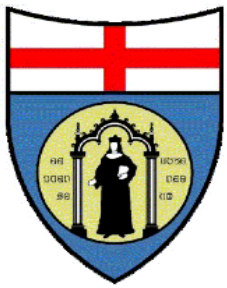
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA



Dottorato di ricerca in Digital Humanities

Lingue, Culture e Tecnologie Digitali

XXXV Ciclo

Tesi di dottorato

Imparare a giocare giocando: un *serious game* per lo sviluppo di competenze di *game literacy*

Tutor: Prof. Riccardo Fassone

Candidata: dott.ssa Giulia Chiantia

Anno Accademico 2022/2023

Abstract

Game literacy, or ludoliteracy, which is sometimes identified as a subset of either media or digital literacy, has been defined as the ability to play, understand and make games. Stemming from Poulsen and Gatzidis' assumption that these three dimensions — operational, critical and creative — should be investigated in their interrelationship, this study proposes a novel approach to game literacy focused on interactivity. The aim of this project is to develop a serious game that can foster the acquisition of game literacy skills in all its three areas: thus, the operational dimension is acquired through the activity of playing, while the critical one is embedded in the game's content; the game is also designed to present the player with creative affordances.

This thesis details the research and design process behind the creation and development of the serious game *Game on Games*. Chapter 1 explores the state of the art concerning game literacy, by comparing several theoretical and practical contributions and developing a framework of what this new form of literacy should entail. Chapter 2 retraces the history of the video game genre chosen for the serious game — the visual novel genre — defining its main aesthetical, narrative and gameplay conventions. The game design process is then extensively documented in Chapter 3. Finally, the fourth and final chapter, presents and analyses the results of the testing and evaluation conducted.

Keywords: ludoliteracy, game literacy, serious games, critical game design

Indice

Abstract **2**

Introduzione **6**

0.1 Contesto e domanda di ricerca 6

0.2 Struttura della tesi 9

Capitolo 1: Game literacy, la literacy del ventunesimo secolo **12**

1.1 L'evoluzione del concetto di literacy: da media literacy a game literacy 12

1.2 Perché educare al videogioco 17

1.3 Che cosa significa essere game literate 23

1.4 Proposte di game literacy 35

1.5 Conclusione 44

Capitolo 2: Storia e forme del genere visual novel **46**

2.1 Introduzione 46

2.2 Origini ed evoluzione del genere visual novel 48

2.2.1 Origini degli adventure game 48

2.2.2 I primi adventure game in Giappone 50

2.2.3 La nascita del genere visual novel 55

2.2.4 Evoluzione e diffusione del genere visual novel 59

2.2.5 La scena delle produzioni indipendenti 64

2.3 Caratteristiche del genere visual novel 66

2.4 Conclusione 75

Capitolo 3: Progettazione e sviluppo di un serious game per la game literacy **76**

3.1 Introduzione 76

3.2 La scelta del genere 76

3.3 Game literacy: il modello 79

3.4 Diario di game design 86

3.4.1 Storia 87

3.4.1.1 Evoluzione del concept 87

3.4.1.2 Sinossi 91

3.4.1.3 Struttura del gioco 92

3.4.1.4 Personaggi 96

3.4.2 Estetica 100

3.4.3 Meccaniche 104

3.4.4 Spunti creativi 111

3.4.5 Sviluppo e testing 114

3.5 Conclusione 116

Capitolo 4: Sperimentazione e analisi dei dati 118

4.1 Introduzione 118

4.2 La sperimentazione in modalità sincrona 119

4.2.1 Profilazione dei partecipanti 120

4.2.2 Modalità di svolgimento 121

4.2.3 Risultati 131

4.3 La sperimentazione in modalità asincrona 139

4.3.1 Profilazione dei partecipanti 140

4.3.2 Modalità di svolgimento 141

4.3.3 Risultati 143

4.4 Usabilità 162

4.5 Conclusione 167

Conclusione 170

Bibliografia **179**

Sitografia **185**

Ludografia **187**

Appendice: Game Design Document **189**

Ringraziamenti **230**

Introduzione

0.1 Contesto e domanda di ricerca

La presente ricerca esplora il tema della *game literacy* (o *ludoliteracy*), ossia quella tipologia di alfabetizzazione mediale che ha per oggetto il videogioco, talvolta ascritta al campo della *media literacy*, talvolta a quello della *digital literacy*.

Il progetto nasce nell'inverno 2020, nel pieno della pandemia da COVID-19: tale contesto esercita una forte influenza sulla formulazione della domanda di ricerca e sulla scelta delle metodologie da impiegare. L'impossibilità di svolgere qualsiasi attività in presenza durante i mesi del *lockdown* e gli ostacoli alla didattica tradizionale che permangono anche nel corso del successivo anno scolastico condizionano inevitabilmente la progettazione; da questi ostacoli, tuttavia, non emergono soltanto limitazioni, bensì anche nuove opportunità per ripensare la ricerca sotto un'altra prospettiva, che consenta di formulare una proposta di *game literacy* che sia coerente con le nuove modalità predominanti di didattica a distanza, e che sfrutti a tal fine proprio le peculiarità del medium a cui si prefigge lo scopo di educare.

Partendo dal presupposto che qualsiasi percorso di *game literacy* non possa prescindere dall'attività di gioco stessa, nasce l'idea di utilizzare il medium non solo come oggetto di analisi, ma anche come veicolo stesso dei contenuti. Sviluppare un videogioco per la *game literacy* permette, innanzitutto, di preservare il carattere di interattività del medium, in un modo che non sarebbe possibile impiegando metodologie tradizionali. L'attività di gioco mette il discente al centro del processo di apprendimento, consentendogli di plasmarlo attivamente con le scelte che compie in virtù di giocatore. Inoltre, un

videogioco può essere fruito autonomamente e a distanza, in ottemperanza con le limitazioni in atto durante gran parte del progetto.

L'idea che il medium videoludico possa essere usato per scopi educativi non è nuova: il termine *"serious game"* indica proprio una tipologia di videogioco il cui scopo primario non è il semplice intrattenimento. Quest'espressione viene utilizzata per la prima volta in tale accezione nel 1970 da Clark C. Abt, il quale fornisce la seguente definizione:

> Games may be played seriously or casually. We are concerned with 'Serious Games' in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.[1]

Come nota Wilkinson,[2] il termine viene poi diffuso in ambito accademico nei primi anni Duemila da Ben Sawyer, che riunisce sotto l'etichetta di *"serious game*" «any meaningful use of computerized game/game industry resources whose chief mission is not entertainment». Le origini dei *serious game* possono essere fatte risalire ai tempi della Guerra Fredda, durante cui diversi giochi digitali finalizzati all'addestramento militare vengono sviluppati dal governo americano. A partire dagli anni Settanta, il medium comincia ad essere sfruttato anche in contesto scolastico: Djaouti, Alvarez, Jessel, e Rampnoux,[3] citano l'esempio di *The Oregon Trail*, gioco testuale sviluppato da tre insegnanti di storia Don Rawitsch, Bill Heinemann e Paul Dillenberger, in cui il giocatore veste i panni di un pellegrino americano nel 1848.

---

[1] ABT, CLARK C., *Serious Games*, University Press of America, 1987

[2] WILKINSON, PHIL, "Brief history of serious games", in *Entertainment Computing and Serious Games*, Springer, 2016

[3] DJAOUTI, DAMIEN, ALVAREZ, JULIAN, JESSEL, JEAN-PIERRE, RAMPNOUX, OLIVIER, "Origins of Serious Games", in *Serious Games and Edutainment Applications,* Londra, Springer, 2011

Tuttavia, nonostante siano oggi numerosi gli *educational game,* il gioco non è semplicemente un contenitore in cui inserire contenuti didattici, bensì un mezzo espressivo di per sé: Ian Bogost[4] definisce *"persuasive game"* quei giochi in grado di veicolare un messaggio attraverso i propri processi, utilizzando, cioè, una retorica basata sulle regole e capace di generare significato attraverso di esse, la cosiddetta "retorica procedurale". Jessie Schell[5] parla invece di "*transformational game*", etichetta in cui riunisce tutti quei videogiochi i quali, in virtù del loro design, innescano un cambiamento nel giocatore, preferendo questo termine al più noto e diffuso *serious game,* che, a suo avviso, sembra voler escludere il divertimento dall'esperienza.

Pur concordando con Schell, si è scelto – per semplicità – di definire *"serious game"* il gioco sviluppato per questo progetto, che si configura sia come veicolo di contenuti educativi, sia come mezzo espressivo di per sé, capace di far riflettere il giocatore attraverso le sue meccaniche. Il fine dell'esperienza di gioco progettata è, coerentemente con la definizione di Schell, quello di innescare un cambiamento in chi gioca, portandolo a maturare una maggior consapevolezza del videogioco.

La domanda di ricerca che si configura è dunque la seguente: è possibile progettare e sviluppare un *serious game* con contenuti di *game literacy*?

Rispondere a questo quesito presuppone un approccio multidisciplinare, che unisca allo studio nella disciplina – ancora giovane – dei *game studies* quello delle metodologie di *critical* e *self-reflexive game design,* al duplice scopo di elaborare, da un lato, un modello di *game literacy* sulla base della letteratura esistente, e, dall'altro, di trasporlo in un gioco

---

[4] BOGOST, IAN, "The rhetoric of videogames" in *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, a cura di Katie Salen, MIT Press, 2008

[5] SCHELL, JESSE, *The Art of Game Design. A Book of Lenses. 3rd Edition*, Boca Raton, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2020

capace di generare un'esperienza di *meaningful play* nel giocatore. A tal fine, è fondamentale anche condurre un'analisi dei linguaggi e delle forme del medium, e in particolare del genere scelto per il progetto, quello della *visual novel*, al fine di padroneggiarne le convenzioni in maniera efficace per rispondere agli obiettivi di design.

0.2 Struttura della tesi

Il primo capitolo esamina lo stato dell'arte relativo al tema della *game literacy* nell'ambito dei *game studies*. Dopo una breve panoramica sull'evoluzione del concetto di *literacy* e *media literacy* in seguito al cambiamento dei paradigmi mediali avvenuto negli ultimi decenni, vengono illustrate le ragioni a supporto della necessità di una forma di alfabetizzazione specifica anche per quanto riguarda il videogioco. Successivamente, vengono analizzati i principali contributi sul tema, confrontando i diversi modelli di *game literacy* proposti in letteratura. Infine, si illustrano alcuni esempi di progetti ed esperienze volti a promuovere lo sviluppo di competenze di alfabetizzazione in contesti scolastici ed universitari, mettendone in evidenza punti di forza e limitazioni.

Il secondo capitolo è dedicato allo stato dell'arte relativo al genere videoludico scelto per il progetto, quello della *visual novel*. Si tratta di una tipologia di videogiochi dalla forte componente narrativa e testuale, caratterizzata da precisi canoni stilistici; essa può essere considerata una sottocategoria degli *adventure game* che si è sviluppata in Giappone nel corso degli anni Ottanta e Novanta. Viene, perciò, ripercorsa la storia del genere *visual novel*, a partire dalle prime avventure testuali, da cui trae origine, fino ad arrivare alla scena contemporanea; particolare attenzione viene dedicata al panorama delle produzioni indipendenti, sottolineando come questa tipologia di videogiochi si riveli particolarmente

accessibile per gli sviluppatori *indie*. Dopo aver tratteggiato l'evoluzione storica del genere, ne vengono illustrate le caratteristiche principali sul piano dell'estetica, delle meccaniche e della narrazione.

Il terzo capitolo costituisce il fulcro del lavoro e documenta il processo di *game design* che ha portato allo sviluppo del *serious game Game on Games* per la promozione di competenze di *game literacy*. Viene innanzitutto motivata la scelta del genere *visual novel* per il progetto, alla luce degli elementi costitutivi messi in evidenza nel precedente capitolo, nonché della sua accessibilità da parte di un ampio bacino di utenti, sia come giocatori, che come potenziali creatori. Successivamente, si illustra il modello di *game literacy* che è stato elaborato, sulla base dei contributi esaminati nel primo capitolo, con particolare attenzione ai quattro contesti critici individuati da José Zagal. Lo sviluppo dell'artefatto viene poi documentato in un vero e proprio diario di *design*, che ripercorre l'evoluzione del concept iniziale ed illustra come ciascun elemento del gioco risponda a una precisa esigenza progettuale, motivando le scelte effettuate.

Nel quarto capitolo vengono riportati e discussi i risultati delle due sperimentazioni condotte nei mesi di novembre e dicembre 2022, con modalità e target differenti. La prima di esse si è svolta in presenza e in modalità sincrona, e ha coinvolto un piccolo gruppo di ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni: la fruizione del gioco è stata ripartita in tre diverse sessioni, ognuna delle quali è stata seguita da momenti di riflessione sul medium. La seconda sperimentazione ha invece coinvolto una ventina di studenti delle scuole secondarie di secondo grado di età compresa tra i 17 e i 20 anni, si è invece svolta prevalentemente in modalità asincrona: dopo un incontro di presentazione, ai partecipanti è stata lasciata la libertà di giocare secondo i propri tempi, a patto di rispettare la scadenza a loro assegnata. In entrambe le sperimentazioni sono stati somministrati un questionario

preliminare e uno finale per verificare l'efficacia dell'artefatto nello sviluppo di competenze di *game literacy*. I dati raccolti — da non considerarsi significativi ai fini statistici, data l'ampiezza e varietà limitate dei campioni presi in esame — vengono discussi nel capitolo, mettendo a confronto le due diverse modalità di sperimentazione ed evidenziandone punti di forza e limitazioni. Vengono inoltre presentanti i risultati del *playtest* del gioco, condotto sin dalle fasi di sviluppo – seguendo la metodologia del design iterativo – per misurare l'usabilità dello strumento, migliorare le funzionalità presenti e tracciare il comportamento degli utenti.

Nel capitolo conclusivo, viene riepilogato il lavoro svolto, valutandone limiti e punti di forza e proponendo eventuali sviluppi futuri del progetto.

Infine, in appendice, è consultabile il *Game Design Document* del gioco, un documento tecnico redatto durante il *design* e lo sviluppo del *serious game*.

Capitolo 1: *Game literacy*, la *literacy* del ventunesimo secolo

1.1 L'evoluzione del concetto di *literacy*: da *media literacy* a *game literacy*

La trasformazione dei paradigmi mediali e l'avvento delle tecnologie digitali a cui abbiamo assistito negli ultimi decenni hanno messo in discussione la nozione tradizionale di 'alfabetizzazione', portando all'affermarsi di nuove forme di '*literacy*'.

Il concetto di '*media literacy*' nasce negli anni Settanta del secolo scorso, in risposta alla crescente pervasività del medium televisivo. Nel corso degli anni, il termine viene interpretato anche in modo significativamente differente da diversi studiosi, come messo in evidenza James W. Potter[6], che, raccogliendo e mettendo a confronto numerose definizioni, individua alcuni punti chiave in materia di *media literacy*. Vi è, infatti, consenso sul fatto che uno dei suoi scopi fondamentali sia quello di proteggere le persone dai potenziali effetti negativi potenzialmente connessi ai *mass media*, nonché riflettere sulla sua natura multidimensionale. Di fondamentale importanza, inoltre, è anche la necessità di sviluppare la *media literacy*: come sottolinea anche Rivoltella[7], infatti, i media non sono auto-alfabetizzanti, e necessitano al contrario di una forma di alfabetizzazione specifica.

Gli approcci alla *media literacy* si sono evoluti parallelamente al concetto stesso di media. Come sottolinea Potter, uno degli interrogativi principali affrontati dagli accademici

---

[6] POTTER, JAMES W., "The State of Media Literacy", *in Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54:4, 2010, pp 675-696

[7] RIVOLTELLA, CESARE, "Media Education", in *Tecnologie per l'educazione*, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, Milano, Torino, Pearson Italia, 2019

che si sono occupati, sotto prospettive differenti, del tema è stato proprio che cosa si intenda per media. In *La condizione post-mediale,* Ruggero Eugeni[8] ripercorre la loro storia, ripartendola in tre fasi principali: quella di insorgenza, caratterizzata dai media meccanici, dal 1850 al 1914; quella di consolidamento, contraddistinta dai media elettronici, dal 1915 al 1980; ed infine quella di vaporizzazione, dominata dai media digitali, dal 1984. Anche se la nascita dei media moderni viene fatta risalire alla prima delle tre fasi, con l'invenzione di specifici dispositivi e la comparsa con essi di situazioni sociali destinate al consumo di prodotti mediali, è soltanto con l'insorgere della logica *broadcasting,* nella seconda fase, che i dispositivi mediali si diffondono in modo capillare, creando un vero e proprio "sistema dei media" in grado di sfruttarne il potenziale per influenzare tendenze culturali e consumi. Tuttavia, se, come nota Parmigiani[9], fino agli Ottanta i media erano chiaramente distinti tra loro e difficilmente dialogavano, la convergenza mediale possibile grazie alle tecnologie digitali rende i media invisibili. Eugeni sceglie come data simbolica per l'avvento dei media digitali il 1984, anno in cui viene presentato, con un visionario spot diretto da Ridley Scott, il primo Macintosh di Apple Computers: il computer è, nelle parole di Eugeni, «[…] un "metamedia", cioè un prodotto in grado di riprodurre, combinare e collegare tra loro prodotti legati a media diversi»[10].

La pervasività del *personal computer*, di facile utilizzo grazie all'interfaccia a finestre e all'interazione con il mouse, e la diffusione del World Wide Web innescano, già dagli anni

---

[8] EUGENI, RUGGERO, *La condizione postmediale*, Milano, La Scuola, 2015

[9] PARMIGIANI, DAVIDE, "Progettazione di percorsi di Media Education", in *Tecnologie per l'educazione*, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, Milano, Torino, Pearson Italia, 2019

[10] RUGGERI, EUGENI, *Op. cit.*, p. 23

Ottanta, un dibattito sul concetto di *digital literacy*. Come illustrato da Buckingham[11], molte definizioni, inizialmente, si limitano a interpretare quest'alfabetizzazione in chiave funzionale, concentrandosi sulle competenze di base necessarie ad utilizzare software ed hardware, a valutare l'affidabilità delle informazioni reperite online e a proteggersi dai potenziali pericoli della rete. Buckingham, tuttavia, incoraggia a non pensare ai media digitali in termini di mera tecnologia dell'informazione, quanto piuttosto come forme culturali intrinsecamente connesse agli altri media.

Oggi il tema dell'alfabetizzazione digitale è quanto mai sentito, con un vero e proprio quadro di riferimento europeo di competenze digitali del cittadino, il *DigComp 2.1*[12], il quale prevede cinque aree di competenza: alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza, e risoluzione dei problemi. La terza area di competenza è di particolare interesse, poiché è espressione della nuova figura del *prosumer.* La digitalizzazione, infatti, ha rivoluzionato tanto le logiche di distribuzione, quanto il ruolo stesso del consumatore: quest'ultimo non è più un utente passivo che riceve i contenuti trasmessi dall'emittente, come nella fase dei media elettronici, bensì un soggetto attivo che, a sua volta, modifica, crea e condivide contenuti grazie alla rete.

È proprio questa nuova figura a metà tra *producer* e *consumer* a spingere a rinegoziare l'idea di *media literacy:* nasce la nozione di *transmedia literacy,* che, come illustrato da

---

[11] BUCKINGHAM, DAVID, "Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet", *Research in Comparative and International Education,* Volume 2, Number 1, 2007, https://doi.org/10.2304%2Frcie.2007.2.1.43

[12] CARRETERO, STEPHANIE, VUORIKARI, RIINA, PUNIE YVES, *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Traduzione ufficiale in lingua italiana a cura dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID), 2017

Scolari[13], non ha più come soggetto l'individuo illetterato dell'alfabetizzazione tradizionale, né il consumatore di media passivo della *media literacy*, bensì il *prosumer*, il quale mette in pratica strategie spontanee di apprendimento al di fuori dell'ambiente scolastico. Cambia, in altre parole, il contesto di apprendimento, che va ora dall'informale al formale e non risulta più, dunque, confinato alla dimensione scolastica. Il *Transmedia Literacy Research Project*, che si è svolto tra il 2014 e il 2018, coinvolgendo più di cinquanta ricercatori di dieci istituzioni in otto Paesi, ha analizzato ciò che gli adolescenti fanno con i media e individuato una serie di competenze transmediali, così definite:

> Le competenze transmediali sono una serie di competenze relative alla produzione, alla condivisione e al consumo di media interattivi digitali. Queste competenze spaziano dai processi di *problem solving* nei videogiochi alla produzione di contenuti e alla condivisione in piattaforme web e social media; anche la creazione, la produzione, la condivisione e il consumo critico di contenuti narrativi (*fanfiction, fanvids*, ecc.) da parte di adolescenti fanno parte di questo universo.[14]

Nelle competenze transmediali, quindi, rientrerebbero anche processi legati al consumo di videogiochi; invero, secondo Scolari, un primo approccio alla *transmedia literacy* dovrebbe concentrarsi almeno su tre ambiti, tra i quali quello della *video game literacy*. Il videogioco è, per Eugeni, il medium – nato proprio dall'incontro tra il digitale e le reti di comunicazione – che meglio simboleggia le nuove logiche mediali contemporanee. Non sorprende, dunque, che anch'esso necessiti di una propria forma di alfabetizzazione.

Il termine '*video game literacy*' viene coniato nel 2003 da James Paul Gee in *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*: nella sua accezione, imparare a

---

[13] SCOLARI, CARLOS, "Introduction: from Media Literacy to Transmedia Literacy", in *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*, a cura di Carlos A. Scolari, Barcelona, 2018

[14] SCOLARI, CARLOS, *Alfabetizzazione transmediale nella nuova ecologia dei media. Libro bianco*, traduzione di Michela Bongiorno, Gabriella Taddeo e Simona Tirocchi, 2018

giocare a un videogioco significa apprendere una nuova forma di *literacy*. Gee, infatti, reinterpreta la nozione tradizionale di *literacy* secondo il concetto di dominio semiotico, da lui definito come «any set of practices that recruits one or more modalities (e.g., oral or written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, etc.) to communicate distinctive types of meanings»[15]; l'alfabetizzazione, perciò, non sarebbe un fenomeno confinato al periodo scolare, bensì un processo che accompagna l'individuo per tutta la vita, man mano che si confronta con nuovi domini semiotici. Secondo quest'ottica, anche i videogiochi non sarebbero altro che un dominio semiotico, o più precisamente, una famiglia di domini semiotici differenti – considerata la varietà di tipologie di giochi digitali esistenti – ma interconnessi.

Benché Gee si concentri sulle potenzialità del videogioco ai fini dell'apprendimento, tuttavia, il termine *'video game literacy'* diventa presto associato non tanto all'educazione tramite il videogioco, quanto piuttosto all'educazione al videogioco come medium a sé. Nel 2005, Caroline Pelletier[16] propone l'inclusione dei videogiochi nei percorsi scolastici di *media education*, analizzandoli in una duplice ottica: quella di specifiche forme di design e quella di fenomeni cross-mediali. Negli anni seguenti, diversi studiosi si confrontano con la nozione di *game literacy* (o *video game literacy*, o *ludoliteracy*), fornendo risposte diverse ai tre principali interrogativi che ricorrono a tal proposito: perché sia necessaria una forma specifica di alfabetizzazione dedicata al videogioco, in cosa consista suddetta *literacy*, e come sia possibile promuoverne lo sviluppo.

---

[15] GEE, JAMES PAUL, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, New York, Palgrave Macmillan, 2003

[16] PELLETIER, CAROLINE, "Studying Games in School: a Framework for Media Education", *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play*, 2005

1.2 Perché educare al videogioco

Un primo argomento a favore della *game literacy* è da ricercarsi nella pervasività che il medium ha acquisito nel corso degli anni: come notato da Poulsen e Gatzdis[17], nella cultura odierna i videogiochi, e la loro estetica, sono ormai onnipresenti. Videogiocare non è più un passatempo per pochi, ma un'attività che coinvolge attivamente milioni di persone. Per quanto riguarda il contesto italiano, siamo in possesso di dati precisi grazie al Rapporto Annuale stilato da IIDEA (Italian Interactive Digital Entertainment Association), l'associazione di categoria dell'industria dei videogiochi in Italia. Nel 2021[18], i videogiocatori italiani sono stati 15,5 milioni, ossia il 35% della popolazione italiana di età compresa tra i 6 e i 64 anni; nel 2020,[19] annoi segnato dalla pandemia e dalle restrizioni da essa derivate, i numeri erano stati addirittura superiori, con un 38% di popolazione giocante. La percentuale di giocatori rilevata per il 2021 risulta essere ripartita in modo bilanciato tra i due generi (56% di giocatori, 44% di giocatrici) e tra le diverse fasce d'età, con un picco in quella di età compresa tra i 15 e i 24 anni (12% di giocatori, 11,9% di giocatrici) e in quella tra i 45 e i 64 anni (13,2% di giocatori, 10,6% di giocatrici). In media, i giocatori dedicano 8,7 ore settimanali all'attività di gioco, utilizzando diversi dispositivi – console fisse, console portatili, PC e smartphone – in percentuale diversa a seconda della fascia d'età presa in esame. Complessivamente, nel 2021 il videogioco in Italia ha generato un giro di affari di 2 miliardi e 243 milioni di euro, con una crescita del 2,9% rispetto all'anno precedente.

---

[17] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy*, European Conference on Games Based Learning, 2010

[18] IDEA, *I Videogiochi in Italia nel 2021. Dati sul mercato e sui consumatori,* https://iideassociation.com/dati/mercato-e-consumatori.kl

[19] IDEA, *I Videogiochi in Italia nel 2020. Dati sul mercato e sui consumatori*, https://iideassociation.com/dati/mercato-e-consumatori.kl

Questi dati mostrano quanto il videogioco sia oggigiorno parte della quotidianità di ciascuno: conseguenza di ciò sarebbe, secondo Poulsen e Gatzdis, la necessità di far sì che ogni individuo sviluppi «[…] a comprehensive set of skills and competencies in order to understand games and their social, economic and cultural implications»[20]. Per Pelletier,[21] i videogiochi dovrebbero essere studiati al fianco degli altri media proprio per consentire alla *media education* di restare attuale e rilevante rispetto alle pratiche mediali contemporanee dei giovani. Eppure, nonostante la loro pervasività, i videogiochi restano tutt'oggi assenti dall'educazione formale, questo sebbene il loro potenziale sia già stato riconosciuto da tempo.

Un secondo argomento a favore della *game literacy* risiede proprio nella necessità di educare al medium prima di utilizzarlo come mezzo educativo. Nel corso degli anni, infatti, diverse ricerche hanno messo in luce come i videogiochi possano influenzare positivamente l'apprendimento in aree differenti. Come riportato da De Aguilera e Méndiz[22], i primi studi a questo proposito risalgono alla fine degli anni Settanta del secolo scorso: già nel 1978, in "Telegames Teach More Than You Think"[23], G. H. Ball introduceva due temi di ricerca – la capacità dei videogiochi di sviluppare le abilità spaziali dei bambini e il ruolo dei videogiochi nell'apprendimento linguistico e matematico – che sarebbero stati sviluppati negli anni seguenti. Studi successivi hanno evidenziato come i giochi digitali possano promuovere lo sviluppo di competenze di pensiero logico, osservazione, spazialità, *problem-solving* e *decision-making,* e *strategic planning*; anche le potenzialità del videogioco come

---

[20] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Op. cit.,* p. 316

[21] PELLETIER, CAROLINE, *Op. cit.,* p. 9

[22] DE AGUILERA, MIGUEL, MÉNDIZ, ALFONSO, "Video Games and Education. (Education in the Face of a "Parallel School")", in *Computers in Entertainment*, 1:10, 2003

[23] BALL, G. H., "Telegames teach more than you think," in *Audiovisual Instruction*, 23, 5, 24-6, 1978

risorsa nell'ambito del *Computer Assisted Language Learning* (CALL) sono state al centro di numerosi studi, con tre diverse tipologie di *gameful second and foreign language teaching and learning* (L2TL) individuate da Jonathon Reinhardt[24].

Mathias Poulsen[25] riassume, sulla base della letteratura precedente, cinque caratteristiche principali per cui i videogiochi facilitano l'apprendimento: la loro natura di *problem-solving*, il contesto concreto che forniscono al giocatore, il feedback immediato che restituiscono, le "sfide ottimali" che presentano – in grado di generare lo stato di flusso teorizzato da Mihaly Csikszentmihalyi[26] – e, infine, il fatto che suddette sfide vengano affrontate in uno spazio sicuro in cui non ci si deve preoccupare di affrontare le conseguenze dei propri errori, un'idea che ricorda da vicino il concetto di 'cerchio magico' teorizzato da Johan Huizinga[27]. Oggi, sotto il termine ombrello di *game-based learning* – che indica, secondo Poulsen, «the act of appropriating games or game mechanics, recreating the scenario-based, problem-oriented learning processes found in games in order to fulfill specific learning purposes»[28] – rientrano diversi utilizzi del videogioco nell'educazione; tra questi, hanno raggiunto grande popolarità i concetti di *serious games*,

---

[24] REINHARDT, JONATHON, *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. Theory, Research and Practice*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019

[25] POULSEN, MATHIAS, "Introduction to game based learning", in *The GAMEiT handbook. A framework of game-based learning pedagogy,* a cura di Mathias Poulsen ed Ebba Køber, 2011, http://www.mathiaspoulsen.com/gameithandbook.pdf

[26] L'esperienza di flusso (o *flow*), teorizzata dallo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi, è uno stato interiore in cui si è totalmente coinvolti in un'attività: in questa condizione, si è concentrati sull'obiettivo e motivati a raggiungerlo, ci si diverte e si prova soddisfazione. Affinché si verifichi un'esperienza di flusso, è necessario che la sfida sia commisurata alle capacità di chi la affronta, in modo tale che l'attività non si riveli né troppo difficile, e quindi frustrante, né troppo facile, e dunque noiosa. Si veda: CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY, *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, Jossey-Bass, San Francisco, 1975

[27] HUIZINGA, JOHAN, *Homo ludens*, traduzione italiana di Corinna van Schendel, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2002

[28] POULSEN, MATHIAS, *Op. cit.*, p. 20

cioè videogiochi specificatamente progettati per avere uno scopo che va oltre l'intrattenimento, e *gamification,* ossia l'applicazione di elementi propri del gioco ad altri contesti per stimolare la motivazione, la fidelizzazione, ecc. Anche l'utilizzo di giochi commerciali in percorsi curricolari – ad esempio, videogiochi con ambientazioni storiche come nell'esempio di Gatzidis in "History Lessons via Gaming: A Review of Current Approaches and the Design of a Case Study using Rome Total War"[29] – e pratiche di *game design* sono stati sperimentati in contesti di apprendimento formale.

Tuttavia, qualsiasi utilizzo del videogioco a fini educativi non può prescindere da un'educazione al videogioco stesso: per Poulsen, la *game literacy* è un prerequisito necessario al *game-based learning*, nonché una competenza importante nel panorama culturale attuale, in cui i videogiochi occupano un ruolo di spicco. È ciò che sostengono anche Buckingham e Burn[30], citando a tal proposito le parole di Umberto Eco sull'uso educativo della televisione: «Se si vuole usare la televisione per insegnare qualcosa a qualcuno, bisogna prima insegnare come si usa la televisione».[31] Un medium – la televisione ieri, il videogioco oggi – non può essere utilizzato come mero strumento senza che si forniscano ai suoi fruitori le competenze necessarie a comprenderlo in modo critico.

Cristoph Klimmt[32] attribuisce alla *video game literacy* una delle funzioni fondamentali della *media literacy*: quella di educare – in particolare i più giovani — a un corretto uso del medium, scongiurando alcuni dei comportamenti dannosi normalmente associati al

---

[29] GATZIDIS, CHRISTOS, "History Lessons via Gaming: A Review of Current Approaches and the Design of a Case Study using Rome Total War", in in *The GAMEiT handbook. A framework of game-based learning pedagogy,* a cura di Mathias Poulsen ed Ebba Køber, 2011, http://www.mathiaspoulsen.com/gameithandbook.pdf

[30] BUCKINGHAM, DAVID, BURN, ANDREW, "Game Literacy in Theory and Practice", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16 (3), 2007, pp. 323-349

[31] ECO, UMBERTO, *Sulla televisione: Scritti 1956 – 2015*, La Nave di Teseo Editore spa, 2018

[32] KLIMMT, CRISTOPH, "Key Dimensions of Contemporary Video Game Literacy: Towards A Normative Model of the Competent Digital Gamer", *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 3 (1), 2009, pp. 23-31

videogioco. Invero, l'approccio psicologico ai *game studies* che ha caratterizzato gli anni Ottanta e la prima parte degli anni Novanta si è focalizzato, come ricorda Salvador[33], sui potenziali effetti negativi che il videogioco susciterebbe nei giovani, tra cui l'insorgere di comportamenti violenti e antisociali, sebbene non vi siano prove scientifiche definitive che supportino una diretta correlazione tra videogiochi e violenza, come dimostrato da uno studio commissionato dal governo americano nel 2001, in seguito al massacro del liceo Columbine di due anni prima. Secondo Klimmt, la *media literacy* applicata al videogioco scongiurerebbe tre possibili conseguenze negative legate a un uso errato del medium: la normalizzazione di comportamenti violenti e stereotipi presenti soprattutto in alcune tipologie di giochi; un coinvolgimento eccessivo, in termini di tempo dedicato al videogioco, in presenza di pressioni sociali da parti di pari, in particolare in giochi online come i MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Games*); la tendenza a continuare a giocare per inerzia dopo aver investito tempo e risorse in un gioco, ad esempio nei già citati MMORPG.

Nonostante la *game literacy* venga talvolta considerata una componente della *digital literacy* (Poulsen & Gatzdis) o della *media literacy* (Burn; Klimmt; Pelletier; Aranda *et al.*), vi è consenso sul fatto che il videogioco, come medium, presenti caratteristiche proprie, non riconducibili esclusivamente ad altre forme mediali, e meriti perciò, in virtù di esse, di essere analizzato in quanto tale. Buckingham e Burn[34] sottolineano come il videogioco sia un medium multimodale, il quale incorpora elementi e linguaggi propri di altri media, come cinema e letteratura: da un lato, metodologie mutuate da altre discipline possono rivelarsi indubbiamente valide anche se applicate al videogioco; dall'altro, è necessario

[33] SALVADOR, MAURO, *Il videogioco*, La Scuola, 2013

[34] BUCKINGHAM, DAVID, BURN, ANDREW, *Op. cit.*, p. 326

tenere in considerazione come il videogioco presenti delle specificità proprie, non presenti in nessun'altra forma mediale, una su tutte l'interattività. Pertanto, un approccio critico al videogioco non potrà mai prescindere dall'analisi delle sue componenti ludiche.

