e, conseguentemente, i partecipanti dovranno essere in grado di adeguarsi in tempo reale ai *feedback* provenienti dagli altri giocatori, dato che sarà impossibile condurre un aperto confronto su ogni minimo snodo del racconto. A questa configurazione della comunicazione i giocatori di ruolo si adeguano introducendo nei loro enunciati specifici indicatori metanarrativi<sup>18</sup>, che fungono da collante tra i singoli contributi garantendo una costruzione veramente collaborativa dei significati e un testo il più possibile coeso e coerente; si tratta, in prevalenza, di enunciati nei quali viene esplicitata quella che si ritiene essere la reazione più probabile a quanto narrato (*si avvicina al bancone, tentando di scatenare una reazione da parte dei presenti; un ghigno sul suo volto: ormai Blominid dovrebbe sentirsi intorpidito a causa del sonnifero versato nella sua coppa; il tono per lei è basso seppur, presa dall’enfasi di quei pensieri, sia in realtà un tono normale, e potrebbe essere per qualcuno fastidioso*), di aggettivi, avverbi e sintagmi che esplicitano il valore delle

<sup>16</sup> Il concetto di “mediazione” è il motore della più recente evoluzione del QCER, e ha consentito il cambio di paradigma sotteso al passaggio da un approccio comunicativo a uno azionale (Piccardo, 2020: 571). Nell’ambito dei GdR testuali appaiono pertinenti specialmente i suggerimenti estrapolabili dalle indicazioni circa la mediazione a livello testuale e quella a livello concettuale; non trascurabile è anche la frequenza con cui ai giocatori viene chiesto di mediare diverse modalità.

<sup>17</sup> Queste competenze, come ha recentemente ben dimostrato Fratter (2021), consentono anche l’esercizio di molte *life skills* legate primariamente alle tecniche di comunicazione non direttiva, alla gestione dei conflitti, all’assertività e, più in generale, all’empatia.

<sup>18</sup> «Agendo al di sotto del livello letterale del testo, gli indicatori metanarrativi sono veicolo di una incessante comunicazione criptata tra gli autori; soddisfano la necessità di un confronto abbozzando una progettualità e consentendo di esprimere le proprie riflessioni sul racconto. [...] possono apparire come segnali discorsivi legati all’interfacciarsi dei personaggi [...], ma in realtà la loro funzione è assolutamente differente e intrinsecamente metanarrativa» (Urraci, 2018: 285).

azioni compiute (*ma è proprio sugli ultimi gradini che si sofferma, desiderosa di intralciare il passaggio a chi, come lei, si appresta a scendere; sfodera un sorriso che mostra tutti i denti, forzato; rapido si avvicina al bancone, un passo aggressivo e minaccioso*) e, infine, di più generici segnali di *back-channel* mimetizzati nella narrazione (*nonostante siano ostili, dalle sue parole traspare che accetta di lasciar decidere le prossime mosse a Desierv; non dà a vederlo ma ha compreso dove le azioni di Omediars vogliono andare a parare; sussulta: le intenzioni di Invernet le sono chiare, sa cosa dovrà fare*).

#### 4. UNO SPAZIO MULTIMODALE

Nei GdR testuali le parole possiedono uno straordinario potere creativo che consente loro di porsi quale impalcatura della realtà virtuale; un cibernazio (Pecchinenda, 2010: 82), generato appunto verbalmente, all'interno del quale i giocatori interagiscono e tessono relazioni sociali complesse seppur mediate dai ruoli interpretati. All'emersione di questa dimensione alternativa, alla sua verosimiglianza e al coinvolgimento che è in grado di produrre contribuisce grandemente il potenziale multimediale intrinseco alle piattaforme digitali, che nei GdR testuali viene sfruttato per produrre testi caratterizzati da una eccezionale *modal complexity* (Norris, 2014), intesa come articolato intreccio di molteplici modi<sup>19</sup>. La multimodalità è innanzitutto determinata dall'ubiqua presenza della lingua scritta e delle immagini, a cui si affiancano suoni e semplici animazioni che, nel complesso, contribuiscono a formare e veicolare i significati, la cui ricca poliedricità è indispensabile alla resa della stratificazione di un mondo virtuale immersivo e credibile; non meno importanti sono ulteriori risorse, tra cui il *layout* delle pagine, elementi funzionali e vari oggetti che attivano la modalità iconica, alcuni interattivi e dinamici altri statici.

Per approfondire gli aspetti a cui si è fatto cenno può essere utile osservare e analizzare una schermata di gioco, ponendo particolare attenzione agli elementi che dovranno essere preservati nella trasposizione didattica al fine di non depauperare, o compromettere, la pratica scrittoria. La Figura 1 apre una piccola finestra su un GdR testuale, nello specifico DreamALOT, mostrando la sezione denominata "Piazza del mercato", nella cui struttura si può riconoscere un *layout* a tre colonne tutt'altro che inusuale nel *web* in virtù della sua efficacia nella visualizzazione e nella gerarchizzazione dei contenuti.

Figura 1. Schermata di gioco ripresa da DreamALOT



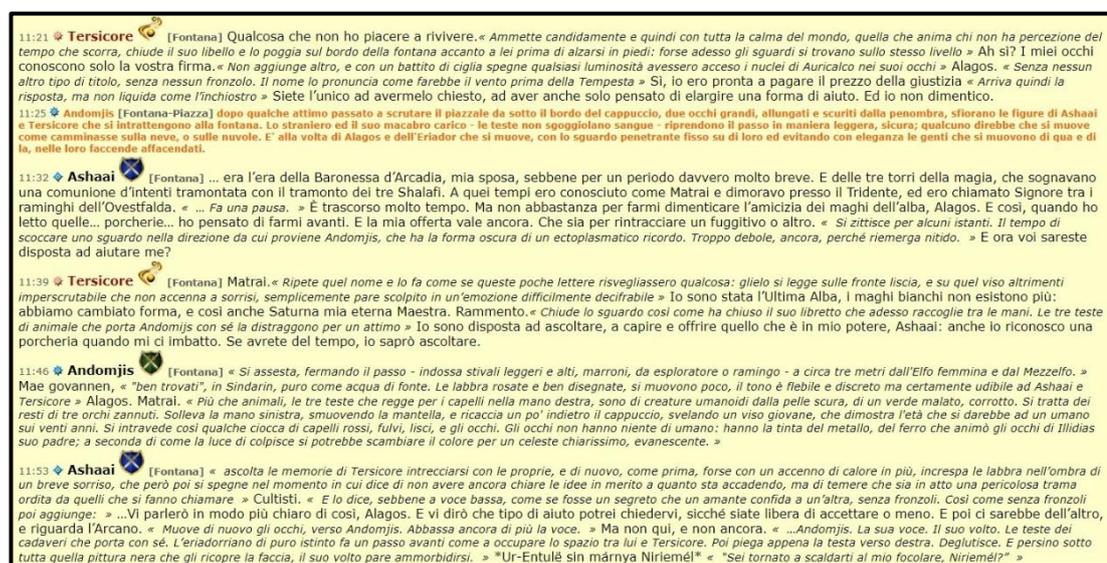
<sup>19</sup> Con "modo" intendiamo «a socially shaped and culturally given resource for making meaning» (Kress, 2014: 54); "multimodalità" indica invece «la caratteristica di un artefatto o di una situazione comunicativa in cui siano operativi più modi» (Prada, 2022: 227).

Ci soffermeremo principalmente sulla colonna centrale e su quella di destra, non esamineremo invece i contenuti della parte sinistra in quanto relativi a funzionalità non riproducibili negli eventuali usi scolastici, e comunque non essenziali nella costruzione del gioco. A margine, segnaliamo che nella parte bassa della schermata è presente anche una fascia contenente un testo scorrevole che, riprendendo i titoli dei messaggi pubblicati nella bacheca di gioco, trasmette una sorta di notiziario relativo ai principali avvenimenti del mondo di gioco.

#### 4.1. Colonna centrale

Indubbia è la preminenza attribuita alla colonna centrale che, occupando quasi l'80% della pagina, cattura immediatamente l'attenzione. Questo spazio è quasi interamente riservato alla chat, un chiaro segnale della gerarchia tra i modi coinvolti: in un testo digitale, infatti, il *layout* e le risorse accessibili condizionano, eventualmente vincolano, le azioni e le interazioni possibili, di conseguenza determinando quali sono le funzionalità principalmente utilizzate<sup>20</sup>; nel caso osservato, la strutturazione della schermata e il diverso peso degli elementi che la compongono delineano una evidente configurazione multimodale (Norris, 2014; Prada, 2022: 234) all'apice della quale si colloca la lingua scritta, una circostanza che orienta gli utenti verso un sistema di aspettative incardinato su produzione e fruizione della narrazione.

Figura 2. *Dettaglio di una finestra di chat estrapolata da DreamALOT*



I messaggi digitati dai giocatori sono visualizzati nell'ordine in cui vengono ricevuti dal server, e la pagina scorre automaticamente per mostrare sempre le stringhe più recenti. Nella chat (Figura 2) si possono notare, in grassetto, i nomi dei personaggi interpretati dai diversi narratori e, accanto, i testi da loro inviati, contenenti parti sia descrittive-narrative, in cui sono esplicitati mimica, gesti ed azioni dei personaggi, sia dialogiche, queste ultime indirizzate ad altri utenti con i quali si instaura quindi quella che è a tutti gli effetti una

<sup>20</sup> «Un sito web, ad esempio, suggerisce, con il suo funzionamento, la sua struttura, con gli oggetti che include e con ciò che rappresenta, alcune possibilità di utilizzo per determinati fini e frappono allo stesso modo alcuni ostacoli per altri» (Prada, 2022: 228).

conversazione. Le parti didascaliche risaltano per l'utilizzo del corsivo, automaticamente assegnato a quanto posto tra parentesi tonde (dal sistema convertite in caporali)<sup>21</sup>: si tratta di un espediente rilevante in quanto, anche visivamente, separa e contraddistingue i diversi livelli testuali, responsabilità, rispettivamente, del narratore e del personaggio. In grigio, una scelta di colore che, insieme alla collocazione tra parentesi quadre, ne rappresenta l'estraneità rispetto alla componente prettamente narrativa, viene esplicitata la specifica collocazione del personaggio all'interno della realtà virtuale<sup>22</sup>; tale puntualizzazione rafforza il radicamento spaziale del testo e impone l'utilizzo di riferimenti deittici precisi e coerenti, due fattori che a loro volta consolidano l'illusione del cibernazio e sostengono la sensazione di co-presenza ad esso correlata: per poter effettivamente interagire due personaggi devono trovarsi in una condizione di prossimità<sup>23</sup>. Sempre con riferimento all'aspetto del testo, e alla sua capacità di trasmettere significati, sottolineiamo la presenza, in Figura 2, di una stringa di *chat* che fa uso del colore arancione e di caratteri in grassetto: si tratta di una peculiare formattazione attribuita dal sistema ai messaggi preceduti dal segno "+", impiegato per introdurre frammenti testuali privi di parti dialogiche e che includono quindi esclusivamente una componente descrittivo-narrativa. I giocatori se ne servono frequentemente per esprimere le azioni con cui accedono agli ambienti o per raccontare gli spostamenti all'interno di essi.

Una funzione rilevante viene svolta dai simboli che rappresentano la razza di appartenenza dei personaggi, collocati a sinistra del nome, e da quelli che ne illustrano il ruolo all'interno della comunità, posti sulla destra; anche il colore impiegato veicola significati: il blu nel simbolo di razza denota un personaggio maschile, il rosa uno femminile. Così, Tersicore è un'elfa e ha la carica di Keter, ossia guida, degli Artefici dell'oltre – un clan di arcanisti; Ashaai e Andomjis, come suggeriscono le due spade incrociate, sono invece dei combattenti, rispettivamente un elfo dell'Oceano profondo e un mezzelfo delle Terre selvagge, due differenti organizzazioni a carattere territoriale. Simili informazioni, dai frequentatori più assidui decifrabili a partire dalla sola icona, sono rese più facilmente accessibili mediante un *pop-up* testuale che garantisce l'efficace trasmissione di questi dati, cruciali perché determinano il modo corretto di relazionarsi al proprio interlocutore, anche in una prospettiva diafasica, e, indirettamente, offrono stimoli e suggestioni circa le interazioni che è possibile perseguire.

Completa la colonna centrale il riquadro in cui vengono digitate le stringhe di *chat*<sup>24</sup>. Si tratta di una casella angusta all'interno della quale riletture e revisione dei testi sono estremamente difficoltose, ragione per cui alcuni utenti preferiscono scrivere i propri messaggi su un supporto differente e successivamente trasferirli mediante una procedura di copia-incolla.

<sup>21</sup> È questa una scelta contro-intuitiva e difficilmente spiegabile, in quanto rovescia la convenzione per cui, di norma, le virgolette racchiudono le parti dialogiche.

<sup>22</sup> La finestra di *chat* riprodotta nelle figg. 1 e 2 corrisponde alla "Piazza del mercato", uno spazio la cui ampiezza rende necessario chiarire l'esatto luogo d'incontro tra gli *avatar*; nello specifico, le interazioni registrate si sono svolte nei pressi della fontana centrale.

<sup>23</sup> L'interazione tra i personaggi non risulterebbe verosimile, ad esempio, se si trovassero in stanze differenti di un medesimo edificio, anche nel caso in cui ad esse dovesse corrispondere un'unica *chat*.

<sup>24</sup> In fondo alla colonna centrale è collocata anche una serie di elementi il cui raggruppamento lungo l'asse orizzontale ne suggerisce l'associazione funzionale; si tratta di sette pulsanti che consentono diverse interazioni con la *chat*: svolgimento di un'azione, utilizzo di un oggetto, elenco dei presenti, *refresh*, lancio di dadi (il risultato compare automaticamente nella *chat*), funzionamento della *chat* e segnalazione alla moderazione. Non ne approfondiremo gli usi in quanto non rilevanti in una prospettiva didattica.

