

# Scrivere un libro-gioco in classe: un'esperienza didattica di scrittura collaborativa nella scuola secondaria di primo grado

**LINDA DE SIENA**

---

## **Writing a game-book in the classroom: a didactic project in lower secondary school**

This paper reports on a didactic project that involved classes of grade 6 (first year) and 8 (third year) students of a lower secondary school. The project proposed the collaborative writing of a book-game with the aim of developing their writing, word processing and communication skills. The product and the method chosen have in particular made it possible to focus the students' attention on the phases of writing.

Il contributo illustra un'esperienza didattica che ha coinvolto una classe prima e una classe terza di una scuola secondaria di primo grado. La sperimentazione ha proposto la scrittura collaborativa di un libro-gioco per lavorare sulle competenze di scrittura, videoscrittura e comunicazione. Il prodotto e la modalità scelti hanno in particolar modo permesso di focalizzare l'attenzione degli studenti sulle fasi della scrittura.

LINDA DE SIENA ([linda.desiena@studio.unibo.it](mailto:linda.desiena@studio.unibo.it)) ha conseguito la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi di Didattica della lingua italiana. Nel 2022 le è stato attribuito il Premio "Francisco J. Formisano" (III edizione) per la migliore tesi di laurea sulla scrittura creativa.

---

## 1. Introduzione

Non è raro che gli studenti si avvicinino alla scrittura riversando su un foglio idee e nozioni, trascurando le necessarie fasi di pre-scrittura e revisione. Questa disattenzione verso il corretto e ordinato procedimento creativo porta spesso a testi mal strutturati, caratterizzati da una cattiva distribuzione delle informazioni e da uno svolgimento faticoso e alle volte incompleto. Il disorientamento durante la scrittura e la frustrazione provata nel non ottenere risultati sufficienti finiscono così spesso per allontanare alcuni ragazzi da questa attività, che viene percepita come un esercizio scolastico fine a sé stesso nel quale è possibile avere successo solo se naturalmente talentosi. L'esperienza didattica qui presentata è stata ideata proprio per coinvolgere nuovamente quegli studenti che si erano allontanati dalla scrittura a causa di questa fittizia aura elitaria che le avevano creato attorno. Per fare questo non solo sono stati forniti mezzi e strategie utili, ma si è anche lavorato sulla costruzione della motivazione alla scrittura. Alle classi coinvolte, una prima e una terza della scuola secondaria di primo grado, è stato quindi proposto un progetto di scrittura creativa finalizzato alla creazione di un libro-gioco.

Il libro-gioco, mezzo utile per lavorare su obiettivi e competenze molto diverse, è stato in passato oggetto di varie esperienze didattiche. La necessità di un'alta pianificazione e una struttura facilmente, quasi naturalmente, applicabile alla scrittura collaborativa hanno reso l'ipertesto narrativo un ottimo prodotto per lavorare sulle fasi della scrittura e, fra queste, sulla pre-scrittura in particolare. L'esperienza proposta ha permesso agli studenti di lavorare non solo sulle competenze di scrittura e comunicazione in un contesto collaborativo, ma anche su quelle di videoscrittura. Grazie alle tecnologie, mezzo fondamentale per portare a termine il progetto e allo stesso tempo stimolante novità, è stato possibile proporre ai ragazzi la scrittura sotto una nuova luce. Mentre Documenti Google, accoppiato all'utilizzo di diversi *software VoIP*, ha agevolato la collaborazione fra gli studenti nonostante la complicata situazione sanitaria, favorendo grazie alle sue funzioni le fasi di revisione, l'applicazione Book Creator ha consentito agli studenti di curare in ogni dettaglio il progetto su cui stavano lavorando: un libro-gioco sotto forma di e-book.

Proprio l'obiettivo concreto della sperimentazione è stato lo stimolo maggiore, ciò che più ha coinvolto i ragazzi. La forma digitale è stata scelta per la sua compatibilità con l'ipertesto narrativo, la facile personalizzazione e l'alta condivisibilità. Per incentivare ulteriormente gli studenti è stata comunque proposta una trasposizione cartacea del loro lavoro, da depositare presso la biblioteca della scuola interessata. Questa operazione ha fornito agli studenti un pubblico definito, i propri compagni di scuola e i futuri iscritti dell'istituto, incrementando notevolmente il coinvolgimento e l'impegno di entrambe le classi, che al termine dell'esperienza didattica hanno consegnato con orgoglio il proprio lavoro alla biblioteca.

## 2. Gli ipertesti narrativi e la scrittura collaborativa

### 2.1. Il libro-gioco

I libri-gioco sono testi narrativi, interattivi e non lineari che, sfruttando una struttura a bivi ripetuti, cedono al lettore un ruolo attivo nella costruzione dell'intreccio, destinato di conseguenza a mutare a ogni rilettura. Il primo testo di questo tipo vede la luce nel 1967. Nel giro di pochi anni il genere si diffonde in tutto il mondo, rispondendo alla necessità di intrattenimento interattivo di bambini e adolescenti che, saltando da un paragrafo all'altro dei libri-gioco, possono vivere avventure di ogni genere. Per i giovani lettori si tratta di un'esperienza affascinante e inedita.

Basati su un sistema di rimandi e in grado di creare testi sempre diversi, i libri-gioco sono a tutti gli effetti degli ipertesti. In quanto tali le trasposizioni in versione elettronica di moltissimi titoli non si sono fatte attendere. La trasformazione in nodi e link di paragrafi e scelte permetteva infatti una fruizione molto più agile e intuitiva dei testi, che negli anni Ottanta vengono sempre più proposti come ipertesti anche digitali, non più solo cartacei. Vi è però una rilevante differenza fra un tradizionale ipertesto e un libro-gioco. Mentre la rete di nodi creata dai link di un ipertesto si espande potenzialmente all'infinito e fuori da ogni controllo, creando quello che Lughì definisce un «labirinto cicломatico» (1993: 10), caratterizzato da isole (i cicli) attorno alle quali si può girare all'infinito e dalla possibilità di perdersi e rimanere intrappolati, in un'opera narrativa è essenziale che questo non avvenga. La rete basata su suggestioni e accostamenti di idee anche superficiali viene sostituita da una struttura ad albero, all'interno della quale il lettore può muoversi avanti e indietro senza mai perdersi, percorrendo rami diversi a ogni bivio, ma costruendo ogni volta un testo completamente sviluppato e soddisfacente. Nasce così l'*Hyper-text fiction* o narrativa ipertestuale, un genere di letteratura elettronica caratterizzato dall'utilizzo di link ipertestuali che agevolano le azioni del lettore e gli permettono di spostarsi senza fatica all'interno del testo non sequenziale.

Riprendendo la metafora dei tre labirinti di Lughì (1993), il libro-gioco permette di abbandonare il labirinto unicursale della narrativa tradizionale, serpente aggrovigliato su sé stesso in cui è impossibile perdersi, per visitare un labirinto arborescente, dove è consentito andare avanti e indietro percorrendo rami diversi a ogni bivio e costruendo combinazioni sempre nuove e coerenti. Proprio per questa sua caratteristica il libro-gioco si presta volentieri alla rilettura, proponendo ogni volta un impianto narrativo diverso a seconda delle scelte del lettore. L'interattività dell'ipertesto narrativo modifica l'equilibrio fra i ruoli: il lettore, seppure chiuso dentro un labirinto di scelte creato in modo artificiale dalla maestria dell'autore, ottiene per la prima volta la libertà non solo di fruire del libro a proprio piacimento, ma di modificare effettivamente la vicenda in esso raccontata. L'autore, ovviamente, non cede davvero

tutto il potere al lettore: i molteplici sviluppi narrativi vengono ideati, pianificati e organizzati con grande cura, simulando una libertà in realtà mai completamente realizzata. È importante che gli eventi vengano calibrati con attenzione puntigliosa, per non incappare in errori che potrebbero distruggere l'illusione dell'avventura in divenire. Per scrivere un buon libro-gioco è, di conseguenza, più che mai fondamentale prestare estrema attenzione alla fase di pianificazione, spesso trascurata dagli studenti.