Proprio il carattere di interattività del videogioco rimetterebbe in discussione alcune delle nozioni tradizionalmente associate al concetto di *literacy*, come notato da Pelletier: «[…] games problematise both traditional and contemporary notions of literacy by raising questions about what reading and writing involve»[35]. Kurt Squire evidenza lo stesso, affermando come i videogiochi siano «[…] perhaps the quintessential site for studying digital literacies as a medium of interactivity»[36]. Anche secondo Eric Zimmerman[37] l'alfabetizzazione tradizionale e la *media literacy* sono necessarie, ma insufficienti ad una completa alfabetizzazione nella contemporaneità: teorizza per questo una *gaming literacy* – basata sull'attività di *game design* – come paradigma di una *literacy* per il ventunesimo secolo. Similmente, Ian Bogost constata la stessa necessità di un nuovo tipo di alfabetizzazione tecnologica capace di discernere con occhio critico ciò che definisce "retorica procedurale", ossia «[…] the practice of using processes persuasively»[38]: il videogioco è, per Bogost, un sistema procedurale, basato su regole, capace di generare significato attraverso i propri processi e, in quanto tale, necessita di un approccio critico. Giocare diventa così una nuova forma di *literacy*, «not the literacy that helps read books or

---

[35] PELLETIER, CAROLINE, *Op. cit.,* p. 6

[36] SQUIRE, KURT, "Video-Game Literacy: A Literacy of Expertise", in *Handbook of Research on New Literacies*, a cura di Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear, e Donald J. Leu, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 635-70

[37] ZIMMERMAN, ERIC, "Gaming Literacy: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-First Century", in *The Video Game Theory Reader 2*, a cura di Bernard Perron e Mark J.P. Wolf, New York, Routledge, 2009, pp. 23-31

[38] BOGOST, IAN, "The rhetoric of videogames" in *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, a cura di Katie Salen, MIT Press, 2008

write term papers, but the kind of literacy that helps us make or critique the systems we live in.»[39]

Le ragioni a sostegno di una forma di alfabetizzazione dedicata al videogioco sono perciò molte e variegate; altrettanto eterogenei sono i modelli di *game literacy* proposti in letteratura.

1.3 Che cosa significa essere *game literate*

Come si è visto a proposito della *media literacy,* non vi è consenso unanime da parte dei diversi studiosi che hanno affrontato il tema su quali siano le competenze ascrivibili alla *game literacy*. Lo stesso termine utilizzato per indicare questa forma di alfabetizzazione varia di contributo in contributo: i più accreditati sono *video game literacy* (Bourgonjon, Gee, Klimmt, Squire), *game literacy* (Pelletier, Bogost, Buckingham & Burn), e *ludoliteracy* (Aranda *et al.*, Poulsen & Gatzdis, Zagal). Caperton preferisce il termine *game-media literacy*, mentre Zimmerman definisce definisce *gaming literacy* la sua alfabetizzazione basata sul *game design*. Nell'esaminare le diverse definizioni fornite in letteratura, emergono due punti di partenza principali nella concettualizzazione della *game literacy*: da un lato, la disciplina dei *game studies*; dall'altro, le nozioni di alfabetizzazione tradizionale o di *media literacy*.

Caroline Pelletier – la quale, come si è visto, è stata tra i primi a suggerire la necessità di inserire il videogioco in percorsi di *media education* – sostiene che la *game literacy* debba in primo luogo concentrarsi sulla duplice valenza del medium come forma specifica di design e fenomeno crossmediale: analizzare soltanto le strutture matematiche dietro ad un

[39] *Ibidem*

gioco digitale, enfatizzandone la relazione con i giochi analogici, infatti, porterebbe ad un'analisi approssimativa delle diverse modalità con cui il videogioco può generare significato, fortemente legate ai suoi aspetti rappresentativi. Il modello di *game literacy* che propone ha come punto di partenza il *framework* tripartito per la *media education* di David Buckingham, che prevede di analizzare i media attraverso l'interazione tra testi, pubblico e istituzioni. Pelletier declina, però, questo modello secondo i tre elementi attorno a cui Salen e Zimmerman[40] costruiscono il loro *framework* di *game design*, ossia regole, gioco (inteso come attività di gioco, *"play"*) e cultura: se in *Rules of Play* i tre temi sono presentati in modo gerarchico, con le regole a fondamento e prerequisito dell'attività di gioco e il contesto culturale a fare da sfondo, Pelletier enfatizza, invece, l'interrelazione di questi aspetti come vero punto focale del suo modello di *game literacy,* rifacendosi a quanto proposto da Buckingham nel campo della *media education.* Secondo Pelletier, inoltre, anche la creazione di videogiochi rivestirebbe un ruolo importante per maturare una piena consapevolezza del medium: "[…] making games and seeing how others play them develops understanding about how games create meaningful experiences that is important to an appreciation of games as media."[41]

Anche Eric Zimmerman propone un modello tripartito per la propria *gaming literacy*, che recupera molte delle idee che ha illustrato con Katie Salen in *Rules of Play*. Questo tipo di alfabetizzazione porta il videogioco al di fuori dei confini del cerchio magico teorizzato da Huizinga, interrogandosi su come si relazioni con il mondo al suo esterno:

> Gaming literacy turns this inward-looking focus inside-out. Rather than addressing the meanings that only arise inside the magic circle of a game, it asks how games relate to the

---

[40] SALEN, KATIE, ZIMMERMAN, ERIC, *Rules of Play: Game Design Fundamentals,* Cambridge-London, MIT Press, 2003

[41] PELLETIER, CAROLINE, *Op. cit.,* p. 3

> world outside the magic circle—how game playing and game design can be seen as models for learning and action in the real world. It asks, in other words, not *What does gaming look like?* but instead: *What does the world look like from the point of view of gaming?*[42]

Questa *gaming literacy* fondata sul *game design* (il cui stesso nome allude all'idea di "giocare" con la concezione tradizionale di alfabetizzazione) si basa, in particolare, su tre componenti: *system*, *play* e *design*.

Per Zimmerman, essere *"systems literate"* significa essere in grado di comprendere il mondo come insieme dinamico di parti legate da relazioni in divenire, un'abilità che, data la crescente natura sistemica della società contemporanea, sarebbe a suo avviso paradigma della *literacy* del nuovo secolo. Qui il termine 'sistema' viene utilizzato nell'accezione della teoria della comunicazione: «a system is a set of parts that interrelates to form a whole». Questa definizione descrive anche il gioco: in *Rules of Play*, Salen e Zimmerman dimostrano come tutti i giochi possano essere analizzati come sistemi, in cui è possibile riconoscere quattro elementi costitutivi (oggetti, attributi, relazioni interne e ambiente) interpretabili secondo tre diverse cornici (formale, esperienziale e culturale). Nessun altro medium è altrettanto sistemico: proprio per la sua manifesta struttura formale basata su regole, il gioco è per Zimmerman il sito perfetto per maturare competenze di *systems literacy*, in particolare dedicandosi a tutte le attività che ricadono nella categoria del *game design* iterativo.

Il termine 'play' nei *game studies* si riferisce all'attività di gioco, il giocare, contrapposto all'oggetto ludico, il 'game'. In particolare, per Zimmerman, «play is the human effect of rules set into motion, in its many forms trascending the systems from

[42] ZIMMERMAN, ERIC, *Op. cit.*, p. 24

which it emerges».[43] Quando si progettano le regole di un gioco, infatti, è possibile soltanto ipotizzare come esso verrà giocato, poiché sono le azioni del giocatore a definire l'esperienza di gioco. Il *play*, come illustrato da Salen e Zimmerman in *Rules of Play*, è la libertà di movimento concessa all'interno di una struttura rigida, quella di gioco come sistema basato su regole. Questa seconda componente della *gaming literacy* sposta dunque il focus dall'oggetto – il gioco – al giocatore, dalle regole alle modalità di interazione umana. Una *literacy* basata sul *play* è, secondo Zimmerman, sinonimo di innovazione e invenzione, poiché insegna a manipolare le regole del sistema per trasformarlo e creare qualcosa di nuovo: essere *literate* significa, dunque, avere un'attitudine ludica, approcciarsi al *problem solving* con spirito giocoso, abbracciando il cambiamento.

Anche per il terzo elemento del suo modello di *gaming literacy*, Zimmerman ripropone la definizione fornita con Katie Salen in *Rules of Play*: «design is the process by which a designer creates a context, to be encountered by a participant, from which meaning emerges».[44] Un *game designer*, come già illustrato, può delineare la struttura di un gioco fissandone le regole, ma non generare direttamente l'esperienza che ne farà il giocatore, il *play*: ciò che crea non è un oggetto fisso, dunque, bensì un insieme di possibilità, da cui possono emergere esiti inaspettati. Quella di *game design* è una pratica multidisciplinare, che coinvolge non solo matematica e logica, ma estetica, *storytelling*, comunicazione, design del suono e del video, psicologia, competenze culturali: è proprio questa sua natura multimodale a renderla adatta a rispondere al bisogno contemporaneo di una nuova forma di *literacy*.

[43] *Ivi*, p. 26

[44] *Ivi*, p. 28

Anche Idit Harel Caperton[45] pone l'accento sull'importanza delle pratiche di *game design* nell'acquisizione di competenze di quella che definisce *game-media literacy*: riprendendo la concezione di *game literacy* in riferimento a specifici domini semiotici elaborata da James Paul Gee, Caperton afferma che tale *literacy* non può definirsi completa senza che i giocatori abbiano l'opportunità di confrontarsi anche con i processi produttivi del videogioco. In altre parole, tracciando un parallelismo con la nozione di alfabetizzazione tradizionale, se giocare a un videogioco equivale a leggere, allora creare videogiochi è come scrivere. Caperton applica alla *game* e *digital literacy* le teorie dell'apprendimento del costruzionismo[46] e propone un modello che comprende sei "Contemporary Learning Abilities" (CLA) ritenute necessarie per una piena alfabetizzazione nella società odierna: *invention, progression and completion of an original project idea; project-based learning and project management; posting, publishing and distribution of digital media; social-based learning, participation and exchange; information-based learning and research; surfing and analyzing websites and web applications.*[47] Tutte e sei le competenze incluse in questo *framework* possono, secondo Caperton, essere promosse grazie ad attività legate alla progettazione e allo sviluppo di videogiochi, incluse pratiche di *modding*.

Anche Andrew Burn,[48] evidenziando come la *media literacy* si sia storicamente concentrata maggiormente sugli aspetti ricettivi piuttosto che su quelli produttivi, asserisce

---

[45] HAREL CAPERTON, IDIT, "Toward a Theory of Game-Media Literacy: Playing and Building as Reading and Writing", *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 2(1), 2010

[46] Il costruzionismo è una teoria dell'apprendimento basata sul costruttivismo. In psicologia, l'approccio costruttivista vede la conoscenza come costruzione dell'esperienza personale anziché come rappresentazione di una realtà indipendente. Il costruzionismo ritiene che l'apprendente impari più facilmente se è coinvolto direttamente nella produzione di oggetti tangibili. Per maggiori informazioni, si veda: PAPERT SEYMOUR, *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*, Cambridge, MIT Press, 1989

[47] HAREL CAPERTON, IDIT, *Op. cit.*, p. 11

[48] BURN, ANDREW, "'Writing' computer games: Game literacy and new-old narratives", *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(4), 2007, pp. 45-67

che una piena alfabetizzazione mediale può essere raggiunta soltanto affiancando alla "lettura" dei media anche pratiche di "scrittura". Burn, che considera la *game literacy* una sottocategoria della *media literacy*, identifica nel *game design* il corrispettivo della scrittura, fornendo a tal proposito tre motivazioni principali. In primo luogo, il *game design* possiede una propria grammatica, che può essere interpretata in relazione alle grammatiche di altri domini semiotici; secondariamente, favorisce lo sviluppo di una consapevolezza concettuale della narrazione e fornisce nuove occasioni di produzione narrativa; infine, prevede l'attività di scrittura in senso letterale, come parte integrante del sistema di design.

David Buckingham e Andrew Burn elaborano la propria definizione di *game literacy* a partire dalla nozione di *literacy* di William Cope e Mary Kalantzis, promotori di un concetto di *multiliteracies* nel contesto multimediale e multiculturale. Alle dimensioni funzionale e critica previste dall'alfabetizzazione tradizionale, ne aggiungono una terza basata sul *game design*, quella creativa.

La *functional literacy* applicata al videogioco includerebbe, secondo Buckingham e Burn, le competenze per operare hardware e software: operazioni come accendere una console, avviare un gioco e navigare tra i menu di sistema rientrerebbero dunque in questa dimensione. Sono proprio queste le abilità a cui si fa riferimento con i termini *'digital native'* e *'digital immigrant'* coniati da Marc Prensky[49]: se questo tipo di competenze operative risultano spesso più immediate per le nuove generazioni, l'alfabetizzazione ludica non può limitarsi ai suoi aspetti meramente funzionali, e deve al contrario comprendere una dimensione critica di ben più ardua definizione. I concetti chiave individuati a questo proposito da Buckingham e Burn sono quelli di regole ed economie di gioco, da esplorare

[49] PRENSKY, MARK, "Digital Natives, Digital Immigrants", in *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, MCB University Press, 2001

sia in relazione alla conoscenza pregressa dei giocatori con il medium, sia tramite esperienze di *game design*. Parallelamente, una prospettiva critica sul videogioco non può prescindere né da un'analisi dei suoi aspetti narrativi, né da un'esplorazione della sua dimensione culturale e sociale. Inoltre, tra le competenze di alfabetizzazione ludica critica rientra l'acquisizione di un metalinguaggio per descrivere forme e strutture del medium, una necessità rilevata più in generale nella letteratura dei *game studies*. In *Introduction to Game Analysis*[50], Clara Fernandéz-Vara identifica nella mancanza di un lessico specifico uno dei principali problemi della critica videoludica, notando come il linguaggio utilizzato per discutere il videogioco sia dominato da termini mutuati dalla stampa e dal marketing. Anna Anthropy osserva lo stesso: «We're not lacking for words to use to describe videogames. But those words were created to sell videogames, not to describe the process of creating and understanding them».[51] Acquisire un lessico specializzato, secondo Anthropy, non soltanto permetterebbe di maturare un senso critico, ma fornirebbe anche gli strumenti con cui approcciarsi al *game design*.

Le tre dimensioni di *game literacy* individuate da Buckingham e Burn non risultano perciò indipendenti, ma al contrario complementari. Anche José Zagal giunge alla formulazione di un modello molto simile a partire dalla definizione di *literacy* di James Paul Gee. Per Gee, essere alfabetizzati significa possedere tre abilità: decodifica, capacità di comprendere significato in riferimento a un dominio semiotico, e abilità di produrre significato in riferimento a un dominio semiotico. Prendendo in esame il dominio semiotico dei videogiochi, Zagal definisce così la sua *ludoliteracy*:

---

[50] FERNÀNDEZ-VARA, CLARA, "The Whys and Wherefores of Game Analysis" in *Introduction to Game Analysis*, New York, Routledge, 2019

[51] ANTHROPY ANNA, CLARK NAOMI, *A Game Design Vocabulary: Exploring the Foundational Principles Behind Good Game Design*, Addison-Wesley, 2014

1. Having the ability to play games.
2. Having the ability to understand meanings with respect to games.
3. Having the ability to make games.[52]

L'abilità di decodifica corrisponde qui alla capacità di giocare, accedendo così al contenuto del medium: si tratta, in altre parole, di ciò che Buckingham e Burn definiscono *functional literacy*. La seconda e la terza abilità corrispondono, invece, alle componenti di *critical* e *creative literacy* precedentemente illustrate. Anche Zagal enfatizza come tra ciascuna delle componenti della *game literacy* sussista una relazione di mutua influenza: per poter giocare, per esempio, spesso non è sufficiente una conoscenza delle regole e dell'interfaccia di gioco, ma è necessario anche conoscere le pratiche sociali e comunicative legate alla dimensione del *play*.

Dopo aver fornito questa definizione, Zagal si concentra in particolare su una delle tre aree di competenza, quella critica, chiedendosi che cosa significhi comprendere davvero il videogioco e teorizzando a questo proposito quattro diversi contesti di analisi. Il primo contesto considera i giochi artefatti culturali ed indaga tanto la relazione che sussiste tra *videogame* e altre forme mediali, quanto quella che li lega a specifici generi o movimenti artistici. Questa prospettiva analizza il videogioco come rimediazione di tipologie differenti di media, nonché come parte di quelle che Henry Jenkins definisce 'narrazioni transmediali'[53], ne ricerca i punti di contatto estetici e tematici con generi artistici già consolidati, e ne indaga, più in generale, la prospettiva culturale. Il secondo contesto proposto da Zagal considera i videogiochi in relazione ad altri giochi, sia analogici che

---

[52] ZAGAL, JOSÉ P, *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*, Pittsburgh, ETC P, 2010, p. 23

[53] JENKINS, HENRY, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York, London, New York University Press, 2006

digitali: esamina, perciò, come il videogioco possa essere rimediazione di giochi tradizionali, ma anche quali relazioni leghino videogiochi diversi, siano essi appartenenti a uno stesso franchise, oppure ad uno stesso genere videoludico. Il terzo contesto, quello tecnologico, implica un'analisi dei *videogame* in virtù della piattaforma su cui vengono eseguiti, e comprende dunque anche una prospettiva storica; questo punto di vista indaga il ruolo della piattaforma tecnologica nella creazione e nello sviluppo di un gioco, valutandone limiti e unicità. Infine, il quarto contesto considera il videogioco nei suoi componenti; in particolare, comprendere la struttura di un gioco significa saperne identificare gli elementi di *game design* e analizzare come essi vengano combinati per creare specifiche esperienze per il giocatore.

Quest'esaustiva definizione di José Zagal viene utilizzata come punto di partenza anche per i successivi studi sulla *ludoliteracy*. Poulsen e Gatzidis considerano questa tipologia di alfabetizzazione una sottocategoria della *digital literacy*, della quale rivendicano l'importanza, prendendo le distanze dalla già menzionata nozione di *digital immigrants* di Prensky e asserendo come qualsiasi competenza dei più giovani con i media digitali sia limitata esclusivamente ai suoi aspetti funzionali. Come già evidenziato da Buckingham e Burn, è evidente che la sola abilità di sapere giocare non è sufficiente ad una *literacy* inerente al videogioco. A tal proposito, Poulsen e Gatzidis ripropongono il modello di Zagal, composto dalle tre dimensioni di *playing games*, *understanding games* e *producing games,* ed enfatizzandone l'interrelazione:

> *Playing* equals the functional skills (e.g. reading), *understanding* covers playing and reflective, critical and analytical competences, whereas *producing* comprises both playing and understanding, and can reasonably be compared to writing.[54]

[54] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Op. cit.,* p. 323

Anche Aranda, Sánchez-Navarro, Martínez-Martínez e Whitton adottano questa definizione tripartita di *ludoliteracy,* competenza che ascrivono al campo della *media literacy*, della quale dovrebbe perciò includere gli aspetti principali. Nello specifico, il modello proposto da Aranda *et al.*[55], pur proponendo le stesse tre aree di competenza individuate da Zagal e successivamente da Poulsen e Gatzidis, si discosta parzialmente dai contributi precedenti nell'enunciazione delle abilità comprese in ciascuna di tali aree. L'area «playing digital games» non comprende soltanto le competenze necessarie a giocare, ma si occupa anche dell'accessibilità al medium e della conoscenza delle tecnologie dei giochi digitali; vengono proposte anche alcune abilità collaterali connesse a quest'area, quali la comprensione di principi di interazione uomo-macchina e delle interfacce, nonché il riconoscimento di pattern. «Understanding games» significa per Aranda *et al.* comprendere il videogioco nei suoi aspetti sociali, economici, culturali e tecnologici. In particolare, rientrano in questo contesto un'analisi del *digital gaming* come attività, con focus su temi quali il piacere del gioco, la socialità, il concetto di flusso, l'identità e il genere, le comunità gioco e culture produttive; dei videogiochi come mondi simulati, strutture narrative e generi; del rapporto tra apprendimento e *gaming*; dei giochi come artefatti culturali; degli aspetti economici, tecnologici e culturali legati alla produzione di videogiochi. Infine, l'area «producing digital games» non include esclusivamente abilità di programmazione, ma riguarda più genericamente la creazione di contenuti relativi al videogioco, comprese le pratiche di *modding*, la personalizzazione di personaggi di gioco e la creazione di livelli giocabili utilizzando appositi editor. Quest'ampia concezione degli aspetti più creativi di alfabetizzazione ludica richiama la nozione di *'peripheral literacies'* di Andrew Burn, con cui

[55] ARANDA, DANIEL, SÁNCHEZ-NAVARRO, JORDI, MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, SILVIA, WHITTON, NICOLA, "Defining Ludoliteracy" in *Ludoliteracy. The Unfinished Business of Media literacy*, a cura di Daniel Aranda, Universitat Oberta de Catalunya, 2016

descrive «[…] forms of communication or design which surround the game proper, but are not directly integrated into it»[56]: questa definizione comprende artefatti relativi alla produzione di giochi, come diagrammi, documenti di design e copioni, ma anche prodotti della cultura dei fan, come i *walkthrough*, dettagliate guide di gioco molto diffuse nelle comunità online.

Le abilità di alfabetizzazione operativa, critica e creativa vengono dunque riconosciute come fondamentali per una *literacy* applicata al videogioco; non tutti i contributi, tuttavia, strutturano in queste tre aree le loro proposte di *ludoliteracy*. Nelson Zagalo[57], a partire dai contributi di Gee, Prensky, Squire, Buckingham e Burn, e Zagal, rielabora il modello di *media literacy* delle tre C – *Cultural, Critical* e *Creative* – in una *game literacy* delle due D – *Decode* e *Design* – sottolineando come la dimensione creativa sia stata trascurata in favore di quelle critica e creativa, e spostando perciò il focus su di essa. Il *framework* di *media education* che Damiano Felini[58] applica ai *videogame* individua tre possibili contesti secondo cui educare al medium: comprensione dei videogiochi, nei loro aspetti iconologici, semiotici e narrativi; educazione alla fruizione dei videogiochi, intesa come riflessione da parte dei giovani sulle proprie abitudini e preferenze di gioco e sul tempo dedicato a tale attività; e produzione di videogiochi, attività complessa che presuppone di aver già assimilato nozioni relative all'analisi e al consumo critico del media. Jeroen Bourgonjon[59], infine, propone un modello di *video game literacy* derivato da quello di *literacy* di Bill Green, e articolato in tre

---

[56] BURN, ANDREW, *Op. cit*., p. 61

[57] ZAGALO, NELSON, "Creative Game Literacy, a study of interactive media grounded in film literacy experience", *Latin American Scientific Journal of Media Education, Comunicar*, 35, XVII, 2010

[58] FELINI, DAMIANO, "Video Game Literacy. Exploring new paradigms and new educational activities", in *Medienimpulse*, 4, 2010

[59] BOURGONJON, JEROEN, "The Meaning and Relevance of Video Game Literacy", *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16.5, 2014, https://doi.org/10.7771/1481-4374.2510

aree: *operational, critical* e *cultural*. Questo concetto di *operational literacy*, tuttavia, differisce da quello delle proposte precedentemente illustrate, in quanto comprende non solo gli aspetti operativi e la padronanza del dominio semiotico (nell'accezione di Gee), ma anche la parte creativa, che Bourgonjon lega alla teoria dell'apprendimento del Costruttivismo, coniugando perciò due dimensioni – quella funzionale e quella creativa – in una sola.

Da questa panoramica sui diversi contributi in tema di *game literacy* emerge chiaramente come non esista un solo modello univoco di competenze che questa nuova forma di alfabetizzazione – talvolta ascritta alla *media literacy*, talvolta alla *digital literacy* – dovrebbe comprendere; tuttavia, è indubbiamente possibile evidenziare alcuni punti di convergenza nel dibattito. Innanzitutto, gli aspetti operativi costituiscono soltanto una minima parte di qualsiasi proposta di *game literacy*: essere alfabetizzati al medium implica la maturazione di una prospettiva critica sul *medium*. A tal proposito, risulta particolarmente significativo il lavoro di José Zagal, su cui si basano, come evidenziato, anche diversi studi posteriori. Vi è consenso pressoché unanime, inoltre, sull'importanza della componente creativa nel processo di alfabetizzazione ludica, da intendersi non solo come programmazione, ma anche come attività di *game design*, attività che presuppone di aver già maturato consapevolezza critica e padronanza dei mezzi tecnologici. Le diverse aree di *game literacy* risultano perciò interconnesse e addirittura propedeutiche l'una all'altra, proprio come, nell'alfabetizzazione tradizionale, lo sono lettura e scrittura.

1.4 Proposte di *game literacy*

In letteratura, il tema della *game literacy* non è stato esplorato soltanto in chiave teorica, ma è stato anche oggetto di più di un progetto volto a promuoverne lo sviluppo. Molte di queste esperienze si sono concentrate sulla dimensione creativa dell'alfabetizzazione ludica, proponendo attività di *game design* e *game making*; in altri casi, invece, l'interesse è stato rivolto alla dimensione critica.

Idit Harel-Caperton – per la quale, come si è visto, la creazione di giochi riveste un ruolo fondamentale per lo sviluppo di una *digital literacy* completa nei ragazzi – ha lanciato nel 2006 Globaloria, «an innovative social network and a comprehensive learning program for learning how to create educational web-games and simulations»[60], le cui attività di *game design*, programmazione e collaborazione in rete sarebbero propedeutiche all'acquisizione delle *Contemporary Learning Abilities* da lei individuate. Questa proposta si differenzia, tuttavia, dalle altre poiché ha come obiettivo la creazione di una tipologia di videogiochi ben precisa, quella dei videogiochi educativi; pur evidenziando l'importanza delle pratiche di *game making*, la concezione di *game literacy* di Caperton risulta perciò ancorata alle potenzialità educative del videogioco, e non al videogioco come medium in sé, diversamente da quanto enunciato da Zimmerman, secondo il quale questa nuova forma di alfabetizzazione inerente al videogioco non deve essere ricondotta né ai *serious games*, né ai *persuasive games*.

Risale al 2006 anche il progetto spagnolo "*Aprendiendo con los Videojuego*", nato da una collaborazione tra la divisione spagnola di Electronic Arts (EA) e l'Università di Alcalà: come riportato da Zagalo, l'obiettivo è stato quello di esplorare le potenzialità educative dei videogiochi commerciali in ambito scolastico, analizzandoli durante workshop organizzati

[60] HAREL CAPERTON, IDIT, *Op. cit.*, p. 6

dal gruppo di ricerca. In questo caso, dunque, l'approccio è stato di tipo critico, ed è stato applicato a videogiochi presenti sul mercato videoludico, con cui i partecipanti avevano verosimilmente già esperienza.

Fare affidamento sull'esperienza pregressa dei videogiocatori è un aspetto cruciale nella *ludoliteracy* teorizzata da José Zagal, che, come già illustrato, si concentra in particolare sulla dimensione critica. Punto di partenza della sua ricerca è una definizione delle caratteristiche di ciò che contraddistingue «a naïve understanding of games». Dopo aver condotto una serie di interviste qualitative con diversi insegnanti in corsi di studio inerenti il gioco e il *game design*, Zagal ha teorizzato i seguenti limiti di una conoscenza "ingenua" del medium: confondere la "bravura" nel gioco con la competenza analitica; descrivere i videogiochi in modo superficiale, soffermandosi sulle loro caratteristiche tecniche, come la grafica, piuttosto che sulla loro retorica, e fornendo giudizi personali anziché considerazioni analitiche; presumere che ciascun individuo faccia esperienza di un gioco allo stesso modo; avere una visione ristretta del medium, talvolta legata a specifici generi o tipologie; credere di non poter imparare nulla di nuovo da videogiochi che si sono già completati. L'esperienza pregressa dei giocatori, dunque, può talvolta interferire con la loro abilità di ragionare in modo critico e analitico: al fine di poter invece sfruttare questa conoscenza personale del medium in modo significativo, Zagal propone due possibili soluzioni.

La prima proposta è quella di utilizzare una piattaforma di blogging per spingere i giocatori a riflettere criticamente sulle proprie esperienze di gioco: il progetto *GameLog* ha coinvolto gli studenti di due diversi corsi universitari, a cui, come parte delle attività curricolari, è stato chiesto di giocare a uno o più videogiochi, scelti da una lista fornita dagli organizzatori, e registrare le proprie impressioni su una piattaforma di blogging creata *ad*

hoc. Su *GameLog* sono stati quindi raccolti in totale 137 contributi, scritti da 35 studenti: sia dalle interviste ai giocatori, sia dall'analisi degli articoli prodotti emerge come l'attività di blogging abbia cambiato il modo di giocare dei partecipanti, portandoli a prestare maggiore attenzione ai dettagli del gioco e, in generale, a riflettere più analiticamente sulla propria esperienza di *gameplay*.

La seconda proposta di Zagal ha un duplice obiettivo: aiutare i giocatori a mettere in relazione la propria conoscenza del videogioco con concetti astratti e, al contempo, spingerli a contribuire in modo significativo all'ambito accademico dei *game studies*. Nel 2007, gli studenti di un corso introduttivo di *game design* sono stati coinvolti nel *Game Ontology Project*[61], un progetto di ricerca mirato a creare «a game ontology that identifies the important structural elements of games and the relationships between them, organizing them hierarchically»[62] nella forma di un wiki collaborativo. Ciascuna voce descrive un elemento costitutivo del videogioco e presenta due tipologie di esempi: forti, ossia giochi in cui tale elemento è facilmente riconoscibile, e deboli, ovvero giochi in cui invece l'elemento è reinterpretato o presente in modo più vago. Ai partecipanti alla sperimentazione sono stati presentati alcuni termini tratti dall'ontologia nel corso del regolare svolgimento del loro corso; tre settimane dopo, è stato affidato loro il compito di scegliere due videogiochi che conoscevano bene e inserirli come esempi (forti o deboli) all'interno delle voci presenti sul wiki. In totale, sono state effettuate 381 modifiche al wiki, da parte di 49 partecipanti allo studio, per un totale di 128 esempi forniti. I risultati hanno mostrato un generale apprezzamento da parte degli studenti: in particolare, la natura di wiki del *Game Ontology Project* ha fatto sì che i ragazzi percepissero la loro partecipazione come rilevante anche al

[61] *The Game Ontology Project*, https://www.gameontology.com/index.php/Main_Page

[62] ZAGAL, JOSÉ P, BRUCKMAN, AMY, *The game ontology project: Supporting learning while contributing authentically to game studies*, Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL, 2008, p. 500

di là del corso, data la natura pubblica dei loro contributi. La struttura gerarchica del wiki e la divisione in esempi forti e deboli hanno spinto i partecipanti a riflettere sui giochi in modo più profondo; inoltre, il progetto si è rivelato propedeutico allo sviluppo di un lessico critico con cui descrivere il videogioco. Coerentemente con il secondo obiettivo del progetto, quello di permettere agli studenti di contribuire in modo significativo al campo dei *game studies,* oltre il 60% degli esempi da loro forniti è stato valutato positivamente dagli esperti dietro al *Game Ontology Project*, e mantenuto sulla piattaforma.

Le proposte di *ludoliteracy* di Josè Zagal si sono perciò concentrate, coerentemente con l'oggetto della sua ricerca, sulla dimensione critica; va sottolineato anche come esse abbiano avuto come target studenti di livello universitario, e non scolastico, come in altre esperienze.

Anche la ricerca di Buckingham e Burn ha avuto come obiettivo quello di indagare l'esperienza pregressa degli studenti con il videogioco al fine di sviluppare un modello di *game literacy*. Tuttavia, in questo caso la ricerca è stata indirizzata a un centinaio di studenti delle scuole secondarie inglesi di età compresa tra i 12 e i 15 anni, e non si è limitata a esplorare gli aspetti critici di alfabetizzazione, ma ha esaminato anche la componente creativa. Innanzitutto, è stata condotta un'indagine dell'esperienza culturale pregressa dei ragazzi con il videogioco: sono state prese in considerazione le differenze di genere, si sono esaminati i contenuti dei titoli giocati, inclusi videogiochi maturi e rivolti ad altre fasce di età, si è trattato il tema dei franchise cross-mediali, e si è dato spazio al coinvolgimento critico dimostrato dai ragazzi.

La seconda fase della ricerca è stata finalizzata allo sviluppo di una *critical literacy*, propedeutica alla successiva fase creativa, tramite l'esplorazione di alcuni concetti chiave: innanzitutto, i partecipanti sono stati invitati a riflettere sulle nozioni di regole ed economie

di gioco, traendone esempi dalla propria personale esperienza di giocatori. Successivamente, il tema della narrazione è stato esplorato in due modi: chiedendo ai ragazzi di identificare elementi condivisi da giochi e storie, e introducendoli alle funzioni di Propp, da utilizzare come punto di partenza per la creazione dei personaggi videoludici del proprio progetto creativo. Infine, l'ultima parte di *critical game literacy* si è focalizzata sulla più ampia dimensione socio-culturale occupata dal gioco: i ragazzi hanno simulato il lavoro di professionisti del settore, ad esempio tramite la stesura di comunicati stampa fittizi che descrivessero il loro gioco, mostrando consapevolezza delle pratiche e convenzioni dell'industria videoludica.

Le conoscenze critiche acquisite dagli studenti sono state poi impiegate nella parte creativa del progetto, nella quale i ragazzi hanno sviluppato un gioco in classe utilizzando l'editor di livelli *Missionmaker*. A ciascun studente è stato richiesto di ideare una proposta di gioco come compito: l'insegnante ha poi svolto il ruolo di mediatore e ha sintetizzato i contributi di tutti in un'unica idea da realizzare. A quel punto, la creazione del gioco è stata suddivisa in quindici livelli, mentre i ragazzi sono stati divisi in coppie: ad ogni coppia è stato assegnato un livello da sviluppare, e tutti gli studenti hanno lavorato in sinergia per garantire continuità tra le diverse sezioni del gioco. Nell'attività di *game design*, sono state applicate le nozioni esplorate durante la fase precedente, sfruttando l'editor di regole appositamente progettato dal *team* di ricerca per *Missionmaker* per rendere il processo di design delle regole chiaro ed esplicito. Tale software è stato creato nell'ambito del progetto *Making Games*, condotto tra il 2002 e il 2006: le diverse iterazioni del programma sono state sperimentate principalmente in due scuole secondarie inglesi, una a Lambeth, Londra, e una Cambridge, coinvolgendo un centinaio di studenti provenienti da due contesti sociali

molto differenti, che si sono cimentati nella creazione e progettazione di giochi, come riportato da Andrew Burn.[63]

Coniuga dimensione critica e dimensione creativa anche l'esperienza del gruppo di studio e sperimentazione VideoGameEducation, il quale, sotto l'egida dell'Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione (MED), si è riunito dal 2007 al 2010 per indagare il tema della *video game education* nel contesto italiano. Da un lato, Felini[64] sottolinea l'importanza della metodologia dell'analisi dei messaggi mediali anche per quanto riguarda i nuovi media come il videogioco, e propone a tal proposito una griglia di analisi articolata in dieci diverse sezioni, le quali attingono ai quattro principali approcci con cui interpretare i media, e in particolare i *videogame*: quello della semiotica, quello dei *cultural studies*, quello della narratologia e quello dei *game studies*. La griglia, definita «[…] una macchina per pensare in maniera metodica»[65], può costituire il punto di partenza per un *iter* critico finalizzato alla stesura di una recensione, ma anche inserirsi in un percorso più complesso, che comprenda anche la progettazione e realizzazione di un videogioco.