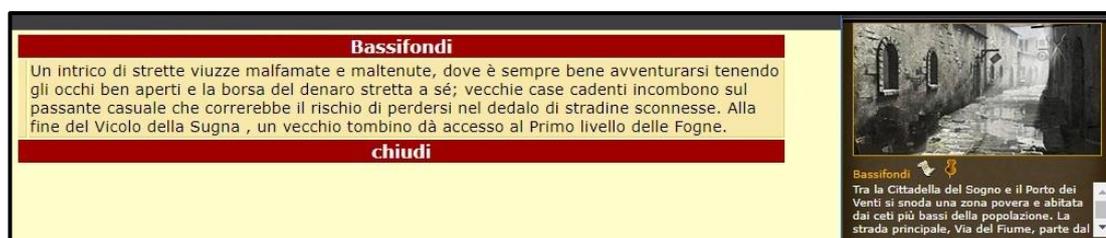
#### 4.2. Colonna di destra

Nella colonna di destra preminenza viene attribuita alla raffigurazione del luogo corrispondente alla finestra di *chat*: in Figura 1 si riconosce chiaramente una piazza, mentre la fig. 3, che ritaglia parte di una finestra di gioco, riporta l'immagine di un vicolo derelitto; lo sguardo viene guidato verso tali raffigurazioni mediante espedienti topologici, ossia la loro collocazione nella parte alta della schermata e la presenza di una cornice che le fa emergere tra gli altri oggetti che popolano la pagina. Il nome del luogo risalta grazie alla scelta dell'arancione, e l'immagine si accompagna a una didascalia che sintetizza fisionomia e atmosfera di quello specifico angolo del mondo di gioco, una didascalia che si espande in un *pop-up* (Figura 4) in cui sono esplicitati ulteriori dettagli e che offre una più completa illustrazione della scenografia che accoglie le vicende narrate. Le scelte compiute nella strutturazione della pagina manifestano l'importanza attribuita al codice iconico; non di meno si rileva l'esigenza di approfondire i significati comunicati facendo ricorso alla lingua scritta, fulcro di un rispecchiamento motivato tanto dall'imprescindibilità, nei GdR testuali, del codice linguistico, quanto dalla necessità di garantire una efficace trasmissione delle informazioni.

Figura 3. Dettaglio della colonna di destra di una schermata di gioco. *DreamALOT*, "bassifondi"



Figura 4. *Pop-up che espande la didascalia associata all'immagine dell'ambientazione. DreamALOT, "bassifondi"*



Completano la colonna di destra i *link* alle *chat* corrispondenti ai luoghi immediatamente raggiungibili dalla zona in cui ci si trova, ossia quelli ad essa contigui nel mondo virtuale (nell'esempio di Figura 1: Porto, Casa della salute, Cittadella e Bottega), e ulteriori elementi funzionali e iconici di variabile importanza; tra questi, portiamo l'attenzione sulle indicazioni meteorologiche<sup>25</sup> (in Figura 3 sintetizzate con un sole) e su quelle relative alle fasi lunari (primo quarto in Figura. 3), entrambe comunicate mediante immagini ed esplicitate, ancora una volta, tramite *pop-up* che ne rimarcano verbalmente il significato. Al pari della raffigurazione dell'ambientazione, questi elementi sono parte integrante della narrazione e, dunque, devono essere tenuti in debita considerazione sia durante la stesura del testo sia nella sua lettura: costituiscono una componente inalienabile del processo di costruzione del senso.

#### 4.3. *Ramificazioni ipertestuali della multimodalità*

Oltre a permeare le finestre di *chat*, la multimodalità si delinea lungo percorsi ipertestuali che sono, a tutti gli effetti, parte integrante della scrittura e della fruizione dei racconti. Le didascalie e i *nickname* dei partecipanti, i simboli di razza e quelli che esprimono le diverse affiliazioni, oltre a vari altri oggetti distribuiti nella pagina, sono dei portali verso ulteriori schermate, a loro volta caratterizzate dal connubio tra parola e immagine, nelle quali vengono raffigurati e descritti i personaggi, gli ambienti e gli oggetti coinvolti nella narrazione. Pur esterni alle *chat*, questi materiali non sono affatto collaterali e accessori bensì salde fondamenta dello spazio ruolistico: assolvono una triplice funzione ludica, informativa e immersiva, espletata mediante la comunicazione di contenuti che consentono ai giocatori di collaborare in maniera coerente e consapevole allo sforzo narrativo. All'interno di un racconto in continuo divenire, queste pagine costituiscono delle entità persistenti a cui i partecipanti possono ancorare i propri testi: nel loro complesso compongono lo scheletro inter-autoriale (Urraci, 2018: 271) al quale le vicende narrate si intrecciano, formano una base condivisa tra i co-autori il cui rispetto garantisce che i contributi individuali si sviluppino in maniera coerente con la realtà complessivamente disegnata.

Queste tipologie di contributo sono riconducibili a tre categorie principali, ossia schede-luogo, schede-personaggio e schede-oggetto; le esemplificheremo brevemente al fine di estrapolare e segnalare gli aspetti che sarà essenziale proporre nella ricreazione didattica del GdR testuale, senza dunque proporre un'analisi linguistico-testuale per cui rimandiamo a Urraci (2017; 2018).

<sup>25</sup> Le condizioni meteorologiche possono riflettersi anche nell'immagine che rappresenta l'ambiente di gioco mediante filtri che rendono gli effetti di sole, pioggia, neve, eccetera.

#### 4.3.1. Schede luogo

A ogni scenario di gioco, a ogni piazza, taverna, foresta o bottega, è associata una scheda-luogo, ossia una pagina che comprende una o più immagini e una descrizione dell'ambiente rappresentato; un testo, di lunghezza variabile, accorto nel bilanciare precisione ed evocatività: la prima è utile alle dinamiche ludiche, la seconda è indispensabile per assorbire i giocatori nell'illusione creata dal GdR. Le schede-luogo riprendono e dettagliano le informazioni topografiche visualizzate ai margini delle *chat*, e pongono grande cura nella costruzione di un sistema complesso di relazioni spaziali da cui l'ambientazione di gioco possa emergere in tutta la sua ricchezza e verosimiglianza.

Figura 5. *Rappresentazione della "Piazza del mercato" in Extremelot*



La Figura 5 esemplifica parte di una scheda-luogo riproducendo l'immagine che, nel mondo di Extremelot, illustra visivamente la "Piazza del mercato"; un punto di ritrovo assai popolare, uno spazio denso e brulicante di vita e attività, tutte caratteristiche che vengono comunicate dall'immagine stessa, senza bisogno di ricorrere alla parola. La scheda individua, e numera, una serie di spazi all'aperto e vari edifici che si affacciano sulla piazza: si possono riconoscere una fontana, che è il punto focale dello spiazzo, vie e vicoli dalla toponomastica trasparente, una taverna, un fabbro, l'emporio degli agrari e vari altri

esercizi commerciali; tutti luoghi che costituiscono un riferimento fondamentale per situare gli enunciati nello spazio, e che si pongono dunque come coordinate di un complesso sistema deittico: non sono semplici etichette ma entità riconosciute e riconoscibili a cui la comunità guarda per radicare nel ciberspazio le vicende raccontate e che, in tal modo, mediano la relazione tra la scrittura individuale e la costruzione collettiva del mondo virtuale.

Nella scheda-luogo associata alla “Piazza del mercato”, al di sotto dell’immagine riportata in Figura 5, si trovano varie descrizioni relative alla piazza nella sua totalità e ai singoli luoghi che la compongono; non essendo qui possibile riprodurre la scheda nella sua interezza, ci limitiamo a trascrivere, a titolo puramente esemplificativo, tre testi: il primo presenta il complesso della piazza, trasponendo quindi in parole quanto mostrato dall’immagine, mentre il secondo e il terzo sono riferiti a due negozi, ossia la “Bottega stregata”, corrispondente al numero 16 sulla mappa, e lo “Scigno del mercante”, identificato con il numero 10.

### **Piazza del mercato**

Centro nevralgico dell’economia cittadina la piazza del mercato è raggiungibile dalla via del Fumo direzione sud e da altri vicoli laterali, quali il vicolo del pesce e il vicolo ombroso. Il giorno ventiquattro del mese quarto dell’anno quinto dalla fondazione, la piazza fu quasi completamente rasa al suolo dai Draconici, umanoidi dalla pelle rossastra ed altri dalla pelle verde con artigli affilati. In quel frangente molte forze si unirono contro l’invasione: i signori dei draghi della luce ed i draghi delle tenebre capitanati rispettivamente dal Lord Sbarzo e Lord Redo. Cittadini comuni, soldati, il contributo di Lady Vilidia e Lady Koshiatar e molti altri.

Alla fine della battaglia cruenta la piazza era completamente rasa al suolo. La piazza fu ricostruita nelle forme architettoniche che oggi conosciamo. Grosse pietre, provenienti dalle cave dei monti delle nebbie furono inalzate fino a formare gli attuali edifici a due piani fuori terra, la piazza lastricata in pietra ed il bellissimo porticato con la pavimentazione in ammattonato posato a lisca di pesce. Al centro la fontana ed i suoi gradoni in pietra di pandrias. Le botteghe furono ricostruite e la vita economica riprese. L’ampia piazza, che ha dimensioni di circa cinquantacinque braccia lottiane per cinquantacinque è il luogo ideale per le vendite estemporanee dei mercanti, degli ambulanti e ,si presta per le aste di beneficenza e spettacoli. Sopra al porticato vi sono abitazioni. Al piano terreno, oltre che le botteghe e l’accesso alle abitazioni, si trovano ubicati numerosi magazzini. La piazza è illuminata, nelle ore dopo il calar del sole, da torce inserite in portatorce finemente lavorate in ferro battuto dall’abile fabbro di Lot ancorate alle colonne in pianta circolare del colonnato. Alle colonne sono inoltre presenti degli anelli in ferro, per legare i cavalli ed altri animali. In alcuni punti della piazza si trovano delle caditoie in ferro, per lo scolo delle acque piovane direttamente collegate con le fogne di Lot.

### **Piazza del Mercato - La Bottega Stregata (esterno)**

Fulcro delle attività commerciali della Congrega delle Streghe, la Bottega Stregata si trova al civico 4/a della Piazza del Mercato. E’ un edificio di due piani soppalcato, con una cantina nel piano interrato, fatto interamente di solida pietra e con tetto a spiovente coperto di tegole rosse, dal quale sbucca un ampio comignolo in mattoncini. Situata nella porzione nord della Piazza, fa angolo tra la stessa Piazza e la Via del Fumo; su quest’ultima infatti affacciano la porta di servizio che conduce al retrobottega, una finestra (sulla

quale è stata installata una trappola affettadita) e una vetrina espositrice. L'edificio confina ad ovest con la pescheria ed affaccia sul Portico Nord tramite una vetrina espositrice (anch'essa munita di trappola affettadita) ed il portone d'ingresso; quest'ultimo, sormontato da un'insegna di ferro battuto nero a forma di Strega china su un paiolo, è fatto in legno e vetro, ad un solo battente, ma piuttosto grande. La parte superiore è di vetro trasparente, quella inferiore di massiccio legno d'acero; ha una maniglia argentata e una porticina basculante che permette il passaggio dei Familiar della Congrega ed è dotato all'interno di una catenina dorata che ne permette l'apertura parziale.

### **Piazza del Mercato - Lo scrigno Del Mercante**

L'esterno, molto sobrio, presenta una facciata in grossi blocchi di pietra lievemente bugnate, su cui troneggia una grande insegna a forma di testa con turbante ed un cartello con scritto: Lo scrigno Del Mercante. L'interno è interamente affrescato ed è costituito da una vasta sala aperta al pubblico in cui, esposte in varie maniere, si trovano le materie prime per la vendita al pubblico. Entrando dalla porta d'ingresso si nota, sulla destra, una piccola vetrina che consente di esporre piccoli oggetti, visibili anche ai passanti. Appena entrati la sala, con volta a botte, si presenta di forma rettangolare con l'asse maggiore perpendicolare all'ingresso.

Sulle due pareti laterali e su quella d'ingresso vi sono delle scaffalature in legno per l'esposizione delle materie prime. A circa 2/3 dell'asse minore vi è un bancone posizionato parallelo alla porta d'ingresso che divide la zona pubblica da quella commerciale. Alle spalle del bancone si trovano due porticine, una fornisce l'accesso, tramite un piccolo vestibolo, ad una latrina, l'altra introduce ad uno studiolo, per trattative private e delicate, nel quale vi è anche una branda. Dallo studiolo, infine, si accede al magazzino in cui le merci vengono stoccate e in cui è presente una seconda porta di accesso alla bottega, utilizzata, esclusivamente, per il carico e lo scarico delle merci. Inoltre, come meglio evinto nella planimetria, vi potete trovare altre botteghe tra cui la bottega degli Agrari, la bottega stregata della congrega delle streghe, la bottega degli erboristi, la tenda delle indovine della congrega delle streghe ubicata tra il Vicolo del Pesce e il Vicolo Ombroso, nella parte, oltre i portici, in cui non affacciano botteghe, il Circolo del Gambero con accesso dal vicolo del pesce.

Gli esempi trascritti, seppur limitati nel numero, consentono alcune cursorie osservazioni relative alla presenza di tratti funzionali allo svolgimento del gioco. In particolare, nella presentazione de "La bottega stregata" è pertinente la notevole cura con cui viene descritta l'esatta posizione nella geografia della piazza, espressa attraverso una serie di richiami alle vie e alle strutture circostanti in un gioco di intrecci che produce una tridimensionalità virtuale (*si trova al civico 4/a; situata nella porzione nord della Piazza, fa angolo tra la stessa Piazza e la Via del Fumo; confina ad ovest con la pescheria ed affaccia sul Portico Nord*); non meno rilevanti sono alcuni riferimenti, solo in apparenza banali, dietro ai quali si celano preziosi spunti per l'interazione: i rimandi alle trappole affettadita<sup>26</sup> (*una finestra (sulla quale è stata installata una trappola affettadita); una vetrina espositrice (anch'essa munita di trappola affettadita)*), ad esempio, ipotizzano, e quindi suggeriscono, possibili tentativi di furto, offrendo così agli aspiranti ladri un elemento di interazione verbale e un aggancio tra i racconti che produrranno e la rappresentazione del luogo. Questa dinamica è ancora più evidente nella descrizione de "Lo scrigno del mercante", in cui risaltano la citazione dello studiolo per le trattative riservate (*alle spalle del bancone si trovano due porticine, una fornisce*

<sup>26</sup> Interagendo con il nome si viene rimandati a una pagina contenente la scheda-oggetto che rappresenta, e descrive nel dettaglio, il meccanismo (Figura 8).

L'accesso, tramite un piccolo vestibolo, ad una latrina, l'altra introduce ad uno studiolo, per trattative private e delicate), la specificazione della presenza di un magazzino e le indicazioni su come accedervi (dallo studiolo, infine, si accede al magazzino in cui le merci vengono stoccate e in cui è presente una seconda porta di accesso alla bottega, utilizzata, esclusivamente, per il carico e lo scarico delle merci) e, infine, l'illustrazione degli spazi per l'esposizione delle merci (entrando dalla porta d'ingresso si nota, sulla destra, una piccola vetrina che consente di esporre piccoli oggetti, visibili anche ai passanti; sulle due pareti laterali e su quella d'ingresso vi sono delle scaffalature in legno per l'esposizione delle materie prime); tutti spunti narrativi a cui la scrittura individuale potrà ancorarsi in virtù della loro pre-esistenza e comune accettazione.