## 2.2. L'ipertesto narrativo nella didattica

L'utilizzo del libro-gioco nella didattica non è sicuramente una novità: l'interattività, la compatibilità con le tecnologie, la capacità di adattarsi a molteplici argomenti lo hanno reso fortunato mezzo di numerose esperienze didattiche. Gli obiettivi perseguiti sono stati e possono essere molteplici, così come le abilità e le competenze coinvolte dai progetti proposti. Si va ben oltre l'utilizzo più ovvio, ossia quello di avvicinare i giovani alla lettura, soprattutto se i libri-gioco in questione sono stati ideati esplicitamente per svolgere delle attività didattiche, come è avvenuto per *Magna Grecia*<sup>1</sup> e *From Europe/to Europe. Storie di frontiere e migrazioni*<sup>2</sup>. Testi di questo genere permettono, come spiega Salmaso (2018), di «veicolare dimensioni etico-sociali e favorire la presa in carico attiva di vari contenuti, anche formativi». Ovviamente la sola lettura di questi libri-gioco non esaurisce l'attività didattica, che prosegue con un momento di *debriefing* durante il quale, seguiti dalla figura dell'insegnante con ruolo di facilitatore, gli studenti possono negoziare, comprendere e condividere i concetti affrontati. È proprio discutendo con i compagni che «gli studenti possono riflettere in modo critico sull'esperienza di gioco e ripercorrere le dinamiche del processo storico» (Dettole, Leonardi 2019), confrontando le informazioni nuove e pregresse e creando una conoscenza nata dall'esperienza diretta, per quanto ludica.

I libri-gioco in classe però non vengono solo letti: vengono anche, soprattutto, scritti. Dalla creazione di ipertesti narrativi come supporto per l'apprendimento della seconda lingua sperimentata da Kirchmeyer e Faherty (2017) all'utilizzo della creazione di un libro-gioco per sostituire la verifica o interrogazione di storia secondo l'esempio di Aziz (2016), passando per la riscrittura con sviluppi alternativi di un classico sperimentata da Mitchell (2018) e per la

---

<sup>1</sup> Creato fra il 1992 e il 1993 durante il corso di didattica della storia dell'Università di Bari, il gioco è stato pubblicato su *Laboratorio 1 per l'insegnante*, a cura di Antonio Brusa e Luciana Bresil (1994). Nell'avventura il giocatore interpreta un gruppo di coloni greci che, dopo aver lasciato Corino nel 730 a.C., deve fondare una colonia nella Magna Grecia. Le vicende narrate sono tratte da *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni* di Fernand Braudel.

<sup>2</sup> Progettato e creato presso l'Università degli studi di Bari nell'ambito della Cattedra Jean Monnet – *Hicom 2018-21 Sfide storiche e politiche della memoria dell'integrazione europea. Mezzogiorno e Mediterraneo*. Si tratta in questo caso di un'antologia di storie interattive accomunate dal concetto di frontiera.

creazione di un libro-gioco originale nella scuola primaria seguita da Papini (2012), gli spunti sono davvero numerosi. Fra tutti, questa sperimentazione ha in particolare un grande debito nei confronti del lavoro di Andrea Angiolino, il cui testo *Costruire i libri-gioco. Come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva e il teatro interattivo* (2004) è stato di grade ispirazione e fondamentale guida. Primo autore di libri-gioco in Italia con il suo *In cerca di fortuna*, uscito nel 1987, Angiolino è un grande sostenitore dell'utilizzo dei libri-gioco a scuola «non solo come strumento per invogliare alla lettura, ma anche per attività didattiche e di scrittura collettiva» (Angiolino 2004: 15).

Come è già stato osservato le peculiarità dei libri-gioco li rendono perfetti per progetti di scrittura creativa. Si tratta di una proposta diversa dal solito, ma comunque familiare agli studenti, in grado di attirare l'attenzione dei ragazzi e affascinarli. Il libro-gioco è una perfetta palestra di scrittura, ancor più se praticata collaborativamente. Come sottolinea Seth Katz in *Current Uses of Hypertext in Teaching Literature* (1996: 145, trad. dell'autrice)

Scrivere narrativa ipertestuale [...] aumenta nettamente la conoscenza dell'autore degli elementi e delle relazioni che strutturano un testo lineare convenzionale: cosa sono "trama" e "personaggio", e come possono essere definiti in assenza di un racconto lineare? [...] Per scrivere poesia e narrativa ipertestuale, l'autore deve essere profondamente consapevole di come questi generi di testo funzionino, sia in forma convenzionale sia ipertestuale.

Insomma, quando si scrive «una storia multilineare si è praticamente "costretti" a gestire direttamente e visibilmente la complessità strutturale della composizione» (Salmaso 2013: 198). Inoltre, e nel caso di questa sperimentazione soprattutto, scrivere un libro o racconto-gioco richiede un enorme lavoro di pianificazione. Gli studenti, per realizzare un buon prodotto, devono prima di tutto raccogliere le idee, per poi riordinarle utilizzando scalette e diagrammi. Ogni possibile sviluppo narrativo va attentamente pianificato. Il racconto deve quindi essere diviso in scene, collegate fra loro secondo diverse combinazioni, tutte caratterizzate da una piena coerenza: questo esercizio spinge gli studenti a riflettere sui rapporti di causa-effetto che muovono la narrazione, obbligandoli a individuare l'ordine migliore per esporre quanto ideato. Un testo di questo genere, basato sul ruolo attivo del lettore, permette inoltre agli studenti di riflettere attentamente su questa figura, abituantoli a pensare a un pubblico diversificato, caratterizzato da mutevoli esigenze e preferenze narrative, in realtà sempre presente ma spesso ignorato durante la produzione scritta scolastica dei ragazzi. Scrivere un libro-gioco in classe permette infine di portare avanti un progetto di scrittura che si propone naturalmente come collaborativo, con tutti i vantaggi che ciò comporta. Non solo «il libro-gioco consente [...] di recepire due o più spunti per la continuazione della trama e di portarli avanti contemporaneamente, almeno per un po'» (Angio-

lino 2004: 141), pur richiedendo una costante operazione di confronto e contrattazione per accogliere le idee di tutti nel modo più opportuno, ma la struttura a nodi tipica dell'ipertesto semplifica anche la divisione del lavoro fra gli studenti, che possono, a seconda delle esigenze, lavorare in piccoli gruppi o dedicarsi ciascuno a un paragrafo.

### 2.3. La scrittura collaborativa

Fondamentale per la buona riuscita della sperimentazione qui presentata è stato l'utilizzo della scrittura collaborativa che, come la scrittura di un ipertesto narrativo, permette agli studenti di lavorare esplicitamente sulle fasi della scrittura, influenzando positivamente sia sulle competenze di scrittura sia su quelle di comunicazione. Inoltre, come osserva Rio (2019/2020: 40-41),

Gli esperimenti di scrittura collaborativa [...] rappresentano un ottimo esercizio di democrazia: garantiscono lo sviluppo del pensiero critico, delle competenze relazionali e del rispetto reciproco, favorendo apertura mentale e spirito di collaborazione.

Applicare una strategia di scrittura collaborativa permette agli studenti di lavorare assieme, creando spesso prodotti migliori di quanto non avrebbero potuto fare individualmente. Ogni studente può contribuire con le proprie conoscenze e aumentare così la resa di tutto il gruppo, che diventa un concentrato di punti di forza. Non si tratta di un miglioramento temporaneo e apparente, anzi: gli studenti hanno la possibilità di vivere dinamiche utilissime per l'apprendimento, dalla semplice interazione fra pari a veri e propri rapporti di *scaffolding*. In entrambi i casi lo scambio di informazioni avviene in tutte le direzioni: la scrittura collaborativa obbliga infatti gli studenti a esplicitare le azioni necessarie per scrivere un testo. Fondamentale è anche il *feedback* dei compagni di gruppo, che con la sua immediatezza impone un confronto continuo durante il quale le idee vengono ciclicamente proposte, discusse, approvate e modificate, portando ai massimi termini la riflessione e la ricerca dell'espressione ideale. I ragazzi, collaborando a uno stesso testo, riflettono ad alta voce e condividono le proprie idee e competenze, imparando a gestire in modo corretto uno scambio di opinioni.

Obiettivo dell'esperienza didattica era spingere gli studenti a riflettere sulle fasi della scrittura e accompagnarli in un percorso didattico che gli insegnasse a controllarle. Come la struttura del libro-gioco rende necessaria la pianificazione della trama, così la scrittura collaborativa richiede un grande sforzo organizzativo al gruppo. Gli studenti non solo devono seguire la mappa o scaletta concordata durante la pianificazione, ma si trovano anche a rivedere più e più volte i vari brani, che devono necessariamente incastrarsi secondo le varie combinazioni.

### 3. La sperimentazione

#### 3.1. Premessa alla sperimentazione

##### 3.1.1. Il contesto

Due classi molto diverse hanno partecipato alla sperimentazione qui descritta. Si tratta di una prima e di una terza della scuola secondaria di primo grado Alessandro Volta, a Bologna.