Tale è stato il percorso effettuato da Felini nel 2009 presso l'Università di Parma, con un laboratorio di 30 ore tenuto a margine del corso di Pedagogia dei media che ha coinvolto 12 studenti. La prima fase del progetto è stata finalizzata ad ampliare le conoscenze in materia videoludica dei partecipanti, trattando in particolare tre temi: la situazione dell'industria videoludica, analizzata a partire dal rapporto annuale di AESVI (Associazione Italiana Editori Software Videoludico, ora IIDEA); i generi, le caratteristiche e gli elementi del videogioco; infine, le metodologie di analisi di un videogame, a partire

---

[63] BURN, ANDREW, *Op. cit.*

[64] FELINI, DAMIANO, "Analizzare i videogiochi nel lavoro didattico", in *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, a cura di Damiano Felini, Milano, Edizioni Unicopli, 2012

[65] *Ivi*, p. 89

dalla griglia di analisi ivi illustrata. In particolare, la griglia è stata applicata a due diversi videogiochi di genere *action*, uno commerciale, *Rayman 3* (Ubisoft, 2003), e uno specificatamente predisposto dal gruppo di ricerca, *Voglio la vespa*. Quest'ultimo, infatti, è stato realizzato con il software di *game authoring* Inventagiochi di Koala Games, utilizzato poi per la seconda fase del progetto, durante la quale i partecipanti, divisi in due gruppi, sono stati chiamati a realizzare un proprio *action game*.

Per la parte creativa del laboratorio, gli studenti hanno dedicato diverso tempo alla progettazione dei loro giochi, realizzando, dopo una prima fase di *brainstorming*, dei prototipi cartacei contenenti la mappa e gli elementi del gioco; solo dopo aver testato su carta i propri giochi, si è proceduto alla realizzazione vera e propria con Inventagiochi, un software che non richiede particolari competenze informatiche da parte dei suoi utilizzatori, in quanto tutte le operazioni sono guidate da un'interfaccia. Pertanto, la maggior parte del lavoro dei partecipanti si è concentrato sul design delle regole e della logica di gioco, e sulla progettazione delle fasi di lavoro. Una volta pronto, ciascun gioco è stato testato dall'altro gruppo, che ha poi espresso un proprio giudizio compilando un questionario appositamente realizzato dagli studenti. Il progetto è stato monitorato e valutato sia a partire dai giochi prodotti dai partecipanti e dai questionari di gradimento compilati al riguardo, sia tramite un diario di bordo compilato dal conduttore dell'attività e un lungo questionario finale. I risultati mostrano come gli studenti si siano sentiti motivati, abbiano apprezzato la modalità collaborativa del lavoro, e abbiano maturato nuove conoscenze sul videogioco; emerge, inoltre, come fondamentale la figura del docente per guidare e far riflettere i partecipanti durante le varie fasi del lavoro; infine, il software Inventagiochi, nonostante la semplicità di utilizzo, avrebbe richiesto maggiori spiegazioni, e ha posto, con le proprie funzionalità limitate, vincoli significativi al lavoro dei ragazzi.

La produzione di giochi riveste un ruolo cruciale anche nell'esperienza del GameIT College di Grenaa, in Danimarca, i cui ricercatori si rifanno alla definizione di *ludoliteracy* fornita da Zagal. Se, come riportato da Poulsen e Gatzidis,[66] la competenza critica viene promossa tramite l'attività di recensione di videogiochi, che sarebbe a loro avviso in grado, in taluni casi, di coprire tutti e quattro i contesti critici individuati da Zagal, particolarmente rilevante è anche la dimensione creativa, centrale per una piena alfabetizzazione ludica. Per Poulsen, infatti, l'attività di *game making,* oltre a porre l'accento sugli aspetti collaborativi che caratterizzano la produzione di videogiochi, avrebbe la duplice finalità di favorire competenze di *game literacy* e di fornire agli studenti una serie di competenze trasversali rilevanti nella società odierna:

> By allowing students to actually design and develop games, it thus becomes possible to fuse in one creative process a number of highly relevant skills and competencies – technological, social, communicational, and artistic - which are in great demand in society today.[67]

Nell'esperienza del GameIT College, si è rivelata particolarmente favorevole l'idea di coinvolgere partner esterni affinché svolgessero il ruolo di committenti dei progetti di *game design* degli studenti, creando in tal modo una situazione estremamente vicina alla realtà di molte aziende videoludiche. Lavorando a partire dalle richieste di un committente reale, i partecipanti non sono soltanto in grado di mettere a fuoco più precisamente il progetto, ma si sentono maggiormente coinvolti rispetto ad attività confinate al solo ambiente scolastico. Dopo aver ricevuto la richiesta, dunque, gli studenti lavorano in sinergia per preparare un *pitch* da presentare al partner, che viene successivamente sviluppato un vero e proprio *game*

---

[66] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Op. cit.*

[67] POULSEN, MATHIAS, "Learning by producing", in *The GAMEiT handbook. A framework of game-based learning pedagogy,* a cura di Mathias Poulsen ed Ebba Køber*,* 2011, http://www.mathiaspoulsen.com/gameithandbook.pdf, p. 91

design document, utilizzato sia come strumento di *game design* per garantire coesione al progetto, sia per documentare e poter poi valutare il lavoro degli studenti. Successivamente, il gioco viene sviluppato utilizzando strumenti professionali, come Photoshop, 3D Studio Max e Unity, e presentato al committente. Come ultima fase, gli studenti riflettono sul gioco ormai terminato redigendo una tipologia di articolo nota come "*post mortem*", che identifica i punti deboli del progetto nell'ottica di un futuro miglioramento.

Le proposte di *game literacy* esaminate pongono dunque l'accento, in particolar modo, sulla dimensione critica e su quella creativa, la prima da esplorare con attività come *blogging*, recensioni e discussioni guidate, la seconda con veri e propri progetti di *game design*, che portino all'ideazione, realizzazione e al testing di videogiochi, tramite l'ausilio di strumenti professionali o software specificatamente realizzati a scopi educativi. Sono diversi, tuttavia, gli ostacoli nell'attuazione di progetti di alfabetizzazione ludica: Felini[68] cita a tal proposito la strumentazione tecnologica richiesta, difficilmente presente in scuole o centri educativi, le lunghe tempistiche insite nella fruizione del medium, e la necessità di affidare questo tipo di percorsi a figure dotate di competenze specifiche sul videogioco, che di solito docenti ed educatori non hanno. Poulsen e Gatzidis sostengono la necessità di ulteriore ricerca in materia di *ludoliteracy*, soprattutto al fine di indagare l'interrelazione tra le sue tre diverse dimensioni:

> Further research in this area certainly remains much needed, and we continue to investigate the three dimensions – playing, understanding, producing – and the relations between them. The interrelationship is particularly important; as it is only by knitting the

[68] FELINI, DAMIANO, "Ragionare di videogiochi ed educazione", in *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, a cura di Damiano Felini, Milano, Edizioni Unicopli, 2012

> three approaches tightly together, and by reinforcing the dialectics between them, that we can move towards a more comprehensive ludoliteracy.[69]

L'auspicio, dunque, è quello di non concentrarsi su una sola dimensione della *ludoliteracy*, bensì di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali con progetti che abbraccino tanto le dimensioni funzionale e critica, quanto quella creativa.

1.5 Conclusione

Il contesto mediale contemporaneo ha spinto a rinegoziare la tradizionale nozione di *media literacy*, aprendo la strada a nuove forme di alfabetizzazione. Tra di esse, risulta particolarmente rilevante la *game literacy* (o *ludoliteracy*), ossia quell'alfabetizzazione mediale che ha per oggetto il videogioco. Tra le ragioni a supporto di questa forma di *literacy* spiccano la pervasività del medium videoludico, la necessità di educare ad esso prima di poterne sfruttare il potenziale educativo, nonché le sue unicità, non riconducibili ad altre forme mediali e dunque ad altre metodologie di analisi.

Nel panorama dei *game studies*, sono stati diversi gli studiosi che hanno provato a definire in che cosa consista questa nuova forma di alfabetizzazione. Nonostante le significative differenze che emergono in letteratura, si può delineare un modello condiviso che, a partire da una definizione dell'alfabetizzazione tradizionale, vede la *game literacy* articolarsi in tre aree interconnesse: operativa (o funzionale), critica e creativa. Se l'alfabetizzazione funzionale – la quale consiste nella capacità di utilizzare il videogioco, e quindi di operare *hardware* e *software* – risulta spesso immediata per le generazioni più giovani, di più ardua definizione è quella critica, per la quale José Zagal propone quattro

[69] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Op. cit.*, p. 323

diversi contesti di analisi. Nell'area creativa, che presuppone le due precedenti, ricadono invece pratiche di *game design*, *modding* e creazione di contenuti relativi al videogioco.

Dalle proposte di *game literacy* esaminate, che si sono concentrate in particolar modo sulla dimensione critica e su quella creativa, emerge, da un lato, la necessità di mettere al centro l'esperienza pregressa dei giocatori con il medium, dall'altro il bisogno di condurre ulteriori ricerche sul tema, al fine di concepire un percorso capace di coprire, in egual misura, tutte e tre le dimensioni dell'alfabetizzazione ludica.

Capitolo 2: Storia e forme del genere *visual novel*

2.1 Introduzione

L'idea di una narrativa che possa essere influenzata dalle scelte del lettore precede di anni l'avvento dei media digitali: Naomi Clark[70] cita, a tal proposito, il racconto del 1941 *Esame dell'opera di Herbert Quain* di Jorge Luis Borges, in cui, in un'esaustiva recensione di una bibliografia fittizia, viene descritta la struttura di un ipotetico romanzo la cui storia si ramifica prima in tre, e poi in nove differenti volumi. Questo tipo di narrativa non-lineare diventa realtà qualche decennio dopo, con la nascita dei librigame: si tratta di opere in cui il lettore assume un ruolo attivo nella storia e ne influenza lo svolgimento, solitamente tramite scelte associate a pagine o paragrafi numerati. In America, questa tipologia di narrativa diventa particolarmente popolare a partire dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso, con la serie di librigame *Choose Your Own Adventure* di Bantam Books, parzialmente tradotta anche in Italia da Mondadori nel 1986.

Questa struttura non è dissimile da quella di una *visual novel*: Nathan Treichel invita a pensare al genere come a un'opera teatrale interattiva: «The best way to think of a visual novel is to imagine that you are watching a play that you have the power to control where it goes».[71] La presentazione stessa di una *visual novel* contemporanea ricorda quella teatrale: personaggi in scena, di fronte a uno sfondo, che recitano un copione, con una musica e degli effetti sonori di sottofondo. Al giocatore spetta il ruolo di plasmare la trama, selezionando, solitamente da un menu a scelta multipla, un'opzione verso cui indirizzare lo

[70] ANTHROPY ANNA, CLARK NAOMI, *A Game Design Vocabulary: Exploring the Foundational Principles Behind Good Game Design*, Addison-Wesley, 2014, p.

[71] SZCZEPANIAK, JOHN, *The Untold History of Japanese Game Developers: Gold Edition*, SMG Szczepaniak, 2014, p. 312

svolgimento degli eventi; nella maggior parte dei casi, a queste scelte corrispondono ramificazioni diverse della storia, che spesso possono condurre a veri e propri finali differenti.

È importante sottolineare come l'utilizzo del termine *"visual novel"* per descrivere il genere sia limitato all'Occidente: come nota Kotaro Uchikoshi, creatore di *visual novel* e *adventure game* diventato particolarmente popolare a livello internazionale grazie alla serie *Zero Escape*, in Giappone tale nomenclatura, seppur accettata, viene raramente utilizzata:

> […] the visual novel term does not really represent the genre in Japan. This is accepted as the genre and regarded as the genre outside of Japan, overseas. In Japan people basically think about it as... We have the adventure game, we have the sound novel, and we have the *bishoujo* genre. But there is no visual novel genre per say.[72]

Come si vedrà, il termine *visual novel* viene coniato nel 1996 dallo sviluppatore Leaf per descrivere una propria serie di *adventure game*, pubblicata con il sottotitolo di *The Leaf Visual Novel Series*. Il termine giunge in Occidente anni dopo, tramite la mediazione di Hirameki, un'azienda giapponese che, nei primi anni Duemila, si impegna a localizzare e distribuire negli Stati Uniti diversi prodotti di derivazione *anime*: tra di essi, spiccano una serie di *visual novel*, che la stessa stampa americana dell'epoca descrive come «a sort of modern-day alternative to "Choose Your Own Adventure" books».[73] È dunque sotto l'etichetta di "*visual novel*" che il pubblico occidentale conosce quello che può considerarsi un sottogenere degli *adventure game*, declinato secondo canoni ed estetica giapponesi.

---

[72] *Ivi*, p. 340

[73] COHEN, PETER, "'Visual Novel' publisher has tough time finding U.S. audience", in Macworld, 2007, https://www.macworld.com/article/185366/hirameki.html

Oggi il termine "*visual novel*" viene regolarmente impiegato non solo dalle principali aziende di localizzazione che traducono e distribuiscono questa tipologia di videogiochi, ma anche da sviluppatori occidentali, spesso indipendenti, che si cimentano in quello che è diventato un vero e proprio genere a sé.

La fortuna di questa nomenclatura al di fuori dei confini giapponesi deriva anche dall'esigenza di sottolineare le spiccate differenze che esistono tra questi prodotti e quelli che, sul mercato occidentale, sono noti come *adventure game* (o avventure grafiche). Nonostante le drastiche differenze che emergono a un primo sguardo, infatti, le origine di entrambi possono essere fatte risalire allo stesso progenitore: *Colossal Cave Adventure*.

2.2 Origini ed evoluzione del genere *visual novel*

2.2.1 Origini degli *adventure game*

Descritti da Clara Fernández-Vara come «one of the earliest genres derived from the intersection of games and digital media»[74], gli *adventure game* devono il loro nome a *Colossal Cave Adventure* (noto anche semplicemente come *Adventure,* o *ADVENT*), avventura testuale programmata da Will Crowther tra il 1975 e il 1976, e ampliata nel 1977 da Don Woods. Si tratta di un gioco composto esclusivamente da testo, in cui il giocatore, digitando semplici istruzioni, esplora in cerca di un tesoro un'enorme caverna, per la quale Crowther, un programmatore con la passione della speleologia, si ispira alla topografia di un luogo realmente esistente, la Mammoth Cave del Kentucky. *Colossal Cave Adventure* viene distribuito sulla rete ARPANET, dove viene scoperto da uno studente della Stanford

[74] FERNÁNDEZ-VARA, CLARA, "Adventure", in *The Routledge Companion to Video Game Studies*, a cura di Mark J. P. Wolf e Bernard Perron, New York, Routledge, 2014, p. 232

University, Don Woods, il quale – con il consenso di Crowther – amplia il gioco, aggiungendovi elementi *fantasy* ispirati alle opere di J. R. R. Tolkien.

Nel 1977, un programmatore di Atari, Warren Robinett, ha l'opportunità di giocare a *Colossal Cave Adventure* in uno dei laboratori di ricerca di Stanford: deciso a ricreare una simile esperienza di gioco sulla console Atari 2600, realizza *Adventure*, che viene pubblicato nel 1979. A differenza della controparte testuale che lo ha ispirato, *Adventure* si configura come un'avventura grafica vera e propria: come racconta lo stesso Robinett,[75] le principali sfide di design che si trova ad affrontare riguardano proprio la rappresentazione visiva di elementi quali lo spazio da esplorare e gli oggetti utilizzabili. La complicata topografia di caverne descritta da Crowther viene rielaborata in una serie di trenta schermate interconnesse: *Adventure* è il primo videogioco ad usare schermate multiple ed a utilizzare, nel farlo, convenzioni cinematografiche come il taglio per aiutare il giocatore ad orientarsi nel mondo di gioco.

Il successo commerciale di *Adventure*, che vende oltre un milione di copie, contribuisce alla popolarità degli *adventure game* nel corso degli anni Ottanta. Come nota Mark J. P. Wolf,[76] da quel momento in avanti il genere si declina in due sottocategorie: avventure grafiche e avventure testuali. Le prime, sviluppate principalmente per console domestiche come Atari 2600, rappresentano graficamente, seppur in maniera semplicistica, il personaggio controllato dal giocatore e lo spazio che può navigare. Le seconde, invece, sviluppate di solito per computer domestici, come l'Apple II, presentano una più marcata impronta descrittiva, e gli inserti grafici – che compaiono a partire dal 1980, con *Mystery House* di Roberta Williams – servono da illustrazioni alla componente testuale. Con

---

[75] AA. VV., *The Video Game Theory Reader*, a cura di Mark J. P. Wolf e Bernard Perron, New York, Routledge, 2003

[76] WOLF, MARK J. P., "Genre Profile: Adventure Games", in AA. VV., *The Video Game Explosion. A History from PONG to PlayStation and Beyond*, a cura di Mark J. P. Wolf, Westport, Greenwood Press, 2008

l'introduzione di tali immagini, questi *adventure game* acquisiscono una prospettiva in prima persona, caratteristica distintiva che verrà adottata anche dalle *visual novel*. È proprio questa tipologia di giochi a ispirare la creazione di quello che viene riconosciuto come il capostipite del genere *adventure game* in Giappone: *The Portopia Serial Murder Case*.

2.2.2 I primi *adventure game* in Giappone

Seppur – come sottolinea Daniel Brink[77] – non sia cronologicamente il primo esempio di *adventure game* sviluppato in Giappone, *Portopia* segna un momento di svolta nella storia del videogioco giapponese e getta le basi per tutti i futuri sviluppi del genere. Dietro la sua creazione vi è il *game designer* Yuji Horii: ispirato dall'avventura testuale di Infocom per Apple II *Deadline* del 1982, Horii decide di realizzare un videogioco in cui poter conversare con il computer per progredire. Pubblicato per la prima volta nel 1983 su NEC PC-6001, *Portopia* mette il giocatore nei panni di un detective della polizia, noto solo con l'appellativo di "Boss", che si trova ad investigare, assieme al subordinato Yasu, una serie di omicidi nella provincia di Kobe. Per progredire nel gioco, è necessario raccogliere indizi ed interrogare testimoni: per farlo, il giocatore deve digitare dei comandi specifici, fornendo un input testuale processato – come in ogni avventura testuale dell'epoca – da un *parser*.

In *Portopia*, possono essere riconosciute alcune delle caratteristiche fondamentali che plasmeranno il genere *visual novel*. La prima è l'adozione della prospettiva in prima persona, mutuata – come menzionato in precedenza – dalle avventure testuali occidentali dei primi anni Ottanta, ed ulteriormente sviluppata. Seppur scarna per le evidenti

[77] BRINK, DANIEL, "Portopia Renzoku Satsujin Jiken", in *Hardcore Gaming 101*, http://www.hardcoregaming101.net/portopia-renzoku-satsujin-jiken/

limitazioni tecnologiche dell'epoca, la composizione grafica di *Portopia* introduce quella che sarà l'estetica caratterizzante delle *visual novel*: personaggio parlante in primo piano, sfondo raffigurante il luogo in secondo piano. Ciò che compare sullo schermo corrisponde a ciò che vede il protagonista: vi è, in altre parole, piena identità tra lo sguardo del personaggio e quello del giocatore. L'immedesimazione viene favorita anche dal modo in cui vengono contestualizzati i comandi di gioco: come nota Brink, a differenza di quanto avveniva tipicamente nelle avventure testuali, in *Portopia* l'input testuale fornito dal giocatore non è indirizzato a un computer onnisciente, bensì al personaggio di Yasu, che accompagna il protagonista nell'indagine ed esegue le istruzioni che gli vengono impartite, rispondendo di conseguenza. Quest'idea è rafforzata dal fatto che il *parser* accetti soltanto comandi coniugati al modo imperativo:

> In English parser games, a command like PICK UP APPLE could for instance be interpreted either as "(I will) PICK UP APPLE" or "Computer, PICK UP APPLE!" and both are equally valid in terms of gameplay. In Japanese, however, present indicative and imperative conjugate differently. In *Portopia*, a few verbs will suffice to perform most of the situations in the game: get information (ききこみする, kikikomi suru), investigate (しらべる, *shiraberu*), ask (きく, *kiku*), seek person (さがす, *sagasu*), return [to police station] (もどる, *modoru*), summon [person to interrogation room] (よぶ, *yobu*) and threaten [someone] (おどす, *odosu*). However, none of these will be understood by Yasu, unless they are entered as imperatives, e.g. ききこみすろ (*kikikomi suro*), しらべろ (*shirabero*), きけ(*kike*), さがせ (*sagase*), and so on. Thus it is clear that the player character is *not* performing the action, but *orders* Yasu to do it.[78]

Quest'impostazione conferisce alla narrazione di *Portopia* un'impronta fortemente dialogica, assente – come nota Rosy Hearts[79] – dai precedenti esempi di avventura grafica e

[78] *Ivi*

[79] HEARTS, ROSY, "39 Years Ago, *The Portopia Serial Murder Case* Changed Video Games Forever", in *Inverse*, 2022, https://www.inverse.com/gaming/portopia-serial-murder-case

testuale, in cui il testo veniva utilizzato principalmente a fini descrittivi, e che invece caratterizzerà il genere *visual novel*.

Un'altra caratteristica destinata a influenzare non solo lo sviluppo delle *visual novel*, ma anche quello di altri popolari generi, come quello RPG, è l'interfaccia grafica introdotta nella versione Famicom di *Portopia*. Nel 1985, infatti, Enix decide di portare il gioco sulla nuova console domestica di Nintendo (commercializzata in Europa e Stati Uniti come Nintendo Entertainment System, o semplicemente NES). Questa conversione, tuttavia, richiede di ripensare interamente le modalità di interazione del giocatore in virtù della diversa periferica utilizzata per fornire un input al sistema: non più una tastiera, come su computer, bensì un controller composto da due tasti e quattro frecce direzionali. Horii collabora dunque con Koichi Nakamura di Chunsoft per reinventare completamente l'interfaccia utente di *Portopia*, introducendo quello che diverrà lo standard tanto nelle avventure grafiche – non solo in Giappone, ma anche in molti titoli occidentali, come nota Parish[80] – quanto in un altro genere di grande successo, quello dei JRPG:[81] un menu comandi dal quale il giocatore, usando i tasti del controller, può selezionare l'azione da compiere

[80] PARISH, JEREMY, "The History of RPGs: How Dragon Quest Redefined a Genre", in *US Gamer*, 2016, https://www.usgamer.net/articles/the-history-of-rpgs-how-dragon-quest-redefined-a-genre

[81] L'anno successivo, Horii e Nakamura rielaborano in modo inedito un altro genere nato in Occidente, quello dei *role-playing games* (RPG), o giochi di ruolo. Nel 1986, viene pubblicato su Famicom il primo capitolo della serie *Dragon Quest*, che segnerà l'inizio del genere JRPG (*Japanese role-playing games*). L'esperienza maturata con la conversione Famicom di *Portopia* influenzerà significativamente il design del gioco, tracciando la strada per tutti i futuri sviluppi del genere.



Figura 1: Uno *screenshot* della versione Famicom di *Portopia,* nella sua *fan translation* in lingua inglese.

Quest'interfaccia, concepita originariamente per Famicom, viene adottata da Horii per tutte le versioni del suo successivo *adventure game* investigativo, *Hokkaido Rensa Satsujin: Ohotsuku ni Kiyu*, che viene pubblicato nel 1985 su PC-6001 e PC-8801, e successivamente convertito per Famicom nel 1987. Il successo di *Portopia* apre infatti la strada a una serie di altri *adventure game* investigativi, inclusi i suoi due seguiti spirituali – *Hokkaido Rensa Satsujin* e il successivo *Karuizawa Yuukai Annai* (1985), noti assieme al predecessore come *The Yuji Horii Mysteries* – e la duologia *Famicom Detective Club* (1988-1989) di Yoshio Sakamoto, futuro creatore della celebre serie *Metroid.*

Sebbene non sia mai stato localizzato per il mercato occidentale, l'impatto che *Portopia* ha sul mondo del videogioco giapponese è rivoluzionario: tra *i game designer* che lo citano come fonte di ispirazione, si annoverano il già citato Sakamoto, Eiji Aonuma della serie *The Legend of Zelda*, e Hideo Kojima, una delle personalità dell'industria videoludica più note sulla scena internazionale, grazie titoli quali la serie *Metal Gear Solid* e il più recente *Death Stranding*.

Porta proprio la firma di Hideo Kojima uno dei pochissimi *adventure game* nipponici di questo periodo a venir tradotto ufficialmente e portato al di fuori dei confini giapponesi: si tratta di *Snatcher*, pubblicato da Konami per la prima volta su NEC PC-8801 nel 1988, e successivamente localizzato per il mercato europeo e nordamericano nella versione per Sega Mega CD che ne viene realizzata nel 1994. *Snatcher* è un *adventure game* di ambientazione *cyberpunk* dalla forte impronta cinematografica. L'influenza di opere come *Blade Runner* e *Terminator* è evidente sin dalle sole premesse della storia: nei panni del detective Gillian Seed, il giocatore deve indagare e scovare gli "*Snatcher*", robot umanoidi che si stanno sostituendo a personalità di spicco della futuristica metropoli di Neo Kobe City. La trama, ricca di colpi di scena, non serve più soltanto a fornire una cornice ai *puzzle* da risolvere – come nei precedenti esponenti del genere – ma costituisce il vero cuore del gioco. A confermare le ambizioni cinematografiche di *Snatcher* vi è anche il fatto che esso venga doppiato, tanto in giapponese, quanto in inglese.

Nonostante lo scarso successo a livello di vendite, da attribuirsi alla poca diffusione del Sega Mega CD – una periferica per la console Sega Mega Drive che supporta il formato CD-ROM – *Snatcher* si guadagna, negli anni, un seguito *cult* a livello internazionale: in un'intervista a Chris Hoffman, Jeremy Blaustein, *localization manager* di *Snatcher*, cita, tra le ragioni del suo successo con il pubblico occidentale, i temi maturi trattati, lo sviluppo dei personaggi e il doppiaggio, capace di emozionare i giocatori, ricordando come all'epoca non esistessero videogiochi simili: «[…] CD games were new and I had never before seen a game with so much dialog, music and great art. When I saw the game, they asked me if I

thought it would "work" for the Western audience and I responded with an enthusiastic "Yes!"».[82]

È con *Snatcher*, dunque, che gran parte del pubblico europeo e nordamericano conosce per la prima volta gli *adventure game* giapponesi: le differenze rispetto alle avventure grafiche occidentali sono così numerose, sia dal punto di vista dell'estetica, sia da quello delle modalità di interazione – la quale continua ad essere legata all'interfaccia a menu introdotta da *Portopia*, piuttosto che a comandi punta-e-clicca – che non stupisce l'adozione, a posteriori, di un termine diverso: quello di *visual novel*. In realtà, benché *Snatcher* e lo stesso *Portopia* vengano talvolta etichettati come tali, entrambi possono essere definiti a pieno diritto degli *adventure game* in virtù della loro natura *puzzle solving*, e come tali vengono percepiti in Giappone. Come raccontano due degli autori più noti di *visual novel* a livello internazionale, Kotaro Uchikoshi (*ever17*, *Zero Escape*) e Ryukishi07 (*Higurashi*, *Umineko*) vi è consenso sul fatto che la nascita del genere sia da attribuire a un altro titolo: *Otogirisou*.

2.2.3 La nascita del genere *visual novel*

Chunsoft, l'azienda fondata da Koichi Nakamura, dopo aver collaborato con molti partner nel corso degli anni per importanti titoli – tra i quali si annoverano il già menzionato *porting* Famicom di *Portopia* e lo sviluppo dei primi cinque capitoli della celebre serie di JRPG *Dragon Quest* di Enix – decide di dedicarsi a un progetto originale. L'idea di partenza di Nakamura è quella di creare un gioco che possa essere apprezzato anche da persone non avvezze al medium: l'ispirazione giunge dal confronto con amici e

[82] HOFFMAN, CHRIS, "Snatcher: 20th Anniversary Celebration", in *Still Playing With Power,* 2014, https://www.tumblr.com/christhehoff/105639346098/snatcher-20th-anniversary-celebration

parenti che, nonostante il successo di titoli come *Dragon Quest*, gli confidano di trovare giochi del genere troppo difficili. Nakamura decide allora di realizzare un gioco in cui l'attività principale richiesta al giocatore sia la lettura, accompagnata da scelte che indirizzino la storia:

> I thought I would like to try creating a game that allowed those kinds of people the opportunity to experience games and get used to using a controller. To that end, a game where all you had to do was read would be best — the controls, too, would be simple and only require you to select from different choices. It would be a game where you could enjoy the twists and turns of a good story, and that way, you wouldn't need good reflexes, and it should be something that the aforementioned people could play.[83]

Nasce così *Otogirisou*, pubblicato da Chunsoft nel 1992 come primo titolo della sua serie di *sound novel*. Il termine viene coniato dagli sviluppatori per enfatizzare le due componenti principali dell'esperienza di gioco: da un lato, la trama, narrata attraverso dialoghi e lunghe descrizioni proprio come in un romanzo; dall'altro, suoni e musiche che accompagnano la lettura, sfruttando al massimo la miglior resa sonora della nuova console Nintendo, il Super Famicom (commercializzato come Super Nintendo Entertainment System, o SNES, fuori dal Giappone). Passano invece in secondo piano gli aspetti grafici del gioco: inizialmente, l'intero gioco avrebbe dovuto essere costituito da schermate di testo su uno sfondo raffigurante una pagina, emulando cioè l'aspetto di un libro; in seguito al *feedback* ricevuto dai propri partner di marketing, tuttavia, Chunsoft decide di rendere *Otogirisou* più accattivante anche sotto il profilo visivo, inserendo una ventina di sfondi che cambiano in base alla scena narrata, nonché alcune animazioni ed effetti grafici.

---

[83] HIGHSMITH, ALEX, "Chunsoft 30th Anniversary – 2014 Interview", in *Shmuplations*, https://shmuplations.com/chunsoft30th/

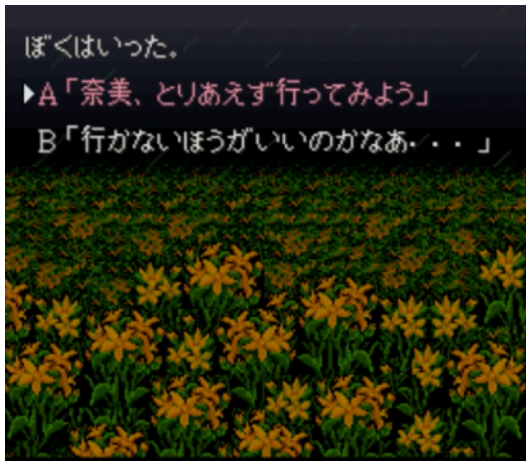


Figura 2: Un esempio di scelta in Otogirisou.

Otogirisou racconta una storia dalle tinte *horror*: due ragazzi si ritrovano bloccati in una foresta desolata, in seguito a un incidente stradale dovuto al mal tempo, e decidono di rifugiarsi in una misteriosa magione abbandonata. Il protagonista può essere rinominato a piacere dal giocatore per favorirne l'immedesimazione, un'opzione che diventerà caratteristica del genere *visual novel*. La più grande innovazione introdotta da *Otogirisou* riguarda le modalità di interazione: come nota Matt Fitsko,[84] il giocatore non è più chiamato a compiere una serie di micro-decisioni, legate all'interfaccia a comandi dei precedenti *adventure game*, ma prende, al contrario, delle macro-decisioni sotto forma di scelte esplicite, che plasmano lo svolgimento della storia. Se l'avanzamento in giochi come *Portopia* e i suoi successori era subordinato alla giusta combinazione di queste numerose micro-decisioni, ed era di conseguenza assai facile per il giocatore ritrovarsi bloccato e dover procedere per tentativi, in *Otogirisou* ciascuna scelta conduce a una diversa diramazione della storia, sia essa positiva o negativa: è proprio con quest'opera che si instaura il canone della narrazione con finali multipli che caratterizzerà tutto il genere *visual novel*.

[84] SZCZEPANIAK, JOHN, *Op. cit.*, p. 316

Il successo di *Otogirisou* viene cementificato dal suo successore, *Kamaitachi no Yoru*, seconda *sound novel* dalle tinte *horror* di Chunsoft rilasciata nel 1994 su Super Famicom. Non sorprende, dunque, che altre aziende sviluppatrici decidano di cimentarsi con questo nuovo genere: proprio a una di esse, Leaf, si deve la creazione del termine "visual novel".

Leaf nasce nel 1994 come azienda sviluppatrice di giochi su PC per adulti dal contenuto erotico; proprio in seguito al successo di *Kamaitachi no Yoru*, la *software house* decide di portare il genere della *sound novel*, fino a quel momento esclusiva della console Super Famicom, anche su computer. Dalla penna dell'autore Tatsuya Takahashi, nasce così *Shizuku*, pubblicato per NEC PC-98 nel 1996. Si tratta – proprio come *Otogirisou* e *Kamaitachi no Yoru* – di una storia a tinte *horror*: il giocatore, nei panni di uno studente delle superiori, si trova ad indagare le ragioni per cui una sua compagna di classe ha perso il senno durante una lezione, svelando così un mistero sovrannaturale. Poiché l'etichetta Leaf era stata lanciata come sussidiaria di Aquaplus proprio per dedicarsi al mercato dei giochi per adulti (noti in Giappone come *eroge*, contrazione di *erotic game*), anche *Shizuku* si inserisce in questo filone, accompagnando alla storia *mystery* scene esplicite tra il protagonista e le eroine femminili del gioco.

Per realizzare *Shizuku*, Takahashi unisce le forze con l'artista e amico Tooru Minazuki: diversamente da *Otogirisou* e *Kamaitachi no Yoru*, il gioco presenta illustrazioni in stile *anime* raffiguranti i diversi personaggi del gioco. Proprio per sottolineare questa differenza dalle *sound novel* di Chunsoft, Leaf pubblicizza *Shizuku* come il primo titolo nella sua serie di *"visual novel"*, coniando così il termine con cui il genere è conosciuto all'estero.



Figura 3: Uno screenshot di Shizuku.