#### 4.3.2. Schede personaggio

Come il nome stesso suggerisce, la scheda-personaggio racchiude l'immagine che raffigura l'avatar e una sua presentazione, necessariamente breve perché possa essere facilmente fruibile durante le sessioni di gioco; una necessità, questa, assistita anche dalla possibilità di richiamare facilmente tale scheda mediante un semplice click, all'interno delle chat, sul nome del personaggio o sul simbolo di razza. L'importanza di questo testo, e dunque la sua ponderata compilazione e l'attento bilanciamento tra parola e immagine, non devono essere sottovalutati: le schede-personaggio delineano e determinano l'identità online dell'utente, di cui il giocatore deve vestirsi per poter partecipare alla realtà narrata e che funge quindi da «tramite tra il mondo della vita ordinaria nel quale vive [...] e il mondo fantastico (o virtuale) in cui è proiettato» (Isabella, 2006: 70); ciò ha ineludibili effetti sulla sperimentazione del Sé (Pecchinenda, 2010: 106) e si riflette persino sull'attività scrittoria, tanto nell'ideazione dei contenuti quanto nella forma linguistica: «ogni frase pronunciata e ogni gesto compiuto deve essere coerente con la caratterizzazione scelta per il proprio personaggio, dunque l'identità virtuale degli autori influenza direttamente la narrazione riemergendo nello svolgimento delle vicende e in alcune scelte stilistiche» (Urraci, 2018: 273).

Figura 6. Esempio di scheda personaggio, e dettagli. DreamALOT

**Svanir**

Scheda - Inventario - Abilità - Avvert - Storia - Destino Titoli  
Diario - OFF -

**NOME ESTESO:**  
**SESSO:** Maschio  
**RAZZA:** MANNARI  
**SEGNO:** Il Ladro  
**ARALDICA:** CITTADINO EMERITO  
**CARISMA:** 232,74

**MESTIERE:**  Combattente (Terre Selvagge)  
**CLAN:**  Ritrovato (La Luna Nascente)

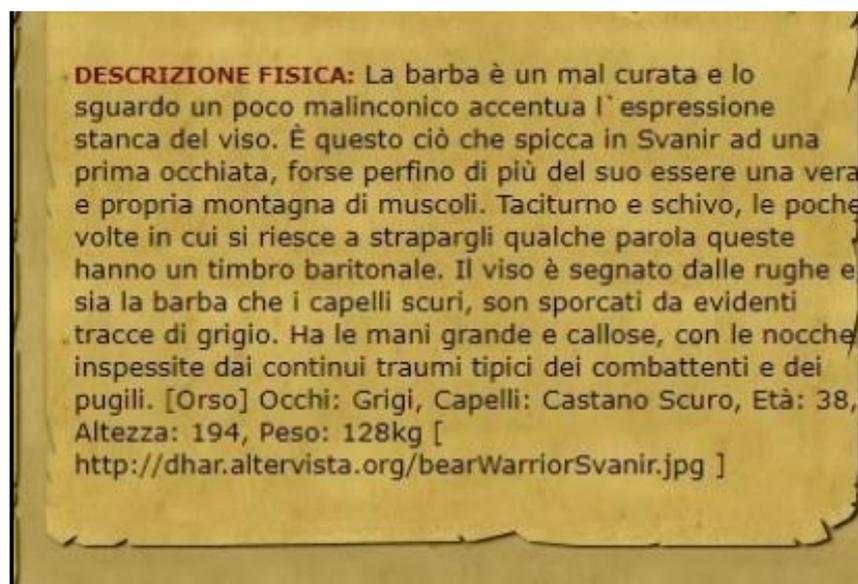
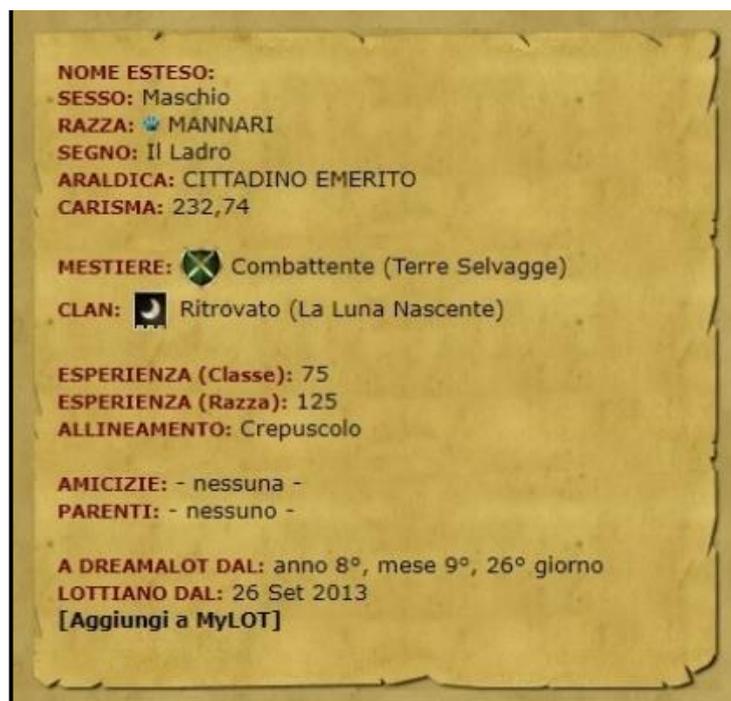
**ESPERIENZA (Classe):** 75  
**ESPERIENZA (Razza):** 125  
**ALLINEAMENTO:** Crepuscolo

**AMICIZIE:** - nessuna -  
**PARENTI:** - nessuno -

**A DREAMALOT DAL:** anno 8°, mese 9°, 26° giorno  
**LOTTIANO DAL:** 26 Set 2013  
**[Aggiungi a MyLOT]**

**DESCRIZIONE FISICA:** La barba è un mal curata e lo sguardo un poco malinconico accentua l'espressione stanca del viso. È questo ciò che spicca in Svanir ad una prima occhiata, forse perfino di più del suo essere una vera e propria montagna di muscoli. Taciturno e schivo, le poche volte in cui si riesce a strapargli qualche parola queste hanno un timbro baritonale. Il viso è segnato dalle rughe e sia la barba che i capelli scuri, son sporcati da evidenti tracce di grigio. Ha le mani grande e callose, con le nocche inspessite dai continui traumi tipici dei combattenti e dei pugili. (Oroso) Occhi: Grigi; Capelli: Castano Scuro, Età: 38, Altezza: 194, Peso: 128kg [ <http://dhar.altervista.org/bearWarriorSvanir.jpg> ]

Invia una Missiva ↗



Con riferimento alla scrittura collaborativa, invece, il ruolo svolto dalle schede-personaggio non è dissimile da quello riconosciuto per le schede-luogo: poiché esistono al di fuori delle singole storie e a prescindere da esse, si pongono come un assunto aprioristicamente accettato da tutti i giocatori e, conseguentemente, sostengono la coerenza narrativa, favoriscono la generazione di un mondo verosimile e stimolano la creatività offrendo una base di partenza per le interazioni tra i personaggi.

Figura 7. Esempio di scheda personaggio, e dettagli. Extremelot

Avatar di ALMAS della Land Extremelot

Storia

*Info Personaggio*

*Informazioni Ufficiali dai Registri di LOT*

**Descr. fisica** Alto 123 cannello  
Peso circa 69 rubbi  
Circa 218 primavera passata.  
Capello rossastro sulla parte posteriore del capo.  
Folta barba intrecciata.  
Naso pronunciato.  
Occhi castani.

**Genetliaco** 27 Novembre

**Stato Civile**

**Cittadinanza** Cittadino di Norengard

**Indirizzo** Vicolo del Pesce, 1/b

**Magazzino** Isola di Nubi, 5

**Vascello** Fiore di Loto

**Note temporanee del Fato**

*Dati da scoprire in gioco*

---

**Allocazione** NEUTRALE

**Capo Clan** Wrahdar (assegnato il 20 Settembre 2021)

**Ruolo nel Clan** Soldato dell'Ungrim-Throng (Meritoria)

**Parentela** La minora è crollata durante i lavori di scavo, eliminando qualunque parentela pochi giorni dopo la nascita.

**Affilia**

**Amicizie** I Cugini a Valfrano

**Predecessori** Mastore e cacciatore continuo di Diamanti.

**Paradigma**

**Note Personali** Diffida dell'oro che luccica senza rima né lantana

*Dati non di gioco*

**A LOT dal** 20 Gennaio 2021

**Ultima Gilda** 2 Maggio 2022

**Razza attuale dal** 20 Settembre 2021

Il Micro

*E' una bella prigione, il mondo*

<b>Nome</b>	Almas		
<b>Casata</b>	NordenHur (/Cava Spezzata)		
<b>Razza</b>	NANI	<b>Sesso</b>	Maschio
<b>Forza</b>	100/100	<b>Mente</b>	22/22
<b>Carisma</b>	2.338.19	<b>Esperienza</b>	0
<b>Araldica</b>	LORD		
<b>Mestiere</b>	Corpo delle Guardie Ducali: Cadetto delle Guardie Ducali		
<b>Gilda</b>			
<b>Clan</b>	Ungrim-Throng		

**Avatar di**

*Info Personaggio*

*Informazioni Ufficiali dai Registri di LOT*

---

**Descr. fisica** Alto 123 cannello  
Peso circa 69 rubbi  
Circa 218 primavera passata.  
Capello rossastro sulla parte posteriore del capo.  
Folta barba intrecciata.  
Naso pronunciato.  
Occhi castani.

**Genetliaco** 27 Novembre

**Stato Civile**

**Cittadinanza** Cittadino di Norengard

**Indirizzo** Vicolo del Pesce, 1/b

**Magazzino** Isola di Nubi, 5

**Vascello** Fiore di Loto

**Note temporanee del Fato**

*Dati da scoprire in gioco*

<i>Dati da scoprire in gioco</i>	
<b>Allineamento</b>	NEUTRALE
<b>Capo Clan</b>	Wrahdur (assegnato il 30 Settembre 2021)
<b>Ruolo nel Clan</b>	Sodale dell' Ungrim-Throng [Hertoraz]
<b>Parentele</b>	La miniera è crollata durante i lavori di scavo, eliminando qualunque parentela pochi giorni dopo la nascita.
<b>Affetti</b>	
<b>Amicizie</b>	I Cugini a Valruna
<b>Professione</b>	Minatore e cercatore continuo di Diamanti.
<b>Passatempo</b>	
<b>Note Personali</b>	Diffida dell' oro che luccica senza runa né lanterna

<i>Dati non di gioco</i>	
<b>A LOT dal</b>	20 Gennaio 2021
<b>Ultima Gilda</b>	2 Maggio 2022
<b>Razza attuale dal</b>	29 Settembre 2021

Le Figure 6 e 7 mostrano come le schede-personaggio sfruttano la complementarità dei codici iconico e verbale per manifestare l'identità virtuale del giocatore; similmente, la musica che accompagna la permanenza sulla pagina ribadisce, tramite un canale differente, non visivo ma sonoro, carattere e temperamento del personaggio. Nonostante alcune differenze nella strutturazione, nella composizione e nella distribuzione degli oggetti i due esempi riportati sono funzionalmente equivalenti e veicolano le stesse fondamentali informazioni: entrambi riservano uno spazio significativo all'immagine dell'*avatar*, alla cui destra, in una continuità di lettura, vengono riportati dati "anagrafici" quali sesso, razza, professione e clan di appartenenza, oltre alla data d'ingresso nel mondo di gioco – ossia d'iscrizione. L'autopresentazione mediante cui i giocatori delineano il proprio *avatar* possiede grande rilievo non solo perché ne racchiude l'identità virtuale, ma anche perché si tratta di un testo all'interno del quale gli altri partecipanti possono reperire indicazioni funzionali alla costruzione di interazioni dettagliate e dunque realistiche: l'inserimento nella narrazione di riferimenti ad aspetti quali la minore o maggiore altezza del proprio interlocutore, che può quindi sovrastare o essere sovrastato, o alle sensazioni e ai pensieri evocati dal suo aspetto, possono contribuire grandemente all'immersività del racconto e, di conseguenza, dell'esperienza ruolistica. Di seguito proponiamo alcune descrizioni, riprese da entrambe le comunità considerate, utili a esemplificare i possibili approcci scrittori che, come si vedrà, compongono un *continuum* ai cui poli si collocano da un lato l'asettica oggettività di poche indicazioni essenziali, dall'altro testi maggiormente complessi e articolati, attenti anche a risvolti psicologici di cui l'aspetto fisico è non di rado riflesso<sup>27</sup>.

#### **Ahongas**

A: 195 cm

P: 85 kg

138 anni

Capelli di color rossastro, lunghi fino le spalle; barba folta, anch'essa rossiccia, ed occhi smeraldo.

<sup>27</sup> Un'analisi linguistica delle descrizioni prodotte dai giocatori di DreamALOT ed Extremelot, caratterizzate da un insieme circoscritto di stilemi ricorrenti, è condotta in Urraci (2018: 272-276).

Fisico ben allenato, dalla muscolatura lineare, spalle larghe e vita stretta; orecchie leggermente a punta nella parte superiore: questa particolarità potrà sembrare distintiva e caratterizzante solo ad occhio attento.

Palmi delle mani e parte sinistra del volto, da zigomo a mento, ustionati.

#### **Riadu di Rastaban**

Mezzosangue dalle origini sconosciute ~ Alto poco meno di 1.85 ~ Fisico estremamente magro ~ Pallido, e antico ~ Barba e capelli bianchi, raccolti sempre in una treccia ~ Scuri occhi a mandorla; occhiali di cristallo a mezzaluna ~ Volto scavato e scarno, zigomi pronunciati ~ Zoppo, si muove con un bastone da passeggio ~ Indossa vesti semplici, bianche, ornate di glifi dorati. Di solito, si copre con un tabarro scuro ~ Due bracciali di auricalco sui polsi

#### **Aristarchos Sebain**

Uomo di 34 anni, alto circa 185 cm e di corporatura media. Capelli biondo cenere e una minuscola treccia incorniciano un volto leggermente abbronzato. Due occhi azzurri intensi, scuri, a volte malinconici, quasi corrucciati, fanno da contraltare ad uno spirito che si rivela leggero nel pensare e nel ridere. Una barba, tenuta corta. Sul petto ha una cicatrice, ricordo di una lama traditrice di un antico Mago Nero.