In terza erano presenti diverse problematiche. La docente la descrive come «una classe a due velocità, caratterizzata da molti ragazzi di origine straniera, di cui due NAI, alcuni BES, un DSA e due H»<sup>3</sup>. La professoressa riporta inoltre che gli studenti appaiono poco entusiasti e svogliati nello studio e che, negli anni, anche i ragazzi più bravi si sono adeguati al livello medio-basso, non sentendosi più particolarmente coinvolti dalle attività. Proprio per questo motivo la loro docente ha deciso di aderire alla sperimentazione, sperando di risollevarlo lo spirito della classe proponendo una situazione nuova. Dato che gli studenti avevano già lavorato in gruppo negli anni precedenti, ottenendo buoni risultati, quello proposto sembrava un buon progetto per risollevarlo il morale del gruppo e aiutare gli studenti più insicuri a raggiungere un livello più alto, magari guidati dagli studenti più bravi, nuovamente coinvolti dalle attività.

L'entusiasmo non era invece un problema dell'altra classe della docente, una prima. Caratterizzato da una grande vivacità intellettuale e da una «carica emotiva esplosiva»<sup>4</sup>, il gruppo accoglie volentieri qualsiasi nuova attività e la porta a termine con energia. Sono però presenti diverse carenze negli ambiti della grammatica e dell'ortografia. Anche la videoscrittura non è mai stata affrontata da gran parte degli studenti. Mentre la docente si è occupata di intervenire sulla prima debolezza attraverso un percorso appositamente ricalibrato sulle loro necessità durante l'anno, la videoscrittura è stata introdotta ed esercitata esclusivamente durante le ore del laboratorio di scrittura creativa. Il lavoro collaborativo ha poi permesso agli studenti, provenienti da diverse scuole primarie, di conoscersi e fare amicizia velocemente.

##### 3.1.2. Il progetto

Come anticipato, la sperimentazione è nata per stimolare gli studenti, che scrivono con disinteresse e scarsa organizzazione. Per raggiungere questo obiettivo è stata proposta la scrittura di un libro-gioco combinata con attività

---

<sup>3</sup> La testimonianza della docente è tratta da un'intervista tenutasi a fine sperimentazione, il 19 maggio 2021.

<sup>4</sup> La testimonianza della docente è tratta da un'intervista tenutasi a fine sperimentazione, il 19 maggio 2021.

di scrittura collaborativa. Sia lo scopo sia la modalità del progetto prevedono infatti un alto livello di pianificazione e contrattazione.

Il lavoro in classe, a cui sono state dedicate ventidue lezioni in prima e diciannove in terza, è stato affiancato da compiti da svolgere a casa. Sono stati così creati due livelli di collaborazione, uno relativo al gruppo classe, l'altro ai più piccoli gruppi di lavoro. Il gruppo classe ha svolto al contempo il ruolo di revisore e destinatario, spingendo i vari nuclei più piccoli a fare del proprio meglio.

Le diverse fasi della sperimentazione sono state indicate esplicitamente agli studenti, che di settimana in settimana hanno scoperto l'importanza della pianificazione e della revisione.

Il progetto è stato realizzabile solo grazie a un uso diffuso delle tecnologie, che hanno permesso agli studenti di collaborare a uno stesso testo sincronicamente o asincronicamente (Documenti Google), lavorare in gruppo anche se in isolamento (*Software VoIP*) e infine creare direttamente l'impaginazione desiderata per il proprio prodotto (*Book Creator*).

Proprio dal prodotto è arrivato lo stimolo maggiore. Fin da subito gli studenti hanno realizzato di star lavorando a un progetto concreto, scrivendo con uno scopo. Il laboratorio si sarebbe infatti concluso con la creazione di un vero libro-gioco dotato di un pubblico reale. Il coinvolgimento dei ragazzi è infatti aumentato sensibilmente quando è stata loro confermata la possibilità di tramutare l'e-book che avrebbero impaginato in un volume cartaceo da depositare presso la biblioteca della scuola.

## 3.2. Le fasi della sperimentazione

### 3.2.1. La lettura in classe: imparare a discutere

La prima attività proposta alle classi è stata la lettura di un libro-gioco. Questo momento non è stato inserito nella programmazione solo per mostrare un esempio di ipertesto narrativo agli studenti, ma anche per abituare i ragazzi allo scambio di idee e alla discussione in classe. Era infatti fondamentale, per il successo delle fasi successive, che gli studenti costruissero il prima possibile un clima relazionale e comunicativo disteso e privo di ansie. A ogni bivio il gruppo classe doveva ragionare sugli indizi forniti dalla trama e sulle conseguenze generate dal rapporto di causa-effetto fra scelte ed eventi futuri. Gli studenti, chiamati di volta in volta a giustificare in piccole arringhe le proprie opinioni, si sono concentrati sullo spiegare in modo chiaro le proprie idee ai compagni e, contrattando sulle soluzioni, si sono aperti a una collaborazione sana e serena. Ragionando ad alta voce sugli elementi della trama e riflettendo sugli esiti negativi riscontrati durante la lettura, ossia quei capitoli che concludevano la narrazione pur non avendo la storia del libro-gioco raggiunto un finale soddisfacente, hanno inoltre sviluppato una consapevolezza maggiore della struttura del testo. La lettura è insomma stata un'utilissima palestra per



gli studenti, che da un lato hanno imparato a discutere per raggiungere una soluzione con i compagni, dall'altro hanno sviluppato un'attenzione alla sequenzialità degli eventi narrati che si è rivelata fondamentale in una fase successiva della sperimentazione, quella di riorganizzazione delle idee, dove i frutti del *brainstorming* sono stati collegati fra loro in una pianificazione attenta dei vari intrecci proposti, tutti coerenti fra loro per quanto diversi.

### 3.2.2. La fase di pre-scrittura

#### 3.2.2.1. // brainstorming

La fase di pre-scrittura è stata quella più curata durante la sperimentazione. Agli studenti sono state proposte strategie applicabili alla scrittura di diversi tipi di testo, fornendo così strumenti utili anche al di fuori del laboratorio qui descritto. La prima strategia introdotta è stata quella della lista disordinata, proposta da Dario Corno come meccanismo associativo utile «per far affiorare le idee [...] o per richiamare le conoscenze attorno a un dato argomento». In *Scrivere e comunicare: la scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica* Corno (2019: 42) spiega che il metodo della lista

consiste nello scrivere rapidamente e senza effettuare alcun tipo di selezione un elenco di idee man mano che esse vengono in mente intorno all'argomento indicato. Solo in un secondo momento, dopo un congruo numero di informazioni elencate una sotto l'altra, lo scrittore interviene per organizzarle.

La strategia, al fine di rispecchiare il contesto collaborativo portato avanti durante tutta l'esperienza didattica, è stata riproposta alle classi come esercizio da svolgere in gruppo sotto forma di *brainstorming*.

Prima di cominciare sono state date ai ragazzi tutte le informazioni necessarie per svolgere l'attività in modo consapevole e replicabile. Per abbassare il livello di ansia dei più timidi, meno inclini a partecipare, il tema è stato comunicato in anticipo e la lezione dedicata è stata aperta con una tabella parzialmente precompilata. Le idee riportate sulla LIM non erano altro che personaggi, luoghi, crimini, moventi e mezzi (entrambe le classi hanno deciso di scrivere un libro-gioco giallo) estrapolati da un precedente esercizio di scrittura creativa svolto dagli studenti. I ragazzi hanno cominciato la sessione commentando le proposte a disposizione: sentire i compagni approvare le proprie idee, per quanto anonime, ha aiutato gli studenti a sciogliersi, scatenando l'attesa tempesta di idee. Ogni proposta è stata rivisitata e ribaltata, analizzando le varie combinazioni possibili e cercando le migliori.

#### 3.2.2.2. L'organizzazione del lavoro in classe e a casa: la selezione delle idee

Raccolte e selezionate le idee, era necessario rielaborarle in proposte coerenti e definite che potessero essere usate durante la stesura del libro-gioco.

Se infatti da un lato le classi avevano individuato assieme i personaggi e i relativi ruoli, prestando attenzione ai possibili moventi e agli eventuali alibi per ciascuno di essi, dall'altro molte caratteristiche non funzionali al racconto, come l'aspetto fisico, non erano ancora state approfondite. Gli studenti, divisi in gruppi, hanno quindi lavorato a delle schede che, descrivendo più nel dettaglio i vari personaggi, potessero in seguito essere raccolte in un documento cumulativo consultabile in qualsiasi momento in modo semplice e veloce, essenziale riferimento per tutti i coautori durante l'effettiva scrittura di quanto pianificato assieme. Nella Fig. 1 è possibile consultare una delle schede personaggio create dalla classe terza.

### Sospettato numero quattro

#### Il cuoco

Federico

##### Descrizione fisica:

Federico è un uomo basso, tracagnotto e leggermente peloso. Ha degli zigomi molto pronunciati, il naso a patata, gli occhi verdi, le labbra carnose, spesso secche, i baffi alla francese e i suoi capelli sono bruni.

##### Descrizione caratteriale:

Federico ha un carattere molto forte e a volte lunatico. Nei confronti della figlia è molto dolce, invece quando lavora è molto serio ed impegnato in quello che fa dato che è molto affezionato al suo lavoro. Nella maggior parte della giornata Federico è vivace ma ogni tanto cade in momenti di depressione ricordando i suoi cari defunti.