Il secondo titolo della serie, *Kizuato*, viene pubblicato su NEC PC-98 lo stesso anno, con premesse simili a quelle del predecessore: si tratta, di nuovo, di una storia *horror* – accompagnata da contenuto per adulti – in cui il protagonista, uno studente del college, deve scoprire cosa si nasconda dietro ai terribili incubi che lo tormentano.

Questa prima fase della storia delle *visual novel* è dunque caratterizzata da trame *mystery* e *horror*; tuttavia, ad influenzarne i successivi sviluppi contribuisce un altro genere, quello dei *dating sim*.

2.2.4 Evoluzione e diffusione del genere *visual novel*

Il termine *"dating sim",* contrazione di "dating simulations", identifica una sottocategoria dei videogiochi di simulazione particolarmente popolare in Giappone, in cui il giocatore deve compiere differenti azioni per aumentare le proprie statistiche, al fine di conquistare e mantenere una relazione con uno o più personaggi della storia. A portare al successo questo genere è la serie *Tokimeki Memorial* di Konami, il cui primo capitolo viene pubblicato nel 1994 su PC-Engine e successivamente convertito su tutte le principali console dell'epoca: il giocatore impersona una matricola del liceo Kirameki, il quale ha tre

anni di tempo per migliore le proprie statistiche accademiche e sportive, ed intessere relazioni con le compagne di scuola. La sceneggiatura del gioco viene affidata a Koji Igurashi, noto anche con il nome d'arte IGA, futuro creatore della serie *Castlevania*.

La popolarità raggiunta da *Tokimeki Memorial* plasma significativamente gli sviluppi successivi del genere *visual novel*: come sottolinea Brian Crimmins,[85] è con il *dating sim* di Konami che viene introdotto il paradigma estetico che contraddistingue tutte le *visual novel* moderne, quello della composizione della scena tramite la sovrapposizione di *asset* grafici riutilizzabili in diversi contesti. Crimmins confronta questo stile a quello che aveva invece caratterizzato la fase degli *adventure game* come *Snatcher*, nei quali la trama veniva raccontata tramite illustrazioni e pannelli, come in un fumetto:

> They told their stories not through a collection of art assets that were constructed independently of each other, but through individual panels. Like manga, each panel was composed as a whole, its angles and shapes and other visual elements coming together to create a very specific scene or convey a particular mood.[86]



Figura 4: Alcuni screenshot che mostrano la composizione a pannelli di Snatcher.

In un simulatore come *Tokimeki Memorial*, tuttavia, sarebbe impossibile raccontare la storia tramite illustrazioni specificatamente realizzate per ciascuna scena. Il *gameplay* del

---

[85] CRIMMINS, BRIAN, "A Brief History of Visual Novels", in *ZEAL,* 2016, https://medium.com/mammon-machine-zeal/a-brief-history-of-visual-novels-641a2e6b1acb

[86] *Ivi.*

gioco consiste, infatti, nel ripetersi di eventi che variano continuamente, come gli appuntamenti, in cui il giocatore può portare ogni ragazza in ciascuno dei luoghi presenti del gioco. In virtù delle meccaniche del titolo, dunque, Konami realizza una serie di *asset* riutilizzabili: la composizione della scena avviene perciò sovrapponendo agli sfondi raffiguranti i luoghi le illustrazioni a mezzo busto ritraenti i personaggi, le quali a loro volta presentano variazioni che rappresentano diverse espressioni.



Figura 5: Due scene diverse di Tokimeki Memorial utilizzando la sovrapposizione di asset.

Il successo di *Tokimeki Memorial* influenza il genere *visual novel* anche a livello tematico: l'ambientazione scolastica e ordinaria del *dating sim*, apprezzata anche dal pubblico femminile, viene adottata da altre *software house*. Per il terzo titolo della sua serie di *visual novel*, Leaf abbandona le tinte *horror* di *Shizuku* e *Kizuato* in favore di una commedia scolastica dai toni spensierati. *To Heart*, pubblicato per la prima volta nel 1997 per computer Windows, si rivela il loro gioco di maggior successo e dà origine a un vero e proprio *franchise* transmediale, che comprende un sequel per PlayStation 2, due serie animate, due serie di fumetti e diversi *audio drama*.

Un'altra azienda che si dedica con successo alla produzione di *visual novel* è Key, fondata da Jun Maeda nel 1998: anche questa *software house*, complice l'influenza del genere *dating sim*, si concentra sulle relazioni tra il protagonista e i personaggi femminili, piuttosto che sulle atmosfere dell'orrore che avevano caratterizzato le prime *visual novel*.

Tuttavia, Key propone una tipologia di narrazione differente, dove l'enfasi viene posta sulla sfera emotiva e dove non mancano i risvolti tragici. Titoli come *Kanon* (1999), *Air* (2000) e *Clannad* (2004) presentano storie d'amore dai toni drammatici che mirano a suscitare l'empatia del giocatore; la loro popolarità è tale da portare – come sottolinea Fitsko[87] – alla nascita di un nuovo sottogenere, quello dei *nakige*, "i giochi commoventi".

Il genere *visual novel* comincia dunque ad essere declinato in maniera differente, portando alla nascita di molti sottogeneri; tra di essi, spicca anche quello degli *otome game* (o *otoge*), giochi creati specificatamente per un *target* femminile, la cui origine può essere fatta risalire al simulatore di Koei *Angelique.* Dietro allo sviluppo di questo titolo, pubblicato per la prima volta nel 1994 su Super Famicom, vi è un *team* interno all'azienda interamente composto da donne, Ruby Party, fondato nel 1990 su suggerimento della co-fondatrice di Koei Keiko Erikawa. Come nota Anne Lee,[88] nonostante *Angelique* venga lodato per i suoi aspetti innovativi, il suo successo non è immediato: al fine di attrarre il pubblico femminile, Ruby Party adotta l'estetica predominante degli *shojo manga* e progetta sin da subito il titolo come prodotto transmediale, accompagnando al gioco *drama CD*, *manga* ed eventi con i doppiatori.

Questa natura transmediale è condivisa da molte altre *visual novel* di successo: poiché questo genere di videogiochi resta in questo periodo confinato al Giappone, è proprio tramite le loro trasposizioni animate che l'Occidente conosce per la prima volta alcuni titoli. Nathan Treichel nota come, ad esempio, l'adattamento *anime* di *Kanon* porti gli spettatori ad interessarsi anche all'opera originale al punto da realizzarne una traduzione

---

[87] SZCZEPANIAK, JOHN, *Op. cit.,* p. 315

[88] LEE, ANNE, "The Story Behind the All-Woman Team Who Invented the Otome Genre", in *Vice*, 2018, https://www.vice.com/en/article/d3wjpv/all-woman-team-otome-angelique-ruby-party

amatoriale, pratica che diventerà negli anni successivi sempre più diffusa tra i fan occidentali del genere.

È nel corso dei primi anni Duemila che alcune *visual novel* vengono localizzate per la prima volta ufficialmente per il mercato internazionale dal *publisher* Hirameki, responsabile – come menzionato in precedenza – di aver reso popolare il termine al di fuori del Giappone. Tra i titoli pubblicati dall'azienda, a lasciare maggiormente il segno è *Ever17: The Out of Infinity, visual novel* dall'intricata trama fantascientifica pubblicata in Giappone da KID nel 2002, e localizzata da Hirameki nel 2007: con i suoi colpi di scena, che sfruttano in modo inedito alcune delle convenzioni del genere, *Ever17* fa scoprire al pubblico occidentale il potenziale del genere, contribuendo alla sua diffusione al di fuori dei confini giapponesi. È proprio questo gioco a portare alla creazione del sito *Visual Novel Database*[89] (noto con l'acronimo VNDB), *database*, inaugurato nel settembre del 2007, che si prefigge lo scopo di sopperire alla mancanza di informazioni in lingua inglese sulle *visual novel,* e che ad oggi conta più di quarantamila voci.

Ever17 apre le porte anche a una serie di traduzioni amatoriali di altre *visual novel* rimaste confinate al Giappone, a partire da *Never7: The End of Infinity*, il precedente titolo della serie *Infinity* di KID: ad occuparsene è il gruppo *Lemnisca,* i cui membri principali, dopo aver portato a termine diverse *fan translation*, entreranno poi ufficialmente nell'industria della localizzazione videoludica, formando una partnership con il *publisher* Sekai Project per la traduzione di *Root Double* nel 2016. Come nota Treichel,[90] infatti, le collaborazioni tra gruppi di traduzioni amatoriali e aziende di distribuzione sono frequenti, e favoriscono la diffusione del genere fuori dal Giappone; anche numerose produzioni

[89] https://vndb.org/

[90] SZCZEPANIAK, JOHN, *Op. cit.,* p. 315

indipendenti (o *doujin*, per utilizzare il termine in uso in Giappone), come la serie *When They Cry* di Ryukishi07, vengono tradotte in lingua inglese grazie all'iniziativa dei fan, con il consenso degli autori.

Complice il successo di alcuni *adventure game* giapponesi come le serie *Ace Attorney*, *Zero Escape* e *Danganronpa*, nel corso dell'ultimo decennio il numero di *visual novel* localizzate per il mercato occidentale aumenta esponenzialmente. Mentre in Giappone il genere, declinato in diversi sottogeneri tanto su console quanto su PC, mantiene la propria popolarità, sono ormai numerose le aziende che si occupano di localizzare in lingua inglese sia titoli contemporanei, che classici del passato. Anche la scena indipendente delle *visual novel* si rivela particolarmente florida, non soltanto in Giappone, dove sin dai primi anni Duemila diverse produzioni *doujin* acquisiscono grande successo, ma anche a livello internazionale.

2.2.5 La scena delle produzioni indipendenti

Grazie alle sue caratteristiche, il genere *visual novel* si è rivelato terreno fertile per le produzioni indipendenti: rispetto ad altre tipologie di videogiochi, infatti, richiede un numero drasticamente inferiore di risorse, favorendo il lavoro di piccoli gruppi di sviluppo o, addirittura, singoli sviluppatori. Inoltre, una serie di strumenti ha reso accessibile il genere anche a neofiti senza particolari esperienze pregresse di programmazione.

Per quanto riguarda il Giappone, un punto di svolta per le produzioni indipendenti è il rilascio dell'*engine* NScripter, pubblicato da Naoki Takahashi nel 1999: benché non si tratti di un software *open source*, ne è consentito l'utilizzo anche ai fini commerciali e perciò, complice la sua facilità di utilizzo, acquista subito grande popolarità nel panorama *doujin*. Il termine "*doujin*" identifica, in Giappone, una serie di produzioni indipendenti di vario tipo,

che spaziano dai *manga* ai videogiochi, e che spesso vengono presentate e vendute in occasione di importanti fiere, come il Comiket di Tokyo. Sono due le differenze principali rispetto a quanto, in Occidente, viene etichettato come "*indie*": in primo luogo, il termine *doujin* non identifica soltanto prodotti originali, ma anche numerose opere derivative; secondariamente, come sottolinea anche l'autore di *visual novel doujin* Ryukishi07, molti creatori della scena *doujin* vi si dedicano come attività amatoriale, senza nutrire alcuna ambizione professionale.

È grazie a NScripter che vedono la luce alcune opere destinate a riscuotere grande successo ed evolvere in veri e propri *franchise* transmediali. Un caso è proprio quello della serie di *visual novel mystery* sviluppate da Ryukishi07 e dal fratello, composta da *Higurashi: When They Cry* (2000) e *Umineko: When They Cry* (2007): entrambe, inizialmente pubblicate a capitoli, hanno ispirato una serie di *remake*, rimediazioni ed opere derivate. Ancora più eclatante è l'esempio di TypeMoon, casa produttrice fondata dallo scrittore Kinoko Nasu e dall'illustratore Takashi Takeuchi, i quali esordiscono sulla scena *doujin* con la *visual novel Tsukihime*, realizzata con NScripter nel 2000. Nel 2004, TypeMoon pubblica *Fate/stay night*, *visual novel* che segna l'inizio del *franchise* transmediale *Fate*, tuttora uno dei più redditizi del panorama videoludico internazionale: ad oggi, conta quattordici giochi, undici romanzi, trentaquattro manga, ventiquattro anime, e diversi *crossover* con altre opere, con un giro di affari stimato al 2019 di oltre 4 miliardi di dollari.[91]

La fortuna delle *visual novel* tra gli sviluppatori indipendenti non è confinata al Giappone: il genere, ormai codificato sia dal punto di vista dell'estetica, che da quello dei contenuti, guadagna popolarità anche al di fuori dei confini nipponici, e non tardano a

[91] CHAN, DANIEL, "Japan's Top Mobile Game of 2019 Surpasses $4 Billion in Player Spending", in *Game Rant*, 2020, https://gamerant.com/fate-grand-order-sales-revenue-2019/, [data di consultazione 17/01/2023]

nascere, anche in Occidente, *engine* facilmente accessibili. Il più popolare di essi è, senza dubbio, Ren'Py, *software* gratuito realizzato da Tom "PyTom" Rothamel, la cui prima versione risale al 2004. Si tratta di un *engine* basato sul linguaggio di programmazione Python, che ha portato alla creazione di moltissime opere *indie*, perlopiù amatoriali: sul *database* contenuto sul suo sito ufficiale, sono indicizzate oltre 4000 *visual novel* realizzate utilizzando Ren'Py. A oltre diciotto anni dalla sua prima pubblicazione, questo *engine* continua ad essere supportato dal suo creatore e a godere di grande popolarità tra gli sviluppatori indipendenti: come riportato dallo stesso Rothamel, soltanto nel 2022 il *software* è stato scaricato 160 000 volte, portando alla pubblicazione di oltre 2700 titoli.[92]

2.3 Caratteristiche del genere *visual novel*

Dopo averne ripercorso la storia, possiamo dunque definire i videogiochi di genere *visual novel* come una tipologia di *adventure game* dalla forte componente narrativa in cui il giocatore influenza lo svolgersi degli eventi compiendo scelte significative. Il termine viene talvolta usato in accezione più ampia per riferirsi a qualsiasi *adventure game* giapponese, includendo anche titoli come *Snatcher*, o, più recentemente, *Ace Attorney, Danganronpa* o *Zero Escape*, i quali si differenziano però dalle *visual novel* in senso stretto per le loro meccaniche da *puzzle game*. In questi giochi, infatti, lo scopo del giocatore è quello di risolvere gli enigmi che gli vengono proposti per avanzare nella storia; in *Ace Attorney* e *Danganronpa*, ad esempio, è necessario indagare e raccogliere prove da usare durante dei processi per scovare il colpevole del caso affrontato, mentre i giochi della serie *Zero Escape* mettono il giocatore alla prova con una serie di *escape room* composte da *puzzle*. Anche per

[92] https://twitter.com/renpytom/status/1609746626003755008

Clara Fernández-Vara un «gameplay focused on puzzle-solving»[93] e una tipologia di interazione «based mainly on object manipulation and spatial navigation»[94] sono tra le caratteristiche che definiscono il genere *adventure*: entrambe risultano assenti nel genere *visual novel*, dove l'interazione da parte del giocatore avviene compiendo scelte in momenti specifici del gioco. Come sottolineato in precedenza, queste opzioni portano spesso a diramazioni cruciali della storia, nonché a veri e propri finali multipli; al contrario, la maggior parte degli *adventure game* presenta una trama lineare, inframmezzata da *puzzle* ed enigmi, con un'unica possibile conclusione (fatta eccezione, talvolta, per dei *bad ending* scaturiti da un comportamento errato del giocatore).

Il termine *visual novel*, infine, viene utilizzato anche per descrivere qualsiasi gioco che presenti la tipologia di narrazione attraverso schermate di testo ed immagini statiche dei personaggi che caratterizza il genere. Non è infrequente trovarsi davanti a prodotti ibridi, che accompagnano alla narrazione in stile *visual novel* altre tipologie di *gameplay*: ne è un esempio la serie *Persona*, dove l'esplorazione dei *dungeon* e i combattimenti tipici del genere JRPG si alternano a lunghe sezioni dialogate, nonché a meccaniche *dating sim*.



Figura 6: Un esempio di narrazione in stile visual novel *in* Persona 3.

[93] FERNÁNDEZ-VARA, CLARA, *Op. cit.*, p. 233

[94] *Ibidem*

Una volta chiarito in quali accezioni venga usato il termine *visual novel*, si riepilogano ora le caratteristiche principali del genere, a partire da quanto esaminato ripercorrendone le origini.

La maggior parte delle opere di genere *visual novel* è contraddistinta da un'estetica vicina a quella dei principali altri prodotti mediali giapponesi, *anime* e *manga*,[95] caratteristica condivisa con altri generi che si sono sviluppati in Giappone, come quello dei JRPG. Douglas Schules nota come, per la società nipponica, sia prassi comune quella di adattare alla propria sensibilità prodotti importati dall'estero, adottando uno stile "kawaii" così definito: «Literally "cute", kawaii is popularly associated with physical characteristics such as large eyes or smallness, or behavioral traits such as childishness or innocence».[96]

Si è visto come la scelta di adottare uno stile vicino a quello di *anime* e *manga* sia stata motivata in alcuni casi, come quello di *Angelique*, dalla necessità di attrarre un pubblico altrimenti non avvezzo a confrontarsi con il videogioco. Del resto, si è evidenziato come dietro alla nascita delle prime *sound novel* di Chunsoft vi fosse proprio il desiderio di creare un prodotto capace di essere apprezzato da un pubblico di non giocatori.

Va sottolineato, tuttavia, come esistano anche *visual novel* che non adottano lo stile *kawaii* sopra descritto: è il caso non soltanto di alcune produzioni occidentali, ma anche di titoli sviluppati in Giappone che utilizzano una diversa estetica, come ad esempio *The*

---

[95] I due termini significano rispettivamente "fumetto" e "cartone animato" in giapponese e vengono impiegati in Occidente proprio per definire fumetti e cartoni animati provenienti dal Giappone e contraddistinti dal tipico stile di disegno con occhi grandi e altri tratti *super deformed*.

[96] SCHULES, DOUGLAS, "Kawaii Japan: Defining JRPGs through the Cultural Media Mix", *Kinephanos. Journal of media studies and popular culture*, Volume 5 *Geemu and media mix: Theoretical approaches to Japanese videogames*, 2015, p. 63

House in Fata Morgana, il quale è caratterizzato da illustrazioni ispirate all'arte europea, che ben si sposano con le atmosfere gotiche della storia che racconta.



Figura 7: Il peculiare stile di The House in Fata Morgana.

Ciò che, tuttavia, accomuna tutte le *visual novel* moderne è la tipologia di composizione della scena, popolarizzata da *Tokimeki Memorial*, che vede i personaggi rappresentati da illustrazioni su uno sfondo statico. Crimmins[97] paragona questo tipo di rappresentazione al teatro: proprio come uno spettacolo teatrale, anche una *visual novel* rappresenta gli eventi con un certo grado di astrazione, richiedendo al giocatore uno sforzo attivo per colmare i vuoti derivanti dai limiti di questa modalità. Ad esempio, gesti e movimenti non vengono illustrati, ma descritti testualmente, oppure suggeriti da minime animazioni degli *sprite* dei personaggi: uno spostamento verso il basso implica una caduta, mentre uno laterale un'uscita di scena. La disposizione stessa degli elementi ricorda quella di un'opera teatrale: uno sfondo statico rappresenta, come una scenografia, il luogo in cui si svolge la scena, mentre i personaggi, come attori sul palcoscenico, recitano le loro battute

[97] CRIMMINS, BRIAN, *Op.cit.*

rivolti verso il pubblico. Si tenga presente che lo sguardo del giocatore coincide con quello del protagonista: ciò che compare sullo schermo coincide dunque con ciò che vede il narratore.

I personaggi sono solitamente raffigurati a mezzo busto, con una posa frontale o di tre quarti; ciascuno *sprite* presenta, inoltre, variazioni d'espressione. Talvolta, diversi tagli della stessa illustrazione vengono utilizzati per dare al giocatore un'idea della distanza del personaggio in scena rispetto al protagonista: ad esempio, se raffigurato per intero, o fino a metà gamba, un personaggio sarà lontano rispetto al narratore; viceversa, se ritratto in primo piano o fino alle spalle, a poca distanza dal protagonista.

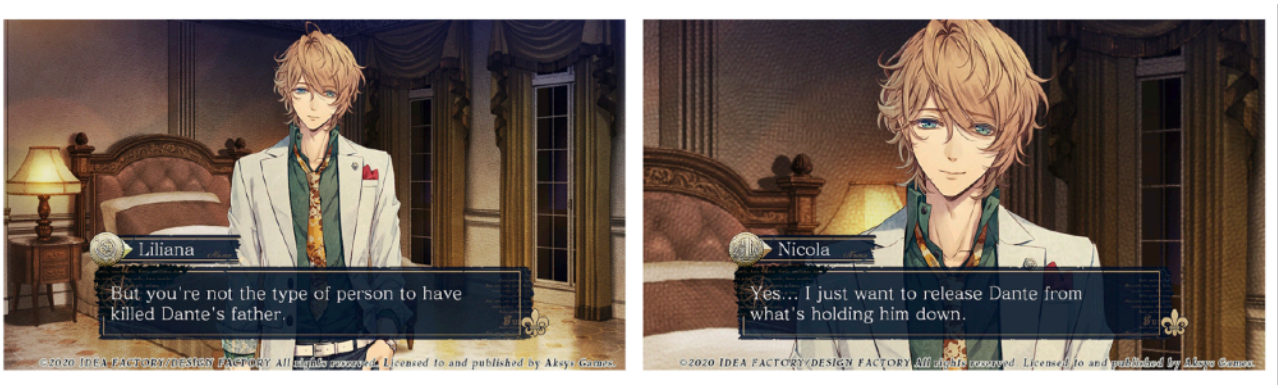


Figura 8: Un esempio di come tagli diversi esprimano la distanza dal punto di vista tratto da Piofiore.

Frequentemente, per ciascun personaggio vengono realizzati più *sprite*, raffiguranti pose differenti, le quali vengono alternate per suggerire l'idea di movimento e conferire maggiore dinamismo alla narrazione. Ad esempio, nella *visual novel* di genere *otome Nightshade*, dove sono frequenti i momenti d'azione, l'alternanza in rapida successione di *sprite* diversi viene utilizzata come espediente per rappresentare il dinamismo dei frenetici combattimenti che animano la storia.



Figura 9: Una scena di combattimento tratta da Nightshade.

Nonostante la maggior parte della storia di una *visual novel* venga raccontata tramite queste modalità teatrali, è prassi comune quella di raffigurare alcuni momenti chiave della vicenda con illustrazioni a schermo intero, note anche come CG. Queste illustrazioni costituiscono un retaggio della prima fase della storia degli *adventure game* giapponesi, in cui, come esemplificato da Crimmins, la narrazione avveniva tramite pannelli, con una composizione simile a quella dei fumetti. Le CG costituiscono, all'interno del gioco, una forma di ricompensa per il giocatore: segnalano spesso, infatti, che è stata compiuta una scelta corretta, e possono inoltre essere collezionate in un'apposita galleria contenuta nei menu di gioco.

Il protagonista e narratore, che, come già menzionato, fornisce la prospettiva da cui si osserva la storia, per convenzione non viene rappresentato sulla scena come gli altri personaggi, salvo rare eccezioni. In alcuni casi, una sua illustrazione viene posta a lato del riquadro di testo; è più frequente, tuttavia, che il personaggio principale non appaia se non nelle illustrazioni CG. In molte *visual novel*, infatti, il protagonista costituisce un *avatar*, nient'altro che una tela bianca su cui il giocatore possa proiettare sé stesso per vivere la storia in prima persona. Proprio per favorire l'immedesimazione da parte di chi sta dietro allo schermo, spesso il narratore non viene doppiato, nonostante, in Giappone, gli attori

coinvolti nel doppiaggio di un gioco costituiscano spesso un forte elemento d'attrattiva per il pubblico.

I videogiochi di genere *visual novel* sono dunque caratterizzati dalla presenza di un narratore omodiegetico, che corrisponde, nella maggior parte dei casi, al personaggio principale della storia. La focalizzazione è perciò interna, e solitamente fissa: gli eventi vengono raccontati dal narratore in prima persona, ed il giocatore assiste soltanto a ciò di cui egli è testimone. Talvolta, in momenti particolari del racconto il focus può passare ad un altro personaggio, il quale assume temporaneamente il ruolo di narratore, al fine mostrare al giocatore scene in cui il protagonista non è presente.

La presenza di un narratore omodiegetico ha lo scopo di favorire l'immedesimazione da parte del giocatore: poiché l'esperienza di gioco fornita da una *visual novel* è, essenzialmente, un'esperienza di *interactive fiction*, è fondamentale che chi gioca si senta coinvolto nella vicenda raccontata. Il protagonista è, dunque, un *avatar*, termine che Jonas Linderoth interpreta in tre diverse accezioni:

> 1. A fictive character that you can pretend to be, a role.
> 2. A piece of equipment, a tool which extends the player's agency in the game activity.
> 3. A part of the players setting, props which can be used as a part of the player's presentation of self.[98]

Da un lato, il protagonista *avatar* offre al giocatore un ruolo da ricoprire all'interno della storia; dall'altro, costituisce uno strumento con cui rappresentare sé stesso all'interno del gioco ed esercitare la propria *agency*.

---

[98] LINDEROTH, JONAS, "Animated game pieces. Avatars as roles, tools and props", *Aesthetics of Play Conference*, Bergen, 14-15 Ottobre 2005

Secondo Nick Montfort, per essere classificata come *interactive fiction*, un'opera deve essere in grado di «react to input meaningfully»:[99] in un videogioco di genere *visual novel*, l'input del giocatore viene fornito al gioco tramite la meccanica della scelta, introdotta, come si è visto, dalla *sound novel Otogirisou*. Selezionando una delle opzioni possibile, tramite un'interfaccia a menu come quella vista per la prima volta in *Portopia*, il giocatore influenza lo svolgimento della trama, portando, come evidenziato in precedenza, a diramazioni significative. La maggior parte delle *visual novel* è infatti contraddistinta da una tipologia di narrativa non-lineare, che, dopo una parte iniziale di racconto condivisa – definita *"common route"* – si dirama in *storyline* differenti, ciascuna con uno o più finali distinti. In molte opere, ognuna di queste "route" è associata a uno dei personaggi della storia: ad esempio, nelle *visual novel* a sfondo romantico – sia che siano indirizzate a un pubblico maschile, che a uno femminile – la storia si ramifica in direzioni diverse a seconda dell'interesse amoroso con cui si intesse una relazione.

Le scelte effettuate dal giocatore possono avere conseguenze dirette, portando così ad un'immediata diramazione della storia, oppure indirette, influenzando a posteriori gli eventi della vicenda. Qualora si selezionino una o più opzioni errate, vi è il rischio di incorrere in un *bad ending*, una conclusione prematura e insoddisfacente della storia che segnala al giocatore l'errore commesso, spingendolo a rigiocare intere porzioni di gioco. La maggior parte delle *visual novel* richiede di essere giocata più di una volta per poter essere interamente completata: presupponendo, dunque, che il giocatore ripeta diverse sezioni di gioco, selezionando opzioni diverse per sbloccare percorsi narrativi e finali differenti, la maggior parte dei titoli appartenenti a questo genere prevedono opzioni che facilitino questo processo. Ad esempio, è prassi comune, per una *visual novel*, quella di includere

[99] MONTFORT, NICK, *Twisty Little Passages. An Approach to Interactive Fiction*, Cambridge-London, MIT Press, 2005

opzioni per far scorrere velocemente il testo già letto o saltare direttamente da una scelta all'altra; alcuni titoli includono, inoltre, una *flowchart*, cioè un diagramma raffigurante la struttura della trama, che può essere utilizzato dal giocatore per rigiocare determinate porzioni di gioco ed intraprendere percorsi ancora inesplorati.

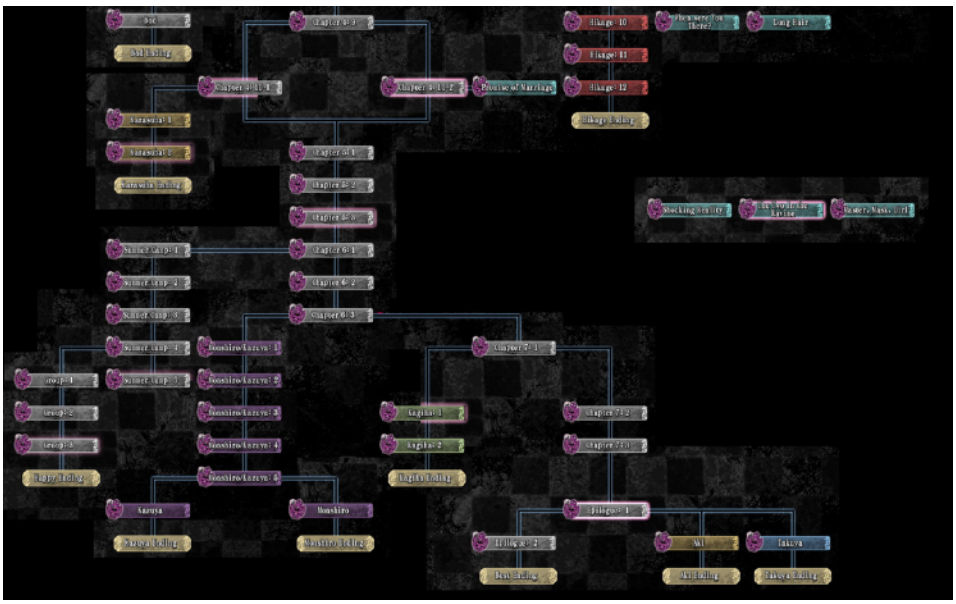


Figura 10: Una porzione dell'intricata flowchart *di* Psychedelica of the Black Butterfly.

Una delle caratteristiche delle *visual novel* è dunque quella di presentare al giocatore finali multipli al termine di vere e proprie *storyline* alternative, le quali si diramano a partire da una premessa comune. Quei giochi che, pur adottando gli stilemi del genere, non prevedono ramificazioni della storia, né interazioni significative da parte del giocatore, vengono solitamente distinti dalle *visual novel* con l'etichetta di *kinetic novel*.

Nel caso di *storyline* e finali multipli, è prassi frequente quella di considerare una delle conclusioni possibili quella canonica: questo finale, definito di norma *"best ending"* o *"true ending"*, richiede solitamente requisiti specifici, quali l'aver compiuto una determinata sequenza di scelte, o l'aver già completato tutte le altre *route* del gioco. È proprio questa

linea narrativa ad essere seguita per rimediazioni che non prevedono forme di narrazione non lineare, come i frequenti adattamenti anime e manga che spesso vengono realizzati per le *visual novel* più popolari.

2.4 Conclusione

Il termine *visual novel* descrive una tipologia di videogiochi dalla forte componente narrativa e testuale, caratterizzata da precisi canoni stilistici, che ha origine in Giappone tra gli anni Ottanta e Novanta. Questo genere può essere considerato una sottocategoria degli *adventure game* e ha infatti le sue radici nelle avventure testuali; tuttavia, mentre gli *adventure game* pongono l'enfasi sui loro aspetti di *puzzle solving*, le *visual novel* si configurano come storie interattive, il cui svolgimento viene plasmato dalle scelte del giocatore, portando a *storyline* e finali alternativi. Sono inoltre contraddistinte da un'estetica vicina a quella di *anime* e *manga*, e da una tipologia di *storytelling* teatrale, in cui personaggi ed eventi sono rappresentati con un certo grado di astrazione, come attori di fronte a una scenografia.

Nonostante sia nato con opere di genere *horror* e *mystery*, e abbia raggiunto la popolarità con storie a sfondo romantico, oggi il genere risulta declinato in numerosi sottogeneri, e ha raggiunto una certa notorietà anche al di fuori del Giappone, ai cui confini è rimasto al lungo confinato. Inoltre, grazie alle sue caratteristiche, si è rivelato un genere particolarmente florido per creatori indipendenti, tanto in Giappone, quanto a livello internazionale, costituendo un ottimo punto di accesso per quanti si approcciano allo sviluppo di videogiochi per la prima volta.

Capitolo 3: Progettazione e sviluppo di un *serious game* per la *game literacy*

3.1 Introduzione

L'idea di sviluppare un *serious game* con contenuti di *game literacy* nasce in virtù di una duplice esigenza: da un lato, quella di concepire una proposta di alfabetizzazione ludica compatibile con la situazione di didattica a distanza emersa durante l'emergenza pandemica da COVID-19 iniziata nel febbraio 2020; dall'altro, quella di educare al medium preservando una delle sue caratteristiche fondamentali, l'interattività. Ritenendo, infatti, che l'attività di gioco debba essere parte integrante di qualsiasi percorso di *game literacy*, si è pensato di usare lo videogioco non solo come oggetto di analisi, ma anche come veicolo stesso dei contenuti, rifacendosi alla nozione di *self-reflexive game*, definita così da Stefano Gualeni: «Self-reflexive videogames are videogames designed to materialize critical and/or satirical perspectives on the ways in which videogames themselves are designed, played, sold, manipulated, experienced, and understood as social objects»;[100] un gioco sui giochi, dunque, come suggerisce il titolo stesso, *Game on Games*.

3.2 La scelta del genere

Il primo passo all'interno del percorso di progettazione è stato la scelta del genere. La decisione è ricaduta su quello della *visual novel* per diverse ragioni legate alle modalità e alle finalità del progetto.

---

[100] GUALENI, STEFANO, "Self-reflexive videogames. Observations and corollaries on virtual worlds as philosophical artifacts", in *GAME - The Italian Journal of Game Studies*, vol 5, 2016, https://www.gamejournal.it/gualeni-self-reflexive-videogames/

In primo luogo, poiché il gioco nasce per essere interamente fruibile in autonomia dai suoi utenti, era necessario che potesse sostituire completamente altre tipologie di attività tradizionali solitamente previste da percorsi di *media education*, e legate all'interazione sincrona con il conduttore dell'attività; in altre parole, vi era l'esigenza di scegliere un genere che consentisse di veicolare contenuti didattici e proporre dibattiti critici, proprio come avverrebbe in un contesto seminariale o laboratoriale in presenza. I videogiochi *visual novel*, grazie alla loro natura dialogica e alla loro forte componente testuale, rispondono pienamente a quest'esigenza. La meccanica che caratterizza il genere, ovvero quella della scelta, consente al giocatore di costruire un proprio percorso di apprendimento personalizzato: nonostante, perciò, il contenuto sia fruibile autonomamente dal discente, l'approccio utilizzato non è puramente erogativo, bensì al contrario interattivo, finalizzato a una costruzione attiva della conoscenza.[101]

Un secondo e importante fattore che ha portato alla scelta del genere *visual novel* è stato il criterio dell'accessibilità. Nel campo dell'*educational design*, durante la fase di macro-progettazione è fondamentale determinare il target e analizzare quali siano i vincoli del progetto. *Game on Games* è stato realizzato per essere giocato, principalmente, da studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Tenendo conto che, come riportato da Damiano Felini, le strutture scolastiche ed educative raramente dispongono della strumentazione tecnologica necessaria per videogiocare, e presupponendo per il gioco una fruizione prevalentemente asincrona in contesto informale, si è scelto il genere *visual novel* poiché non particolarmente esigente in termini di *hardware*: *Game on Games*, infatti, è

[101] Nella didattica in rete, con il termine "approccio erogativo" ci si riferisce «all'uso autonomo di materiale didattico (*e-content*) di supporto all'apprendimento individuale», mentre l'approccio attivo e/o interattivo presuppone «un processo di apprendimento con caratteristiche di flessibilità e apertura, lasciando spazi anche per autodefinirsi in itinere». Per ulteriori informazioni, si veda: PIRAS, VALERIA, REYES, MARIA CECILIA, TRENTIN, GUGLIELMO, *Come disegnare un corso online. Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*, Milano, Franco Angeli Open Access, 2020

giocabile su qualsiasi computer, fisso o portatile, sia esso dotato di sistema operativo Windows, Linux o Mac. In altre parole, non è necessario che gli studenti posseggano console di ultima generazione o altri dispositivi particolarmente costosi: sarà sufficiente per loro utilizzare il PC domestico o il portatile usato per gli studi.