#### **Naramis Eth Seith**

Un pirata più vicino ai quaranta che ai trenta, sebbene la natura meticciosa lo nasconda a dovere. È un individuo di media statura, condannato ad una corporatura scarna, modellata da una muscolatura scattante. La carnagione cinerea ben si sposa con le tonalità castane dei lunghi capelli disordinati, mentre una folta barba sfilacciata gli incornicia la parte bassa del volto, il mento appuntito e le labbra screpolate. Gli occhi scuri danno vita ad uno sguardo acuto e penetrante, in combinazione con un'alternanza di pigli severi a ghigni beffardi. La sua pelle è livida di tatuaggi e ricca di cicatrici.

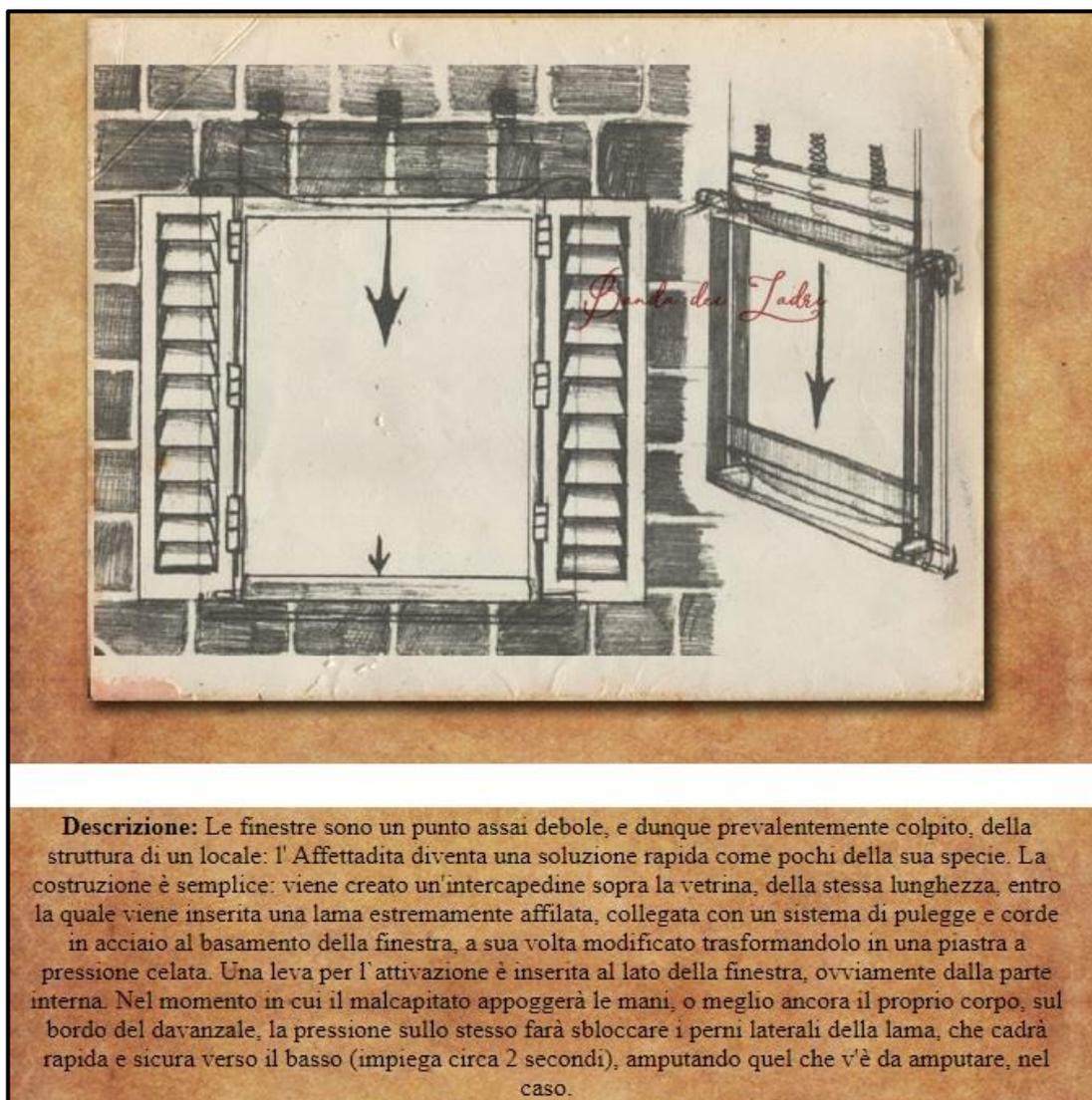
#### **Ramutha Velx Gahr**

Una vecchia e rugosa megera votata al Male, che ha appena siglato un Patto demoniaco senza ritorno. Il corpo settantenne è divenuto solido come un tronco e dai suoi 167 centimetri si è alzato di una spanna con la violenta nascita di un paio d'orridi zoccoli di capra. Ha una lingua biforcuta che scivola fuori da labbra secche e violacee, a compagnia di un'invidiata gamma di denti storti, marci, dorati o mancanti. Coaguli di necroplasma si ammassano sulle punte delle dita e sulla cicatrice nera in piena fronte. Gli occhi sono chiari, ma nessuno li guarda, sotto il disordinato sfilacciamento di capelli neri. Cupa e solitaria, offre a tutti raccapriccianti e non richiesti consigli. Analfabeta.

### **4.3.3. Schede oggetto**

Le Figure 8 e 9 esemplificano due schede-oggetto: la prima appare eccezionalmente breve e schematica, veicolo di indicazioni minime circa l'aspetto dell'oggetto e i suoi possibili utilizzi – un avvertimento per i co-autori, una chiamata all'azione per il proprietario; la seconda, invece, si presenta assai più particolareggiata, esibisce una maggiore complessità che scaturisce non tanto dalla estensione del testo quanto dall'illustrazione dei processi con cui il pugnale è stato creato, un'autentica esibizione di competenza artigiana (prettamente teorica) rafforzata dall'impiego dell'appropriata terminologia tecnica (*codolo, filo, forte, medio*).

Figura 8. Esempio di scheda-oggetto. “Trappola affettadita”, Extremelot



Le schede-oggetto, similmente a quelle associate ai luoghi virtuali, sono composte da una immagine, topologicamente preminente, e da una didascalia. Si riferiscono a una varietà potenzialmente illimitata di entità, la cui natura è vincolata alla sola fantasia dei giocatori: dagli abiti ai gioielli, dalle armi alle armature, dai cavalli alle carrozze, senza dimenticare utensili, manufatti e marchingegni – ne offre un esempio la figura 8, relativa alla “trappola affettadita” citata nella descrizione de “La bottega stregata”. In maniera del tutto affine alle schede-luogo e alle schede-personaggio, le schede-oggetto offrono un supporto esterno alla narrazione consentendo di sviluppare riferimenti precisi e contestualizzati, condivisi e persistenti che sono alla base di ricchezza, profondità e, soprattutto, credibilità dell’esperienza ludica. Pertanto, esse devono essere considerate, a tutti gli effetti, parte dei testi prodotti: completano i significati espressi e specificano i referenti (virtuali) chiamati in causa.

Figura 9. Esempio di scheda-oggetto. "Anello del veleno", DreamALOT

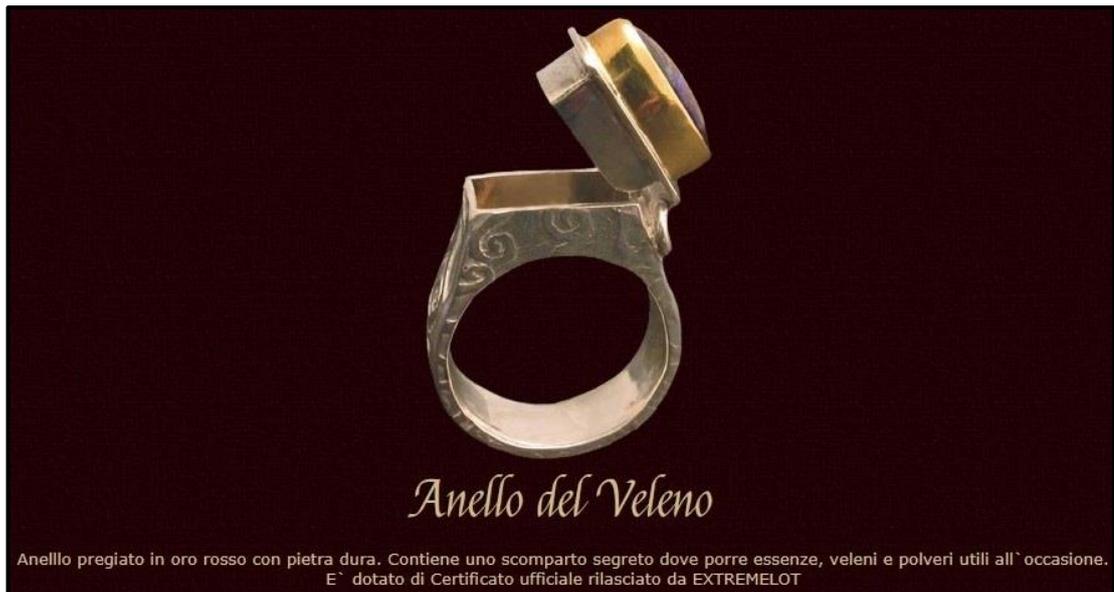
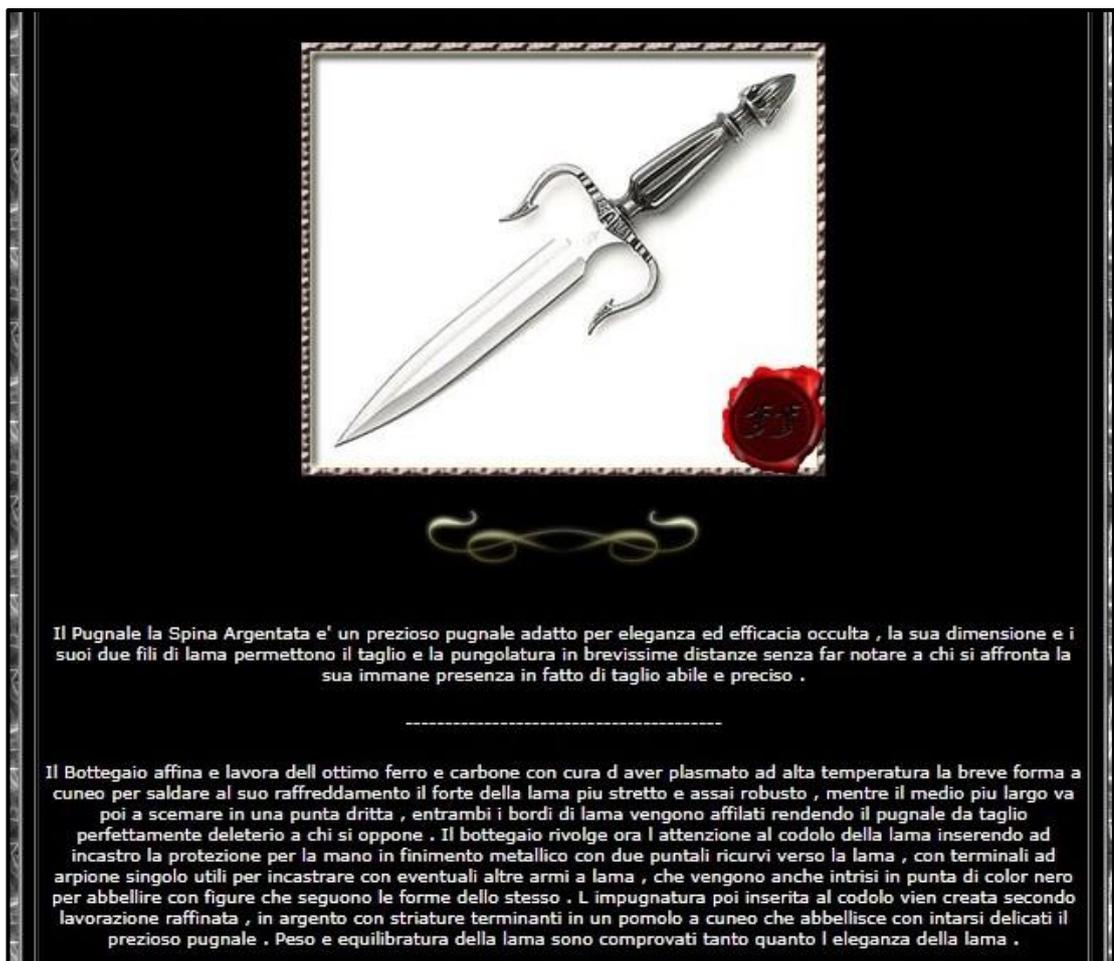


Figura 10. Esempio di scheda-oggetto. "Pugnale Spina Argentata", DreamALOT



#### 4.4. Osservazioni conclusive sulla multimodalità

I GdR testuali mettono a disposizione molteplici risorse semiotiche: il codice linguistico, le immagini, i suoni, i colori, la formattazione dei caratteri e riteniamo possa essere considerata tale anche la possibilità di tracciare percorsi ipertestuali, in quanto la scelta di connettere tra loro più elementi, e quali, è in sé portatrice di significato e condiziona l'interpretazione del testo. Ne scaturisce una densità modale (Norris, 2014) che porta i giocatori a muoversi incessantemente tra la *chat* e un complesso di didascalie, menu contestuali e file audio, e a consultare frequentemente le rappresentazioni degli ambienti, le raffigurazioni degli oggetti indossati o utilizzati dai personaggi e i loro profili; non trascurabile è poi l'attenzione rivolta ad ulteriori stimoli sensoriali, in apparenza minori, quali la musica che può riempire l'ambiente di una taverna o l'effetto-pergamena posto quale sfondo dei messaggi privati, appropriatamente definiti "missive", che genera l'illusione di trovarsi di fronte a un documento cartaceo, quasi a evocare una sensazione tattile; similmente, la percezione di abitare uno spazio fisico è accentuata dal tubare di un piccione che accompagna la ricezione della posta, dalla sovrapposizione di effetti meteorologici alle immagini dei luoghi e dal rintocco delle campane che scandisce lo scorrere del tempo. Tutte queste risorse non operano in isolamento, e nemmeno si limitano ad affiancarsi o rispecchiarsi, bensì instaurano una relazione intersemiotica (Jewitt, 2014: 25-26) da cui emerge una stratificazione modale che è più della semplice somma delle sue parti<sup>28</sup>. L'intersezione di più modi agisce sulla costruzione collettiva del senso e permette di interfacciarsi con la realtà virtuale, è fondamento di una comunicazione poliedrica indispensabile alla trasmissione di stimoli complessi che siano capaci di rafforzare il coinvolgimento di cui si nutre l'interpretazione ruolistica<sup>29</sup>, a sua volta alla base di una certa spontaneità di racconto e azione che ispira la creatività, facilita la scrittura e sospinge l'evoluzione della narrazione. Nonostante ciò, è innegabile che il fulcro dell'attività sia costituito dalla lingua scritta: funge da collante tra le molteplici risorse medialità impiegate, ad essa vengono rivolti gli sforzi maggiori ed è alla sua pratica che la più ampia parte del tempo è dedicata.