##### Storia personale:

Federico è stato un amante della cucina fin da bambino. Già da quando aveva dieci anni cucinava qualche semplice piatto per i suoi genitori e ha coltivato la sua passione fino ad ora, all'età di trentadue anni, facendola diventare la sua professione. Attualmente è sposato e ha una figlia di quattro anni, alla quale ha intenzione di insegnare tutti i segreti riguardanti il mondo della cucina. Purtroppo cinque anni fa, i suoi genitori sono scomparsi e tutt'ora non è ancora riuscito a colmare questo vuoto immenso. Dopo la perdita dei genitori, era devastato e il ristorante per cui lavorava stava fallendo. Ma proprio in quel momento di disperazione, si è presentata sotto ai suoi occhi un'occasione che sembrava essere arrivata apposta per lui: il lavoro da cuoco per il proprietario della villa nella quale sta lavorando adesso.

Questo lavoro è proprio quello che fa al caso suo, la paga è molto buona e non si può lamentare del personale perché sono tutti molto cortesi.

**Movente:** Federico lo scorso mese aveva avuto una lite con il maggiordomo: era da tempo che si verificano dei furti di cibo in dispensa, lui e Federico erano gli unici ad avere il permesso di entrare in cucina.

Tra i due c'era ancora qualcosa in sospeso, dato che non si erano ancora chiariti sulla faccenda.

**Mezzi:** Federico fa parte dei sospettati, perché la domestica dice di averlo visto mettere qualcosa nel pasto del maggiordomo, pensava fosse del veleno e ha deciso di comunicarlo alla polizia.

**Alibi:** Il corpo del maggiordomo è stato trovato in cucina. L'ispettore ritiene che Federico potrebbe essere l'assassino. Il cuoco, in sua difesa, ha detto che nel momento in cui era morto il maggiordomo, lui era andato a fare la spesa al supermercato, nel quale è stato visto dalla zia che può confermare.

**Figura 1: Scheda personaggio creata dagli studenti della classe terza per uno dei sospettati.**

Idealmente il lavoro dei gruppi si sarebbe dovuto svolgere, come il resto della sperimentazione, durante le ore scolastiche. Essendo però impossibile, a causa dell'emergenza sanitaria, far lavorare gli studenti a stretto contatto in aula, è stato necessario dilatare i tempi della sperimentazione e assegnare parte del lavoro come compito da svolgere a casa. Le tecnologie sono state fondamentali per la buona riuscita di questa organizzazione del lavoro. Grazie ai *Software VoIP* gli studenti hanno potuto ricreare momenti di socialità a loro preclusi da diversi mesi. Inoltre, l'introduzione di Documenti Google già all'inizio della sperimentazione è stata utile per assicurarsi che i ragazzi arrivassero alle fasi di scrittura più impegnative avendo già preso confidenza con tutti i comandi offerti dal programma.

Da questo momento la collaborazione si è quindi sdoppiata: da un lato piccoli gruppi, da quattro, cinque o sei persone a seconda delle necessità della classe, che lavoravano assieme a casa, dall'altro il gruppo classe, che tutte le settimane, dopo aver letto quanto elaborato dai gruppi, usava l'ora in aula per commentare, modificare e intervenire sui lavori svolti dai compagni. Il gruppo classe è diventato così contemporaneamente revisore e destinatario. Ricoprendo in particolare questo secondo ruolo i compagni di classe si sono sostituiti temporaneamente al destinatario finale, individuato all'inizio dell'esperienza nei visitatori della biblioteca scolastica, dove sarebbe stata depositata una copia del libro-gioco. Trovandosi ancora alla fase di pre-scrittura di un progetto che avrebbe richiesto molto tempo per essere ultimato, era importante per gli studenti avere un riscontro immediato da parte di un lettore, riuscendo così a dare maggior valore anche ai piccoli traguardi settimanali previsti dal percorso di scrittura.

È necessario sottolineare che, pur avendo inizialmente assegnato a ogni gruppo un personaggio da definire selezionando le idee migliori fra quelle emerse durante il *brainstorming*, la classe è intervenuta fortemente su ogni scheda proposta, rendendo così a tutti gli effetti anche la delineazione più dettagliata dei personaggi un lavoro collaborativo esteso a tutti i partecipanti. I compagni hanno infatti saputo essere puntigliosi e creativi, andando così a modificare e migliorare le proposte originali, considerate approvate solo in seguito a voto unanime. La continua rielaborazione delle informazioni fra compiti a casa e riunioni in classe ha permesso di definire meglio anche diversi elementi della trama trascurati precedentemente: raccolte e selezionate le idee, si è passati alla loro organizzazione, distribuita su molteplici rami di trama fra loro intrecciati.

### *3.2.2.3. La pianificazione e il diagramma della trama*

Prima di cominciare l'effettiva pianificazione delle trame agli studenti è stato chiesto di scrivere la fabula del delitto al centro del libro-gioco. Questo

esercizio, oltre a permettere la spiegazione della differenza fra fabula e intreccio nella classe prima, ha aiutato le classi a individuare quali eventi della storia, non essendo ancora stati approfonditi pienamente durante le discussioni in classe, necessitavano di maggiore attenzione. Poiché i ragazzi avevano scelto di scrivere un libro-gioco di genere giallo era infatti importante che, indipendentemente dal percorso scelto dal lettore per cercare di scoprire il colpevole, la risoluzione del caso, e così del libro-gioco, riproponesse la medesima ricostruzione dei fatti, coerente con gli indizi disseminati sul luogo del crimine. Anche in questo caso il gruppo classe, dopo aver ascoltato le proposte dei nuclei più piccoli, ha rielaborato le idee originali raggiungendo, attraverso il confronto, una decisione in comune accordo. È stato a questo punto possibile passare alla pianificazione dell'intreccio o, meglio, degli intrecci. Dopo aver concordato in classe la collocazione di tutti gli indizi e il numero di prove necessarie per riuscire a incastrare il colpevole e ottenere un finale positivo al termine del libro-gioco, è quindi cominciato il lavoro a casa. Ogni gruppo ha ideato una diversa scaletta degli eventi, immaginando un possibile sviluppo della trama. Le sequenze individuate sono poi state riassunte in brevi paragrafi, in modo che i compagni potessero leggere e comprendere l'intreccio proposto. I racconti potevano avere finali positivi o negativi, l'unico requisito era che venissero rispettate le decisioni precedentemente prese in classe. Una delle caratteristiche dei libri-gioco è infatti proprio quella di contenere, oltre a una grande varietà di percorsi, molteplici conclusioni. Lavorando sulle loro proposte a casa, in un gruppo ristretto, gli studenti hanno potuto esercitare ancora una volta le tecniche creative e di confronto già sperimentate in aula. Discutere le opzioni solo con alcuni compagni, e non con tutta la classe, ha inoltre permesso agli studenti più timidi o in difficoltà di avere a disposizione più tempo per esprimere le proprie idee.

Prima dell'incontro in aula tutti gli studenti hanno letto il lavoro dei compagni, confrontando i diversi intrecci e le varie scene così ottenute. È seguito un esercizio di combinazione e integrazione delle sequenze ideate, che ha dato vita al diagramma della trama. Viene identificata con questo nome la forma grafica del libro-gioco, un albero che contiene tutti gli intrecci proposti. Si tratta di un mezzo fondamentale per accorgersi «facilmente dei “rami secchi” che man mano si formano» (Angiolino 2004: 108) e per «mantenere una direzione precisa ed evitare di perdersi in derive confuse che [...] rischiano di creare discrasie, incongruenze e addirittura bug quando si palesano nel corso di un lavoro di squadra» (Longo, Mala Spina, Poropat 2019: 113).

Per creare lo schema è stata utilizzata *diagrams.net*, una piattaforma *Open Source* gratuita che permette di creare diagrammi direttamente dal *browser* Web, senza dover utilizzare *software* o *app*. La mappa, compilata dall'esperta durante la lezione, è stata poi condivisa su Google Classroom: in questo modo gli studenti, non dovendo copiare o annotare nulla, si sono potuti concentrare sullo sforzo creativo senza distrazioni.