Il genere *visual novel* risulta, inoltre, particolarmente accessibile anche dal punto di vista dello sviluppatore. Questo, da un lato, ha garantito di potersi concentrare sul design del gioco, senza dover affrontare troppi ostacoli tecnici nella programmazione; dall'altro, ha aperto la strada ad interessanti risvolti sotto il profilo della *creative literacy*. Come evidenziato nel capitolo 1, infatti, sono molti gli studiosi che ritengono fondamentale al raggiungimento di una piena alfabetizzazione videoludica l'attività di *game design*, la quale è stata implementata nelle proposte di *game literacy* esaminate in modi differenti: se l'idea del gruppo di ricerca del GameIT College di utilizzare strumenti professionali si scontra con i limiti del contesto scolastico ed educativo italiano sopra illustrati, nonché con il criterio di accessibilità che ha guidato la scelta del genere, l'uso di *software* specifici, come testimoniato da Buckingham e Burn, nonché da Felini, pone vincoli significativi all'esperienza creativa. Quello della *visual novel* è un genere videoludico consolidato nel settore, ma anche – come si è visto nel capitolo 2 – facilmente accessibile da chi, nel panorama delle produzioni indipendenti, si approccia allo sviluppo di videogiochi per la prima volta.

Nell'esaminare e valutare i diversi software ed *engine* disponibili, si sono seguiti i seguenti criteri: accessibilità – determinata in base al costo dello strumento, qualora a pagamento, e sui requisiti richiesti in termini di hardware – versatilità e facilità di utilizzo. Inoltre, ai software basati su editor ad interfaccia, come Visual Novel Maker e TyranoBuilder, si sono preferiti strumenti che offrissero all'utente la possibilità di

confrontarsi con un vero e proprio linguaggio di programmazione, nell'ottica di una più completa alfabetizzazione digitale. Se, per lo sviluppo di *Game on Games*, si era inizialmente pensato di utilizzare Unity, *engine* largamente usato nell'industria videoludica indipendente e non, e l'editor Naninovel, la scelta finale è ricaduta su Ren'Py proprio al fine di incoraggiare pratiche co-autoriali da parte dei giocatori. Ren'Py, infatti, è un motore per sviluppare *visual novel* completamente gratuito; non richiede installazione e, come recita lo stesso sito ufficiale, può essere eseguito praticamente su qualsiasi computer. Una volta scaricato e configurato, permette di esplorare e modificare i file di qualsiasi progetto realizzato con Ren'Py, con l'ausilio di un semplice editor visuale di codice. Ren'Py, inoltre, è basato e supporta il noto linguaggio di programmazione Python: le competenze acquisite utilizzando questo strumento sono perciò trasferibili ad altri contesti informatici.

Il genere *visual novel* è stato perciò scelto sia perché risulta particolarmente adatto a veicolare contenuto didattico in forma dialogica, sia perché consente al giocatore di costruire un proprio percorso personale di apprendimento grazie alla meccanica della scelta; inoltre, è facilmente accessibile a tutti, poiché per essere giocato non richiede altro che un qualsiasi PC domestico. Infine, rispetto ad altre tipologie di videogioco, è relativamente semplice da sviluppare: ciò non solo ha favorito un'agevole realizzazione del progetto, ma ha ampliato le applicazioni possibili, permettendo di ideare scenari in cui siano gli stessi giocatori a diventare a loro volta *game designer* e programmatori.

3.3 *Game literacy*: il modello

Come si è illustrato nel capitolo 1, il tema dell'alfabetizzazione ludica è stato oggetto, in letteratura, di approcci e interpretazioni differenti: una parte fondamentale della

progettazione del gioco ha perciò riguardato l'elaborazione di un modello di *game literacy* a partire dai contributi esaminati.

La definizione da cui si è partiti è stata quella di José Zagal, il quale – ricordiamo – definisce la *ludoliteracy* come:

1. Having the ability to play games.
2. Having the ability to understand meanings with respect to games
3. Having the ability to make games.[102]

Questa definizione risulta coerente anche con il modello elaborato da Buckingham e Burn e costituisce, inoltre, il punto di partenza di molti dei contributi successivi sul tema della *game literacy*. In quest'ottica, dunque, l'alfabetizzazione ludica si articola in tre dimensioni interconnesse: funzionale (od operativa), critica e creativa. Uno degli obiettivi del progetto è stato proprio quello di formulare una proposta di *ludoliteracy* che coprisse tutte e tre le aree, come auspicato da Poulsen e Gatzidis.[103] *Game on games* è stato perciò progettato pensando che i suoi giocatori potessero acquisire competenze operative giocando, competenze critiche fruendo i contenuti del gioco, e competenze creative esplorando e modificando il codice del gioco, autonomamente o nell'ambito di brevi laboratori guidati.

Particolare attenzione ha richiesto la selezione dei contenuti di *critical literacy* da inserire all'interno del gioco: si sono presi a modello i quattro contesti critici individuati da Zagal (gioco come artefatto culturale; gioco nel contesto di altri giochi; gioco nel contesto della piattaforma tecnologica su cui viene eseguito; struttura e componenti del gioco),

---

[102] ZAGAL, JOSÉ P, *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*, Pittsburgh, ETC P, 2010, p. 23

[103] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy*, European Conference on Games Based Learning, 2010

integrando, però, anche altri contributi, in particolare quelli di Zimmerman, Buckingham e Burn, Poulsen e Gatzidis, e Aranda *et al*, e facendo riferimento, più in generale, ad alcune nozioni fondamentali nel campo dei *game studies*. Gli argomenti selezionati sono stati poi inseriti in modo organico all'interno della storia di *Game on Games*, e vengono di seguito illustrati nell'ordine in cui vengono presentati nel gioco.

Il primo capitolo ha l'obiettivo di spingere a riflettere su che cosa sia un videogioco. Viene presa a modello la definizione di gioco data da Katie Salen ed Eric Zimmerman in *Rules of Play* («A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome»)[104] e ne vengono analizzati i tre elementi principali: regole, sistema e conflitto. Risulta centrale, in particolare, l'analisi dei concetti di regole ed economie di gioco, peraltro centrali anche nella proposta di *game literacy* di Buckingham e Burn. Le regole sono, come messo in evidenza da Anna Anthropy, ciò che consente il dialogo tra gioco e giocatore:

> But we can't design the player or her behavior. We design the rules that shape her experience, her choices, her performance. Rules are how we communicate. Verbs are the rules that allow her to communicate back. The game is a dialogue between game and player, and the rules we design are the vocabulary with which this conversation takes place.[105]

Le regole, inoltre, tracciano i confini entro cui ci si può muovere, stabilendo ciò che si può e non si può fare: il giocatore viene spinto a riflettere proprio sui limiti alla propria capacità d'azione all'interno del gioco, sottolineando come le proprie possibilità siano limitate a quanto effettivamente è stato pensato e programmato. Proprio grazie alle regole,

---

[104] SALEN, KATIE, ZIMMERMAN, ERIC, *Rules of Play: Game Design Fundamentals,* Cambridge-London, MIT Press, 2003

[105] ANTHROPY ANNA, CLARK NAOMI, A Game Design Vocabulary: Exploring the Foundational Principles Behind Good Game Design, Addison-Wesley, 2014

inoltre, gli elementi di un sistema acquistano una propria funzione: il concetto di sistema è qui da intendersi nell'accezione di «a system is a set of parts that interrelates to form a whole» adottata da Zimmerman, il quale, ricordiamo, ritiene la *system literacy* una delle tre componenti della sua *gaming literacy*. Fondamentale è, inoltre, la partecipazione attiva del giocatore, senza la quale il gioco resta soltanto un oggetto. Si distingue, perciò, tra *game* e *play*, quest'ultimo da intendersi secondo la definizione che ne dà Bernard Suits: «giocare è lo sforzo volontario di superare ostacoli non necessari».[106] Questa definizione risulta pienamente in linea con il concetto di conflitto messo in evidenza da Salen e Zimmerman.

Se è vero che molte delle riflessioni scaturite dal tentativo di definire cosa sia un videogioco possono applicarsi, più in generale, a qualsiasi tipo di gioco, ciò si inserisce nell'ambito di un'analisi del gioco digitale attraverso il secondo dei contesti critici individuati da Zagal: «game in the context of other games». Gioco analogico e digitale vengono perciò confrontati, mettendone in luce punti di contatto e differenze: viene evidenziato, per esempio, come nel videogioco non sia necessario esplicitare le regole, poiché la loro applicazione è automatizzata. Viene inoltre presentata ai giocatori la nozione di rimediazione, che Zagal ritiene rilevante per analizzare il videogioco sia in quanto artefatto culturale, sia nel contesto di altri giochi. A questo proposito, viene portato come esempio di gioco digitale nato come rimediazione di un gioco tradizionale proprio quello che è da molti considerato il primo videogioco della storia, *Tennis for Two* di William Hinginbotham, fornendo così anche una prima coordinata storica sull'origine e la storia del medium.

---

[106] SUITS, BERNARD, *La cicala e le formiche. Gioco, vita e utopia*, edizione italiana a cura di Francesca Antonacci e Marisa Bertolo, Junior, 2021

Il secondo capitolo del gioco è costruito attorno a tre concetti chiave: genere, storia e piattaforma. Il concetto di genere videoludico viene esplorato tanto in relazione ad altre forme mediali con cui il medium condivide tematiche ed estetica, come cinema e letteratura, quanto in virtù delle sue specificità: il videogioco viene perciò analizzato sia come artefatto culturale, secondo il primo dei contesti individuati da Zagal, sia nel contesto di altri videogiochi appartenenti a uno stesso genere, come previsto dal secondo contesto critico. Viene messo in evidenza come la nozione stessa di genere sia di difficile definizione, nonché in continua evoluzione, come illustrato da Dominic Arsenault.[107]

La storia del videogioco viene ripercorsa nelle sue tappe più significative, a partire dal già citato *Tennis for Two* fino alle console dei primi anni Novanta. Questa breve panoramica ha lo scopo di fornire al giocatore una maggiore consapevolezza della storia del medium, portandolo a riflettere sulla sua evoluzione. Viene richiamato all'attenzione, tuttavia, il fatto che questa prospettiva cronologica non debba essere interpretata in ottica qualitativa, presumendo, cioè, che giochi più recenti siano automaticamente migliori di giochi più datati. Spesso, chi ha una conoscenza "ingenua" del medium valuta un videogioco in base ai suoi meri aspetti tecnologici, come la grafica; tuttavia, come sottolineato da Anthropy, bisogna fare attenzione a non confondere tecnologia e design. Alcuni titoli che hanno segnato la storia del videogioco, come *PONG, Pac-man* e *Space Invaders*, vengono portati ad esempio di come un buon *game design* sia senza tempo.

Sebbene la storia del videogioco comprenda anche l'evoluzione delle piattaforme su cui viene eseguito, il tema non viene esplorato da una prospettiva diacronica; al contrario, è centrale un'analisi delle peculiarità che distinguono dispositivi hardware anche

[107] ARSENAULT, DOMINIC, "Video Game Genre, Evolution and Innovation", in *Eludamos. Journal for Computer Game Culture,* 3 (2), 2009, pp. 149-176

contemporanei. Come sottolineato da Zagal per il terzo contesto critico da lui proposto, la piattaforma tecnologica può porre, con i suoi limiti, dei vincoli al *game design*, ma anche rivelarsi una risorsa per esplorare nuove possibilità proprio in virtù delle sue caratteristiche. Vengo comparate, a questo proposito, versioni sviluppate per *hardware* differenti di uno stesso gioco, illustrando le peculiarità di ciascuna, e spingendo a riflettere sul ruolo rilevante che la piattaforma può giocare nel design di un gioco.

Il terzo e ultimo capitolo esplora brevemente alcuni dei tempi suggeriti da Aranda *et alii* per la sfera «understanding digital games», come il piacere del gioco, la socialità e il concetto di flusso, qui esaminati portando il giocatore a riflettere su quali siano le motivazioni dietro il proprio apprezzamento del medium. La maggior parte capitolo è invece dedicata al tema della narrazione nei videogiochi, centrale nella proposta di *game literacy* di Buckingham e Burn. In questa riflessione, rientra anche un confronto con altre forme mediali, come cinema e letteratura: viene introdotta la nozione di *storytelling* transmediale e riproposta quella di rimediazione, così come suggerito da Zagal per il contesto d'analisi che considera il gioco un artefatto culturale. Si analizzano, inoltre, le modalità e linguaggi di narrazione nel videogioco, esplicitando come anche le stesse regole di gioco possano spesso comunicare un messaggio, e riprendendo così, in termini semplificati, l'idea di retorica procedurale illustrata da Ian Bogost. Il tema della narrazione viene quindi esplorato sia ricercando punti di contatto con altri media, sia focalizzandosi sulle peculiarità del videogioco, come, ad esempio, la possibilità di costruire narrazioni non lineari, dove più di un finale è possibile.

Parallelamente, in aggiunta a quanto sopra illustrato, si è tenuto conto anche del bisogno di costruire un linguaggio critico, rilevato da Zagal, così come da Fernandez-Vara e

Anthropy, per poter analizzare criticamente il gioco, implementando all'interno del progetto un glossario di termini chiave.

Nella tabella sottostante vengono riepilogati gli argomenti di *critical literacy* selezionati per i contenuti del gioco, accompagnati dal relativo contesto critico di riferimento secondo il modello di *ludoliteracy* di Zagal.

Capitolo	**Argomenti**	**Contesto critico di riferimento secondo José Zagal**
Capitolo 1	• Definizione di gioco • Riflessione sui concetti di regole, sistema e conflitto • Interattività e differenza tra gioco (*gioco*) e giocare (*play*) • Videogioco come rimediazione • Confronto tra il gioco digitale e il gioco analogico • Origini del videogioco (*Tennis for Two*)	*Games in the context of other games* (gioco digitale e gioco analogico); *the structure and components of games* (gioco come sistema, regole)
Capitolo 2	• Riflessione sul concetto di genere nel videogioco • Comparazione tra il genere videoludico e quello di altre forme mediali • Peculiarità delle piattaforme di gioco • Influenza di caratteristiche e limiti delle piattaforme sulle pratiche di *game design* • Rapporto tra videogiochi appartenenti allo stesso genere • Rapporto tra videogiochi e altri media vicini per genere estetico e tematiche • Evoluzione del videogioco	*Games as cultural artifacts* (videogiochi che condividono genere e tematiche di altre forme mediali), *games in the context of other games* (videogiochi appartenenti a uno stesso genere), *games in the context of technology* (piattaforma, prospettiva storica)
Capitolo 3	• Videogioco e socialità • Piacere del gioco • Flow • Narrazione nel videogioco • Narrazione transmediali e rimediazioni • Narrativa lineare e non lineare	*Games as cultural artifacts* (videogiochi come rimediazione di altre forme mediali o parte di narrazioni transmediali).

3.4 Diario di game design

Come suggerito da Jessie Schell, un buon punto di partenza in qualsiasi processo di design, *game design* incluso, è il *problem statement*, ossia una definizione chiara del problema che ci si prefigge di risolvere. Nel caso di *Game on Games*, la domanda che ci si è posti, una volta stabiliti il genere del gioco e il modello teorico di riferimento, è stata la seguente: com'è possibile realizzare un gioco che aiuti i giovani in età adolescenziale a maturare competenze di *game literacy*?

Nel rispondere a questa domanda, si è tenuto conto del fatto che – come sottolineato tanto da Jessie Schell, quanto da Anna Anthropy e Naomi Clark – lo scopo di un *game designer* non è quello di progettare un gioco, bensì un'esperienza: il gioco, di per sé, è solo un artefatto, il quale «enables the experience, but it is not the experience».[108] Secondo Schell, a definire l'esperienza di gioco è una tetrade di elementi mutualmente connessi, ed equamente importanti: meccaniche (termine usato per descrivere le regole e le procedure di gioco), storia, estetica e tecnologia.

Di questi quattro elementi, è stata la tecnologia ad essere presa in esame per prima: come illustrato nel paragrafo 3.2, punto di partenza del processo di design è stata la scelta del genere e della piattaforma, sulla base di un'analisi dei vincoli e delle finalità del progetto. La decisione di sviluppare un videogioco in due dimensioni di genere *visual novel* per PC ha, a sua volta, condizionato significativamente le meccaniche e l'estetica del gioco, determinandone, inoltre, l'impronta fortemente narrativa. Il passo successivo nel processo di design è consistito proprio in un'accurata pianificazione della trama del gioco.

---

[108] SCHELL, JESSE, *The Art of Game Design. A Book of Lenses. 3rd Edition*, Boca Raton, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2020, p. 11

3.4.1 Storia

3.4.1.1 Evoluzione del concept

Nell'ideare la trama di *Game on Games*, si è cercato di raggiungere un duplice obiettivo: da un lato, veicolare i contenuti critici previsti dal modello di *game literacy* adottato; dall'altro, intrattenere e divertire il giocatore, al di là delle finalità educative del gioco. A questo proposito, si è tenuto sempre presente il target primario del progetto, identificando in ragazzi di età compresa tra i 14 e i 19 anni il giocatore modello[109] di *Game on Games*. Sin da subito è stato deciso che i protagonisti del gioco fossero, di conseguenza, adolescenti in cui i giocatori potessero identificarsi; per lo stesso motivo si è scelto un setting scolastico, peraltro ricorrente all'interno del genere *visual novel*.

Il *concept* iniziale prevedeva un'ambientazione futuristica, dalle tinte *cyberpunk*: in un futuro non troppo lontano, il videogioco è andato perduto a seguito di una purga tecnologica avvenuta qualche decennio prima, durante un periodo passato alla storia come "neo-naturalismo". Ai protagonisti della storia – due studenti che, in seguito all'ennesima bravata, rischiano l'espulsione da scuola – viene assegnata, come punizione, una peculiare attività extra-curricolare: assistere il misterioso Professore, vecchio amico del loro preside, nella sua ricerca. Guidati dalla sua tirocinante, i due devono riscoprire, catalogare e riabilitare il videogioco, il medium dimenticato, a partire dai reperti che il Professore ha raccolto faticosamente durante i decenni.

Se è vero che la scelta di un'ambientazione dalle tinte *cyberpunk* poteva risultare accattivante per il target di riferimento, questa prima versione della storia presentava importanti criticità: i protagonisti erano completamente estranei al videogioco, medium che

[109] Con il termine "giocatore modello" si prende in prestito e adatta la nozione di "lettore modello" di Umberto Eco, con la quale viene indicato il destinatario ideale che un autore immagina per la propria opera. Per ulteriori informazioni: ECO, UMBERTO, *Lector in Fabula*, Milano, Bompiani, 1985.

scoprivano soltanto durante il percorso con il Professore e la tirocinante. Narrativamente, questo avrebbe creato un forte iato tra giocatore e personaggio, rendendo più difficile l'immedesimazione; ricordiamo che una caratteristica del genere *visual novel* è proprio quella di far vivere la storia al giocatore attraverso il punto di vista di un protagonista *avatar*, sul quale poter proiettare la propria personalità e le proprie emozioni. Generando uno squilibrio di informazioni così significativo tra il giocatore e i personaggi, questa premessa avrebbe invalidato del tutto un fondamentale presupposto della *game literacy*: il fatto di usare la conoscenza pregressa dei ragazzi con il medium come punto di partenza per il loro percorso critico. Vestendo i panni di personaggi che non hanno alcuna idea di cosa sia un videogioco, i giocatori non avrebbero quindi potuto in alcun modo mettere a frutto la propria esperienza con esso, e avrebbero finito con l'essere spettatori passivi di spiegazioni per loro superflue e ridondanti.

Il *concept* è stato perciò totalmente rivisto per mettere al centro l'esperienza pregressa del giocatore con il medium. Abbandonata l'ambientazione futuristica in favore dei giorni nostri, la storia segue nuovamente due studenti che, come punizione per l'ennesima marachella, devono assistere il Professore e la sua assistente nel loro progetto di riscoperta del videogioco. C'è, però, una differenza fondamentale: questa volta, i due ragazzi sono videogiocatori appassionati che, in seguito ad un misterioso blackout, si accorgono di essere finiti in una realtà alternativa in cui i *videogame* sono stati banditi da oltre vent'anni. Rispetto alla prima proposta, le dinamiche informative risultano completamente ribaltate: non sono più il Professore e la sua assistente, in quanto studiosi, i più esperti in materia di videogioco, bensì i ragazzi, in quanto videogiocatori. Il loro contributo diventa perciò essenziale ai fini della ricerca proprio in virtù della conoscenza che hanno del medium, e il

loro ruolo muta di conseguenza, da quello di apprendenti passivi a quello di co-costruttori del sapere.

Ad un'ambientazione futuristica si è perciò preferita un'ucronia, che si è ritenuta essere ugualmente capace di suscitare curiosità nel lettore, complici le circostanze volutamente misteriose che conducono i personaggi in questa realtà alternativa. Peraltro, il *topos* del cosiddetto "altro mondo" è assai diffuso nei media contemporanei, in particolare in *anime* e *manga*: il termine *isekai* – attestato, come testimonia Price[110], in modo capillare a partire dal 2013 – connota proprio questo tipo di narrativa in cui il protagonista si ritrova catapultato in un mondo diverso dal proprio, spesso caratterizzato dalla presenza del fantastico.

Inoltre, in questa seconda versione la scomparsa del videogioco viene ricondotta a un reale contesto storico, ossia il dibattito pubblico sui videogiochi violenti che investì il medium nella seconda metà degli anni Novanta del secolo scorso. Markey e Ferguson definiscono così il cosiddetto *moral panic:*

> The term refers to a tendency for societies to develop overblown fears of an innocuous scapegoat or "folk devil," which is then blamed for a real (or often imagined) social problem. Put simply, a moral panic occurs when our fears of an object or activity greatly exceed the actual threat posed to society by that object or activity.[111]

Si tratta di un fenomeno che si osserva ciclicamente in corrispondenza di innovazioni nell'arte, nei media, e nella tecnologia, in particolare qualora esse riguardino le fasce più giovani della popolazione. Nel caso specifico del videogioco, a innescare questo panico

---

[110] PRICE, PAUL S., "A Survey of the Story Elements of Isekai Manga", in *Journal of Anime and Manga Studies*, Volume 2, 2021

[111] MARKEY, PATRICK M., FERGUSON, CHRISTOPHER J., "Teaching Us to Fear. The Violent Video Game Moral Panic and the Politics of Game Research", in *The American Journal of Play*, 10, 1, The Strong, 2017, p. 100

morale negli Stati Uniti furono una serie di sparatorie nelle scuole americane avvenute verso la fine degli anni Novanta, culminate con il massacro nella scuola superiore di Columbine in Colorado nel 1999. Il fatto che i giovanissimi responsabili della sparatoria fossero giocatori dello sparatutto in prima persona *Doom* contribuì a consolidare la convinzione che fossero proprio i videogiochi i principali responsabili di tali episodi di violenza. Come riportano Markey e Ferguson, in seguito al massacro di Columbine il numero di articoli scientifici che avevano per oggetto i videogiochi violenti e i loro possibili effetti negativi aumentò di quasi il 300%, senza tuttavia giungere a conclusioni significative: «On average, research suggests that only 0.4 percent to 3.2 percent of the variation in minor forms of aggression can be explained by violent video games».[112] La mancanza, dunque, di dati decisivi, nonché l'intervento a favore del medium di personalità di spicco come Henry Jenkins, direttore dei comparative media studies del MIT, scongiurarono l'attuazione di provvedimenti restrittivi contro il videogioco, come il *Family Entertainment Protection Act* proposto nel 2005 da un gruppo di senatori guidato da Hillary Clinton.

Come è caratteristico nel genere dell'ucronia, dunque, la realtà alternativa presentata nella storia si sviluppa a partire da una situazione storica realmente verificatasi, domandandosi che cosa sarebbe successo se gli eventi avessero seguito un altro corso, e portando all'estremo i potenziali effetti di un clima di panico morale degenerato. La premessa stessa, dunque, spinge a riflettere sulla *media literacy* da un'altra prospettiva, mettendo in luce la necessità di educare ai nuovi media al fine di scongiurare derive oscurantiste causate da una loro conoscenza superficiale.

[112] *Ivi*, p. 111

Una volta stabilito, dunque, il concept del gioco, è stato possibile procedere con la stesura di una sinossi completa della trama.

3.4.1.2 Sinossi

MC e Zen sono due adolescenti appassionati di videogiochi. Durante un'ora buca, i due sgattaiolano di nascosto in biblioteca per usare la nuova attrezzatura del cineforum per vedere il trailer d'annuncio dell'ultimo gioco della loro serie preferita. Tuttavia, armeggiando con gli apparecchi, Zen causa inavvertitamente un misterioso blackout. Colti in flagrante da un insegnante, i due vengono puniti dal preside con un'attività extra-curricolare pomeridiana, unica loro speranza per salvarsi dal due in condotta. Prima di iniziare la suddetta attività, però, i ragazzi scoprono loro malgrado che i videogiochi sono letteralmente spariti dalla loro quotidianità, il che li porta a credere di essere finiti, a seguito del blackout, in una sorta di realtà parallela.

L'indomani, dopo la scuola, i due si recano nella vecchia sede universitaria dove si svolge l'attività extra-curricolare e fanno la conoscenza di Lisa, una ricercatrice. Con loro grande meraviglia, scoprono da lei che il videogioco è effettivamente stato bandito attorno alla fine dello scorso millennio, e che ora viene a stento ricordato. Lisa e il misterioso Professore a cui fa capo, però, hanno radunato quanti più reperti inerenti al videogioco possibile, allo scopo di studiare questo medium e provare a riportarlo in auge. Il compito di Zen e MC sarà proprio quello di assisterli nel loro studio, come parte della loro attività extra-curricolare. Nonostante il suo innato scetticismo, Lisa sceglie di credere che i due studenti provengano da una realtà dove il videogioco esiste ancora, e decide di far affidamento sulla loro unica esperienza di videogiocatori per portare a termine la sua ricerca.

A partire dal giorno seguente, i ragazzi si recano quotidianamente al laboratorio di Lisa per aiutarla nel progetto. Dopo una prima giornata introduttiva, culminata con una telefonata a sorpresa del Professore, che li mette alla prova con un test, i due scoprono che l'obiettivo della ricerca è quello di allestire una mostra sul videogioco che possa far riscoprire il medium ai suoi visitatori. Aiutano dunque Lisa a scegliere con quale criterio ordinare i reperti, scoprendo a loro volta di più sulle origini del videogioco. Infine, dopo aver trascorso diverso tempo al laboratorio, aiutando la ricercatrice a catalogare i reperti e preparare il necessario per la mostra, i due amici sono pronti per concludere l'attività, non prima, però, di aver affrontato un'altra prova del Professore. Al termine dell'attività extra-curricolare e alla vigilia dell'inaugurazione della mostra, Lisa invita i ragazzi a riflettere su cosa vorrebbero fare da quel momento in avanti, considerando, in particolare, la loro conoscenza del videogioco che, in quella realtà, non ha corrispettivi.

Il lancio della mostra si rivela un successo e Zen, Lisa e MC festeggiano al ristorante il traguardo raggiunto. Interrogato nuovamente sul da farsi, il protagonista deve decidere che cosa fare in futuro: continuare a lavorare con Lisa e il Professore per aprire un vero e proprio museo, provare a creare un videogioco con Zen, trovare un proprio modo per far conoscere i videogiochi ai coetanei, oppure scartare tutte le opzioni proposte. Ciascuna scelta conduce a un diverso finale, che mostra le conseguenze della decisione presa da MC.

3.4.1.3 Struttura del gioco

Game on Games è strutturato in cinque parti: prologo, capitolo 1, capitolo 2, capitolo 3 ed epilogo. Ciascuno di questi capitoli è diviso in scene e, di norma, a ogni scena corrisponde un diverso ambiente di gioco, rappresentato dallo sfondo corrispondente.

La suddivisione in capitoli è chiaramente esplicitata all'interno del gioco in due modi: con una schermata che segnala l'inizio di ciascun capitolo, tra una scena e l'altra, e come dato contenuto nelle informazioni di salvataggio. È stato ritenuto fondamentale, infatti, nell'ottica di una sperimentazione in cui ciascun partecipante giochi autonomamente a *Game on Games* seguendo un calendario condiviso, far sì che il giocatore sappia sempre con precisione a quale punto del gioco è arrivato. Ciò viene appunto segnalato chiaramente all'inizio di ogni capitolo, nonché ogni qual volta si salvi o carichi la partita.

Ciascun capitolo risponde ad una precisa esigenza progettuale e copre una precisa area di *game literacy*.

Il prologo ha lo scopo di presentare i protagonisti del gioco e costruire una cornice narrativa che, da un lato, possa risultare accattivante per il giocatore, dall'altro possa fornire spunti per la successiva parte creativa. Si è ritenuto fondamentale, infatti, cercare di creare un'esperienza di gioco coinvolgente per il giocatore, al di là delle finalità educative del progetto; a tal fine, si è deciso di dedicare l'intero prologo alla costruzione dei personaggi e dei rapporti che li legano, nonché allo sviluppo della trama. Inoltre, è in questa parte introduttiva che il giocatore familiarizza con i comandi e le meccaniche principali del gioco (*functional literacy*), e in particolare con quella della scelta. Durante il prologo, infatti, vengono presentate al giocatore diverse scelte, con conseguenze sia immediate, sia posteriori. Ad esempio, la prima scelta che viene data al giocatore nella prima scena (controllare le notifiche sul telefono oppure ripassare per la verifica di storia) non modifica solo il dialogo immediatamente successivo, ma influenza anche la conversazione con Zen della scena seguente.

I capitoli numerati costituiscono il cuore del gioco e sono dedicati allo sviluppo di competenze di *critical literacy*, secondo il modello illustrato nel paragrafo 3.2. Il giocatore,

proprio come Zen e il protagonista, diventa parte attiva della ricerca condotta da Lisa e dal Professore sul videogioco: vestendo i panni del ricercatore, si trova dunque a dover rispondere a una precisa domanda di ricerca in ciascuno dei tre capitoli.

Il primo capitolo è costruito attorno alla domanda di partenza di Lisa: «Sapreste dare una definizione di videogioco?» ed esplora, a partire da essa, i concetti chiave di regole, sistema e conflitto. Il giocatore può arrivare a formulare la definizione fornita da Salen e Zimmerman seguendo percorsi diversi: da questo capitolo, infatti, le scelte si fanno più frequenti, proprio per consentire a chi è dall'altra parte dello schermo di costruire attivamente il proprio percorso di apprendimento. È bene sottolineare, dunque, che non esistono risposte giuste o sbagliate, bensì soltanto modi diversi di ragionare a partire dagli spunti forniti. Al termine del capitolo, tuttavia, il giocatore viene effettivamente sottoposto a un primo momento di verifica, con il primo test a sorpresa del Professore, una serie di otto quesiti vero o falso inerenti ai temi appena trattati: in caso di esito positivo, si può procedere al capitolo 2, mentre in caso contrario si va incontro a un *bad ending*, ossia un finale prematuro che costringe il giocatore a ripetere quanto già giocato e riprovare il test.

Il secondo capitolo pone al giocatore il seguente quesito: dovendo organizzare una mostra per presentare il videogioco al pubblico, quale criterio sarebbe più indicato per ordinare i reperti tra anno d'uscita, genere e piattaforma? Tutte e tre le opzioni vengono esplorate nell'ordine scelto dal giocatore e, anche in questo caso, diverse opzioni consentono di personalizzare la riflessione. Solo dopo aver esaminato attentamente tutti e tre i criteri possibili, viene riproposta la domanda iniziale, questa volta presupponendo una risposta da parte del giocatore. Neanche in questo caso esiste una risposta giusta; al contrario, tutte e tre le opzioni possibili presentano pro e contro, e sta a chi gioca valutare

quale possa essere la scelta migliore. Questa domanda sostituisce il momento di verifica sui contenuti appresi con un momento di riflessione del giocatore.

La domanda principale attorno a cui è costruito il terzo capitolo riguarda la narrazione nel videogioco; tuttavia, prima di affrontare questo tema, il giocatore viene interrogato su quali siano le motivazioni per cui apprezza il videogioco. Ciascuna delle possibili risposte alla domanda «Perché vi piace il videogioco?» introduce un tema diverso: la narrazione videoludica, la socialità nel gioco, e l'esperienza flusso che esso può generare. Il primo di questi temi costituisce, come già detto, l'argomento principale del capitolo, e viene presentato da Lisa al termine di questo dialogo a prescindere dalla risposta fornita del giocatore. Si collega dunque all'esperienza di Lisa l'ultima domanda di ricerca affrontata: «Come si racconta in un videogioco?». Anche in questo caso, il giocatore può scegliere di esplorare l'argomento in modo diverso tramite le opzioni di scelta che gli vengono offerte. Il capitolo si conclude poi con un secondo e ultimo momento di verifica, un altro test costituito da otto domande vero o falso relative agli argomenti trattati nei capitoli 2 e 3. Come per il primo test, solo in caso di esito positivo si può proseguire nel gioco, altrimenti incorre in un finale prematuro.

L'epilogo costituisce la conclusione della storia: è il giocatore a stabilire, tramite scelta diretta, quale finale dare all'avventura del protagonista. I finali proposti dalla sceneggiatura sono tre; tuttavia, vi è anche la possibilità di selezionare una quarta opzione, ossia quella di non scegliere nessuna delle alternative presenti. In questo caso, il protagonista riceve una telefonata del Professore, il quale invita il giocatore a scrivere da sé il proprio finale, l'unico modo possibile per uscire dai confini tracciati dal gioco. La narrazione diventa così metanarrazione: le riflessioni sul medium contenute in *Game on Games* vengono applicate al gioco stesso, e al giocatore non resta altra scelta se non quella di vestire i panni del *game*

designer per poter dare alla storia il finale che desidera. L'epilogo, dunque, apre la strada a un percorso di *creative literacy*, completando in tal modo il modello tripartito di *game literacy* adottato per il progetto. Per maggiori dettagli sulla componente creativa del progetto, si rimanda alla lettura del paragrafo 3.4.