In definitiva, i testi prodotti nei GdR testuali fanno pieno uso delle risorse del *web* e, conseguentemente, nonostante l'indiscussa centralità del codice linguistico, sono assai distanti dagli elaborati scritti normalmente realizzati in ambito scolastico: la multimodalità non è accessoria ma definisce la stessa esperienza ludico-narrativa. Ne consegue che, nella produzione e nella fruizione dei testi, i partecipanti devono saper coniugare modi differenti, ponderandone attentamente l'uso e innestandoli nello scheletro costituito dalla lingua scritta, declinata in forme lessicalmente, sintatticamente e stilisticamente complesse, attraverso un processo che coinvolge sia l'alfabetizzazione digitale sia l'alfabetizzazione tradizionale (cfr. Tavosanis, 2021); una circostanza, questa, evidentemente dotata di grande potenziale in prospettiva didattica.

## 5. PIANIFICAZIONE E SVOLGIMENTO DEL PERCORSO DIDATTICO

I GdR testuali non sono strumenti appositamente sviluppati per finalità educative, bensì costituiscono un'attività ludica che si intende trasferire in classe, realizzando così un

<sup>28</sup> Si veda, al riguardo, anche il *resource integration principle* formulato in Baldry, Thibault (2006: 18-19). Prada (2022) propone alcune esemplari analisi di testi multimodali attente a cogliere le forme in cui si attua la combinazione tra più risorse rappresentazionali.

<sup>29</sup> Per una specifica analisi di come il concorso di modi differenti può sostenere il GdR cfr. Koechli, Glynn (2014).

percorso formativo che, ispirandosi ai dettami della glottodidattica ludica<sup>30</sup>, mira a rinsaldare la motivazione degli apprendenti al tempo stesso favorendo lo sviluppo di specifiche abilità e competenze (cfr. Lombardi, 2019). A fronte di indubbi vantaggi, un simile approccio rende necessari degli adattamenti finalizzati a facilitare il raggiungimento degli obiettivi preposti e impone inoltre alcune cautele volte a evitare che la componente ludica sovrasti quella educativa. Questi aspetti saranno sinteticamente considerati nel presente capitolo.

### 5.1. Fase preliminare

In primo luogo, il docente dovrà individuare una piattaforma *online* adatta ad ospitare l'attività. Verosimilmente non sarà possibile riprodurre tutte le funzionalità proprie dei GdR testuali tecnicamente più complessi, una restrizione comunque non deleteria e che potrà anzi favorire l'opportuna messa a fuoco dei processi scrittori e rendere più agili gestione e personalizzazione della struttura informatica. A nostro avviso, si dovrebbe propendere per la creazione di un *forum* e non di un portale che ospiti molteplici finestre di *chat*: i vantaggi insiti in una simile scelta sono numerosi.

- Diversi servizi *online* consentono la creazione, anche gratuita, di *forum*<sup>31</sup>, i quali risultano inoltre altamente personalizzabili mediante l'inserimento di immagini, suoni e altre risorse;
- i *forum* vengono percepiti come un canale semi-sincrono, il che li rende in grado di preservare nei partecipanti la sensazione di telepresenza imponendo però esigenze di rapidità ben più blande rispetto alle *chat*: ciò favorisce una più attenta rilettura dei messaggi prima del loro invio;
- la conformazione dei *forum* semplifica la composizione dei testi: poiché si tratta di piattaforme progettate per accogliere messaggi medio-lunghi vengono messi a disposizione spazi idonei a una comoda digitazione ed è garantita grande flessibilità nella strutturazione dei contenuti;
- è consentita l'integrazione di più modi all'interno dei singoli messaggi ed è possibile tracciare facilmente percorsi ipertestuali;
- l'estrapolazione dei testi e il loro successivo esame in classe risulta agevolato, in quanto i *forum* non condividono la natura effimera delle *chat*;
- al loro interno è di solito possibile integrare almeno una finestra di *chat*: i giocatori potranno servirsene per pianificare, chiarire e mediare la scrittura narrativa.

Il passo successivo consiste nella scelta dell'ambientazione. Nell'individuarela sarà bene tener presente che i GdR testuali perseguono l'intrattenimento primariamente mediante il distacco dalla mondanità della realtà ordinaria, distacco che implica un chiaro rifiuto della simulazione di situazioni potenzialmente esperibili. Conseguentemente, nella loro trasposizione scolastica si dovrà rinunciare a pratiche volte allo sviluppo di competenze psico-sociali associate a contesti reali, comuni nelle applicazioni didattiche dei GdR, e si

<sup>30</sup> La glottodidattica ludica si rivolge usualmente all'insegnamento di L2/LS; riteniamo i suoi principi e le sue metodologie siano però pienamente validi anche in un contesto L1. La prospettiva propria della glottodidattica ludica è differente da quella che caratterizza la *gamification*, ossia «the use of game design elements in non-game contexts» (Deterding et al., 2011: 10): la prima è uno strumento attraverso cui perseguire obiettivi specifici dell'educazione linguistica, mentre la seconda si serve di meccaniche proprie del gioco nell'ambito di una strategia prettamente motivazionale (Lombardi, 2013: 659).

<sup>31</sup> Optando per simili servizi, il docente avrà cura di impostare le opportune limitazioni atte a consentire l'accesso ai soli studenti.

dovrà piuttosto proporre uno scenario fantastico; preferibilmente *fantasy*, in virtù degli usi linguistici che tale ambientazione è solita evocare, ai quali soggiace un'aspirazione aulica particolarmente consona a intercettare riflessioni e interventi sulla lingua. Poiché, come crediamo di aver dimostrato, il concorso di più modi contribuisce significativamente alla creazione di una realtà alternativa, il docente dovrà mettere a disposizione degli studenti uno spazio che, servendosi di appropriati colori, immagini e icone, risulti idoneo a ospitare l'interpretazione ruolistica; ciò a iniziare dall'atmosfera evocata dal *forum* stesso, che dovrà quindi vestirsi di un tema adatto a riprodurre uno scenario *fantasy*<sup>32</sup>.

La predisposizione della piattaforma sarà completa con la compilazione, sempre ad opera del docente, di quelle che abbiamo in precedenza definito "schede-luogo", mediante le quali si plasmerà il mondo che i discenti andranno successivamente a popolare; un mondo avvincente, adeguatamente ampio ma non dispersivo, che sappia mettere a disposizione un terreno fertile per la crescita dei racconti.

Ogni sezione del *forum* dovrà corrispondere a un luogo differente, e il primo messaggio, da impostare in modo che rimanga sempre visibile, conterrà la scheda-luogo: il docente potrà al suo interno facilmente inserire i necessari testo e immagini e, se lo riterrà utile, suoni o musica; nel *post* troveranno inoltre spazio le indicazioni meteorologiche, illustrate visivamente e da aggiornarsi periodicamente così da incrementare la varietà delle situazioni.

La configurazione delle schede-luogo è stata esaminata in precedenza, e il loro ruolo discusso; ci limitiamo qui a rimarcare l'utilità di individuare dei punti di riferimento geografici intorno a cui le vicende possano svilupparsi, adeguatamente vari ma non troppo numerosi per non rendere potenzialmente confusa, e inutilmente farraginoso, l'interazione. Cautele per certi versi simili richiede anche la scrittura delle didascalie, che dovranno offrire appigli alla narrazione senza però soffocarla, lasciando quindi ai giocatori la possibilità di espandere ed arricchire la realtà virtuale: il docente dovrà saper offrire spunti e stimoli evitando di imporre vincoli stringenti che inficerebbero la motivazione degli studenti e il risultato dell'attività, nello svolgimento della quale – lo ribadiamo – libertà e autonomia sono essenziali.

## 5.2. La presentazione dell'attività

L'insegnante, in virtù della sua conoscenza del gruppo classe, saprà illustrare l'attività nella forma più consona a garantirne la corretta interiorizzazione e secondo modalità che suscitino attenzione e interesse; in proposito avizzeremo pertanto solo poche considerazioni, non volendo sconfinare in quelle che sono prerogative del docente, relative a dinamiche e fenomeni che, comunque, non possono essere definiti aprioristicamente e universalmente. Nell'ottica di un consolidamento della motivazione sarà fruttuoso porre l'accento sia sulla pregnanza della dimensione ludica sia sull'autonomia nella gestione dell'attività, che dovrà rispondere solo alle norme interne al gioco, primariamente dettate dal rispetto dei co-autori e delle finalità collettivamente stabilite. Parallelamente, nell'eventuale presentazione di testi e schermate ripresi dai GdR testuali l'insegnante dovrà mantenere una posizione defilata e non esprimere giudizi che possano influenzare l'atteggiamento con cui gli alunni si approcceranno al gioco o condizionare forme e tipologia dei testi prodotti. Da ultimo, in questi passaggi iniziali sarà bene comunicare la durata prevista per l'attività che, per ottimizzare l'impatto sulla motivazione, dovrà estendersi per un periodo ben delimitato e non troppo lungo

<sup>32</sup> In questo saranno d'aiuto il vasto catalogo di *template* disponibili *online* e la possibilità di intervenire su tutti gli elementi della pagina, che andranno coerentemente ricondotti all'ambientazione scelta.

(Lombardi, 2019: 136): suggeriamo una durata complessiva di dieci settimane, fermo restando la possibilità, per gli studenti che lo vorranno, di continuare a giocare anche successivamente.

La prima richiesta indirizzata agli studenti sarà quella di ideare il proprio personaggio, a cui daranno vita mediante la compilazione di un'apposita scheda coincidente con il loro profilo personale all'interno del *forum*<sup>33</sup>; individueranno dunque un'adeguata raffigurazione e la assoceranno a una descrizione che potrà essere prettamente fisica oppure più complessa e includere anche riferimenti a passioni, obiettivi e storia che rendono unico il loro *alias*. La scelta di una razza, tra quelle convenzionalmente *fantasy*, dovrà avvenire nella consapevolezza dei riflessi che essa avrà sui comportamenti attesi; simili accortezze richiede anche l'individuazione di una professione, non necessariamente limitata ai ruoli canonici: non solo maghi e cavalieri popolano i GdR ma anche, tra gli altri, fabbri, osti, medici e mercanti, protagonisti di attività in apparenza banali che, trasposte in una realtà fantastica, si accendono di originalità e possono essere fonte di diletto per chi le compie e per chi ad esse prende parte.

Questi passaggi sono di cruciale importanza: la scheda-personaggio, oltre a sostenere l'interazione ludica, è utile al giocatore per meglio comprendere il proprio *alter ego* e svilupparne i comportamenti (cfr. Dracup, 2012: 20), aiuta infatti a proiettarlo nel mondo di gioco e, conseguentemente, se ben sviluppata, può essere un sussidio all'ideazione creativa. Gli studenti saranno chiamati a produrre, inoltre, almeno due schede-oggetto<sup>34</sup>, composte, come si è visto negli esempi precedenti (Figure 8, 9 e 10), da una immagine e dalla relativa didascalia; esse dovranno racchiudere oggetti il cui possesso è compatibile con il personaggio ideato: un combattente potrà ad esempio descrivere la sua arma prediletta e lo scudo che porta appeso alle spalle, mentre un chierico avrà modo di dare risalto al proprio peculiare abbigliamento e al misterioso tomo che lo accompagna in ogni circostanza.

Per completare il compito sarà certamente sufficiente una settimana, al termine della quale gli alunni saranno invitati a presentare in classe il proprio personaggio; motiveranno le loro scelte e discuteranno aspettative ed obiettivi da esse conseguenti, conversando con i propri compagni in un confronto che potrà rivelarsi costruttivo per il perfezionamento del proprio *alias* oltre che per una pianificazione preliminare delle sessioni di gioco. Giunti al termine di questa fase introduttiva gli studenti saranno invitati, semplicemente, a giocare; un invito nel quale si sottolineeranno, ancora una volta, libertà e autonomia nello svolgimento dell'attività, priva di vincoli stringenti se non la partecipazione stessa. Non di meno, ai discenti potranno essere indirizzati alcuni suggerimenti.

- Si formulerà un invito, forte, al pieno utilizzo delle risorse offerte dal *web*, e dunque all'inserimento di immagini e di quant'altro riterranno utile per ribadire o espandere i significati. Potrebbe rivelarsi necessario un incoraggiamento in questa direzione, anche attraverso l'esempio fornito dalle schede-luogo create dal docente, dato che simili elementi sono normalmente estranei alla prassi scolastica e, quindi, gli studenti potrebbero temerne l'impiego;
- un valido consiglio è quello di approcciare l'attività senza necessariamente aspirare al racconto di vicende di portata epica; sarà anzi preferibile concentrarsi sulle relazioni tra i personaggi, anche all'intero di contesti quotidiani: partendo da simili interazioni, circoscritte e naturali, le vicende si svilupperanno in maniera spontanea;

<sup>33</sup> Potrà essere valutato l'inserimento di una sintesi della scheda-personaggio anche nella firma automaticamente inserita dal sistema in chiusura di ogni messaggio.

<sup>34</sup> Le schede-oggetto verranno caricate su appositi servizi di *hosting* o compilate in specifiche sezioni del *forum*; i *link* potranno essere inseriti nel profilo personale e/o in firma.

- i giocatori devono essere istruiti a evitare, rigorosamente, le azioni autoconclusive (cfr. nota 14);
- affinché gli studenti siano preparati ad affrontare gli ineludibili ostacoli connaturati alla scrittura collaborativa, sarà bene palesare la concreta possibilità che emergano incongruenze narrative, quali quelle determinate da contrasti logici o cronologici tra quanto scritto dai diversi autori: si tratta di circostanze non rare nei GdR testuali, che i discenti dovranno imparare a risolvere mediando e negoziando il proprio contributo e le proprie idee. Si tratta di una questione di primaria importanza, in quanto la mancanza di coerenza intacca la sospensione dell'incredulità su cui l'intera esperienza si fonda (cfr. Urraci, 2018).

Segnaliamo, da ultimo, che, sulla base della risposta della classe, sarà possibile pianificare a priori le sessioni di gioco oppure lasciarle all'organizzazione degli studenti. Si potrebbe optare anche per una soluzione ibrida, che affianchi alle normali sessioni di gioco sporadici eventi organizzati dal docente, che agirebbe quindi come un *game master*, svolti in orari prefissati e indirizzati a un nucleo predeterminato di giocatori – ma comunque aperti a tutti.