Il diagramma ottenuto ha preso il nome esemplificativo di «Albero delle scelte» ed è stato utilizzato dagli studenti per orientarsi durante la fase di scrittura. Avendo dato spazio alle idee di tutti, il diagramma della trama della classe terza (Fig. 2) ha raggiunto una dimensione difficile da gestire. La fase di scrittura è stata quindi divisa in due cicli, richiedendo un grande impegno da parte degli studenti. Ripetere le fasi di pianificazione, scrittura e revisione ha dato sicuramente ai ragazzi la possibilità di sfruttare immediatamente l'esperienza accumulata, ottenendo brani di una qualità maggiore, ma ha anche esaurito l'entusiasmo degli studenti. L'ampiezza dello schema ha inoltre reso difficile l'orientamento interno, causando così alcuni *bug* che è stato necessario risolvere in seguito. Per evitare che il problema si riproponesse con gli studenti di prima, il diagramma a loro consegnato (Fig. 3) è stato rivisitato fuori dalle ore scolastiche: sono state utilizzate frecce di colori diversi ed è stata allegata una legenda. Inoltre alcuni rami, dopo aver esposto il problema agli studenti, sono stati tagliati.



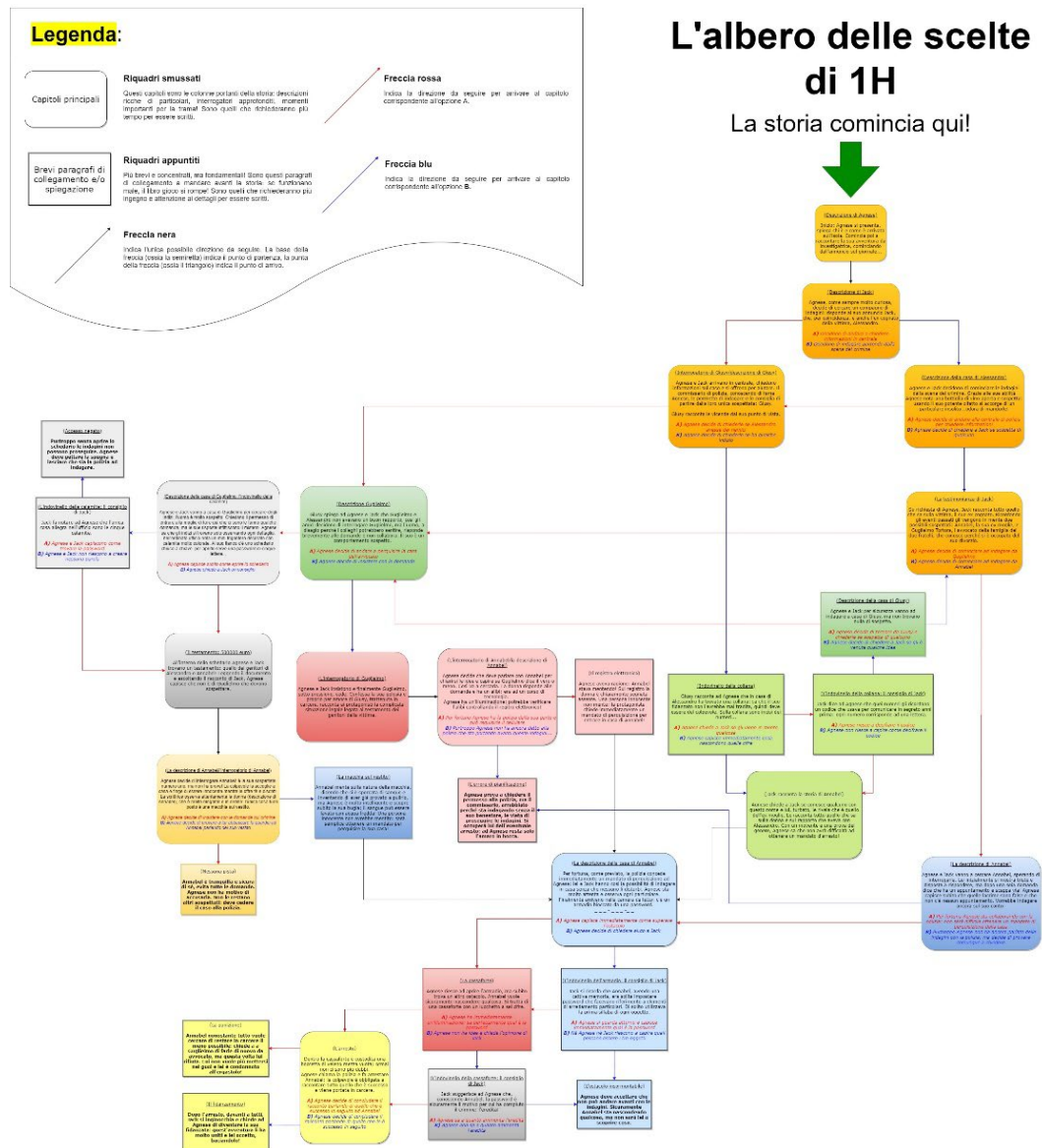


Figura 3: Diagramma della trama della classe prima<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> L'immagine originale è disponibile al link [https://viewer.diagrams.net/?highlight=0000ff&layers=1&nav=1&title=Diagramma%20della%20trama%20-%20classe%20terza#Uhttps%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fuc%3Fid%3D1YsYpv3FkukzB\\_KzrcA2M-9T32x1rxVJ%26export%3Ddownload](https://viewer.diagrams.net/?highlight=0000ff&layers=1&nav=1&title=Diagramma%20della%20trama%20-%20classe%20terza#Uhttps%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fuc%3Fid%3D1YsYpv3FkukzB_KzrcA2M-9T32x1rxVJ%26export%3Ddownload)

<sup>6</sup> L'immagine originale è disponibile al link <https://viewer.diagrams.net/?highlight=0000ff&layers=1&nav=1&title=Diagramma%20della%20trama%20-%20classe%20prima#Uhttps%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fuc%3Fid%3D1i8X00jsaRpq-eLcmwFRmQqhipcwK6Sjv%26export%3Ddownload> (ultima consultazione: 12.12.2023).

### 3.2.3. Le fasi di scrittura e revisione

#### 3.2.3.1. *La scrittura collaborativa e il tutoring*

L'approvazione da parte delle classi del diagramma della trama ha concluso la fase di pre-scrittura, dando finalmente inizio a quella di scrittura vera e propria. Ovviamente già da settimane gli studenti stavano praticando attivamente la scrittura collaborativa, lasciando traccia delle loro idee e costruendo le schede contenenti i profili dei personaggi ideati per il libro-gioco. Durante le attività di pre-scrittura nei gruppi si erano quindi già formate dinamiche ben definite e spesso positive, fra cui alcuni esempi di tutoring. Per questo motivo si è deciso di mantenere invariati i gruppi. Allo stesso modo non è stato cambiato il ruolo del gruppo-classe che, dopo aver letto i capitoli scritti dai compagni durante la settimana, consigliava in aula modifiche e miglioramenti. Durante la settimana successiva i nuclei più piccoli rivisitavano quindi quanto già scritto: in questo modo le fasi di scrittura e revisione si sono in realtà ripetute ciclicamente secondo diverse metodologie che verranno in seguito illustrate (§ 3.2.3.2.).

Il lavoro di scrittura è stato svolto su Documenti Google, applicazione che non solo ha permesso a esperta e docente di monitorare il lavoro degli studenti, ma ha anche dato ai ragazzi la possibilità di collaborare sincronicamente o asincronicamente in base alle necessità personali. È stato possibile osservare diverse strategie di collaborazione: alcuni gruppi hanno praticato una scrittura parallela (Fig. 4), dividendo la consegna in parti e assegnando un capitolo a ogni membro del gruppo, altri una scrittura reattiva (Fig. 5), lavorando sempre in gruppo e intervenendo contemporaneamente sullo stesso testo. Diversi sono stati i casi di scrittura mista. Durante la sperimentazione gli studenti hanno avuto modo di provare diverse modalità di scrittura, raccontando la scelta del proprio gruppo in classe e consigliando o sconsigliando quanto sperimentato.



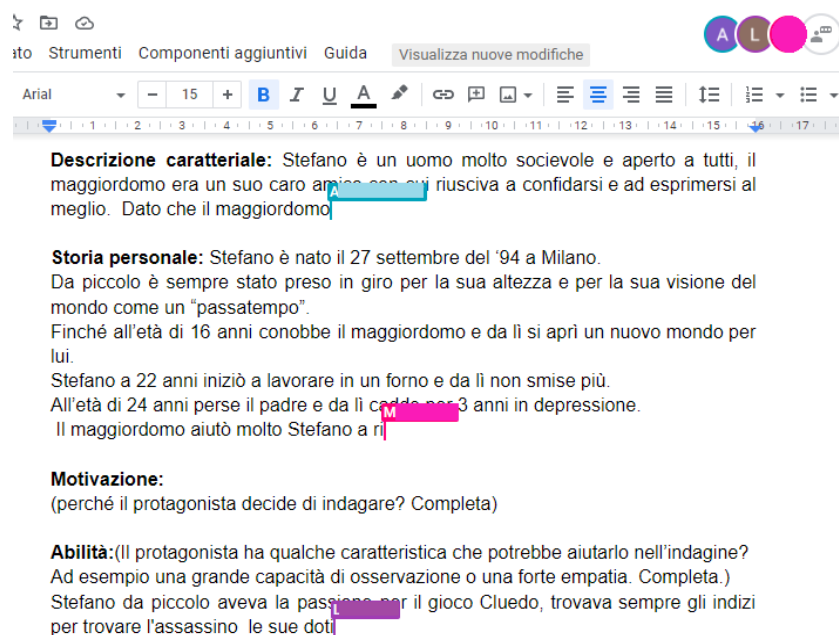


Figura 4: Studenti praticano la scrittura parallela sincrona.