Complessivamente, dunque, *Game on Games* presenta sei possibili finali: due *bad ending* (uno a fine capitolo 1 e uno a fine capitolo 3, entrambi conseguenza del mancato superamento di un test del Professore), tre finali canonici nell'epilogo, e un quarto finale aperto che lascia spazio alla creatività del giocatore.

3.4.1.4 Personaggi

Come si è visto nel capitolo 2, i personaggi principali di un videogioco di genere *visual novel* sono rappresentati sullo schermo da illustrazioni che li raffigurano solitamente a mezzo busto o a tre quarti. Inserire un personaggio nella storia, dunque, comporta la realizzazione di appositi *asset* grafici, definiti nel settore *sprite*. Tenendo ciò in considerazione, si è deciso di adottare un principio di economia dei personaggi, finalizzato anche a creare maggiore coesione narrativa, e incentrare la storia attorno a un cast ristretto.

Il primo personaggio a comparire nella storia è il protagonista, a cui nel *game design document* ci si riferisce con la sigla MC (*Main Character*). Questo personaggio rappresenta il punto di vista del giocatore, facendo da narratore del racconto. Poiché costituisce lo sguardo del giocatore sugli eventi, coerentemente con gli stilemi del genere *visual novel*, questo personaggio non compare mai in scena, e non esistono perciò illustrazioni che lo raffigurino: come descritto da Schell, questo tipo di *avatar* è una tela bianca su cui il giocatore può proiettare sé stesso. Per favorire l'immedesimazione, il giocatore può

scegliere un nome per il protagonista all'inizio del gioco. La narrazione non fornisce alcuna connotazione di genere: tutti i dialoghi del gioco sono stati scritti senza utilizzare mai desinenze maschili o femminili. Qualora il giocatore non inserisca alcun nome nella finestra di prompt iniziale, ne viene assegnato di default uno *gender neutral*: Alex.

Le scelte effettuate durante il gioco plasmano la personalità del protagonista: le opzioni di dialogo di norma propongono due diverse caratterizzazioni. Da un lato, il giocatore può scegliere di comportarsi in modo più spensierato, dando priorità allo svago piuttosto che allo studio e lasciandosi trascinare dalla fantasia; dall'altro, può agire in modo più razionale, affrontando con serietà la scuola e preoccupandosi delle conseguenze delle proprie azioni. Caratteristica fissa del protagonista è quella di essere appassionato di videogiochi, requisito indispensabile, come si è visto, per il percorso di *game literacy*.

La passione per i videogiochi contraddistingue anche Zen, amico d'infanzia del protagonista e deuteragonista della storia. È un adolescente svogliato nello studio, ma incredibilmente appassionato e motivato quando si parla di videogioco. È vivace, impulsivo e senza peli sulla lingua: è proprio la sua tendenza a combinare guai a mettere in moto gli eventi. Questo personaggio accompagna il protagonista per tutta la durata della storia, comparendo nella maggior parte delle scene: con la sua espressività, compensa la mancanza di illustrazioni raffiguranti il protagonista. Inoltre, possedendo la sua stessa conoscenza pregressa del videogioco, può fornire stimoli pertinenti alla riflessione critica sul medium: a lui spetta il ruolo di *peer* dell'avatar/giocatore nel percorso di apprendimento collaborativo simulato dal contesto del gioco. La sua caratterizzazione scanzonata è finalizzata a suscitare simpatia in chi gioca, dando vita a momenti umoristici che riescano a intrattenere a discapito del contenuto educativo del gioco.

Il terzo personaggio chiave di *Game on Games* è Lisa, una giovane ricercatrice che lavora per conto del Professore. Ha conosciuto il videogioco da bambina e porta nel cuore il ricordo di diversi titoli degli anni Novanta: il suo genuino interesse per il medium la rende molto motivata nel lavoro di ricerca, nonché interessata al punto di vista inedito che possono offrirle Zen e il protagonista. Ha una personalità scontrosa e diffidente, e tende a perdere la pazienza con facilità quando interagisce con il lunatico Professore. All'interno del gioco, questo personaggio svolge un ruolo ben preciso: quello di conduttore dell'attività. Proprio come farebbe un insegnante o un educatore, Lisa guida il protagonista – e dunque il giocatore – nella sua riflessione critica sul gioco, ponendo domande e proponendo spunti, ma non fornendo mai direttamente le risposte.

Infine, l'ultimo personaggio significativo di *Game on Games* è il Professore, una figura enigmatica che non appare mai direttamente in scena, ma che si palesa agli altri protagonisti tramite telefonate improvvise. Contraddistinto dai modi eccentrici e dalla sua sconfinata conoscenza del videogioco, il Professore resta avvolto da un'aura di mistero finalizzata a suscitare la curiosità del giocatore e fornire spunti narrativi. Il suo ruolo nel gioco è quello di valutare il giocatore, mettendolo alla prova con dei veri e propri test di verifica. La sua personalità sopra le righe giustifica il fatto il personaggio abbatta, talvolta, la quarta parete, fornendo indicazioni metanarrative che possano aiutare il giocatore nel suo percorso. Per esempio, qualora si fallisca il test di fine capitolo 1, il Professore invita il giocatore a consultare l'Archivio e la Cronologia, due delle schermate presenti nei menu di gioco, oppure a fare «un bel salto indietro nel tempo», ossia sfruttare la funzione di riavvolgimento del testo: tutte e tre queste azioni possono aiutare il giocatore a colmare le lacune che gli hanno impedito di superare la verifica ed evitare il *bad ending*.

Il fatto che ciascun personaggio abbia un ruolo e una caratterizzazione ben definiti all'interno della storia è funzionale, dunque, anche agli obiettivi di *game literacy* del progetto. A Lisa viene riservato il ruolo di introdurre concetti o termini tecnici, spesso parafrasati dai due ragazzi in modo più semplice per risultare di più facile comprensione anche al giocatore. Spetta a Zen, viceversa, dar voce a dubbi e incertezze, nonché fornire commenti basati su una conoscenza ingenua del videogioco; inoltre, in alcune circostanze, è suo compito anche riportare sui binari il dialogo a seguito di una scelta meno pertinente del giocatore.

Come sottolinea Evan Skolnick, è importante differenziare i personaggi all'interno della storia di un videogioco: «Characters in a story should provide good contrasts with each other, and dialogue is an important part of this differentiation process».[113] Anche Schell suggerisce di scegliere dei tratti per contraddistinguere ciascun personaggio, e di scrivere le battute della sceneggiatura tenendo sempre a mente queste caratteristiche. Si è cercato, perciò, di creare personaggi che avessero voci ben distinte, costruendo i dialoghi in modo da evidenziare le peculiarità di ciascuno di loro: il protagonista si esprime con in modo piuttosto asciutto e neutro, in virtù del suo ruolo di avatar; Zen utilizza espressioni colloquiali ed esterna ogni propria reazione senza filtri; Lisa, in quanto studiosa, usa periodi più lunghi e un lessico più ricercato; il Professore si esprime in modo criptico e allusivo, utilizzando a sua volta un linguaggio più accademico. Allo stesso modo, si è tentato di fornire una caratterizzazione distintiva ai personaggi anche dal punto di vista dell'estetica.

---

[113] SKOLNICK, EVAN, Video Game Storytelling. What Every Developer Needs to Know about Narrative Techniques, New York, Watson-Guptill Publications, 2014,

3.4.2 Estetica

Per Schell, l'estetica di un videogioco è di fondamentale importanza, poiché è l'aspetto di *game design* con cui il giocatore entra più direttamente in contatto sin da subito: spesso, è proprio la componente visiva a costituire, a priori, l'elemento di maggior attrattiva per chi decide ad approcciarsi a un gioco. Talvolta, una particolare estetica è convenzionalmente associata a uno specifico genere videoludico, e consente perciò di veicolare, già a un primo sguardo, una serie di informazioni sul tipo di esperienza che il gioco offre prima ancora di cominciare a giocare. È il caso, questo, anche del genere *visual novel*: come si è visto nel capitolo 2, esso è caratterizzato da una precisa estetica riconducibile ai media giapponesi, in particolare ad *anime* e *manga*, sebbene non manchino produzioni che si discostano da questo stile, incluso lo stesso *The House in Fata Morgana,* analizzato in precedenza. Per *Game on Games* si è deciso, dunque, di abbracciare i canoni tipici del genere: da un lato, si è ritenuto che un *artstyle* generalmente associato a media popolari tra il target di riferimento potesse risultare accattivante per il giocatore; dall'altro una forte adesione al genere è sembrata la scelta migliore per consentire di giocare proprio sulle convenzioni e i limiti della *visual novel*, aprendo le porte agli sbocchi creativi del progetto.

Gli asset grafici necessari in un videogioco di genere *visual novel* si dividono principalmente in tre categorie: sfondi, ossia immagini raffiguranti il luogo dell'azione che, come scenografie teatrali, compaiono alle spalle dei personaggi; *sprite* dei personaggi, ovvero illustrazioni raffiguranti i personaggi, solitamente a mezzo busto o a tre quarti, e completi di variazioni di espressioni; ed elementi costituenti l'interfaccia di gioco, anche detta GUI (*Graphical User Interface*).

Il punto di partenza per definire l'estetica di *Game on Games* sono stati gli *sprite* dei personaggi, i quali sono stati realizzati su commissione dall'artista Marinella Forno (in arte

“Neph”) seguendo le indicazioni fornite.[114] Poiché sono soltanto due – Zen e Lisa – i personaggi che compaiono sullo schermo nel corso del gioco, era fondamentale che entrambi fossero caratterizzati, anche sotto il profilo estetico, da un design peculiare e ben riconoscibile, nonché che fossero ben distinti l’uno dall’altra. Pose, schemi di colore ed espressioni sono state definite in modo che i due personaggi risultassero complementari: Zen è ritratto frontalmente ed è contraddistinto da colori vivaci ed espressioni quasi caricaturali; Lisa appare di tre quarti e mostra colori più opachi ed espressioni più neutre.

Proprio a partire dai personaggi, è stata definita la *palette* di colori che caratterizza anche l’interfaccia grafica. Il colore dominante è infatti il ciano che contraddistingue Zen, il personaggio che appare su schermo per la maggior parte del gioco (supplendo, in tal modo, anche alla mancanza di illustrazioni dell’avatar). A ciascun personaggio è inoltre associato un colore nelle schermate di testo: il nome di Lisa viene mostrato in verde, quello di Zen in ciano, quello del protagonista in giallo e quello del Professore in arancione. Ciò aiuta a identificare chiaramente il parlante quando più personaggi compaiono in scena, compensando l’assenza di doppiaggio. Gli altri colori che definiscono la GUI sono proprio il verde e il giallo, che rimandano agli altri due personaggi principali. In generale, si sono preferiti i toni chiari a quelli scuri, poiché sono stati ritenuti più in linea con l’atmosfera del gioco.

Se gli *asset* per i personaggi e l’interfaccia grafica sono stati realizzati appositamente per *Game on Games*, al fine di definire una precisa identità estetica per il progetto, gli sfondi sono stati invece selezionati a partire da *database* di risorse online per sviluppatori, come Itch.io.[115] Poiché, come si è visto, l’ambientazione scolastica contemporanea è uno dei

---

[114] Il processo di design è documentato in maggior dettaglio nel *Game Design Document* consultabile in appendice.

[115] Tutte le immagini sono riutilizzate nel pieno rispetto della licenza Creative Commons ed attribuite ai legittimi autori sia nel *Game Design Document* in appendice, sia alla voce “Informazioni” all’interno del gioco stesso.

setting più popolari nel genere, non si è avvertita la necessità di realizzare illustrazioni apposite per il gioco, dato l'alto numero di sfondi utilizzabili già esistenti. Questa scelta ha permesso di ridurre notevolmente i costi di produzione, in conformità non solo con i limiti, ma anche con le finalità creative del progetto: dimostrare, cioè, che il genere *visual novel* costituisce un facile punto di ingresso nel mondo dello sviluppo del videogioco, poiché accessibile non solo sul piano delle competenze informatiche richieste, ma anche su quello economico. Tra i file di gioco, sono infatti contenuti più sfondi di quelli utilizzati all'interno del gioco proprio per fornire ai potenziali giocatori-*game designer* nuovi spunti e risorse per scrivere e programmare i propri finali.

Come sottolineato da Schell, l'estetica di un videogioco non è definita solamente dalla sua componente visiva, ma anche da quella sonora. In particolare, in una *visual novel* si distingue, anche ai fini di programmazione, tra effetti sonori e musiche. I primi hanno, solitamente, una durata di pochi secondi e vengono riprodotti una sola volta: come nel caso degli sfondi, anche per effetti sonori si è scelto di attingere a database online in licenza Creative Commons, selezionando e modificando, qualora necessari, i suoni necessari, poiché particolarmente comuni (squillo della sveglia, mormorio della folla, rumore di passi, etc).

Le tracce musicali si differenziano dagli effetti sonori perché vengono riprodotte in *loop*: di solito, si tratta di brani di breve durata – all'incirca un minuto e mezzo – composti specificatamente per ricominciare da capo senza soluzione di continuità, dando così al giocatore l'impressione di ascoltare una traccia che non ha fine. Ciò risponde a una precisa necessità: diversamente da altri medium audiovisivi, in un videogioco il tempo di fruizione non è prestabilito, ma varia da giocatore e giocatore. Non è possibile, perciò, stabilire a priori la durata di una determinata musica. Nel caso di una *visual novel,* ciò è ancora più

evidente, poiché il ritmo di gioco è interamente subordinato alla velocità di lettura del giocatore, che può variare significativamente da individuo a individuo: bisogna presupporre anche che, in taluni casi, una determinata traccia musicale possa quindi essere riprodotta per un periodo di tempo prolungato. Ne consegue, dunque, che nel realizzare la colonna sonora di un videogioco di genere *visual novel* si debbano tenere in conto tali esigenze sin dalle fasi iniziali. Per queste ragioni, le maggior parte delle tracce musicali di *Game on Games* sono state composte specificatamente per il progetto da una compositrice che aveva già lavorato alle musiche di altri progetti indipendenti di *visual novel*, Giulia Boi (in arte "Crescendo"). Completano la colonna sonora un paio di tracce selezionate tra quelle messe a disposizione gratuitamente, in licenza Creative Commons, dal compositore Tim Reichert.[116]

In fase preliminare, sono state individuate, sulla base della sceneggiatura, alcune tipologie di musiche necessarie, compatibili con l'ambientazione e il tono del gioco. Crescendo ha poi lavorato alla creazione delle tracce dopo aver giocato una versione alfa del progetto, comprendente il prologo e parte del capitolo 1, prendendo così a riferimento scene e personaggi del gioco. La traccia *Buddy Buddy*, ad esempio, è stata pensata per accompagnare la comparsa di Zen nella seconda scena, e viene associata al personaggio per tutto il resto del gioco; viceversa, *Concentration Dance* viene riprodotta in tutti quei momenti in cui si vuole richiamare all'attenzione il giocatore, invitandolo a concentrarsi, appunto, e riflettere, come nel caso delle spiegazioni di Lisa o dei test del Professore; *manDELa effect* segnala invece un netto cambio di tono in scene che, come quella del blackout, dovrebbero suscitare inquietudine in chi gioca. La musica svolge dunque una

[116] Come per le risorse grafica, una lista completa delle tracce audio, corredata da commenti, è consultabile nel *Game Design Document* in appendice. I crediti ai rispettivi autori sono inoltre riportati alla voce "Informazioni" all'interno del gioco.

funzione persuasiva, rivelandosi un elemento cruciale per plasmare l'esperienza del giocatore.

In conclusione, l'estetica del gioco è stata definita in particolare a partire dalle illustrazioni dei personaggi e dalle musiche. In fase di progettazione, si è cercato di trovare un equilibrio tra il riutilizzo di risorse già esistenti e disponibili in licenza *Creative Commons* e la creazione, su commissione, di *asset* specifici, in modo tale da veicolare il messaggio che chiunque può realizzare una *visual novel*, grazie ai *database* di risorse gratuite a cui attingere, e conferire al contempo, tramite gli *asset* specificatamente creati per *Game on Games*, una particolare identità artistica ed estetica al progetto.

3.4.3 Meccaniche

L'importanza delle regole nel plasmare l'esperienza di gioco viene sottolineata così da Anna Anthropy:

> Games are made of rules. […] It's the interplay of these rules, the interactions between them, that creates an experience for our players. As game creators, we want to design the rules that will make for the strongest experience.[117]

Anthropy crea, a partire dalle regole, una vera e propria "grammatica" del videogioco, in cui i verbi costituiscono la tipologia di regola più importante, e corrispondono, cioè, a tutte quelle azioni che permettono al giocatore di agire ed alterare lo stato del gioco, come "correre", "saltare" o "sparare". In un videogioco di genere *visual novel* si può identificare come principale il verbo "scegliere": è indubbiamente tramite la scelta che il giocatore può manipolare, anche in modo significativo, lo stato del gioco.

---

[117] ANTHROPY ANNA, CLARK NAOMI, *Op. cit.*, p. 14

Come in morfologia, anche i verbi di un videogioco possono agire su degli oggetti, elementi che rafforzano, completano e sviluppano le regole. Lo scopo di ogni scena – l'unità minima di progressione secondo Anthropy – è quello di introdurre o sviluppare le regole del gioco, creando scelte per il giocatore a partire dai verbi e dagli oggetti a disposizione. Adottando dunque questa filosofia di *game design*, in *Game on Games*, si è cercato di declinare la meccanica principale – quella della scelta – in modo differente; in particolare, all'interno del gioco sono individuabili tre tipologie distinte di scelta.

Sin dal prologo, il giocatore è posto di fronte a delle scelte di caratterizzazione: come suggerisce il nome, esse consentono di plasmare la personalità del protagonista. Solitamente, vengono proposte due opzioni, ciascuna coerente con le due possibili caratterizzazioni dell'avatar descritte precedentemente, "spirito libero" e "studente modello". Ad esempio, la prima scelta del gioco, nel prologo, consente al giocatore se scegliere di ripassare in vista della verifica, oppure se controllare le notifiche. Queste scelte, pur non cambiando drasticamente lo svolgimento della storia, possono però avere conseguenze: la stessa scelta nella prima scena appena descritta modifica il dialogo con Zen fuori dalla scuola nella scena seguente. Si è deciso di inserire una scelta che avesse conseguenze tangibili sin dall'inizio per comunicare chiaramente al giocatore l'importanza di questa meccanica e abituarlo di conseguenza a soppesare con cura le proprie decisioni, in vista delle scelte successive.

La maggior parte delle scelte presenti del gioco consentono al giocatore di selezionare una delle opzioni visibili a schermo: ad opzioni che modificano dialoghi posteriori, viene associata una variabile booleana. Per esempio, se si decide di controllare le notifiche e si scopre perciò del nuovo trailer del gioco preferito di Zen e MC, alla variabile "trailer" viene

assegnato il valore True. Successivamente, tramite sintassi condizionale, viene verificato il valore di tale variabile, e il dialogo con Zen diverge di conseguenza.

Una scelta di caratterizzazione parzialmente differente da quelle ivi illustrate, ma fondamentale per personalizzare il proprio avatar è quella del nome, che sfrutta la funzionalità di Ren'Py di accettare input testuale: al giocatore viene dunque presentata una finestra in cui inserire il proprio nome. L'unica limitazione riguarda la lunghezza, stabilita in pixel, affinché il nome inserito non fuoriesca dalla *textbox* della GUI.

La seconda tipologia di scelte viene introdotta a partire dal capitolo 1 e risponde alla precisa esigenza di permettere al giocatore di costruire un proprio percorso di *critical literacy*: una volta iniziata l'attività, Lisa esorta infatti frequentemente Zen e il protagonista a ragionare su diversi aspetti del videogioco. Qui la meccanica della scelta consente perciò al giocatore di personalizzare il proprio percorso di apprendimento a partire dai temi affrontati: non vi sono, pertanto, opzioni giuste o sbagliate, ma soltanto modi diversi di esplorare i contenuti proposti. Anche in questo caso, le scelte effettuate modificano lo svolgimento dei dialoghi successivi sfruttando le variabili booleane ad esse associate. Per esempio, nel capitolo 1, viene chiesto di provare a dare una propria definizione di videogioco: dopo aver esplorato preliminarmente alcune possibili definizioni e confrontato il gioco digitale con quello analogico, il giocatore può giungere alla definizione di gioco di Salen e Zimmerman seguendo diversi percorsi. Nello specifico, tale definizione è stata scomposta nei suoi tre elementi principali – sistema, regole e conflitto – e ciascuno di essi è stata associata una variabile booleana. Chi gioca può, quindi, decidere di esplorare i tre temi nell'ordine che preferisce: a seconda del punto di partenza scelto, si dirama un percorso differente, che porta ad affrontare anche gli altri temi in modo organico e

coerente. Solo quanto tutte e tre le variabili associate ai concetti chiave della definizione risultano vere, il gioco avanza verso la fine del capitolo 1.

In tutti e tre i capitoli dedicati alla *critical literacy*, le scelte sono numerose e frequenti, al fine sia di tenere alta l'attenzione del giocatore, sia di farlo sentire partecipe del percorso di apprendimento. Lo script del gioco risulta, di conseguenza, assai ramificato: la sua stesura ha richiesto una complessa progettazione, per far sì che tutti i contenuti chiave individuati per il modello di *critical game literacy* adottato fossero presentati al giocatore a prescindere dalla combinazione di scelte fatte, ma in modo personalizzato e coerente con le opzioni selezionate. Inoltre, questa è stata la porzione di gioco che ha richiesto maggior testing, al fine di verificare che, nonostante le numerose diramazioni e variabili coinvolte, lo script non presentasse errori logici.[118]

La terza e ultima tipologia di scelte presenti del gioco è costituita dalle scelte di verifica: come suggerisce il nome, sono finalizzate a verificare che il giocatore stia assimilando correttamente i contenuti critici proposti e possa, di conseguenza, proseguire nel gioco. Queste scelte sono raggruppate in due diversi test, alla fine del capitolo 1 e alla fine del capitolo 3 rispettivamente:[119] a differenza di quanto illustrato prima, per ogni domanda dei test vi sono una scelta corretta e una errata. A ciascun test è assegnata una variabile numerica intera, il cui valore iniziale è fissato a zero: ogni risposta corretta incrementa il suo valore di uno, e, al termine del test, la variabile viene verificata tramite sintassi condizionale, portando a due possibili esiti. Se si è risposto correttamente ad almeno cinque degli otto quesiti proposti, il test viene considerato superato e il gioco

[118] Una lista completa delle variabili associate a scelte presenti nel gioco è inclusa nel *Game Design Document* in appendice.

[119] Le domande che compongono i due test sono visionabili nel *Game Design Document*, oltre che all'interno del gioco stesso.

procede al capitolo successivo; in caso contrario, si incorre in un *bad ending*, ossia una conclusione prematura e insoddisfacente del gioco.

Le scelte di verifica, dunque, costituiscono un momento di *checkpoint*, in cui chi gioca, in caso di fallimento, incorre in una vera e propria punizione. Naomi Clark interpreta il videogioco come una conversazione, in cui, utilizzando il lessico a sua disposizione, il giocatore opera delle scelte e porta avanti un dialogo con il *game designer*, e identifica proprio nella punizione una delle forme di resistenza esercitate in risposta dal gioco. Si tratta di una tipologia di *feedback* che segnala al giocatore un errore, rimandandolo ad uno stato precedente del gioco. Costringere il giocatore a ripetere una sezione di *gameplay* già affrontata è come «repeating part of a conversation — perhaps to go over something a second or third time that one of the participants didn't understand or that they need to revisit to respond differently»:[120] Quest'analogia di Clark risulta adeguata a descrivere la funzione che i *bad ending* acquistano in *Game on Games*: spingere il giocatore a rivedere quei contenuti che, dal risultato del test, non risultano adeguatamente assimilati.

Il fatto di imbattersi in conclusioni premature della storia è occorrenza comune nel genere *visual novel*, il quale adopera diverse funzionalità per rendere più facile al giocatore rigiocare eventuali porzioni di gioco già affrontate. Tali funzionalità sono incluse di default in qualsiasi progetto generato con Ren'Py e sono perciò presenti anche in *Game on Games*. Nello specifico, la funzione "Salta" permette di avanzare automaticamente il testo a velocità aumentata per superare rapidamente scene già viste, sia nel caso in cui si sia costretti a rigiocare una parte del gioco dopo essersi imbattuti in un *bad ending*, come quelli sopradescritti, sia che si voglia esplorare altri percorsi possibili, selezionando scelte differenti da quelle fatte durante la prima partita. La funzionalità "Indietro" permette di

[120] ANTHROPY ANNA, CLARK NAOMI, *Op. cit.*, p. 141

riavvolgere i dialoghi, ed è altrettanto utile per provare scelte diverse senza dover rigiocare intere sezioni di gioco. Infine, il menu "Cronologia" contiene una trascrizione di tutti i dialoghi del gioco: proprio questa funzionalità si rivela particolarmente utile per facilitare l'assimilazione dei contenuti di *critical literacy* del gioco, poiché consente al giocatore di rileggere in qualsiasi momento ogni spiegazione potenzialmente poco chiara.

Una funzionalità non presente di default su Ren'Py, ma ritenuta altrettanto strumentale al percorso di alfabetizzazione ludica, e perciò programmata specificatamente all'interno del gioco, è quella dell'Archivio. Coerentemente con l'esigenza di maturare un lessico specifico nell'ambito del videogioco rilevata da più di uno studioso nel campo della *game literacy* e dei *game studies*, come esaminato nel Capitolo 1, è stato creato un glossario contenente una serie di termini corredati da definizione. Ciascuna di queste voci viene sbloccata giocando: nel corso del gioco, il giocatore incontra infatti alcune parole cliccabili come collegamenti ipertestuali.[121] Il clic apre la schermata dell'Archivio, dove è possibile approfondire il suddetto termine. Una volta consultata una volta, ciascuna voce risulta sbloccata e può essere riletta in qualsiasi momento aprendo l'Archivio dal menu di gioco o da quello principale.

I termini presenti sono principalmente di due tipi: esempi (giochi a cui si fa riferimento, che si ritiene il giocatore possa non conoscere) e terminologia specifica (termini finalizzati allo sviluppo da parte del giocatore di un lessico critico con cui analizzare il videogioco). Data l'eterogeneità delle voci presenti, si è preferito utilizzare il più generico termine "Archivio" a quello inizialmente scelto di "Glossario".

[121] Per l'elenco completo delle voci presenti in Archivio, si rimanda al gioco o al *Game Design Document* in appendice.

Nel corso del gioco, alcune linee di dialogo di Lisa invitano Zen e MC ad approfondire determinati argomenti con l'Archivio, contestualizzando così tale funzionalità all'interno della storia come un vero e proprio archivio di informazioni presente nel laboratorio e consultabile dai due protagonisti. Inoltre, l'Archivio sfrutta la possibilità di Ren'Py di includere collegamenti ipertestuali all'interno delle schermate di testo: sono stati infatti inseriti diversi link esterni che consentono al giocatore di fruire di materiali multimediali aggiuntivi relativi agli argomenti citati. Per esempio, la voce di *Tennis for Two* contiene un link a un video che mostra il funzionamento del gioco, mentre termini come *PONG* e *Space Invaders* rimandano a versioni flash dei rispettivi giochi che il giocatore può provare dal proprio browser. *Game on Games* diventa, in questo modo, una sorta di meta-media, che incorpora non solo materiali video, ma anche altri videogiochi.

L'Archivio è stato dunque pensato come una sorta di rimediazione delle schede di approfondimento che si troverebbero in un libro di testo: allo stesso modo, infatti, lascia al giocatore la possibilità di approfondire o meno un determinato argomento, senza appesantire eccessivamente la narrazione inserendo al suo interno spiegazioni che risulterebbero dispersive. In aggiunta a ciò, il fatto di poter rileggere in qualsiasi momento le voci sbloccate permette di rivedere i concetti chiave qualora se ne senta l'esigenza, ad esempio nei momenti di verifica, o in presenza di spiegazioni che rimandano a quanto già presentato. Alcune voci sono legate a determinate scelte all'interno del gioco, e possono perciò sbloccate in più di un modo: ciò si inserisce del disegno di una personalizzazione del percorso di apprendimento e incentiva, inoltre, il giocatore a provare opzioni diverse.

Infine, tra le aggiunte alle opzioni di sistema presenti di default su Ren'Py vi è quella di impostare un carattere ad alta leggibilità. Questa funzionalità è stata integrata per migliorare l'accessibilità del gioco a favore di potenziali giocatori con dislessia: accedendo

al menu delle Opzioni avanzate, può dunque essere selezionato il font Open Dyslexic al posto di quello presente di default nell'interfaccia grafica.

3.4.4 Spunti creativi

Game on Games nasce con la precisa intenzione di fornire ai propri giocatori l'opportunità di diventare, a propria volta, co-autori del gioco, sviluppando in tal modo competenze di *creative game literacy*. Come già menzionato, tra le motivazioni che hanno spinto a sviluppare proprio un videogioco di genere *visual novel,* e a scegliere a tal fine il motore Ren'Py, vi è la facilità con cui è possibile accedere a e modificare i file di un gioco realizzato con questo *engine*. Infatti, tutto ciò che deve fare un giocatore di *Game on Games* per poter esplorare lo script del gioco è installare sul proprio computer Ren'Py e un editor di codice, e successivamente impostare la cartella del gioco come cartella progetti su Ren'Py.

Sin dalle fasi iniziali di sviluppo, dunque, si è tenuto conto del fatto che i futuri giocatori potessero, a gioco completato, visionarne i file. Pertanto, il codice del gioco è corredato da commenti[122] (contrassegnati da cancelletti) volti ad enunciarne il funzionamento. Lo script del prologo, in particolare, qualora esplorato dal giocatore, costituisce una sorta di tutorial a Ren'Py, in quanto ciascun comando viene spiegato alla sua prima occorrenza. La logica è quella di consentire al giocatore di apprendere in modo induttivo la sintassi di base di Ren'Py, in modo da poterla poi utilizzare in prima persona

[122] Il termine "commento" identifica, nell'ambito dei linguaggi di programmazione, una parte di codice ignorata dal compilatore o dall'interprete, che svolge la funzione di descrivere il funzionamento delle linee di codice successive.

per modificare lo script del gioco, o, più in generale, anche per creare un proprio progetto di *visual novel*.

```
# Il comando menu introduce una scelta: il dialogo qui diverge, poi entrambe le opzioni "saltano", con il comando jump, alla scena successiva.

menu:
    "Sarà meglio ripassare ancora un po'.":
        MC "Okay, l'argomento della verifica di oggi sarà la rivoluzione industriale."
        MC "Ho fatto degli schemi piuttosto utili, ma come al solito le date non mi entrano in testa."
        MC "Proverò a concentrarmi su quelle."
        MC "Chiederò alla mamma di farmi qualche domanda mentre faccio colazione!"
        stop music fadeout 1.0
        jump scenadue

    "Vediamo le notifiche...":
        # trailer è una variabile. Questa scelta cambia il suo valore di default e influenzerà un dialogo successivo.
        $ trailer = True
        MC "Uh, mi ha scritto Zen! Strano che sia già sveglio."
        MC "O forse dovrei dire {i}ancora{/i} sveglio?"
        narratore "In effetti il suo messaggio risale alle quattro. Pare che nella notte abbiano annunciato un nuovo capitolo del nostro videogioco pr
        pensiero "Dal trailer che mi ha inviato Zen, sembra una figata assurda. Non vedo l'ora di commentarlo con lui!"
        MC "Forza, è tempo di darsi una mossa!"
        stop music fadeout 1.0
        jump scenadue
```

Figura 11: Uno screenshot dello script del prologo.

La possibilità che il giocatore scriva un proprio finale viene esplicitata nel corso dell'epilogo del gioco. Terminata l'attività laboratoriale con Lisa, infatti, al protagonista viene chiesto che cosa intenda fare in futuro e vengono fornite quattro possibili opzioni per rispondere. Ciascuna delle prime tre risposte conduce a uno dei possibili finali scritti per il gioco. Tuttavia, esiste anche una quarta possibilità: quella di rifiutare tutte le opzioni proposte.

Come messo in evidenza da Anthropy e Clark, infatti, e come sottolineato all'interno dello stesso capitolo 3 di *Game on Games*, dedicato alla narrazione nel medium videoludico, anche un videogioco che presenti un tipo di *storytelling* non-lineare, e che prometta perciò al giocatore di vivere storie diverse in base alle proprie scelte, giungendo anche a finali significativamente differenti, resterà pur sempre confinato alle possibilità che sono state pensate dal *game designer* e programmate nel codice del gioco. Questo limite viene

esplicitato metanarrativamente dalla possibilità di non selezionare, dunque, nessuna delle opzioni che conducono ai finali prestabiliti, e in modo ancora più chiaro del successivo dialogo con il Professore, che invita il protagonista – e dunque il giocatore – a scrivere il proprio finale alla storia per uscire dai confini del gioco.

Al termine della telefonata del Professore, MC riceve un messaggio fittizio contente un vero collegamento ipertestuale, il quale rimanda a un documento Google[123] in cui sono contenute le istruzioni di base necessarie ad accedere e modificare i file del gioco con Ren'Py per scrivere il proprio finale. Questo link è stato aggiunto nella fase finale di sviluppo del gioco, successivamente alle sperimentazioni condotte in cui la parte creativa è stata svolta sotto la supervisione del conduttore dell'attività. In seguito a quanto osservato in fase di *testing*, inoltre, l'opzione che conduce a questo quarto finale creativo è stata modificata, poiché ritenuta poco chiara: inizialmente, infatti, il giocatore poteva scegliere la risposta "Non lo so proprio…" alla domanda finale di Lisa, anziché una delle opzioni concrete risultanti in uno dei tre finali canonici. Tuttavia, dopo aver osservato dai dati raccolti come quest'opzione non fosse stata selezionata da nessun giocatore, si è scelto di esplicitare più chiaramente il rifiuto delle possibilità proposte con la risposta "Nessuna di queste opzioni", poi sviluppata ulteriormente nel dialogo che segue.