### 5.3. *Il debriefing*

L'importanza di stimolare autonomia e apprendimento tra pari è indubbia, un percorso efficace non può però prescindere da una componente di insegnamento diretto (Colombo, 2002: 6), necessaria a esplicitare la metacognizione e a fissare, chiarire ed eventualmente orientare quanto emerso nel corso delle attività autonome, evitando così il perpetrarsi di errori e il consolidarsi di usi non adeguati. Il docente deve muoversi con cautela per evitare che il gioco schiacci le finalità didattiche, ed è pertanto preferibile sviluppare un'attività ibrida che integri il lavoro autonomo da casa, svolto su piattaforma digitale, e l'interazione in classe, guidata appunto dall'insegnante, combinando in tal modo le potenzialità offerte dalla scrittura *online* e dal confronto verbale in presenza<sup>35</sup>.

Il lavoro in aula potrà svolgersi con cadenza settimanale e dovrà assumere modalità dialogiche che promuovano il confronto tra/con gli studenti: perché sia efficacemente complementare alla dimensione ludica non può configurarsi come una tradizionale lezione frontale, bensì deve presentarsi come un *debriefing* e muovere dunque dalla rivisitazione delle vicende esperite nelle fasi di gioco; un approccio certamente produttivo in quanto sfrutta la propensione dei giocatori di ruolo a discutere quanto avvenuto nelle sessioni ludiche: il desiderio di raccontare la propria esperienza favorirà una partecipazione attiva che, opportunamente gestita, potrà essere orientata verso obiettivi linguistici. In concreto, sulla LIM verranno proiettati i testi multimodali prodotti nel corso della settimana precedente e si promuoverà la discussione su di essi mediante domande volte a far emergere considerazioni circa la coerenza del testo, da misurarsi in relazione all'adesione all'ambientazione e all'adeguatezza degli usi con riferimento a contesto, personaggio e interlocutori: l'intento è quello di promuovere una lettura analitica che

<sup>35</sup> La metodologia descritta è fondata sul *blended learning*, ossia «the organic integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches» (Garrison, Vaughan, 2008: 148); perché sia efficace non deve prevedere «una semplice giustapposizione di presenza e di mediazione tecnologica, ma piuttosto una loro alternanza ben studiata, tesa a valorizzare al massimo le varie componenti e a disegnare contesti di lavoro efficaci sia per gli studenti che per i docenti» (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006: 18). Per un esame dei vantaggi offerti da questo approccio e un interessante studio di caso si veda anche Baccari (2015).

valuti l'efficacia dei testi sulla base del rispetto delle aspettative<sup>36</sup> dei co-autori e che proponga, per i passaggi giudicati manchevoli, interventi volti a un'appropriata resa linguistica dello stile ricercato e delle situazioni comunicative simulate. Una simile impostazione supporta forme di *peer assessment* e, auspicabilmente, la crescita della capacità di autovalutazione, dinamiche rispetto alle quali l'insegnante è chiamato ad assolvere il ruolo di facilitatore: dovrebbe agire nei casi in cui l'apprendimento tra pari risulta insufficiente o non adeguato, senza però esprimere giudizi di valore sulle scelte dei partecipanti così da non inibire libertà creativa e desiderio di sperimentazione<sup>37</sup>; piuttosto, consoliderà le buone pratiche spontaneamente emerse e proporrà interventi migliorativi utili a un più efficace raggiungimento degli scopi interni, ossia gli obiettivi comunicativi e testuali emersi durante l'attività ludica.

Da tutto ciò consegue che la selezione delle tematiche da affrontare non può essere effettuata a priori, ma deve scaturire dalle aspirazioni degli studenti: gli argomenti pertinenti emergeranno organicamente dalla discussione e si svilupperanno a partire dall'esigenza di maturare strumenti idonei a produrre una caratterizzazione linguistica del personaggio coerente con le intenzioni dello scrivente e uno stile appropriato alle sue ambizioni; in estrema sintesi, l'obiettivo primario dovrebbe essere quello di aiutare i discenti a realizzare quanto si erano prefissati. In un secondo momento, a partire dalla esemplificazione estrapolata dai testi prodotti e dalle riflessioni di cui saranno oggetto, si potrà risalire a fenomeni e norme di carattere generale, seguendo quindi un modello di educazione linguistica basato sul *focus on form* (Long, 1991; Loewen, 2018; Martari, 2019: 23-25); al riguardo, è importante che il docente favorisca un *transfer* delle conoscenze (Shepherd 2018), in modo che esse possano essere agevolmente impiegate nella realizzazione di differenti tipologie testuali, contribuendo così a una più generale comprensione delle dinamiche della lingua: per raggiungere questo scopo si consiglia di proporre frequenti paralleli con i contesti di scrittura tradizionali, rispetto ai quali evidenziare le similarità.

## 6. AMBITI D'INTERVENTO

Sia il rafforzamento della motivazione sia lo svolgimento di attività collaborative sono, come si è visto (cfr. 3.2 e 3.3), elementi correlati ai GdR testuali capaci di giovare alla didattica. L'aspetto più rilevante per quanto concerne la loro integrazione nell'educazione linguistica è però certamente l'atteggiamento che sembra accomunare la totalità, o quasi, dei giocatori, i quali esibiscono una forte propensione a misurarsi con i registri alti della lingua e aspirano a produrre testi dotati di un qualche valore formale, o comunque di una non trascurabile ricercatezza stilistica. Non si limitano ad aborrire i tratti più marcatamente colloquiali e a respingere ogni forma di scrittura liquida propria del *web* (Fiorentino, 2011), ma inseguono attivamente parole, costrutti e strategie in grado di elevare stilisticamente i testi prodotti; ciò nel tentativo di conformarsi all'ideale linguistico associato all'ambientazione *fantasy*, basato su un modello che è espressione di una peculiare idea di medioevo ed eleganza, di linguaggio aulico e forbito, e mossi dall'esplicita volontà di migliorare le proprie produzioni attribuendo loro una qualità letteraria.

<sup>36</sup> Prada (2016: 239-240) segnala la difficoltà spesso esibita dai discenti nell'interiorizzare l'esistenza, nei propri interlocutori, di un sistema di attese (socio)linguistiche. Non deve quindi essere trascurata la possibilità di promuovere un confronto tra le intenzioni dello scrivente e la reazione dei destinatari della comunicazione, anche se riferita a contesti virtuali e non reali.

<sup>37</sup> In particolare, l'educatore dovrà cercare di non sostituirsi ai giocatori nell'interpretazione delle esperienze vissute (cfr. Paglieri, 2003: 144-145).

Il piacere per lo “scrivere bene” appare inatteso, perché costituisce uno sviluppo collaterale: usualmente, come dimostrano le interviste ai giocatori, l’avvicinamento ai GdR è motivato dal desiderio di socializzazione e dal fascino dell’interpretazione ruolistica; l’interesse per la scrittura matura solo in un secondo momento, in conseguenza del suo utilizzo in forme stimolanti, originali e soddisfacenti. Inoltre, l’ideale linguistico assunto a modello non è frutto di una imposizione, ma si sviluppa spontaneamente attraverso l’immersione nel mondo virtuale e nella sua ambientazione, secondo dinamiche che non potranno che giovare all’apprendimento. Più nello specifico, l’auspicio è che introdurre il GdR a scuola possa accendere anche in alcuni alunni lo stesso amore per la scrittura, o quanto meno che li aiuti a riscoprire la sacralità della parola scritta, superandone così sia la sempre più frequente banalizzazione sia la tendenza a curarsene esclusivamente nell’ottica della valutazione scolastica: nei GdR la cura riservata alla creazione di un testo scritto non manifesta, come accade spesso a scuola, la sola ricerca di approvazione, bensì risponde al piacere personale dell’autore e si radica in dinamiche che penetrano le relazioni tra i partecipanti.

L’entusiasmo scrittorio manifestato è però un’arma a doppio taglio, in quanto, nel tentativo di raggiungere uno stile superiore alle loro capacità, talvolta i giocatori «ricadono nei banali errori grammaticali e ortografici, nelle costruzioni involute che si smarriscono nei meandri della sintassi, nei non rari ipercorrettismi (*egli/ella* nei casi obliqui, congiuntivo in contesti errati, punteggiatura aberrante) e in esiti sfortunati su cui le aspirazioni auliche si infrangono» (Urraci, 2017: 422); più in generale, a causa della lacunosa identificazione dei confini tra le varietà di lingua, emerge la tendenza a un eccessivo mistilinguismo che accoglie arcaismi, tratti del linguaggio poetico, elementi dell’italiano burocratico e fenomeni del neostandard, sino a giungere a forme sub standard o comunque problematiche<sup>38</sup>. Il docente ha pertanto davanti a sé un compito non semplice: da un lato deve sostenere la creatività linguistica, dall’altro deve contenerla nei confini di un modello che risponda in maniera convenzionalmente adeguata alle aspirazioni che, si spera, i suoi alunni manifesteranno; in altri termini, dovrà fornire loro gli strumenti idonei a raggiungere l’ideale formale che contraddistingue l’ambientazione *fantasy*.

Nei prossimi paragrafi proporrò due possibili applicazioni del percorso formativo illustrato, corrispondenti ad altrettanti campi d’intervento e basate sulla principale casistica rinvenuta nei testi prodotti dai giocatori di ruolo; nel farlo porrò particolare attenzione a distinguere gli aspetti positivi, di cui la didattica può appropriarsi, da quei fenomeni che richiedono invece cautele o interventi da parte dell’insegnante. Si tratta, ovviamente, di una selezione parziale, proposta a titolo puramente esemplificativo e che non deve essere in alcun modo considerata limitativa; inoltre, gli interventi dovranno essere necessariamente modulati sui fenomeni che si paleseranno nei testi dei discenti – anche se è lecito ipotizzare che risulteranno riconducibili alle medesime categorie individuate nelle comunità di gioco osservate.

### 6.1. *Ampliamento del lessico*

Tra le debolezze che si segnalano all’ingresso nella scuola secondaria, e che non di rado persistono al termine della stessa, grande rilievo hanno le limitate risorse lessicali talvolta esibite dai discenti, causa di usi inadeguati in una prospettiva stilistica e comunicativa. I GdR testuali possono rappresentare in tal senso un campo d’intervento privilegiato, in quanto in essi la volontà di scrivere bene si manifesta in primo luogo nella straordinaria

<sup>38</sup> La mancanza di omogeneità, e dunque la mescolanza di registri differenti, è una criticità frequente nei testi degli studenti: non sorprende ritrovarla nei GdR.

attenzione riservata al lessico, in alcuni casi impiegato in maniera imprecisa ma sempre tenuto in primaria considerazione e, pertanto, oggetto di grande cura, attento a molteplici repertori che vengono scandagliati alla ricerca di forme reputate prestigiose o, quanto meno, capaci di suscitare interesse o fascino perché inusuali.

Spogliando i testi prodotti dai giocatori si individua un lessico ricco di termini appartenenti al registro alto della lingua (*anelare, avvedersi, dinoccolato, fugace, ieratico, incedere, obnubilato, onde*<sup>39</sup>, *profluvio, vetusto*, ecc.) o riconducibili alla tradizione poetico-letteraria (*aere, alma, cemento, ei, gote, indi, nari, ove, pria, principiare, ratto* ‘rapido’, ecc.); non meno rilevanti sono l’attestazione di forme quali *debbo, fia, sarìa, veggo* e le occorrenze di parole a cui i giocatori associano una marca diacronica in virtù della quale vengono istintivamente ricondotte al generico immaginario medievale associato all’ambientazione *fantasy*: *alla bisogna, favella, ordunque, periglioso, pusillanime, survia* e *venia* sono solo alcuni dei possibili esempi. La densità dei cultismi (o presunti tali) è notevole e caratterizza i contributi di tutti gli autori, che se ne servono per raggiungere il prestigio linguistico spontaneamente anelato<sup>40</sup>. Inoltre, il ricorso alle voci in precedenza elencate, oltre che a nomi quali *atarassia* o *barbaglio*, testimonia da un lato un non trascurabile studio lessicale, dall’altro l’imitazione reciproca tra i giocatori e dunque la circolazione del lessico all’interno della comunità, una propagazione linguistica che realizza quella che è a tutti gli effetti una forma di apprendimento tra pari: le parole introdotte dal singolo, se apprezzate, diventano parte del patrimonio collettivo e vanno dunque ad arricchire il vocabolario a disposizione di tutti i partecipanti.

Il potenziamento lessicale orientato alle varietà alte della lingua è certamente un risultato atteso al termine del percorso didattico. Ad esso potrà a nostro avviso associarsi lo sviluppo di una più generale curiosità nei confronti del lessico che, come dimostra anche la varietà dei vocabolari specialistici attinti, nei giocatori di ruolo è effettivamente molto forte: i tecnicismi che punteggiano i testi sono numerosi, e costituiscono un imprescindibile supporto al realismo del mondo creato e alla credibilità dei personaggi; coinvolgono molteplici settori, dall’alchimia (*alkaest, storta*, ecc.) alla forgiatura (*punzonatura, temprare*, ecc.) passando per la medicina (*anamnesi, cauterizzazione*, ecc.), senza dimenticare armature, armi, equitazione e scherma (*arcione, bipenne, gorgiera, guardia alta, mazzafrusto, piccolo trotto, ricasso, schinieri, stiletto, stoccata*, ecc.), tutti ambiti in relazione ai quali i giocatori possiedono sorprendenti conoscenze, risultato di non trascurabili indagini<sup>41</sup>.

Le dinamiche presentate, ossia ricerca del cultismo, apprendimento tra pari e curiosità lessicale, possono diventare parte di un circolo virtuoso. Il docente è però tenuto a vigilare affinché l’imitazione reciproca non porti alla diffusione di usi errati; un fenomeno tutt’altro che raro nei GdR testuali, nei quali, sotto la spinta di un innalzamento stilistico interpretato quale distanziamento dalle forme consuete, un buon numero di termini, preferiti perché ritenuti colti, occorre sistematicamente in contesti insoliti o impropri<sup>42</sup>. Alcuni esempi al riguardo:

<sup>39</sup> Una possibile trattazione in prospettiva didattica di *onde* è proposta in Rossi (2021: 395-396). Il contributo, muovendo dai testi lirici, sostiene che l’osservazione di parole desuete può aiutare a illustrare la stratificazione diacronica della lingua: molte delle occorrenze riportate si rinvengono anche nei testi prodotti dai giocatori di ruolo, riteniamo pertanto che si possa trarre spunto dalle considerazioni avanzate.