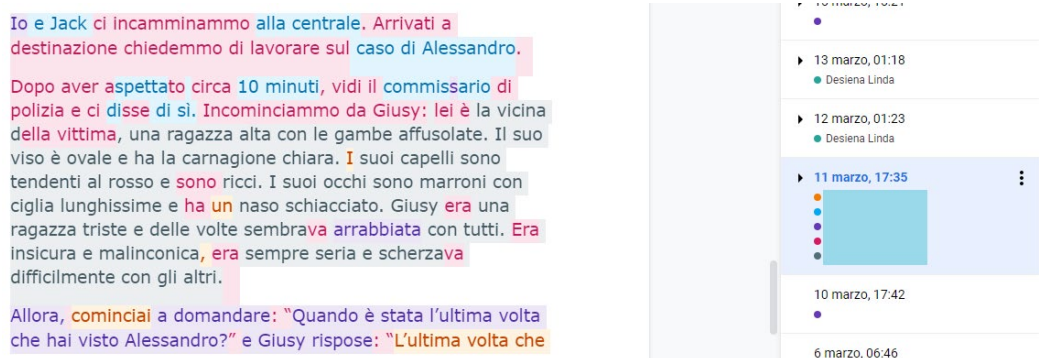


Figura 5: Scrittura reattiva.

È importante sottolineare che la scrittura asincrona e la scrittura parallela non sono necessariamente state portate avanti assieme, anzi. Spesso gli studenti, pur avendo optato per una divisione dei brani, preferivano connettersi assieme, lavorando sulla scrittura sincronicamente e in chiamata vocale. In questo modo potevano aiutarsi a vicenda, sia chiedendo consigli o fornendo opinioni, sia intervenendo sul testo dei compagni in caso di errori o sviste. Non raramente alcuni studenti, pur avendo terminato il proprio compito di scrittura, si trattenevano sul documento per supportare e seguire i compagni.

Mentre in alcuni casi il lavoro sincrono è stato fonte di compagnia e di piccoli aiuti saltuari, in altri casi si è creato un vero e proprio rapporto di tutoraggio. Nati già durante la fase di pre-scrittura, durante la fase di scrittura, che

richiedeva un impegno maggiore, i legami di tutoraggio non hanno fatto che intensificarsi. Supportati dai compagni più abili, anche gli studenti che non si erano sentiti in grado di svolgere il lavoro individuale a inizio sperimentazione hanno partecipato a quello di gruppo, contribuendo al risultato finale. Nella fig. 6 è possibile osservare la collaborazione fra uno studente BES (in arancione) e una compagna (in viola).

**Capitolo 7: Maria**  
 Stefano e Jennifer decidono di interrogare Maria: la donna, in lacrime e disperata, confessa la relazione segreta. Maria disse che la sua relazione non andava bene perché la picchiava.  
 Io e Jennifer decidemmo di dirigerci alla villa per interrogare le persone presenti nella villa il giorno in cui è avvenuta la morte di Davide.  
 La prima persona ad essere interrogata fu Maria. La donna era disperata e in lacrime ci ripeteva di essere innocente e di non sapere niente dell'accaduto. Erano ore che lei piangeva, le lacrime continuavano a bagnarle il viso mentre io e Jennifer continuavamo a insistere per scoprire qualcosa in più rispetto a ciò che ci avevano detto gli altri sospettati.  
 Finalmente, ci disse che lei e Davide stavano insieme da 2 anni. La donna però aggiunse che non poteva sicuramente lasciarlo perché altrimenti non avrebbe più lavorato per lei e suo marito dato che la loro relazione era segreta. Si sarebbe fatto licenziare dato e non avrebbe più voluto vedere la donna.  
 Maria ogni volta che vedeva l'uomo, veniva trattata male da esso e il suo rapporto con lui peggiorava.  
 A man mano che trascorrevano le giornate. Nonostante Davide fosse stato ignobile, Maria dimostrò di avere un forte carattere lasciandolo. Ci raccontò di non aver superato la situazione infatti, ogni volta che si parlava di lui, le scendeva una lacrima.  
 Maria disse che anche se lo avesse lasciato ci teneva comunque a lui e prima della sua morte lavorava ancora nella loro villa. Io e Jennifer chiedemmo a Maria se Davide avesse qualche rapporto sospetto con qualcuno ma lei non seppe rispondere.

12 gennaio, 16:43  
 11 gennaio, 19:22  
 11 gennaio, 18:27  
 11 gennaio, 16:11  
 10 gennaio, 13:44  
 9 gennaio, 21:19  
 9 gennaio, 16:45  
 Visualizza modifiche

**Figura 6: Esempio di tutoring. In viola gli interventi del tutor, in arancione quelli del tutee.**

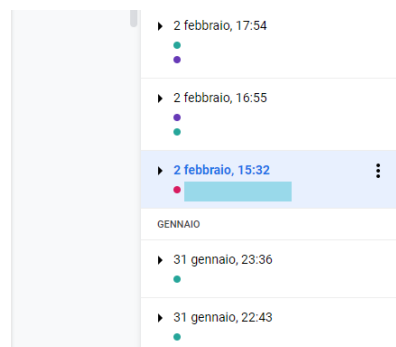
Lo studente, solitamente poco partecipe alle attività della classe, essendosi appassionato al progetto ha man mano intensificato i propri interventi in aula e a casa. Volendo contribuire al libro-gioco ha chiesto aiuto alla compagna e, pur intervenendo poco sul testo, ha esposto le sue idee alla tutor, che le ha trascritte per lui. In un compito successivo lo stesso studente, incoraggiato dai risultati ottenuti precedentemente, si è approcciato individualmente al proprio capitolo, con risultati migliori di quelli ottenuti in prove passate. In fig. 7 viene riportato il suo lavoro, in seguito corretto con la tutor. È la prima, ma non ultima, volta dall'inizio della sperimentazione che si ha da parte sua un intervento così sostanzioso e autonomo.

**Capitolo 24: La casa del cuoco**

Stefano e Jennifer riescono ad entrare nella casa del cuoco, ma è tutto inutile: c'è troppo disordine per poter condurre un'indagine. Dopo ore Jennifer è stanca e va a casa, deve preparare le ultime cose per il funerale del fratello. Stefano decide di fare un ultimo sforzo. **Ma non trovo niente allora decise di andare a casa anche lui per riposarsi e di aspettare domani per continuare l'indagine.** Nella casa del cuoco c'era un bagno due camere un corridoio e un garage la casa era vecchia e piena di ragnatele in una stanza c'era una scrivania piena di fogli vecchi e nel bagno c'era una doccia con la finestra spaccata e il lavandino pieno di scarafaggi, il corridoio era pieno di attrezzi da lavoro. Nell'altra camera c'era un letto Matrimoniale bucato e un armadio con dentro vestiti che puzzavano. Dopo ore di ricerca Stefano decise di andare a casa a Riposarsi per il prossimo giorno 😊

**Capitolo 26: Fine (8)**

Il giorno dopo decisi di aspettare alla villa il ritorno di tutti coloro che erano andati al funerale di Davide. Ero sdraiato in giardino sull'amaca, con un filo di vento che mi

**Figura 7: Tutee lavora autonomamente sul testo.**

Un durevole rapporto di tutorato si è creato anche in un altro gruppo, coinvolgendo uno studente bangladesese, fluente in bengalese e inglese, ma non in italiano. Il ragazzo, descritto dalla docente come volenteroso nello studio e desideroso di integrarsi, tendeva a stare in disparte durante le attività in classe, probabilmente anche a causa della barriera linguistica. Nella fig. 8 è possibile vedere come lo studente (in rosa) venga seguito nella scrittura da un compagno di gruppo (in viola), che lo assiste sfruttando, quando necessario, anche la lingua inglese. Grazie alla collaborazione sincrona il tutee ha «la possibilità di ricevere un feedback immediato alle proprie ipotesi riguardo alla lingua da utilizzare nella produzione scritta» (Bellinzani 2014: 166), migliorando di volta in volta.

**Capitolo 40: Alberto (2)**

Interrogano Alberto. Sanno che non è il colpevole dell'omicidio, ma bisognerebbe comunque denunciarlo per i suoi vecchi crimini. **Io e Jennifer andammo da Alberto, lo trovammo seduto sul divanetto della sala.**

Era una stanza abbastanza ampia, le pareti erano rosse e il caminetto trasmetteva all'ambiente molto calore. Gli dissi che il colpevole non era lui, così lui fece un sospiro di sollievo.