A chi gioca viene lasciata carta bianca per la stesura del proprio finale; ipotizzando, però, che tale libertà di scelta possa mettere in difficoltà i giocatori meno fantasiosi, durante il gioco vengono forniti alcuni spunti narrativi. Alcuni elementi della trama, infatti, vengono volutamente lasciati in sospeso per offrire, potenzialmente, materiale per il finale: la stessa premessa narrativa, che vede i due protagonisti trasportati in una realtà parallela,

[123] Il documento di istruzioni è consultabile a questo indirizzo: https://docs.google.com/document/d/12Jve1WHktj-BX8jNGbE6VOdLbKbfxfKXn5vorWjs_PY/edit?usp=sharing

dopo essere stata al centro del prologo non viene più ripresa nel resto della storia. Se, da un lato, questo antefatto è indubbiamente funzionale, come già enunciato, agli obiettivi di *game literacy* del progetto, dall'altro è finalizzato anche a suscitare curiosità nel giocatore: la mancanza di una risoluzione a questa sottotrama è intenzionale, e propedeutica a un eventuale sviluppo di questa linea narrativa da parte di chi gioca. Anche il personaggio del Professore, avvolto nel mistero per tutta la durata della storia e autore di più di una battuta che abbatte la cosiddetta quarta parete, è stato concepito in questo modo proprio per fornire ulteriori spunti narrativi ai giocatori.

Per realizzare il proprio finale, il giocatore può avvalersi di tutte le risorse utilizzate in *Game on Games*, e contenute perciò nelle cartelle di gioco. Nell'ottica di questi sviluppi creativi, tra i file sono stati inclusi anche sfondi non utilizzati nel corso del gioco, al fine di ampliare le possibilità a disposizione di chi si trovi a programmare il proprio finale. A propria discrezione, comunque, il giocatore può anche decidere di utilizzare *asset* originariamente non inclusi nel progetto: in tal caso, sarà sufficiente caricare i nuovi file nelle corrispettive cartelle, come indicato nel documento di istruzioni, e nei commenti contenuti nel codice.

3.4.5 Sviluppo e testing

Il processo di design di *Game on Games* si è svolto di pari passo al suo sviluppo, avvenuto utilizzando il motore Ren'Py, nella versione 7.5.3, e gli editor di codice Atom e Visual Studio Code. Si è seguita, infatti, la metodologia di design iterativo, definita così da Katie Salen ed Eric Zimmerman:

> Iterative design is a play-based design process. Emphasizing playtesting and prototyping, iterative design is a method in which design decisions are made based on the experience of playing a game while it is in development.[124]

Colleen Macklin e John Sharp[125] descrivono il design iterativo come un processo in quattro fasi: l'ideazione di un concept per il gioco, la realizzazione di un prototipo, il *playtest*, e la valutazione in base ai risultati di quest'ultimo. L'importanza di testare il proprio gioco il maggior numero di volte possibile viene sottolineata anche da Schell, che definisce una vera e propria "regola del loop": «The Rule of the Loop: The more times you test and improve your design, the better your game will be».[126] Salen e Zimmerman, inoltre, suggeriscono di cominciare il *playtesting* il prima possibile, sostenendo che la creazione di un prototipo debba avvenire, al più tardi, una volta raggiunto il 20% del tempo previsto per lo sviluppo.

Sulla base di questi contributi, si è deciso di realizzare un prototipo per *Game on Games* non appena terminata la preparazione degli *asset* indispensabili: la stesura del codice è dunque avvenuta testando costantemente quanto programmato. Come sottolineano Salen e Zimmerman, poiché in fase di design non è mai possibile prevedere del tutto il comportamento dei giocatori, è importante che, tramite il design iterativo, il *game designer* diventi un giocatore, e l'attività di gioco un atto di design. Inoltre, non appena terminata la programmazione del prologo, il prototipo di *Game on Games* è stato sottoposto ad alcuni *playtester* per un primo ciclo di testing. A questo, si sono susseguiti altri loop di *playtest*: un nuovo prototipo è stato condiviso con i *playtester* una volta completata ciascuna delle cinque parti in cui è diviso il gioco, ovvero sia ad ogni 20% di completamento,

---

[124] SALEN, KATIE, ZIMMERMAN, ERIC, *Op. cit*., p. 25

[125] MACKLIN, COLLEEN, SHARP, JOHN, *Games, Design and Play: A Detailed Approach to Iterative Game Design*, Addison-Wesley Professional, 2016

[126] SCHELL, JESSIE, Op. cit., p. 100

seguendo quindi la percentuale suggerita da Salen e Zimmerman. Le modifiche apportate in seguito ai diversi cicli di *playtest* hanno riguardato la correzione di bug, il miglioramento dell'interfaccia utente, nonché la revisione della sceneggiatura del gioco sulla base del riscontro ricevuto. I risultati complessivi del *playtest* vengono discussi nel capitolo 4.

3.5 Conclusione

Il primo passo nel processo di design e sviluppo del *serious game Game on Games* è stata la scelta del genere, ricaduta su quello della *visual novel,* poiché funzionale al raggiungimento degli obiettivi di *game literacy* del progetto, nonché accessibile da un ampio pubblico, sia nel ruolo di giocatori che di potenziali *game designer*. È stato fondamentale selezionare i contenuti di *game literacy* che si intendevano proporre sulla base della letteratura esaminata, elaborando un modello di alfabetizzazione ludica per il progetto a partire da quello tripartito di José Zagal: la creazione di un videogioco con contenuti di *game literacy* si è, dunque, rivelata propedeutica allo sviluppo di competenze in tutte tre le aree – operativa, critica e creativa – come auspicato da Poulsen e Gatzidis.

Nel processo di *game design*, ci si è focalizzati sui quattro elementi che, secondo Jesse Schell, plasmano l'esperienza di gioco per il giocatore: storia, estetica, meccaniche e tecnologia. È inoltre stata adottata la metodologia del design iterativo, che ha portato *Game on Games* a essere oggetto di *playtest* sin dalle prime fasi del suo sviluppo.

Presupponendo un target di studenti delle scuole secondarie di secondo grado, si è cercato di creare un'esperienza di gioco che potesse da un lato favorite l'immedesimazione e la costruzione di un percorso di apprendimento personalizzato, coerentemente con le

finalità di *game literacy* del progetto, dall'altro risultare accattivante e coinvolgente per i giocatori, al di là del contenuto educativo proposto. Il gioco completo è strutturato in cinque parti, ciascuna rispondente ad una precisa esigenza progettuale: un prologo, nel quale il giocatore può familiarizzare con i comandi e le meccaniche di gioco (*operational literacy*), tre capitoli dedicati al percorso di *critical literacy*, e infine un epilogo, dove viene offerta al giocatore la possibilità di scrivere un proprio finale alla storia (*creative literacy*).

Capitolo 4: Sperimentazione e analisi dei dati

4.1 Introduzione

Una volta terminato il suo sviluppo, il *serious game Game on Games* è stato oggetto di due sperimentazioni, condotte con modalità diverse nei mesi tra ottobre e dicembre del 2022. Nonostante il gioco sia stato concepito con il presupposto di essere giocato autonomamente da ciascun fruitore, secondo le proprie tempistiche, si è ritenuto fosse degno d'interesse anche condurre una sperimentazione in modalità sincrona, dove poter osservare direttamente il comportamento dei giocatori e raccogliere *feedback* in prima persona: la prima sperimentazione ha coinvolto, perciò, un piccolo gruppo di studenti delle scuole medie e superiori, e si è svolta in presenza. Per la seconda sperimentazione, invece, si sono adottate le modalità previste in fase di progettazione, lasciando ai partecipanti la libertà di giocare *Game on Games* nei modi e tempi che preferivano, purché rispettando le tempistiche prefissate.

Si precisa che l'obiettivo di queste sperimentazioni era quello di esplorare il potenziale del gioco secondo gli obiettivi di *game literacy* che ne hanno guidato la progettazione, non di dimostrarne l'efficacia con dati numerici. Pertanto, gli esiti descritti in questo capitolo non sono da considerarsi significativi a livello statistico, quanto piuttosto come resoconto dell'esperienze laboratoristi condotte.

Di seguito, vengono illustrate le modalità di ciascuna sperimentazione e discussi i dati raccolti.

4.2 La sperimentazione in modalità sincrona

La prima sperimentazione si è svolta presso la sede di Eureka, una Cooperativa Sociale e Start-up a vocazione sociale (SIAVS) attiva nel settore dei servizi socio-educativi ad alto livello tecnologico, che opera dal 2020 nelle province di Imperia e Savona organizzando laboratori didattici ludici per bambini e ragazzi.

In fase di progettazione, si è deciso di suddividere l'attività, e con essa la fruizione del gioco, in tre diversi incontri da due ore ciascuno, a cadenza settimanale. I primi due incontri sono stati scansionati in due parti: la prima ora è stata dedicata all'attività di gioco, mentre la seconda a discussioni guidate su quanto giocato. Nello specifico, durante la prima sessione di gioco ai partecipanti è stato chiesto di giocare fino alla fine del capitolo 1, mentre durante la seconda di arrivare fino alla fine del capitolo 3: in tal modo, ciascun incontro si è concluso con un momento di verifica interno al gioco, con il test di fine capitolo 1 e quello di fine capitolo 3. Il terzo appuntamento è stato di natura parzialmente differente: i partecipanti hanno dedicato all'attività di gioco soltanto una minima porzione dell'incontro, completando l'epilogo e scegliendo, con esso, il finale; successivamente, guidati dalla sottoscritta, hanno provato a scrivere e programmare un proprio finale per il gioco.

Durante la sperimentazione, sono stati somministrati in totale tre questionari: all'inizio dell'attività, i ragazzi hanno compilato un questionario inerente ai temi della *game literacy* e, al termine dell'attività, un questionario speculare, volto a verificare l'eventuale acquisizione o consolidamento di competenze di *critical* e *creative literacy*. Parallelamente, una volta concluso il gioco, i partecipanti hanno fornito un riscontro sul gioco compilando il questionario di *playtest* somministrato a tutti i *tester*.

4.2.1 Profilazione dei partecipanti

La sperimentazione ha coinvolto cinque partecipanti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni: sebbene il laboratorio fosse destinato a studenti delle scuole secondarie di secondo grado, hanno aderito anche una studentessa di undici anni e uno studente di dodici anni, fratello di un altro dei partecipanti. Tra i partecipanti, tre si identificano nel genere maschile, una in quello femminile e unə in quello non binario.

Tra i cinque partecipanti, in quattro hanno partecipato a tutte le fasi della sperimentazione; uno dei partecipanti non ha portato a termine l'ultimo incontro e non ha pertanto completato il questionario finale di *game literacy*, né quello di *playtest*, somministrati al termine dell'attività. Tutti e quattro i partecipanti che hanno terminato l'attività hanno familiarità con il videogioco e si definiscono videogiocatori, seppur si dedichino all'attività con frequenza e modalità differenti: L. dichiara di giocare tutti i giorni, su console fissa e PC e a tutti i generi videoludici proposti eccetto *puzzle game* e giochi sportivi; S. gioca tutte le settimane, utilizzando computer, smartphone e tablet, a tutti i generi videoludici proposti ad eccezione *di visual novel*, picchiaduro e giochi sportivi; So. afferma di giocare regolarmente ogni mese, usando smartphone e tablet, a giochi d'avventura, di ruolo e *multiplayer* cooperativi; infine, E. dichiara di giocare raramente, utilizzando console domestiche e PC, a giochi di ruolo e *multiplayer* competitivi online.

Il campione preso in esame – seppur non selezionato a priori, bensì risultato dell'adesione volontaria dei partecipanti – risulta sufficientemente variegato e dunque rappresentativo di tipologie polari opposte come raccomandato da Glaser e Strauss[127] per le

[127] GLASER, BARNEY G., STRAUSS, ANSELM L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Mill Valley, Sociology Press, 1967

metodologie di ricerca qualitativa. Due le motivazioni principali che hanno portato alla partecipazione dei ragazzi al laboratorio: da un lato, l'interesse per il videogioco; dall'altro l'esperienza pregressa con i laboratori ludo-didattici organizzati dalla cooperativa Eureka in campo STEM. Proprio perché la sperimentazione ha coinvolto un piccolo gruppo, è stato possibile monitorare direttamente la partecipazione dei soggetti coinvolti, interagendo con loro per tutta la durata delle attività ed impiegando tecniche tipiche della ricerca qualitativa quali interviste, l'osservazione a distanza e il *focus group*.

4.2.2 Modalità di svolgimento

Durante il primo incontro, ai partecipanti è stato somministrato un questionario inerente ai temi della *game literacy* contenuti nel gioco, strutturato in otto domande a scelta multipla e tre a risposta aperta. L'obiettivo del questionario è stato quello di definire preliminarmente ciò che Zagal chiama «a naïve understanding of games»,[128] a partire dall'esperienza con il medium dei partecipanti, i quali sono, come si è visto, tutti videogiocatori. Vista la giovane età del target, si è preferito proporre un questionario breve, con pochi *item*, al fine di mantenere alta la concentrazione dei partecipanti, anche in previsione del resto dell'attività. Si sono perciò selezionati alcuni temi chiave in relazione al modello di *game literacy* adottato per il progetto, quali regole, piattaforme, storia del medium, narrazione nel videogioco, elementi in comune con altre forme mediali.[129] Ai partecipanti viene perciò prima chiesto se si sentirebbero in grado di dare una propria definizione di videogioco, e, in caso di risposta affermativa, di provare a fornirla nella

[128] ZAGAL, JOSÉ P, *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*, Pittsburgh, ETC P, 2010, p. 41

[129] Per una completa enunciazione del modello di *game literacy* adottato per il progetto, si rimanda al paragrafo 3.3 del precedente capitolo.

successiva risposta; una domanda a scelta multipla verifica poi la consapevolezza storica del medium dei partecipanti, chiedendo di selezionare, tra le opzioni proposte, il decennio a cui si fa risalire la nascita del videogioco. Successivamente, i ragazzi devono indicare se pensano che in un videogioco esistano delle regole, e fornire esempi in caso di risposta affermativa, e se credono che la piattaforma su cui viene eseguito un gioco ne influenzi le caratteristiche, inserendo anche in questo caso esempi nella risposta successiva. Viene poi chiesto se si crede che un videogioco possa raccontare una storia o trasmettere un messaggio, e di indicare se si ritiene che abbia elementi in comuni con altre forme mediali e culturali, quali film, libri, serie TV, giochi da tavolo e giochi sportivi. Infine, si domanda ai partecipanti se conoscano o meno i videogiochi di genere *visual novel* e *l'engine* Ren'Py. Data la natura qualitativa dello studio, si è scelto di lasciare ai partecipanti la possibilità di articolare le proprie risposte in brevi paragrafi, in modo da poter meglio valutare l'eventuale maturazione di un pensiero critico da parte loro al termine del percorso.

Dopo aver compilato il questionario, i partecipanti hanno dunque iniziato a giocare. A ciascuno è stato messo a disposizione un laptop della cooperativa, precedentemente preparato scaricando la versione più recente di *Game on Games*. I ragazzi hanno ricevuto come indicazione quella di salvare la partita subito dopo la schermata di inizio capitolo 2 e fermarsi. In tal modo, nella prima sessione di gioco è stato incluso un primo momento di verifica, il test di fine capitolo 1, finalizzato anche a verificare l'effettiva attenzione dei giocatori nei confronti dei contenuti del gioco. I partecipanti hanno giocato autonomamente, sotto supervisione della sottoscritta: da subito sono emerse differenze significative nel tempo di completamento, legate alla diversa velocità di lettura dei soggetti. I partecipanti più giovani (11 e 12 anni, e dunque al di fuori del target di riferimento) hanno avuto bisogno di più tempo degli altri: D., 12 anni, si è fermato all'inizio del capitolo

1 poiché affaticato dalla lettura; S. (11 anni), l'ultima a raggiungere il *checkpoint* stabilito, è stata anche l'unica a riscontrare difficoltà nel superamento del test del primo capitolo, attivando per due volte il *bad ending*. A quel punto, ha ricevuto assistenza dalla sottoscritta: una volta riformulate le domande in modo più semplice, è riuscita a rispondere correttamente senza bisogno di ulteriore aiuto. Poiché tale test era stato concettualizzato avendo in mente come target degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, non sorprende che le domande possano essere risultate troppo complicate per una ragazzina di undici anni. Viceversa, i ragazzi più grandi hanno svolto il test senza alcun problema e raggiunto il capitolo 2 in tempi più brevi. E., in particolare, ha raggiunto il *checkpoint* nel giro di una ventina di minuti e ha utilizzato il resto del tempo per esplorare le diverse funzionalità di gioco, rigiocando quanto già visto. In media, l'attività di gioco ha richiesto circa una delle due ore previste: il tempo restante è stato dedicato ad una discussione sul gioco, moderata dalla sottoscritta, propedeutica allo sviluppo di competenze di *game literacy* creativa.

A partire da quanto giocato, è stato chiesto ai partecipanti di identificare quali fossero gli elementi necessari alla creazione di un videogioco di genere *visual novel* come quello in esame. I ragazzi hanno individuato i seguenti elementi: un programma, ossia un *engine* o motore di programmazione; una storia, ossia una sceneggiatura; delle illustrazioni, nello specifico per i personaggi e per gli sfondi; la musica; gli effetti sonori; e, infine, gli elementi grafici a schermo, ovvero l'interfaccia utente, o GUI. Tra le attività necessarie alla creazione di un videogioco, sono state individuate la programmazione del codice, la revisione testuale della sceneggiatura (il che ha permesso di confrontare il videogioco con la letteratura) e il testing del gioco. Si è riflettuto sulle ragioni dietro la necessità di testare un videogioco sin dalle prime fasi di sviluppo, chiarendo il concetto di GUI con esempi

pratici tratti da *Game on Games*, e discutendo insieme sui potenziali bug che si possono incontrare in ambito videoludico.

Data la natura interdisciplinare dell'attività di *game making*, si è sottolineato come i videogiochi siano normalmente realizzati da *team* di più individui, e non da un singolo sviluppatore; i partecipanti sono stati dunque invitati a riflettere su quale ruolo avrebbero voluto ricoprire lavorando alla creazione di un videogioco di genere *visual novel* come quello giocato, sulla base degli elementi individuati precedentemente. Sebbene non tutti i partecipanti avessero accolto con interesse l'idea di sviluppare una *visual novel* individualmente, nel caso di un lavoro di gruppo tutti si sono detti, viceversa, pronti a dare un proprio contributo. L. ha mostrato interesse per la sceneggiatura, la musica e le illustrazioni; So. per le illustrazioni; S. per sceneggiatura e illustrazioni; E. per la sceneggiatura e la programmazione; D. per la sceneggiatura e il testing.

Ai ragazzi è stato allora chiesto di pensare ad un concept che avrebbero voluto sviluppare in un videogioco di genere *visual novel:* un gruppo, composto da tre partecipanti, ha immaginato ad una storia di avventura fantascientifica ambientata in diverse dimensioni; l'altro, composto dai restanti due partecipanti, una storia investigativa dai risvolti psicologici. A questo punto, è stata esaminata la meccanica principale presente in una *visual novel,* portando ad esempio quanto giocato durante la sessione di quel giorno: i partecipanti hanno dunque riflettuto sul concetto di scelta e sulle sue implicazioni sullo svolgimento del gioco, distinguendo tra diramazioni parziali della storia e diramazioni vere e proprie. Al termine di questa riflessione, ai ragazzi è stato chiesto di pensare a come avrebbero potuto integrare la meccanica della scelta all'interno del loro potenziale concept. La domanda ha innescato due riflessioni interessanti: il primo gruppo ha pensato di inserire delle scelte nella forma di prove ed enigmi da superare nella propria storia d'avventura;

una volta interrogati sulle conseguenze di eventuali risposte sbagliate da parte dei giocatori, hanno proposto come esito quello di dover rigiocare intere porzioni dell'avventura per poter riprovare. Si è dunque discusso della possibilità di generare un'esperienza frustrante per il giocatore, introducendo il concetto di flusso e riflettendo su come le sfide debbano essere proporzionate all'abilità dell'utente: i ragazzi, dopo aver tratto esempi dalla propria esperienza videoludica, sono quindi giunti alla conclusione di inserire enigmi di difficoltà crescente all'interno della loro ipotetica *visual novel*.

Il secondo gruppo ha invece pensato di integrare le scelte all'interno dell'indagine: una delle due, L., ha ipotizzato che una scelta apparentemente superflua nelle fasi iniziali del gioco potesse innescare un colpo di scena nel finale. Questa proposta ha spinto a riflettere su come questo si possa effettivamente realizzare in gioco, portando ad introdurre il concetto di variabile nelle fasi finali dell'incontro.

Nel secondo incontro, dopo un riepilogo iniziale di quanto fatto la settimana precedente, i ragazzi sono stati invitati a giocare il capitolo 2 e il capitolo 3, salvando e interrompendo la partita una volta giunti alla schermata dell'epilogo. In tal modo, la mole di gioco proposta è stata equivalente a quella del primo incontro, e si è conclusa analogamente con un momento di verifica, il secondo e ultimo dei test presenti nel gioco. Purtroppo, non ha potuto partecipare a questo appuntamento S., assente per malattia.

Anche questa volta si sono registrate differenze nella velocità di lettura, coerenti con l'età dei partecipanti: So., la più giovane, è stata l'ultima a terminare; a differenza di quanto avvenuto nel precedente incontro, tuttavia, non ha riscontrato difficoltà nel superamento nel test. D., che durante il primo appuntamento si era fermato al capitolo 1 accusando una certa stanchezza, ha completato tutti e tre i capitoli, iniziando prima dei compagni per propria iniziativa per avere più tempo per recuperare: da quanto osservato, tuttavia, è

emersa da parte sua una certa frettolosità nel leggere i dialoghi e fornire le risposte. L. ed E. hanno completato i due capitoli nei tempi previsti e superato il test e, in attesa che i compagni più giovani terminassero il gioco, hanno esplorato gli altri contenuti del gioco, sfruttando i collegamenti ipertestuali nell'archivio per visionare video o giocare a classici del passato come *Pac-Man* e *Space Invaders*; anche D. ha seguito poi il loro esempio.

Coerentemente con quanto accaduto nel primo incontro, anche in questo appuntamento l'attività di gioco ha richiesto circa un'ora. Il tempo restante è stato dedicato a una riflessione guidata su quanto giocato e un'introduzione al linguaggio di programmazione di Ren'Py. Innanzitutto, è stato chiesto ai partecipanti di provare a formulare una propria definizione di *visual novel* sulla base di quanto giocato: la domanda è stata parzialmente fraintesa, poiché le risposte hanno fornito una valutazione o descrizione del gioco («È un gioco divertente dove si legge una storia sul videogioco»), piuttosto che un'astrazione delle caratteristiche ascrivibile all'intera categoria. Ciò è coerente con quanto osservato da Zagal tra le caratteristiche di una comprensione ingenua del videogioco, ossia la tendenza a confondere giudizi personali con analisi critiche; a tal proposito, va tuttavia sottolineata la marcata differenza d'età tra il target di riferimento di Zagal e quello di questa sperimentazione.

Dopo aver fornito una definizione di *visual novel*, si sono esaminate le diverse funzionalità osservate all'interno del gioco, riflettendo sulle loro finalità da un punto di vista di design del gioco: ad esempio, si è discusso di come l'opzione per saltare il testo, — notata da E. sin dalla prima sessione — risponda all'esigenza, nel genere della *visual novel*, di dover rigiocare intere sezioni del gioco qualora si volessero compiere scelte differenti ed esplorare *storyline* alternative. In seguito, sono stati illustrati ai ragazzi alcuni dei comandi principali della sintassi di Ren'Py, esaminando insieme il codice commentato del gioco e

ragionando insieme su di essi da una prospettiva di design; sono state presentate le diverse tipologie di variabili, soffermandosi sul loro utilizzo all'interno della *visual novel* appena giocata, e ipotizzandone possibili utilizzi nei concept di gioco proposti dai ragazzi nell'incontro precedente. Il secondo incontro si è concluso invitando i partecipanti a riflettere su una potenziale conclusione per la storia del gioco, in previsione del terzo e ultimo appuntamento.

Purtroppo, a tre dei cinque partecipanti non è stato possibile partecipare al terzo incontro nella data prestabilita a causa di un imprevisto. Il laboratorio è stato perciò concluso con due modalità differenti: So. e L. hanno partecipato all'ultimo appuntamento in presenza, presso la sede di Eureka, nelle modalità previste; con gli altri tre partecipanti è stato invece organizzato un successivo incontro online per portare a termine l'attività.

L'incontro in presenza si è svolto, come da programma, in due parti: durante la prima mezz'ora, i partecipanti hanno giocato l'epilogo di *Game on Games*, scegliendo il finale che preferivano, e hanno compilato i questionari conclusivi. Il primo, il questionario finale di *game literacy*, presenta una serie di domande speculari a quello di ingresso, più una serie di quesiti a cui rispondere con scala di tipo Likert volti a verificare la percezione che i partecipanti hanno maturato sull'attività e le eventuali competenze sviluppate; il secondo questionario somministrato è invece il questionario di *playtest* compilato da tutti i tester per valutarne l'usabilità e monitorare che tipo di esperienza i giocatori abbiano avuto con il gioco.

La maggior parte dell'incontro è stata invece dedicata agli aspetti di *literacy* creativi. Poiché nessuno dei partecipanti aveva scelto il quarto finale, la possibilità di scrivere un proprio finale è stata presentata direttamente. Dopo aver riepilogato i comandi chiave di Ren'Py illustrati nell'incontro precedente, è stata lasciata carta bianca ai partecipanti su

come procedere. I ragazzi hanno perciò svolto una sessione *brainstorming*, creando un prototipo di script cartaceo, diviso in scene. In modo curioso, a fare da spunto per la narrazione è stata una delle convenzioni artistiche della *visual novel*, ossia quello di mostrare i personaggi fermi a centro schermo, a prescindere dal luogo raffigurato nello sfondo: i ragazzi hanno perciò notato come il personaggio di Zen risultasse sempre in piedi in mezzo alla strada, con le mani sui fianchi, e quest'osservazione ha fornito il pretesto narrativo per un tragico finale in cui il giovane viene investito all'improvviso. Gli spunti narrativi volutamente previsti dalla sceneggiatura, come il viaggio tra realtà parallele e la personalità ambigua del Professore, sono stati raccolti dai ragazzi, che hanno immaginato una conclusione in cui il protagonista, in seguito alla morte di Zen, sente per caso una conversazione del Professore e scopre un portale per poter raggiungere una realtà in cui l'amico sia ancora vivo.

Per realizzare questo finale, i ragazzi hanno utilizzato gli *asset* già inclusi tra i file di gioco, sfruttando anche uno degli sfondi aggiuntivi, inseriti proprio come ulteriore risorsa per la parte creativa. Inoltre, hanno reperito online degli effetti sonori in licenza Creative Commons per rendere più dinamica ed immersiva la scena dell'incidente stradale. Il codice è stato scritto direttamente dai partecipanti utilizzando uno dei laptop della cooperativa, precedentemente preparato installando Ren'Py e l'editor di codice Visual Studio Code. Poiché i ragazzi hanno mostrato grande creatività, il tempo pensato per l'attività si è rivelato appena sufficiente a completare il finale e testarlo brevemente: dedicando forse le intere due ore alla parte creativa, i partecipanti avrebbero potuto lavorare con più calma. In seguito all'incontro, è stato inviato via mail alle famiglie dei partecipanti un link per scaricare la versione aggiornata di *Game on Games* contenente il loro finale, nonché un documento di riepilogo delle istruzioni per modificare *visual novel* con Ren'Py.

Con il secondo gruppo, l'attività si è svolta online in modalità sincrona sulla piattaforma Google Meet. Alcuni giorni prima dell'incontro, alle famiglie dei partecipanti è stata recapitata una mail contenente tutte le istruzioni necessarie per preparare i computer di casa all'attività, riassumibili in quattro passaggi: scaricare *Game on Games* dal link fornito; scaricare Ren'Py nella versione 7.5.3 e Visual Studio Code dai rispettivi siti ufficiali; installare Visual Studio Code; configurare Ren'Py, impostando la cartella contenente i file *Game on Games* come cartella progetti su Ren'Py e selezionando Visual Studio Code come editor di codice di preferenza. Nel messaggio di istruzioni, è stato incluso anche un link al documento Google di tutorial, completo di *screenshot* per guidare i partecipanti nel processo; ciononostante, i ragazzi hanno riscontrato difficoltà con la configurazione dei PC, che è stata completata durante il collegamento su Google Meet in condivisione schermo. Poiché i ragazzi non avevano ultimato i preparativi in tempo per l'appuntamento finale, si è deciso di posticipare a data successiva, dopo aver terminato la configurazione dei dispositivi. Ai ragazzi è stato chiesto di giocare autonomamente l'epilogo prima dell'incontro conclusivo per poter dedicare più tempo alla parte creativa, sulla base di quanto osservato con il primo gruppo; uno dei partecipanti, S., ha giocato in autonomia tutta la porzione di gioco dal capitolo 2 in avanti, in quanto era stato assente per malattia durante il secondo incontro.

Nonostante la configurazione dei dispositivi fosse avvenuta sotto supervisione e fosse stata completata con successo, durante l'incontro E. e D., connessi dallo stesso computer, hanno riscontrato nuovamente difficoltà tecniche. Il loro PC domestico, infatti, complice un sistema operativo molto datato, non è riuscito ad avviare correttamente Visual Studio Code da Ren'Py per poter esplorare e modificare i file del progetto. Purtroppo, da remoto, non è stato possibile dare un contributo decisivo alla risoluzione del problema ed i ragazzi non

sono riusciti a svolgere la parte creativa in prima persona. Tali difficoltà tecniche hanno generato noia e frustrazione nei due ragazzi, al punto che D., il più giovane, si è allontanato dal PC per fare altro. Si è cercato, allora di far lavorare E. assieme a S., il quale, al contrario, non ha riscontrato problemi, ed è riuscito ad aprire i file del progetto sul proprio computer e modificare di conseguenza lo script. I due hanno svolto una sessione di *brainstorming* autonomamente per decidere il contenuto del proprio finale, ma riuscire a trovare un'idea condivisa. Difficoltà audio e video hanno reso difficile interagire con E. durante il collegamento: alla fine soltanto S. ha contribuito alla stesura del proprio script di finale. Le uniche difficoltà incontrate dal ragazzo sono state di tipo creativo: come riscontrato anche da Jessie Schell,[130] un eccesso di possibilità a propria disposizione può causare disorientamento. Pertanto, si è intervenuto con discrezione, invitando S. a mettersi nei panni del protagonista e riflettere su come avrebbe agito al suo posto, trovandosi in una realtà parallela alla propria: a partire da questi spunti, S. ha deciso quale conclusione dare alla propria storia, e ha proceduto autonomamente alla stesura dello script, senza riscontrare alcuna difficoltà nell'utilizzo della sintassi di Ren'Py. Ha lavorato in condivisione schermo, e testato progressivamente le porzioni di codice scritto, in modo che anche E., pur non potendo partecipare direttamente per impedimenti di natura tecnologica, potesse comunque seguire lo svolgimento dell'attività.

Al termine dell'incontro, i due hanno completato il questionario finale di *game literacy* (questa volta somministrato alla fine dell'incontro affinché i partecipanti potessero autovalutare al meglio le competenze di *creative literacy* maturate) e il questionario di

[130] SCHELL, JESSE, *The Art of Game Design. A Book of Lenses. 3rd Edition*, Boca Raton, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2020

playtest, gli stessi già compilati dal primo gruppo che aveva completato l'attività in presenza.

4.2.3 Risultati

L'osservazione diretta dei partecipanti ha permesso di trarre alcune conclusioni preliminari già durante lo svolgimento dell'attività. In primo luogo, come teorizzato in fase progettuale, la velocità di fruizione del gioco varia significativamente da individuo ad individuo, in base alla velocità di lettura del singolo; per quanto si è osservato, il fattore anagrafico sembra aver inciso, in quanto i partecipanti che hanno impiegato più tempo per completare il *task* assegnato in ogni incontro sono stati proprio i più giovani, di età inferiore al target previsto. L'età del target sembra essere coerente con quanto ipotizzato in fase di design del gioco: i tre partecipanti provenienti dalle scuole secondarie di secondo grado, infatti, non hanno riscontrato difficoltà nello svolgimento delle attività. Soltanto i due partecipanti fuori dal target previsto hanno mostrato, in un caso, segni di stanchezza di fronte alla significativa mole testuale del gioco, o, nell'altro, difficoltà nella comprensione dei quesiti del primo test.

Se, da un lato, la modalità di svolgimento sincrona non si è rivelata la più adatta per la fruizione – sia perché la diversa velocità di lettura ha reso difficile scandire tempistiche comuni per tutti i partecipanti, sia perché giocare tutti insieme nello stesso ambiente ha causato momenti di distrazione – dall'altro la dimensione laboratoriale che si è creata ha facilitato lo sviluppo di competenze sia per quanto riguarda la dimensione critica, sia per quanto riguarda quella creativa. Per quest'ultima, in particolare, l'attività in presenza si è rivelata la più adeguata, poiché da un lato ha favorito l'interazione tra pari e il lavoro di gruppo, dall'altro ha consentito di intervenire più facilmente per risolvere eventuali

problemi tecnici, legati ai dispositivi *hardware* in uso, contrariamente a quanto avvenuto a distanza. Il fatto che addirittura con uno strumento versatile e poco esigente in termini di risorse come Ren'Py si siano, anche se in un solo caso, verificate difficoltà ha confermato che, come evidenziato in letteratura, gli apparecchi in dotazione domestica o scolastica non consentono di utilizzare programmi troppo sofisticati; lo stesso Unity, preso in considerazione nelle fasi preliminari di progettazione, si sarebbe rivelato troppo esoso in termini di risorse *hardware* non solo per i PC domestici che hanno accusato problemi con Ren'Py, ma anche per i laptop della cooperativa Eureka.

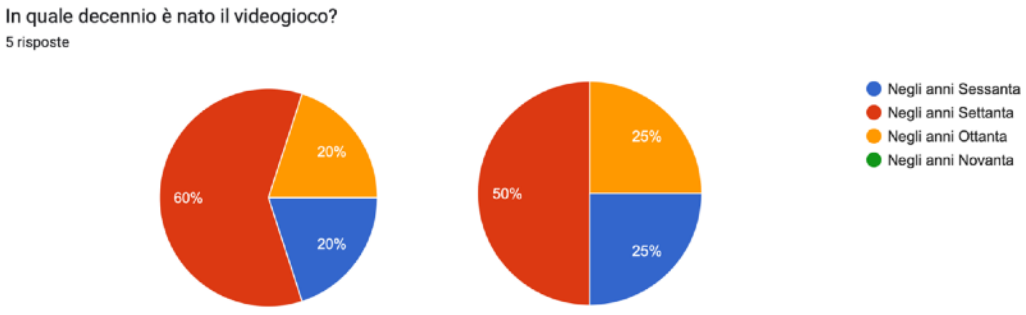
Il linguaggio di programmazione utilizzato da Ren'Py si è, invece, rivelato semplice ed intuitivo da padroneggiare per i partecipanti, i quali hanno lavorato a partire dalle indicazioni ricevute sui comandi basilari, ma anche e soprattutto esplorando il codice del gioco ed emulandone la sintassi. Tuttavia, come già sottolineata, a fronte dell'interesse dimostrato dai partecipanti, l'attività creativa avrebbe beneficiato di tempi maggiori: due ore piene, o anche tre ore, avrebbero permesso di lavorare con più calma, e riservare più tempo al *testing*.