<sup>40</sup> In proposito è evidente la differenza con i cultismi innestati negli elaborati degli studenti che, spesso, sono solo funzionali ad attrarre il consenso del docente (cfr. Prada 2016: 242) e non rispondono quindi a un effettivo apprezzamento.

<sup>41</sup> È nota la tendenza dei giocatori di ruolo a documentarsi in relazione a differenti tematiche connesse al periodo storico su cui l’ambientazione si fonda e alle relative tecnologie (cfr. Sidoti, 2003: 23).

<sup>42</sup> Il perseguimento di un registro alto mediante il ricorso a forme inusitate è un tratto essenziale e distintivo della lingua dei GdR testuali. La questione è trattata nel dettaglio in Urraci (2017), da cui riprendiamo anche gli esempi analizzati nel presente capitolo.

- andate nelle camerate dei marchiati a prender possesso del vostro letto;
- trovandosi frontale alla porta potrebbe ostacolare il passaggio degli avventori;
- continua a camminare, e il moto lo deporta verso l'uscita;
- l'Antica carcassa dell'Agarbi non mostra alcuna esegesi d'espressione sul volto levigato;
- uscito dalla cucina, peregrina sino a una panca libera;
- la camicia bianca fa risaltare il contrasto con la sua epidermide baciata dalle Tenebre;
- una tunica bianca [...] aperta al centro del petto ne copre seppur marginalmente l'epitelio.

Si notino, negli enunciati riportati, la sostituzione di *possesso* e *di fronte* con *possedimento* e *frontale*, e gli usi anomali di *deportare* e *peregrinare*; meritevoli di attenzione sono poi quei tecnicismi che, privati della loro connotazione specialistica, vengono impiegati quali varianti alte, come nel caso di *epidermide* ed *epitelio* preferiti al troppo scontato *pelle*: la comparsa di una simile casistica nei testi degli studenti potrà offrire l'opportunità per introdurre una riflessione sulle caratteristiche dei linguaggi settoriali e sul loro rapporto osmotico con la lingua comune.

Le eventuali problematiche andranno ovviamente affrontate nel corso del *debriefing*, avendo cura di trattarle in relazione alle dinamiche ludiche e di contestualizzarle illustrando le conseguenze dell'errore sulla qualità della scrittura, sulla solidità della narrazione o sull'efficacia della recitazione.

Da quanto osservato si ricava che gli obiettivi educativi perseguiti non possono consistere nel solo ampliamento del repertorio lessicale a disposizione degli studenti, bensì dovrebbero associare alla crescita quantitativa una maturazione qualitativa; dovrebbero, in definitiva, indirizzarsi a una maggiore consapevolezza nella scelta delle parole impiegate, secondo una prospettiva non esclusivamente semantica ma attenta anche all'intersezione con le variabili extralinguistiche. In altri termini, la motivazione dei giocatori, la centralità della parola, la spinta verso usi propri di un passato più o meno remoto e, da ultimo, la varietà di situazioni offerte dai GdR testuali possono essere sfruttate per guidare i discenti attraverso lo studio del lessico «in rapporto alla sua evoluzione e alla possibile correlazione degli elementi che lo formano con le dimensioni diatopica, diastratica e diafasica» (Prada, 2013: 17).

Coerentemente con quelle che sono le esigenze e le aspettative che sorgeranno spontanee, si potrà progettare una didattica del lessico strutturata secondo le convincenti modalità proposte in Prada (2013), che prevedono un ricorso sistematico e ragionato agli strumenti lessicografici finalizzato a verifiche semantiche e all'approfondimento di contesti d'uso e connotazione sociolinguistica delle forme, oltre che al riconoscimento della stratificazione diacronica.

Quando la correzione tra pari non si rivelerà sufficiente, il docente potrà segnalare, all'interno dei testi prodotti, quali lessemi non sono adeguati alla situazione comunicativa rappresentata, alla caratterizzazione del personaggio o all'ambientazione, e quali non raggiungono l'ideale stilistico prefissato perché usati in maniera inopportuna o perché portatori di tratti differenti rispetto a quelli ipotizzati; inviterà quindi i discenti a servirsi dei dizionari sincronici, storici e dei sinonimi per reperire delle alternative adeguate: il corretto utilizzo degli appropriati strumenti lessicografici è importante perché consente l'accesso a un ampio repertorio lessicale e promuove inoltre l'autonomia dei discenti, che di questi materiali impareranno a servirsi non solo al fine di migliorare la narrazione e l'interpretazione ruolistica.

## 6.2. Osservazione, comprensione e pratica della variazione linguistica

Gli aspetti precedentemente citati si intrecciano alla più generale necessità di educare i discenti alla variazione linguistica<sup>43</sup>, un tema la cui trattazione è nella prassi scolastica insufficiente nonostante i molti tentativi di promuoverla e la sua importanza per adeguare la comunicazione ai differenti contesti (Cantoni, Fresu: 2020). La rappresentazione della variabilità della lingua italiana trova nei GdR testuali uno spazio ideale: al loro interno viene sistematicamente attuato un uso mimetico della lingua, associato alla caratterizzazione dei personaggi e alla eterogeneità delle situazioni ricreate nella finzione del mondo virtuale, un intreccio di elementi che produce una diversificazione diastratica, diafasica e diamesica. In particolare, la variazione diafasica interessa sia i sottocodici sia i registri, mentre quella diamesica (o meglio, micro-diamesica) si lega alle attività svolte (i giocatori scrivono lettere, lasciano messaggi in bacheca, dialogano) e alterna tentativi di resa dell'oralità alla ripresa delle convenzioni proprie della scrittura formale; inoltre, evidente è la percezione della dimensione diacronica della lingua, che si traduce in spesso infelici, ma comunque interessanti, tentativi di riprodurre un ideale di lingua genericamente "medievale"<sup>44</sup>; più limitata, ma comunque degna di nota, è la simulazione diastratica, ancorata alla caratterizzazione dei personaggi e al loro *background*. All'interno del percorso didattico, l'esposizione alle caratteristiche specifiche di diverse varietà di lingua e il loro impiego ragionato renderanno possibile una riflessione sulla norma il cui proposito sia favorire l'inquadramento, e quindi la compartimentazione, dei tratti marcati.

L'illustrazione dell'italiano come insieme di varietà interrelate (Prada, 2016: 246; Cantoni, Fresu, 2020), imprescindibile anche per lo sviluppo di una preziosa competenza alfabetica funzionale (Tavosanis, 2021: 266), può essere efficacemente perseguita attraverso i GdR testuali in quanto essi accolgono un microcosmo variazionale che, essendo contenuto e ben delimitato, simulato ed accentuato, facilita individuazione, illustrazione e analisi dei tratti marcati: la variazione è artificiale, ma proprio per questo più facile da isolare ed esaminare rispetto agli usi reali. Inoltre, fattori non trascurabili sono la propensione per la sperimentazione "varietistica", che emerge spontanea, e il fatto che la richiesta di produrre testi in una determinata varietà di lingua non risulterebbe autoreferenziale bensì troverebbe organicamente spazio nell'interpretazione ruolistica. In conclusione, il GdR si trova nella posizione di consentire la riflessione sulla variazione linguistica al tempo stesso fornendo un laboratorio favorevole alla pratica di nuove forme di espressione, varietà e relativi tratti.

I discenti potranno essere istruiti a porsi domande mirate quali "sto simulando una interazione parlata o scritta?", "in che scenario si sta svolgendo la vicenda, e quali comportamenti sono attesi?", "che relazione c'è tra il mio personaggio e il suo interlocutore?", "come si esprimerebbe il mio personaggio?". In aula, partendo da simili domande, il docente avrà modo di evidenziare i tratti pertinenti quando spontaneamente utilizzati nei testi esaminati, adottando quindi un rinforzo positivo, senza però mancare di segnalare eventuali discordanze; sarà inoltre proficuo mettere a disposizione,

<sup>43</sup> Sull'importanza di presentare la lingua come un insieme di varietà si può vedere, tra gli altri, Prada (2016). La prospettiva proposta in questo capitolo, e più in generale nell'intero contributo, cerca di mettere a disposizione dei docenti strumenti, seppur non canonici, che possono essere impiegati per superare una visione della lingua statica e normativa, sostituendola con una concezione funzionalmente dinamica che aiuti i discenti a maturare la capacità di servirsi, consapevolmente, delle risorse dell'intero sistema linguistico (cfr. Prada, 2016: 237)

<sup>44</sup> Al riguardo, di particolare interesse è l'utilizzo del *voi* per rivolgersi al proprio interlocutore, obbligatorio in molte comunità a prescindere dalla specifica caratterizzazione diafasica delle situazioni. La comparsa di una simile consuetudine, non improbabile in quanto parte dell'immaginario *fantasy*, potrebbe aprire una discussione sugli allocutivi *tu*, *lei* e *voi* e sulle loro vicende storiche.

presentandole come risorse utili al gioco, liste di tratti e parole ricondotte alle principali varietà dell'italiano. I giocatori avranno modo di servirsene, ad esempio, affinché la resa del parlato, che sarà racchiusa in porzioni del testo ben delimitate, non si riduca all'introduzione delle onomatopee e di una punteggiatura espressiva, ma accolga anche, tra gli altri, riformulazioni, costrutti sintattici marcati e appropriati segnali discorsivi<sup>45</sup>; similmente, si segnalerà come l'italiano popolare può essere meglio rappresentato affiancando ai consueti malapropismi fenomeni quali il *che* relativo indeclinato, metaplasmi e casi di mancato accordo<sup>46</sup>; infine, non meno importante sarà approfondire la distinzione tra registro alto e italiano burocratico<sup>47</sup>, eventualmente proponendo dei confronti tra i testi scritti dagli studenti, documenti amministrativi e brani di narrativa *fantasy* che presentino un buon livello stilistico.

## 7. ESERCIZI DI RISCrittURA

Nei GdR è diffusa consuetudine scrivere e pubblicare resoconti delle vicende vissute, elaborati in forme che si integrano nella finzione ludica e che spaziano dalla cronaca all'atto burocratico, passando per semplici commenti e annotazioni; questi testi, monoautoriali, vengono pubblicati su un *forum* simulando l'affissione in una bacheca e sono di norma aperti a interventi asincroni da parte di chiunque desideri aggiungere una qualsiasi risposta. Di seguito ne proponiamo alcuni esempi ripresi sia DreamALOT sia da Extremelot: il primo riporta una sentenza, il secondo si presenta come un annuncio alla popolazione, il terzo è assimilabile a un riassunto.

### **Sentenza per Ulvài dei Raine di Briliènne**

Sia Nuctemeron

Io, Caerid Lock, Evoker del Crepuscolo, Guardiano di Vestu Molok, nella mia veste di Giudice del Tribunale Arcano, costituitosi nel terzo giorno del quinto mese del diciassettesimo anno alla presenza di sua Eccellenza Am'irr, Shalafi del Crepuscolo, ho emesso la seguente

SENTENZA

Nei confronti del Capitano Ulvài dei Raine di Briliènne

Difeso dalla Maga Esperta Madja

Accusato dall'Autarca del Crepuscolo Astaroth Aglareryn

L'imputato è stato accusato di violazione dell'articolo terzo della Lex Arcana nei confronti della Maga Esperta Kastalya Aglareryn, la cui testimonianza è stata udita, così come quella dell'imputato, raccolta durante l'indagine preliminare.

La colpevolezza dell'imputato è stata accertata nei termini seguenti dal dibattito tra Accusa e Difesa: l'imputato ha operato un'aggressione verso la Maga Esperta Kastalya Aglareryn, tentando con insuccesso di causarle lesioni gravissime e violenza privata.

Questo Tribunale ha valutato che i fatti non si sono compiuti non per mancanza di operosità quanto per imperizia da parte dell'imputato; allo stesso

<sup>45</sup> L'esposizione di questi fenomeni, che nel *corpus* sono quasi del tutto assenti, potrebbe espandersi in una più ampia trattazione sulla variazione diamesica – oggi a scuola imprescindibile (Prada, 2016: 238).

<sup>46</sup> L'insegnante non deve temere di introdurre errori e usi bassi: sono un punto di partenza estremamente efficace per sviluppare una più ampia riflessione sulla lingua (cfr. Cantoni, Fresu, 992-993).

<sup>47</sup> L'italiano burocratico, acriticamente assunto quale modello di varietà alta, permea i testi dei giocatori di ruolo con riprese evidenti nel lessico, in alcune forme cristallizzate e nell'esperata tendenza alla nominalizzazione.

tuttavia si riconosce la seminfermità mentale dovuta all'uso regolare di stupefacenti ed una certa buona volontà dopo l'arresto.

Visto quanto accertato, valutata la pericolosità sociale dell'imputato, con i poteri di cui sono investito

CONDANNO

il Capitano Ulvài dei Raine di Briélienne ad un periodo di rieducazione non inferiore ai mesi tre sotto la tutela di Iala'l dell'Eterno Inverno, nelle cui mani sarà rilasciato; lo condanno altresì ad un'ammenda di ventimila scudi, da versare nelle casse di Vestu Molok: diecimila quale risarcimento per l'Esperta Kastalya e diecimila per la creazione di un fondo per le vittime di violenza.

Sic sit.

### **Giustizia è stata fatta**

Onore,

con la seguente informo la Popolazione tutta che nella sera del 4°Giorno-3°Mese-5°Anno

Giustizia è stata fatta presso la Pubblica Piazza per Volere del Signore del Borgo, Konan de' Rhovanion detto il Cimmero. Dieci Frustate per ogni soggetto, appartenente all'ordine dei Custodi del Segreto di Themis, che si trovava reò nei confronti della Legge del Borgo e di un Membro dell'Ordine dei Monaci di Simeht. Null'altro v'è d'aggiungere se non metter in luce l'Onore con il quale i quattro Rèi hanno scontato la loro punizione.

Onore al Corpo.

Licron Von Hunter Vice Comandante.

### **Misteriosa apparizione alla Foresta**

Rota Volvitur

sembra che una storia si ripeta e mi premeva di riportarne il sunto per chiunque potesse essere incuriosito.

Ho letto che in un'Osteria una presenza Misteriosa apparve. Ecco, accadde qualcosa del genere oggi alla Foresta.

Mentre noi del Cerchio, Biancospino, Brezza, una volpe che scoprii essere il Sussurro, Kuro e Tempesta, ci trovavamo in una semplice passeggiata nel Cuore della Foresta, qualcosa attirò la nostra attenzione. La Foresta bruciava. Un uomo, apparentemente giovane d'età, ne era il colpevole. L'uomo era avvolto dalle fiamme e queste non recavano nessun danno all'essere. Ma raccontiamo con ordine.