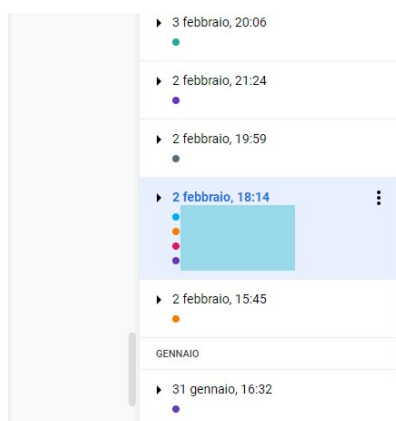
Jennifer, però aggiunse dicendo che Alberto in passato aveva commesso una rapina e che grazie ai giornali conservati da Davide avevano scoperto ciò.

Alberto inizialmente negò tutto, ma quando gli mostriamo il giornale lui confessò che aveva fatto quella rapina perché aveva bisogno di denaro.

Io e Jennifer non sapevamo se andare a parlare con la polizia per incastrare Alberto oppure continuare le indagini su Luigi.

-Capitolo 5: vanno dalla polizia.

-Capitolo 38: decidono di proseguire le indagini su Luigi.

**Figura 8: In viola gli interventi del tutor, in rosa quelli del tutee.**

Lavorare a casa, senza limiti di tempo, ha permesso agli studenti di prestare particolare attenzione alle esigenze dei compagni: probabilmente se tutte le attività di scrittura fossero state svolte in aula il supporto sarebbe stato inferiore. La possibilità di accedere in qualsiasi momento al documento di gruppo ha permesso agli allievi di prestare le attenzioni necessarie a ogni contributore. Va inoltre sottolineato che, esclusi rari casi dovuti per lo più a una

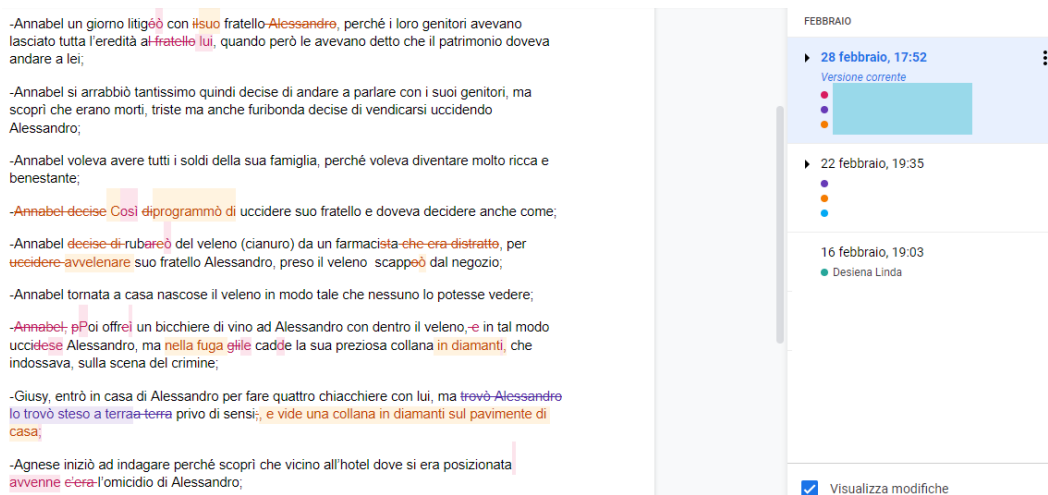
cattiva organizzazione del gruppo durante le prime fasi del lavoro o relativi a studenti poco coinvolti dal laboratorio, i ragazzi hanno sempre visitato molteplici volte il documento durante la settimana.

### 3.2.3.2. Le revisioni

Come già anticipato, la fase di revisione si è ciclicamente alternata con quella di scrittura. È stato immediatamente notato che i gruppi lasciavano questo compito a un unico membro, magari quello considerato più bravo. Si è immediatamente intervenuti per evitare che questo tipo di organizzazione privasse gli studenti di un'effettiva occasione di crescita. Già tralasciata nei compiti individuali, in quelli collaborativi la revisione non può essere trascurata. Infatti, come sottolinea Shin (2014: 36) «nella scrittura collaborativa l'obiettivo non è il prodotto finale, ma costruire assieme per arrivare al prodotto finale. Il processo di revisione e modifica assieme è parte integrante del processo di apprendimento».

I ragazzi hanno quindi cominciato a dedicare la giusta attenzione anche alla revisione, che è stata praticata secondo due modalità: una collaborativa e l'altra guidata.

Ogni settimana, per ogni compito di scrittura assegnato a casa, i ragazzi praticavano una revisione collaborativa (fig. 9), che vedeva la rilettura di quanto elaborato e l'eventuale correzione degli errori riscontrati. Questa lettura veniva fatta in gruppo, utilizzando così le competenze di tutti per limitare al massimo il numero di errori o sviste. Grazie allo strumento commenta di Documenti Google anche gli studenti che, per svariati motivi, non riuscivano a partecipare sincronicamente a questo momento potevano contribuire lasciando delle note ai compagni.



**Figura 9: Dopo aver lasciato trascorrere alcuni giorni dalla fase di scrittura, i membri di un gruppo leggono e correggono assieme quanto prodotto.**

La seconda revisione affrontata dagli studenti, chiamata qui “guidata”, ha sfruttato ancora una volta lo strumento commenta di Documenti Google, stavolta utilizzato dall’esperta. Anche in questo caso, notando che gli studenti preferivano lasciare questo compito a un unico membro del gruppo, è stata sottolineata l’importanza di ragionare assieme per raggiungere la soluzione del problema. Gli errori, infatti, non venivano mai esplicitamente corretti nel commento, che si limitava a segnalarli fornendo le indicazioni necessarie per capire come risolverlo. Nelle prove successive è stato notato un notevole miglioramento negli studenti che hanno svolto l’attività di revisione guidata collaborativamente, ragionando assieme.

#### 4. Il prodotto

Come già anticipato, la sperimentazione ha previsto non solo la scrittura, ma anche l’impaginazione di un libro-gioco. Il progetto è stato realizzato grazie a Book Creator, un’applicazione nata per iPad ma oggi utilizzabile anche sui dispositivi Windows e Android. L’interfaccia, semplice e accessibile, ha permesso agli studenti di ottenere ottimi risultati fin dai primi utilizzi. I ragazzi hanno potuto arricchire le pagine con immagini, audio e colori: tutti gli studenti, anche quelli che si erano sentiti meno utili durante altre parti del progetto, hanno potuto contribuire con il loro tocco creativo. Di conseguenza sono varie le impaginazioni presenti nel libro, che vedono font, colori e stili di illustrazione personalizzati e originali (figg. 10 e 11). Altro vantaggio enorme di Book Creator è il sistema di collegamenti interni all’e-book, già programmato nell’applicazione, che si è prestato perfettamente alla costruzione dell’ipertesto.

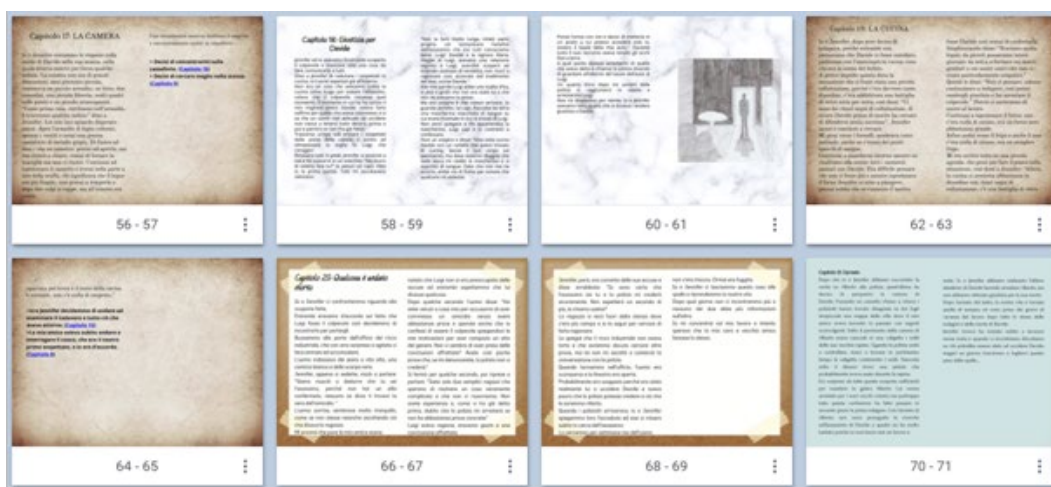


Figura 10: Alcune pagine del libro-gioco della classe terza.