All'improvviso, abbiamo percepito un'aria e odore strani. Addentrandoci, abbiamo constatato che la radura stava bruciando. Preoccupazione ha avvolto, inevitabilmente, le nostre persone e abbiamo cercato il modo di spegnere quelle fiamme. Io ho chiesto aiuto nel mio Elemento "Terra" nel tentativo di circoscrivere il fuoco, Tempesta usò il suo di Elemento "l'Acqua", per spegnere ciò che ne restava.

Mentre io e Tempesta ci supportavamo scoprivamo, insieme agli altri confratelli, che le origini del fuoco non erano affatto naturali, ci rendemmo conto che un uomo, (dopo capimmo essere umano, o comunque un "vivente" alquanto strano, visto che avvolto dalle fiamme non respirava sul serio), era al centro di questo fuoco. Come dissi ne era l'origine. Era molto agitato e ci volle un pò per farlo calmare, (qui ringrazio Brezza col suo fare dolce e rassicurante). Sembrava chiaro come il suo umore fosse direttamente legato alla violenza del fuoco.

[...]

Visto che questi episodi si sono ripetuti, (appena due, ma a me bastano), con esseri alquanto bislacchi, mi permetto di chiedere la massima attenzione. Noi ne siamo usciti con poche ferite e abbiamo pure ricevuto le scuse da parte di quest'essere fiammeggiante, ma immagino che chi abbia tale potere, possa essere anche molto pericoloso. Essere accorti non guasta mai.

Biancospino

Gli studenti potranno essere invitati a produrre, a margine delle sessioni di gioco, testi simili, mediante i quali mettere a conoscenza dei più recenti accadimenti l'intera classe. Il genere testuale potrà essere scelto liberamente: l'unico vincolo scaturisce dalla necessità di riassumere o espandere quanto raccontato collettivamente. Un simile compito, sia che si indirizzi alla forma del riassunto sia che produca testi funzionali, realizza, di fatto, un lavoro di rielaborazione e riscrittura, e permetterebbe dunque di agire su due ambiti differenti: comprensione e variazione linguistica.

I riassunti, e non solo, coinvolgono in primo luogo la capacità di sintesi, la quale a sua volta richiede una profonda comprensione del testo di partenza: in essa sono implicite la selezione delle unità concettuali pertinenti e la ricostruzione di legami e gerarchie tra di esse (Colombo, 2002a: 11; Gisel Lombardia, 2014: 77). Non deve poi essere sottostimato il ruolo che le riscritture trasformative possono avere in un modulo di didattica del lessico (Prada, 2013: 108-109), specie con riferimento ad aspetti che si intersecano alla sperimentazione variazionale, la pertinenza della quale è implicata dal fatto che l'esercizio prevede un cambio di genere e destinatario: ovviamente un verbale adopererà una varietà di lingua diversa rispetto al concitato e confuso resoconto di un testimone, ed entrambi si differenzieranno da un articolo di cronaca o da un messaggio sibillino che allude alla scoperta di qualche segreto; e tutte queste tipologie testuali divergeranno in maniera più o meno marcata dal racconto elaborato collettivamente.

## 8. CONCLUSIONI

Il contributo ha dimostrato il potenziale didattico dei GdR testuali, la cui introduzione in aula potrebbe avere un impatto positivo sulla motivazione grazie alla preponderante componente ludica, alla familiarità dei nativi digitali con le modalità comunicative proposte e alla varietà di strumenti e metodologie implicata. Inoltre, le dinamiche ad essi sottese promuovono la collaborazione e l'apprendimento tra pari, al contempo garantendo agli studenti un significativo grado di autonomia e libertà; altrettanto importante è la messa a disposizione di un'attività finalizzata, orientata verso obiettivi extra-linguistici da perseguire necessariamente con un *focus* sulle dinamiche interazionali *online*. Tutti tasselli, quelli citati, che sono naturalmente parte delle sessioni di gioco e che, nel loro insieme, delineano un'attività didattica coerente con le indicazioni e i suggerimenti alla base della filosofia del QCER.

L'interazione *online* e l'impiego di strumenti digitali consentono poi di educare a un uso consapevole dei testi neomediali, dei quali si potrà illustrare la non banale complessità affrontando i principali temi che dovrebbero essere parte di una didattica multimodale del testo (e del testo multimodale)<sup>48</sup>; ci riferiamo, in particolare, a un deliberato impiego delle tecnologie informatiche, alla selezione di strumenti e modi idonei agli specifici obiettivi comunicativi e all'esercizio di un approccio collaborativo. In termini più generali, ciò è proficuo nell'ottica di una efficace interazione *online*, all'interno della quale, come riconosce lo stesso Qcer, sono di primaria importanza multimodalità, autorialità plurima

<sup>48</sup> Cfr. Prada (2022: 246).

e co-costruzione del significato in forme che ibridano sincronia e asincronia (Goodier, Picardo, 2020: 22); un intreccio di aspetti che, come si è visto, sono rappresentati nei GdR testuali e li rendono funzionali alla maturazione di una più consapevole fruizione delle risorse offerte dal *web*.

Da ultimo, la ricerca ha evidenziato l'apprezzamento per lo "scrivere bene" manifestato dai giocatori, i quali, parallelamente al coinvolgimento nel mondo di gioco, maturano un certo piacere per la sperimentazione linguistica e l'elaborazione stilistica. Alla luce di tale atteggiamento, tutt'altro che usuale nei ragazzi in età scolare, possiamo affermare che i GdR testuali armonizzano la multimodalità propria degli spazi digitali e la complessità richiesta dai testi di matrice tradizionale; pertanto, come auspicato da Prada (2022) per i testi neomediali in generale, si collocano in una posizione ottimale per «approfondire da una nuova prospettiva tematiche "storiche", didatticamente e teoricamente rilevanti, come quella sulle competenze comunicative o semiotiche, sulle abilità di lettura, sulla natura e sulla forma del testo» (Prada, 2022: 244). Lubello (2017: 144) afferma che nei contesti di formazione «lo scritto digitato si sta insinuando come una sorta di codice *factotum*, depauperando la ricchezza e la varietà dello scritto»; con la nostra proposta auspichiamo di aver messo a disposizione uno strumento capace di contribuire al rovesciamento di questa tendenza: grazie al loro alto grado di elaborazione formale i GdR testuali costituiscono una varietà di scritto digitato attraversata da un'articolata gamma di registri, codici e stili, declinati in contesti simulati ma comunque in grado di esaltare il potenziale poliedrico insito nella lingua – anche quando mediata tecnicamente.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aarseth E. J. (1997), *Cybertext. Prospectives on ergodic literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora.
- Baccari D. (2015), "I corsi ibridi di italiano L2: lezioni in presenza e piattaforme multimediali come strumenti di co-costruzione della conoscenza", in *Italiano LinguaDue*, VII, 1, pp. 184-210:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5019>.
- Balboni E. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Analysis. A multimedia toolkit and coursebook*, Equinox, Londra.
- Baratto G, Duberti N., Sordella S. (2014), "Registri di classe. Note su un'esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica", in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottologia sulla variazione diafasica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 137-162.
- Bellinzani D. (2014), "La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso", in *Italiano LinguaDue*, VI, 1, pp. 163-201:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4232>.
- Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (a cura di) (2020), *L'interazione nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, Indire, Firenze.
- Cantoni P., Fresu R. (2020), "Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 991-1006:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13969>.

- Chen M. *et al* (2018), “Multi-Player Online Role-Playing Games”, in Deterding S., Zagal J. (a cura di), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York, pp. 130-153.
- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61.
- Colombo A. (2002a), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Crystal D. (2001), *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cucinotta G. (2017), “La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Un’indagine tra i docenti italiani di lingue”, in *Italiano LinguaDue*, IX, 1, pp. 154-174: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8803>.
- Deterding S. *et al.* (2011), “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining ‘Gamification’”, in Lugmayr A. *et al.* (a cura di), *MindTrek ‘11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, The Association for Computing Machinery, New York, pp. 9-15.
- Deterding S., Zagal J. (a cura di) (2018), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2021<sup>3</sup>), *Teaching and researching: Motivation*, Routledge, London.
- Dracup M. (2012), “Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students”, in *Journal of Learning Design*, V, 2, pp. 12-24.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d’italiano a 150 anni dall’Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fratte I. (2021), “Le *life skills* nel Volume complementare del QCER”, in *Italiano LinguaDue*, XIII, 1, pp. 157-168: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15863>.
- Garrison R. D., Vaughan N. D. (2008), *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Giscl Lombardia (2014), “Strategie di lettura per comprendere un testo: dalla superficie alla profondità dei significati”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 77-92.
- Giuliano L. (1997), *I padroni della menzogna. Il gioco delle identità e dei mondi virtuali*, Meltemi Editore, Roma.
- Goodier T., Piccardo E. (2020), “Capturing The Multi-Modality Of Remote Communication – The New CEFR Online Interaction Scales”, in Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (a cura di), *L’interazione nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, Indire, Firenze, pp. 11-23.
- Guidone M. C. (2013), “Il gioco di ruolo: prospettive formative e sviluppi digitali”, in Fiorentino G., Bruni F. (a cura di), *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma, pp. 68-75.
- Hammer J. (2007), “Agency and authority in Role-Playing ‘Texts’”, in Knobel M., Lankashear C. (a cura di), *A new literacies sampler*, Peter Lang Publishing, New York, pp. 67-94.
- Hammer J. (2018), “Online Freeform Role-Playing Games”, in Deterding S., Zagal J. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York, pp. 159-171.
- Hitchens M., Drachen A. (2008), “The Many faces of role-playing games”, in *International Journal of Role-Playing*, I, pp. 3-21.
- Isabella S. (2006), *Tra gioco e realtà: comunità ed esperienza nei giochi di ruolo online*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza.

- Jewitt C. (2014), “An Introduction to Multimodality”, in Jewitt C. (eds.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, New York, pp. 14-27.
- Koechli L., Glynn M. (2014), “Diving into Lake Devo: Modes of Representation and Means of Interaction and Reflection in Online Role-Play”, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, XV, 4, pp. 43-69.
- Konzack L., Dall I. (2008), “Fantasy and Medievalism in Role-Playing Games”, in Montola M., Stenros J (a cura di), *Playground worlds. Creating and evaluating experiences of Role-Playing Games*, Ropecon ry, Helsinki.
- Lenoci G. (2019), “Esperienze di didattica della scrittura con le nuove tecnologie nella scuola secondaria di primo grado”, in Viale M. (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna, pp. 103-120.
- Ligorio B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning*, Carocci, Roma.
- Loewen S. (2018), “Focus on Form versus Focus on Forms”, in Liontas J. I. (eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken, pp. 2750-2775.
- Lombardi I. (2013), “Motivare la classe di lingue. Tra psicolinguistica e game design”, in *ELLE.*, II, 3, pp. 653-670.
- Lombardi I. (2019), *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, Studi AItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata), vol. 10, Officinaventuno, Milano:  
[https://www.officinaventuno.com/public/guest/AitLA/\[eBook\]AitLA\\_10.pdf](https://www.officinaventuno.com/public/guest/AitLA/[eBook]AitLA_10.pdf).
- Long M. H. (1991), “Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology”, in De Bot K., Ginsberg R. B., Kramsch C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 39-52.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto *factotum* dei nativi digitali (e non solo)”, in *Lingue e Culture dei Media*, I, 1, pp. 143-146.
- Martari Y. (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Mathews R. (2002), *Fantasy: The Liberation of Imagination*, Routledge, New York.
- Norris S. (2014<sup>2</sup>), “Modal density and modal configurations”, in Jewitt C. (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge, New York, pp. 86-99.
- North B. (2020), “The CEFR renewed: Inspiring the future of Language education”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 549-560:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13945>.
- Onesti C. (2010), “Varietà formali in rete. Peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche”, in *Italiano LinguaDue*, II, 1, pp. 206-219:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/640>.
- Pagliari F. (2003), Il gioco di ruolo come sistema complesso: conseguenze pedagogiche e terapeutiche, in Angiolino A., Giuliano L., Sidoti B. (a cura di), *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*, la Meridiana, Molfetta, pp. 137-145.
- Pecchinenda G. (2010<sup>2</sup>), *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'«Homo game»*, Laterza, Bari- Roma.
- Piccardo E. (2020), “La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 561-585:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946>.
- Prada M. (2013), “Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado”, in *Italiano LinguaDue*, V, 1, pp. 5-140:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226>.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, VIII, 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.
- QCER = Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge [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].
- Rinaldin A. (2019), “‘Scritti sui banchi’ delle medie: una riflessione sui registri linguistici con analisi di temi e proposte di lavoro”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 287-297.
- Rossi F. (2021), “All’opera! Proposte per una didattica della lingua italiana (L1 e L2) attraverso l’opera lirica”, in *Italiano LinguaDue*, XIII, 1, pp. 387-412: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15873>.
- Rossi S. (2014), *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi. Indicazioni per la scuola seconda di primo grado e per il biennio*, Aracne, Roma.
- Ryan M. L. (2004), “Will new media produce new narratives?”, in Ryan M. L. (eds.), *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*, University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 337-359.
- Shepherd R. P. (2018), “Digital Writing, Multimodality, and Learning Transfer: Crafting Connections between Composition and Online Composing”, in *Computers and Composition*, III, pp. 103-14.
- Sidoti B. (2003), “Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo”, in Angiolino A., Giuliano L., Sidoti B., *Inventare destini. I giochi di ruolo per l’educazione*, la Meridiana, Molfetta, pp. 16-25.
- Suvin D. (2009), “Discorrendo del significato di *fantasy* o ‘narrativa fantastica’”, in *Contemporanea*, VII, pp. 11-48.
- Tavosanis M. (2020), “L’italiano di Wikipedia e la didattica della scrittura”, in *Lingue e Culture dei Media*, IV, 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*, XLI, pp. 265-78.
- Turkle S. (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon and Schuster, New York.
- Urraci G. (2017), “Romanzieri per gioco. Osservazioni sulla narrazione a più voci nei giochi di ruolo online”, in Gargiulo M. (a cura di), *Luoghi della creatività e reti della comunicazione*, Aracne, Roma, pp. 251-290.
- Urraci G. (2018), “Esperienze narrative tra letteratura e socializzazione. L’inusitato nella scrittura dei giocatori di ruolo”, in De Blasi M. et al. (a cura di), *In limine. Forme marginali e discorsi di confine*, Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”, Napoli, pp. 417-430
- VC = Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*, Council of Europe, Strasbourg [trad. it. Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A. (2020), *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, XII, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>].
- Viale M. (2019), “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. 103-120.

Zagal J. P., Deterding S. (2018), “Definitions of ‘Role-Playing Games’”, in Deterding S., Zagal J. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, New York, pp. 19-51.