Figura 11: Alcune pagine del libro-gioco della classe prima

Proprio parlando di link e ipertestualità, può sembrare curiosa la scelta di creare una versione alternativa del libro-gioco scritto dai ragazzi, adattata al formato cartaceo. Eppure la copia fisica del lavoro è stata lo stimolo più grande per gli studenti. Privato dei link, sostituiti da rimandi espliciti alle varie pagine, e dotato di un QR code per raggiungere immediatamente la versione digitale, il volume è stato infatti donato alla biblioteca della scuola presso cui si è svolta la sperimentazione. La consapevolezza di quanto sarebbe accaduto ha fornito da subito un pubblico reale e definito agli studenti, che, come esplicitato dalle dediche all'inizio dei libri, hanno scritto le loro avventure a bivi pensando ai futuri iscritti dell'istituto.

Diversi ragazzi hanno richiesto una copia personale del libro-gioco: la soddisfazione di stringere fra le mani il prodotto su cui avevano lavorato per mesi è stata enorme.

## 5. Conclusioni

Tra gli obiettivi che questa sperimentazione si proponeva c'era quello della collaborazione. Con dei sondaggi sono state raccolte le opinioni di tutti i partecipanti, che hanno mostrato un divario tra gli studenti della classe prima e quelli della classe terza. Entrambi i gruppi hanno gradito la proposta, ma mentre i più piccoli hanno vissuto l'esperienza con grande entusiasmo, gli studenti di terza hanno risentito di attriti relazionali causati dalla poca cooperazione di alcuni membri della classe. Va comunque sottolineato che nonostante tutto sono stati rilevati, sia dalla docente sia dagli studenti stessi, miglioramenti della scrittura e nella gestione dei rapporti sociali di gruppo. Anche le abilità di videoscrittura hanno visto un incremento significativo: se l'utilizzo di Documenti Google era sconosciuto solo agli studenti di prima, entrambe le

classi non lo avevano mai utilizzato per scrivere collaborativamente in modo sincrono. Tutti gli studenti hanno riconosciuto il potenziale dell'applicazione, al punto da continuare a utilizzarla per la preparazione delle tesine di terza media. Gli studenti di prima, pur non avendo lavorato ulteriormente al computer dopo la fine del progetto, hanno indicato nei sondaggi proposti al termine della sperimentazione l'apprendimento della videoscrittura e il lavoro di gruppo fra gli elementi più apprezzati. Anche Book Creator ha riscosso un grande successo. L'impaginazione del libro-gioco è stata la parte che più ha divertito le classi. Entrambi i gruppi sono riusciti a esprimere al meglio la propria creatività.

Se per gli studenti di prima la collaborazione con i compagni è stata protagonista indiscussa del progetto, i ragazzi di terza hanno preferito l'effettiva creazione del libro-gioco. Forse proprio per questo particolare attaccamento al prodotto finale molti di loro si sarebbero detti meno stimolati qualora il libro-gioco fosse stato reso disponibile solo in versione digitale. È comunque interessante notare che gli studenti più giovani non hanno identificato nel volume materiale una variabile di particolare peso rispetto al loro interesse verso il progetto.

Nel complesso la sperimentazione è stata un successo: gli studenti si sono sentiti stimolati e coinvolti, sono migliorati nella scrittura e nella videoscrittura e, attraverso la collaborazione, hanno sviluppato amicizie e abilità sociali.

Come osservato dalla professoressa che ha collaborato alla sperimentazione, pur portando grandi risultati un progetto di questo tipo richiede diverse ore e molto impegno, sia da parte degli studenti sia da parte dei docenti coinvolti. Per ovviare il problema si potrebbe pensare a un laboratorio in scala minore, finalizzato non tanto alla creazione di un libro, ma di un racconto-gioco, magari da raccogliere in un'antologia creata da più classi.

Vorrei concludere sottolineando che gli unici studenti di terza ad aver ritenuto «Eccellente» il contributo del corso alle loro abilità sono gli stessi ad aver ricoperto il ruolo di tutor e tutee durante la sperimentazione, un dato sicuramente degno di nota.

## Riferimenti bibliografici

Angiolino, Andrea (2004), *Costruire i libri-gioco: come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva e il teatro interattivo*, Casale Monferrato, Sonda.

Aziz, Fuad I. (2016), *Understanding student engagement and experiences during the construction of interactive fiction in a middle school history course*, tesi di laurea, University of Florida.

- Bellinzani, Debora (2014), *La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 163-201.
- Brusa, Antonio - Bresil Luciana (1994), *Laboratorio 1 per l'insegnante*, Milano, Mondadori.
- Corno, Dario (2019), *Scrivere e comunicare: la scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano, Torino, Pearson.
- Dettole, Doriana - Leonardi Rosaria (2019), *Dal libro-game alle storie digitali. Una didattica con Twine*, 22 ottobre 2019, <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/dai-libri-gioco-alle-storie-digitali-una-didattica-con-twine-6181/> (ultima consultazione 10.12.2023).
- Katz, Seth R. (1996), *Current Uses of Hypertext in Teaching Literature*, in «Computers and the Humanities», XXX, pp. 139-148.
- Kirchmeyer, Branden – Faherty, Sarah (2017), *Reflections on designing and implementing a task-based unit using gamebooks*, in «Bulletin of Sojo University», XLII, pp. 183-191.
- Longo, Mauro - Mala Spina – Poropat, Matteo (2019), *Scrivi la tua avventura! Dalle storie a bivi ai librogame*, s.l., s.e.
- Lughi, Giulio (1993), *Iper testi letterari e labirinti narrativi. Interactive Storytelling*, <https://www.fabula.it/testi/inediti/IPERTEST.HTM> (ultima consultazione: 10.12.2023).
- Mitchell, Katie (2018), *Increasing English Language Writing Fluency With Fanfiction*, TESOL Connections, settembre 2018, [http://newsmanager.commpartners.com/tesolc\\_mobi/issues/2018-09-01/4.html](http://newsmanager.commpartners.com/tesolc_mobi/issues/2018-09-01/4.html) (ultima consultazione 10.12.2023).
- Papini, Luca (2012), *2 isole x 1 cielo, un libro game a scuola*, 9 luglio 2012, <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/2-isole-x-1-cielo-4044706292.shtml> (ultima consultazione 10.12.2023).
- Rio, Alessandro (2019/2020), *La narrazione interattiva: dai librogame a Bannersnatch*, tesi di laurea, Università degli Studi di Genova.
- Salmaso, Luisa (2013), *Studio dell'interazione tra funzioni esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare in una prospettiva evolutiva dalla seconda infanzia alla preadolescenza*, in «Formazione & Insegnamento», XI/1, pp. 193-199.
- Salmaso, Luisa (2018), *Snodi da leggere*, 2018, [http://www.liberweb.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21227.html&Itemid=107](http://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=21227.html&Itemid=107) (ultima consultazione 10.12.2023).
- Shin, Teow Wan (2014), *The role of ICT in scaffolding collaborative writing*, in «The English Teacher», XLIII, 1, pp. 33-45.
-



## Appendice. Materiali creati durante la sperimentazione

*Il vero volto dell'assassino*, collegamento all'e-book creato dagli studenti della classe terza: <https://read.bookcreator.com/mLHC9AHXpyfUM0LZiunodMv3emh1/BpXjEY2lQLCweGfkUWEF1g>

*Il vero volto dell'assassino*, PDF del libro-gioco creato dagli studenti della classe terza: <https://drive.google.com/file/d/1fd45doEFRQN0EuaGjQJaW14wE-vkG8Q5l/view?usp=sharing>

*Il vero volto dell'assassino*, PDF della copertina creata dagli studenti della classe terza: [https://drive.google.com/file/d/14PIGHioas6t12D5kHiNWMm\\_c3LM1FfS/view](https://drive.google.com/file/d/14PIGHioas6t12D5kHiNWMm_c3LM1FfS/view)

*Morte senza sangue: l'omicidio rosso*, collegamento all'e-book creato dagli studenti della classe prima: <https://read.bookcreator.com/mLHC9AHXpyfUM0LZiunodMv3emh1/VXiXZ5leSZOV05rBZw30Zw>

*Morte senza sangue: l'omicidio rosso*, PDF del libro-gioco creato dagli studenti della classe prima: [https://drive.google.com/file/d/1L0sazr\\_ZNPCXMBbH8oouxSRCFTrVK\\_gg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1L0sazr_ZNPCXMBbH8oouxSRCFTrVK_gg/view?usp=sharing)

*Morte senza sangue: l'omicidio rosso*, PDF della copertina creata dagli studenti della classe prima: <https://drive.google.com/file/d/1XlOExycX6oWo-CWyT5Yeuw9qxPYgImjRr/view?usp=sharing>