Si esaminano ora di seguito i risultati emersi dai questionari di *game literacy*. In ingresso, quattro partecipanti su cinque si sono detti in grado di definire il videogioco, mentre uno si è astenuto. Al termine dell'attività, il ragazzo che non si era sentito in grado di dare una propria definizione ne ha fornita una, in cui vengono enfatizzati la componente narrativa del videogioco e il concetto di genere videoludico, due dei temi esplorati in *Game on Games*. In altri due casi, la definizione iniziale e finale è rimasta pressocché variata; il quarto e ultimo partecipante, infine, ha modificato la definizione fornita, passando da una definizione più generica ma universale ad una che sembra rispecchiare più l'esperienza con

Game on Games piuttosto che quella con l'intero medium. In nessun caso è stata riproposta la definizione di Salen e Zimmerman analizzata nel gioco.

Partecipante	Videogioco - Definizione iniziale	Videogioco - Definizione finale
S. (14, M)	//	Il videogioco è una storia interattiva che può essere di diversi generi
So. (11, F)	Un videogioco è una piattaforma online o meno con cui puoi divertirti e alcune volte anche imparare.	Un videogioco è una piattaforma online (quasi sempre) che ti permette di sfogarti e divertirti, anche esprimere le proprie emozioni
L. (14, N/B)	Forma di intrattenimento tecnologica	Una forma d'intrattenimento tecnologica digitale
E. (14, M)	Giochi elettronici "su schermi"	Diversi filmati su cui si può cambiare qualcosina
D. (12, M)	Fantasia. Cose che non si possono fare nella vita reale.	//

Per quanto riguarda la prospettiva storica, l'attività di gioco non sembra aver modificato in modo significativa la percezione dei partecipanti: sia nel questionario d'ingresso che in quello di uscita, la maggioranza dei ragazzi fa risalire la nascita del medium agli anni Settanta, un partecipante agli anni Ottanta, e soltanto uno agli anni Sessanta.



Al contrario, *Game on Games* sembra aver spinto i ragazzi a riflettere in modo significativo sul concetto di regole. Nel questionario di ingresso, infatti, solo tre partecipanti su cinque hanno risposto in modo affermativo alla domanda «In un videogioco, esistono delle regole?»; soltanto due di loro hanno motivato la risposta e, in un caso, il concetto di regola è stato interpretato in chiave comportamentale, equiparando dunque il seguire le regole ad una buona condotta del giocatore. Viceversa, una volta riproposta la stessa domanda al termine dell'attività, tutti coloro che hanno completato *Game on Games* hanno dato risposta affermativa, inclusi i due partecipanti che precedentemente non avevano rilevato la presenza di regole nel videogioco. L'attività di gioco sembra anche aver portato i ragazzi a fornire esempi più concreti e dettagliati di regole videoludiche, citando alcuni dei titoli analizzati come parte del percorso di *literacy* critica, quali *Tetris* e *Pac-man*, o elementi caratterizzanti il videogioco, come limiti e obiettivi.

Partecipante	**Regole - Esempio iniziale**	**Regole - Esempio finale**
S. (14, M)	Non bisogna offendere le persone online.	Per esempio, nel Tetris bisogna comporre delle linee di blocchi per procedere, oppure ci possono essere anche degli obbiettivi da raggiungere.
So. (11, F)	// (Non esistono regole in un videogioco)	Non puoi togliere tutte le vite al tuo avversario
L. (14, N/B)	(Non esistono regole in un videogioco) L'unico tipo di regole presenti in un videogioco sono ii comandi e il come giocare	In Pac man, per catturare i fantasmi, devi mangiare i pallini strani per renderli vulnerabili.
E. (14, M)	Dipende dal tipo di videogioco	Vietato oltrepassare questo.
D. (12, M)	Completare una missione che il protagonista deve svolgere con diversi avversari in diversi videogiochi.	//

Anche per quanto riguarda l'importanza della piattaforma di gioco, il percorso sembra aver portato i ragazzi a considerare il tema in prospettiva differente. Nel questionario iniziale, infatti, solo due partecipanti hanno dichiarato che la piattaforma su cui viene eseguito un gioco ne influenza le caratteristiche, e soltanto uno è stato in grado di motivare la risposta con un esempio. Al termine dell'attività, tre su quattro partecipanti hanno invece risposto affermativamente alla domanda: tutti e tre hanno motivato la risposta con esempi, che in due casi risultano collegati agli argomenti trattati nel capitolo 2 di *Game on Games* (le peculiarità di alcune console Nintendo, come Nintendo 3DS e Nintendo Switch, e le caratteristiche dei giochi *arcade*, rispettivamente).

Partecipante	**Piattaforma - Esempio iniziale**	**Piattaforma - Esempio finale**
S. (14, M)	// (Non influenza)	Per esempio, se giochiamo sulla Nintendo possiamo fare giochi di diverso tipo, anche i controlli sono diversi.
So. (11, F)	// (Non influenza)	// (Non influenza)
L. (14, N/B)	Spesso cambiando piattaforma si cambia anche modo di giocare o l'esperienza di gioco, per esempio a causa del diverso tipo di tasti, di conseguenza di movimento, o semplicemente a causa della grafica e/o dello schermo	Nelle sale giochi, il gioco non deve disporre di varie tappe o lunghi e obbligatori cut scene e la storia non dev'essere troppo complessa, d'altronde deve avere un inizio comune e due fini comuni, che può significare una vittoria o un game over, a seconda dei risultati della partita, questo a causa della mancanza della possibilità di salvare la partita e giocare dopo.
E. (14, M)	Non so dare esempi. (Influenza)	Ogni piattaforma ha delle regole specifiche.
D. (12, M)	// (Non influenza)	//

Il fatto che, sia come esempi di regole, che di piattaforme, nei questionari d'uscita siano stati citati videogiochi del passato, come *Tetris*, *Pac-man* e in generale gli *arcade*, può suggerire che – al di là dei risultati poco significativi della domanda sulle origini del

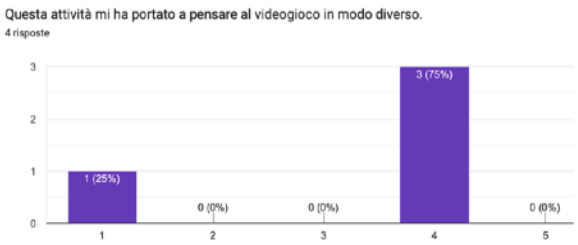
medium– il percorso di *game literacy* svolto abbia portato i ragazzi a maturare una consapevolezza maggiore della storia del videogioco proprio a partire dai titoli che ne hanno caratterizzato l'ascesa.

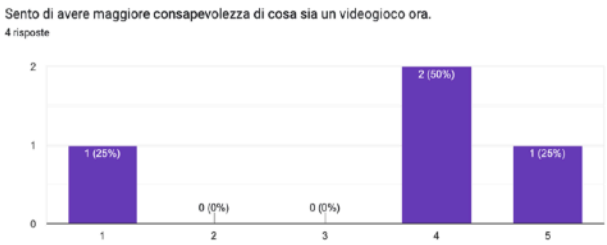
Per quanto riguarda la scelta del criterio per organizzare la mostra da effettuare nel capitolo 2 del gioco, tra genere, piattaforma e anno d'uscita, tutti e quattro i partecipanti hanno preferito la prima opzione: il criterio del genere videoludico è stato giudicato «più importante delle altre due opzioni» e più adeguato a capire se un videogioco sia adatto o meno ai propri gusti.

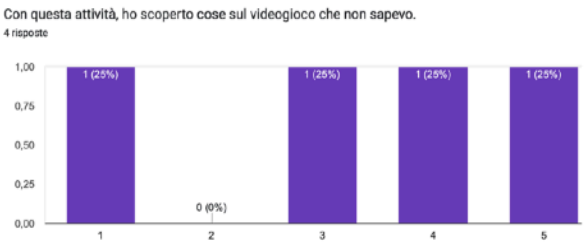
Anche sul tema della narrazione nel videogioco, tutti i partecipanti sono concordi: tanto nel questionario d'ingresso quanto in quello finale, la risposta alla domanda «Pensi che un videogioco possa raccontare una storia o trasmettere un messaggio?» è stata affermativa all'unanimità. Nel confrontare il videogioco con altre forme mediali e giochi analogici, tutti hanno individuato punti di contatto con film, serie TV e giochi da tavolo tanto in ingresso, quanto in uscita; soltanto un partecipante ha ritenuto che il medium non avesse punti in contatto con i libri, senza modificare la propria percezione al termine del percorso svolto; infine, un partecipante, che aveva giudicato il videogioco non presentasse elementi in comune con i giochi sportivi, ha cambiato opinione alla fine dell'attività, complici gli esempi di rimediazione contenuti nel capitolo 1 di *Game on Games*.

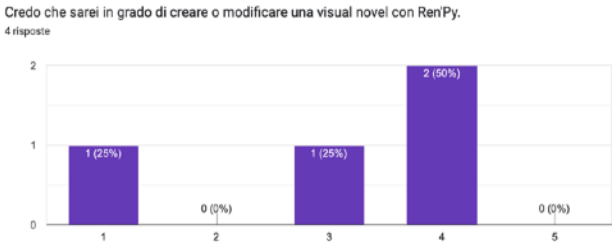
Il genere *visual novel* risultava, all'inizio dell'attività, sconosciuto per quattro partecipanti su cinque; nessuno conosceva l'*engine* Ren'Py. Al termine della sperimentazione, tre ragazzi su quattro hanno dichiarato di conoscere entrambi; non è chiaro perché un partecipante abbia dato invece risposta negativa dopo aver completato l'attività ed esplorato, anche nelle attività di tipo seminariale, entrambi i temi.

Gli ultimi *item* nel questionario finale prevedevano un'autovalutazione delle competenze maturate durante il percorso da parte dei partecipanti, proponendo quattro affermazioni con cui esprimere accordo o disaccordo con una scala di tipo Likert, che andava da 1 («per niente d'accordo») a 5 («completamente d'accordo»). Un partecipante su quattro si è espresso negativamente circa la possibilità di aver acquisito competenze di *critical literacy*, dicendosi «per niente d'accordo» con i tre *item* che verificavano tale dimensione, mentre ha espresso fiducia all'idea di saper creare o modificare *una visual novel* con Ren'Py, assegnando un punteggio di 4 su 5 all'ultimo *item*. Gli altri tre partecipanti, viceversa, hanno espresso pareri in media positivi circa l'aver pensato al videogioco in modo diverso, maturato maggior consapevolezza del medium e averne scoperto nuovi aspetti grazie all'attività svolta, assegnando punteggi tra il 3 e il 5. Una partecipante si è detta completamente in disaccordo all'idea di essere in grado di utilizzare Ren'Py; c'è da notare, tuttavia, che il questionario finale, in quella sessione di laboratorio, era stato somministrato prima dello svolgimento pratico dell'attività di *creative literacy* per problemi organizzativi, e dunque quando i partecipanti potevano giudicare unicamente da quanto illustrato durante le sessioni laboratoriali precedenti tramite *slide*, spiegazioni ed esplorazione del codice in condivisione schermo. Coloro che hanno invece completato il questionario finale al termine della parte creativa, durante la sessione online, hanno invece espresso giudizi più positivi, assegnando entrambi un punteggio di 4.









In generale, l'attività svolta è stata ricevuta favorevolmente dai partecipanti, i quali hanno espresso pareri positivi sul gioco anche all'interno del questionario di *playtest*: «Il gioco mi è piaciuto, la trama bella e i personaggi, i suoni e la musica ci stavano con lo svolgimento della vicenda», scrive S. Due partecipanti hanno dovuto riprovare almeno uno dei test interni al gioco per poter procedere; tuttavia, tale ostacolo non sembra aver generato frustrazione: «mi sono molto divertita molto, anche quando non ho passato il primo test», scrive So., la partecipante più giovane. Il tempo di completamento è stato stimato come inferiore a un'ora o compreso tra una e due ore per i partecipanti di quattordici anni, mentre tra le due e le tre ore per la partecipante fuori dal *target* d'età previsto per il progetto.

Nel complesso, dunque, a giudicare dai dati raccolti dai questionari, la fruizione del gioco *Game on Games* sembra aver portato i giocatori a maturare una consapevolezza critica più profonda in particolare sui temi di regole e piattaforme. Dopo aver concluso l'attività, la maggior parte dei partecipanti si sono dimostrati in grado di motivare le proprie risposte con esempi concreti – mostrando, in taluni casi, anche una maggiore coscienza storica del medium – nonché di padroneggiare i comandi base di Ren'Py per

modificare lo script del gioco. La dimensione laboratoriale di questa sperimentazione ha permesso di esplorare i temi di *critical literacy* previsti dal progetto anche al di fuori dei confini del gioco, tramite discussioni guidate che hanno spinto i partecipanti ad analizzare criticamente la propria esperienza con il medium sulla base degli spunti di riflessione forniti. D'altro canto, la modalità di fruizione sincrona del gioco ha talvolta inficiato la concentrazione dei ragazzi, in virtù anche della diversa velocità di lettura e del differente stile di gioco di ciascun partecipante.

Gli imprevisti che si sono verificati hanno impedito di condurre la sperimentazione come previsto, ma hanno d'altro canto fornito il pretesto per testare due diverse modalità per svolgere le attività di *coding* e *game design* in programma: in questo caso, si è rivelato più semplice lavorare alla componente creativa in presenza, utilizzando dispositivi già predisposti con i programmi necessari, considerata la dotazione tecnologica personale dei partecipanti, nonché il loro livello di alfabetizzazione digitale. Si ritiene, tuttavia, che all'attività creativa avrebbe potuto essere dedicato più tempo, dato l'interesse mostrato dai partecipanti.

4.3 La sperimentazione in modalità asincrona

La seconda sperimentazione è stata svolta nell'ambito dei laboratori di Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) organizzati dal Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell'Università di Genova, ed indirizzati a studenti delle classi quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado. In questo caso, l'attività si è svolta in gran parte in modalità asincrona: dopo un incontro preliminare di un'ora, in cui è stato presentato il progetto ed è stato somministrato un questionario preliminare sui temi della

game literacy, ai partecipanti sono state date due settimane di tempo per giocare autonomamente il gioco. Si è svolto poi un incontro conclusivo, durante il quale sono stati illustrati i fondamenti di Ren'Py e somministrati agli studenti il questionario finale di *game literacy* e il questionario di *playtest*.

4.3.1 Profilazione dei partecipanti

La sperimentazione ha coinvolto ventiquattro studenti provenienti da cinque scuole secondarie di secondo grado delle province di Genova, Savona e Massa Carrara, di età compresa tra i 17 e i 20 anni, a maggioranza maschile: il 79,2% dei partecipanti si identifica infatti nel genere maschile, contro un 16,7% femminile e un 4,2% non binario.

Quasi la totalità dei partecipanti, il 95,8%, si dedica, con qualche grado di frequenza, al videogioco: la maggioranza, il 54,2%, consiste in giocatori assidui, che dichiarano di giocare ai videogiochi ogni giorno. I dispositivi di gioco più utilizzati sono smartphone e tablet (62,5%) e console domestiche come PlayStation 5, Xbox Series X, etc. (58,3%), ma risultano utilizzate tutte le piattaforme di gioco, inclusi computer (45,8%) e console portatili (25%). Tra le tipologie di videogioco giocate abitualmente, viene indicato per primo il genere azione/avventura (47,8%), seguito dai giochi *multiplayer* online di tipo competitivo (43,5%) e dai *sandbox* e simulatori come *Minecraft* o *The Sims* (39,1%); popolari anche i videogiochi di ruolo e i *multiplayer* cooperativi online (34,8%), nonché i giochi di combattimento (o picchiaduro), i *puzzle game* e i videogiochi sportivi (30,4%).

Tra il primo e il secondo incontro c'è stata una discreta percentuale di dispersione: soltanto diciannove partecipanti hanno partecipato anche alla seconda riunione online, portando così a termine l'attività.

4.3.2 Modalità di svolgimento

L'attività di sperimentazione si è aperta con un incontro online della durata di un'ora, svoltosi in modalità sincrona utilizzando la piattaforma Microsoft Teams. Dato il numero dei partecipanti presenti, la maggior parte degli studenti ha tenuto video e audio spenti per tutta la durata del collegamento, intervenendo soltanto in caso di domande o necessità di chiarimenti. Le modalità si sono configurate da subito, dunque, come ben diverse da quelle della sperimentazione singola, in quanto non è stato possibile conoscere i partecipanti al di là dei dati raccolti tramite i questionari ed alcune sporadiche eccezioni. Lo scopo primario di questo primo incontro è stato quello di assicurarsi che gli studenti non avessero difficoltà a giocare *Game on Games* autonomamente: sono stati perciò invitati ad effettuare il download dal link fornito e avviare il gioco, segnalando eventuali problemi. La procedura si è svolta senza particolari difficoltà da parte dei partecipanti.

Ai ragazzi è stato poi somministrato il questionario in ingresso inerente ai temi di *game literacy*: le domande proposte sono state le stesse della precedente sperimentazione, con l'aggiunta di una parte iniziale dedicata alla profilazione dei partecipanti. Sulla base di quanto osservato nel corso della sperimentazione svoltasi presso la cooperativa Eureka, durante la quale la sezione dedicata ad anagrafica ed abitudini di gioco era stata inserita soltanto nel questionario di *playtest* conclusivo, si è preferito includere tali *item* anche nel questionario di ingresso, al fine di facilitare sin da subito la profilazione dei partecipanti, considerato anche il loro numero maggiore e la mancanza di un contatto diretto.

Durante la fase finale dell'incontro preliminare, il genere *visual novel* è stato brevemente presentato agli studenti, fornendo una panoramica sul gioco in oggetto e sul motore utilizzato per la sua realizzazione, Ren'Py. Infine, ai partecipanti sono state illustrate chiaramente le modalità di svolgimento dell'attività, sottolineando quali fossero le

tempistiche da rispettare: gli studenti sono stati invitati a giocare nei modi e tempi che preferivano, a patto di completare il gioco entro le due settimane previste. I partecipanti sono stati inoltre incoraggiati a cercare esempi tratti dalla propria esperienza di videogiocatori con cui rispondere ai vari quesiti posti da Lisa ai protagonisti all'interno del gioco.

Durante l'incontro finale, che si è nuovamente svolto sulla piattaforma Microsoft Teams e ha avuto la durata di un'ora, ai partecipanti è stato innanzitutto somministrato il questionario di *playtest*, lo stesso compilato da tutti i tester del gioco. Successivamente, sono state illustrate le principali funzionalità di Ren'Py, sia utilizzando materiali appositamente preparati per l'incontro, sia mostrando il funzionamento dell'*engine* in diretta con la condivisione dello schermo. La presentazione, come avvenuto durante la sperimentazione sincrona presso la cooperativa Eureka, è consistita in un'introduzione ai comandi principali della sintassi di Ren'Py e alle diverse tipologie di variabili. Al termine dell'incontro, agli studenti è stato sottoposto il questionario finale inerente ai temi di *game literacy*, lo stesso utilizzato nella precedente sperimentazione, salvo l'aggiunta di un *item*: considerata, infatti, la modalità di svolgimento asincrona dell'attività, si è ritenuto d'interesse conoscere il numero di sessioni di gioco in cui si è ripartita la fruizione del gioco.

Questa sperimentazione non ha previsto attività laboratoriali di *game design* come accaduto invece ad Eureka: è stata lasciata agli studenti la possibilità di dedicarsi a pratiche di *creative literacy* individualmente, sulla base delle conoscenze acquisite durante il percorso. Sono stati altresì segnalati chiaramente i punti dello script dove è stata prevista la possibilità di modifiche da parte dei giocatori, ed illustrati gli strumenti necessari per

poterle effettuare. In chiusura, sono stati forniti i contatti della sottoscritta per ulteriori commenti, chiarimenti o curiosità sul gioco e sullo sviluppo di *visual novel*.

4.3.3 Risultati

Dei ventiquattro partecipanti che avevano partecipato al primo incontro, soltanto diciannove hanno presenziato anche al secondo, completando in tal modo l'attività. Ai fini dell'elaborazione dei dati, dunque, vengono di seguito tenute in considerazione esclusivamente le risposte ai questionari fornite da coloro che hanno portato a termine la sperimentazione. Potendo gestire da sé i propri tempi di gioco, il 44,4% dei partecipanti ha scelto di giocare per intero *Game on Games* in un'unica sessione, mentre il 38,9% ha preferito dividere la fruizione in due sessioni di gioco; il restante 16,7% ha invece completato l'attività in tre diverse sessioni.

Nel questionario d'ingresso, il 68,4% dei partecipanti ha fornito una propria definizione di videogioco, mentre, al termine dell'attività, questa percentuale è salita al 94,7%, con un solo partecipante che, una volta giunto alla fine della sperimentazione, si è dichiarato ancora non in grado di definire il medium. Rispetto alla sperimentazione svoltasi presso la cooperativa Eureka, si nota, in questo caso, una generale maggior padronanza di linguaggio e sicurezza nel definire il medium, coerente con l'età dei partecipanti e con la loro esperienza pregressa con il videogioco. Nelle risposte in ingresso, ricorrono i termini "*software*", "digitale", "ludico", "virtuale" ed "elettronico"; il videogioco viene descritto talvolta come un'esperienza d'intrattenimento interattiva, altrove come un tipo di gioco o attività ludica che avviene su un supporto elettronico.

Il 47,4% degli studenti ha riproposto invariata, o con modifiche minime, la stessa definizione in entrambi i questionari, a fronte di un 52,6% che ha, invece, cambiato la

propria risposta, o ne ha fornito una per la prima volta. Sebbene nessun partecipante abbia adottato la definizione di Salen e Zimmerman illustrata nel gioco, si ritrova traccia dei temi esplorati durante il percorso critico nel 36,8% delle risposte del questionario finale. Alcuni studenti mostrano, al termine dell'attività, una maggior padronanza lessicale, e forniscono definizioni più puntuali. È il caso, ad esempio, di E.G. (17 anni, maschio), che, al termine del percorso, sostituisce l'iniziale e piuttosto vago «[…] un'arte digitale che esprime vari aspetti che non conosciamo» con «un'avventura digitale che racconta una storia ed ha quasi sempre uno scopo finale», inserendo come elementi centrali la narrazione nel videogioco e il perseguimento di un obiettivo. Anche D.M. (17 anni, non binario) modifica significativamente la definizione iniziale, descrivendo prima il videogioco come «un contenuto interattivo su schermo con il quale poter dare sfogo allo svago per passare il tempo», e poi come «una forma d'arte videoludica nella quale contenuti e regolamenti portano al raggiungimento di un risultato soddisfacente»: è interessante notare a questo proposito, oltre all'inserimento nella definizione di due elementi chiave come regole e risultato, si passi dal descrivere il videogioco come uno svago al definirlo una vera e propria forma d'arte al termine dell'attività. Similmente, E.T. (17 anni, maschio) modifica la propria definizione da «oggetto di svago digitale che può riguardare una o più persone simultaneamente» a «esperienza interattiva con regole a scopo d'intrattenimento e non solo». Le regole e l'interazione del giocatore sono al centro anche della definizione di S.L. (18 anni, maschio) che, dopo aver risposto di non sentirsi in grado di definire cosa sia un videogioco nel questionario d'ingresso, fornisce la seguente risposta in quello finale:

> Il videogioco è un'attività, o esperienza, interattiva che permette di esplorare concetti, meccaniche, avventure, mondi e molto altro sotto forma di un gioco. Quest'ultimo ha delle regole o funzioni allo scopo di cercare di creare una certa esperienza che accompagna il giocatore per la sua durata.

Minimo, ma significativo, il cambiamento che L.S. (17 anni, maschio) apporta alla sua definizione iniziale di «software in grade di simulare giochi, attraverso grafiche sofisticate»: al termine dell'attività, il riferimento alla grafica sofisticata viene rimosso, e sostituito con un più generico «attraverso l'utilizzo di uno schermo». Il percorso effettuato sembra aver spinto G.D. (17 anni, maschio), che già in ingresso forniva l'esaustiva definizione di «software interattivo, sviluppato principalmente a fine ludico/di intrattenimento, ma con possibili applicazioni istruttive e sperimentali», a riflettere sull'eterogeneità del medium, come emerge dalla risposta data nel questionario finale:

> Un videogioco è un medium altamente versatile, capace di fornire intrattenimento, educazione, eccitazioni ed emozioni varie grazie all'interazione continua di uno o più giocatori. Ciò che un videogioco è dipende molto dal tipo di videogioco stesso.

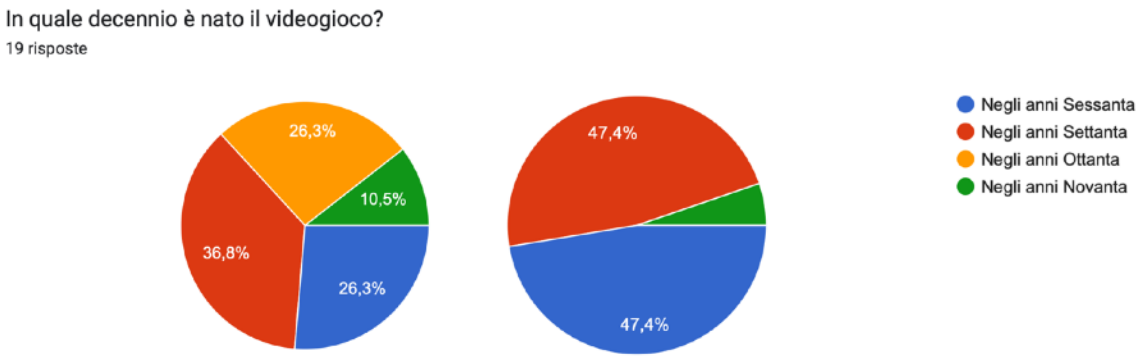
Complessivamente, la fruizione di *Game on Games* sembra aver portato quanti hanno modificato in modo significativo la propria risposta a considerare, in particolare, le regole e l'interattività come elementi fondanti del medium; tra i temi trattati all'interno del gioco, si ritrovano, in alcune delle definizioni finali fornite dai ragazzi, anche il videogioco come forma di narrazione e la socialità del gioco.

Partecipante	**Videogioco - Definizione iniziale**	**Videogioco - Definizione finale**
G.M. (17, M)	Software di svago che permette alle persone di intrattenersi tramite un dispositivo elettronico.	Software con lo scopo di intrattenere.
N.S. (18, M)	//	Non riesco a darne ancora una
G.G. (18, M)	Un' esperienza interattiva digitale.	Esperienza interattiva che permette a varie persone in tutto il mondo di connettersi.
D.G. (17, M)	//	Un videogioco è un ambiente in cui puoi giocare con gli amici.

E.G. (17, M)	Un videogioco è un'arte digitale che esprime vari aspetti che non conosciamo.	Un' avventura digitale che racconta una storia ed ha quasi sempre uno scopo finale.
A.R. (17, M)	Attività ludica che avviene tramite l'utilizzo di qualsiasi dispositivo elettronico.	Attività ludica effettuata attraverso una qualsiasi fonte elettronica o schermo.
E.C. (17, F)	Un software che permette di far giocare l'utente contro il computer o contro un altro utente.	Software che, grazie ad un'accurata programmazione simula situazioni, permettendo a uno o più giocatori di giocare sia tra loro sia contro il computer;
R.M. (17, M)	Gioco virtuale.	Mezzo utilizzato come svago tra amici o da soli.
G.B. (18, F)	È un tipo di gioco su dispositivi elettronici composto da una parte visiva e uditiva.	Posso definirlo come un tipo di gioco che necessita dell'attività del giocatore per proseguire.
G.D. (17, M)	Un software interattivo, sviluppato principalmente a fine ludico/di intrattenimento, ma con possibili applicazioni istruttive e sperimentali.	Un videogioco è un medium altamente versatile, capace di fornire intrattenimento, educazione, eccitazioni e emozioni varie grazie all'interazione continua di uno o più giocatori. Ciò che un videogioco è dipende molto dal tipo di videogioco stesso.
L.S. (17, M)	Software in grade di simulare giochi, attraverso grafiche sofisticate.	È un software che simula attività reali, attraverso l'utilizzo di uno schermo.
S.R. (18, F)	È un software che simula delle situazioni di gioco tra gli sfidanti o anche contro il dispositivo.	Dispositivo elettronico che consente di simulare situazioni di carattere ludico, giocando tra i giocatori o contro il computer.
A.M. (20, M)	//	Gioco in formato digitale.
E.T. (17, M)	Oggetto di svago digitale che può riguardare una o più persone simultaneamente.	Esperienza interattiva con regole a scopo d'intrattenimento e non solo.
S.L. (18, M)	//	Il videogioco è un'attività, o esperienza, interattiva che permette di esplorare concetti, meccaniche, avventure, mondi e molto altro sotto forma di un gioco. Quest'ultimo ha delle regole o funzioni allo scopo di cercare di creare una certa esperienza che accompagna il giocatore per la sua durata.
U.P. (17, M)	Un videogioco è un software che permette di compiere azioni video-ludiche attraverso l'uso di smartphone, tablet, PC, console.	Un videogioco è un software che permette il compimento di attività videoludiche.

M.R. (17, M)	Un videogioco è una forma di intrattenimento che dipende direttamente da piattaforme digitali e che coinvolgono direttamente lo spettatore (giocatore).	Un videogioco è una forma di intrattenimento che dipenda da piattaforme digitali e dall'interazione del giocatore.
D.M. (17, N/B)	Un contenuto interattivo su schermo con il quale poter dare sfogo allo svago per passare il tempo.	Una forma d'arte videoludica nella quale contenuti e regolamenti portano al raggiungimento di un risultato soddisfacente.
S.B. (17, M)	Modo per rilassarsi, divertirsi con gli amici, passare il tempo, modo per studiare inglese, fantasia.	Modo per passare il tempo, divertente con gli amici.

Per quanto riguarda la prospettiva storica, il diagramma a torta sottostante mostra un netto miglioramento tra il prima e il dopo lo svolgimento dell'attività: alla fine della sperimentazione, infatti, il 94,8% dei partecipanti fa risalire le origini del medium o agli anni Sessanta (decennio di *Space War* e del primo prototipo di console, *The Brown Box*) o agli anni Settanta (decennio in cui il videogioco divenne effettivamente un successo commerciale, grazie ai primi successi *arcade* e delle prime console domestiche), contrariamente a quanto registrato nel questionario iniziale. L'attività di gioco sembra dunque aver aiutato i partecipanti a maturare una maggiore consapevolezza storica del medium.



L'89,5% dei partecipanti ha risposto affermativamente alla domanda «In un videogioco, esistono delle regole?» già nel questionario iniziale, percentuale salita al 94,7%

in quello finale, in cui un solo studente ha fornito risposta negativa; va sottolineato, però, che vi è stato anche un partecipante che, pur avendo fornito risposta positiva, non ha saputo motivarla con esempi. Proprio esaminando gli esempi forniti, emerge un cambiamento significativo tra il prima e il dopo l'attività: in ingresso, infatti, soltanto il 21% dei partecipanti ha saputo fornire un esempio pertinente al quesito, a fronte del 68,4% finale.

In particolare, in diverse delle risposte fornite in ingresso, il concetto di regola viene interpretato nell'accezione di «behavioural rules» data dallo storico del gioco David Parlett, comportamentale[131]; si intende, in altre parole, la buona condotta che il giocatore dovrebbe adottare durante l'attività di gioco. Vengono citati, a tal proposito, il non barare (o usare i cosiddetti "*cheat*") e il mostrare rispetto verso gli altri giocatori, elemento, quest'ultimo, che sembra essere percepito come particolarmente rilevante nel caso dei videogiochi *multiplayer*: un partecipante parla di «regole di tipo morale» da rispettare quando si gioca a giochi con una chat vocale aperta a tutti, mentre un altro sostiene che «in giochi multigiocatori [...] servono regole che mirino al non rovinare l'esperienza di alcuni giocatori». In altri casi, le risposte fornite nel questionario iniziale alla richiesta di esempi risultano confuse o addirittura tautologiche («Esistono delle regole per poter portare a termine il gioco»).

Un confronto con gli esempi forniti al termine della sperimentazione mostra come aver giocato a *Game on Games* abbia spinto una significativa percentuale dei partecipanti a mettere meglio a fuoco il concetto di regola nel videogioco e trarne esempi concreti a

[131] David Parlett definisce «behavioural rules» quella tipologia di regola implicita che norma il comportamento dei giocatori, ben distinta dalle «operational rules», le regole esplicite necessarie a giocare, e dalle «foundational rules», le regole implicite che formano la struttura del gioco; la sua tassonomia delle regole di gioco comprende anche altre cinque tipologie secondarie di regola, incluse le regole ufficiali e regole di strategia. Per maggiori informazioni, si veda: PARLETT, DAVID, *Parlett's History of Board Games*, Oxford, Oxford University Press, 1999

partire dalla propria esperienza con il medium. Ad esempio, G.B. (18 anni, femmina) – la quale, nel questionario d'ingresso, aveva risposto negativamente quando interrogata sull'esistenza di regole nel videogioco – fornisce, in uscita, il seguente esempio: «Per esempio, su Pokémon non posso partecipare alla lega Pokémon prima di aver ricevuto 8 medaglie». Anche S.L. (18 anni, maschio) ha sostituito la pertinente, ma confusionaria risposta inziale («anche solo i comandi compongono una base di regole, le meccaniche e i tempismi ad esse legate, le limitazioni imposte per genere o seguire una narrativa») con un esempio tratto dalla propria esperienza di videogiocatore:

> Un esempio di regola che influenza la narrativa è che nella saga *Yakuza*, serie di giochi action-RPG creati e pubblicati da SEGA, non è possibile attaccare persone comuni nonostante i protagonisti facciano parte di un mondo profondamente criminale. Questo ne espone la mentalità e la loro filosofia di non essere uno Yakuza ed evita di creare dissonanza ludo-narrativa

Da tale risposta, emerge una riflessione sul potenziale comunicativo e narrativo delle regole e meccaniche di gioco, scaturita a partire da quanto contenuto nel capitolo 3 di *Game on Games:* nel caso di S.L., si può affermare con certezza sia stata la fruizione del gioco ad innescare quest'analisi, poiché il ragazzo ha inviato, al termine della sperimentazione, un documento redatto durante la sua partita contenete commenti e riflessioni sul gioco. In un paio di risposte, lo stesso *Game on Games* è stato utilizzato come esempio: E.G. (17 anni, maschio) passa dal sostenere che «in molti videogiochi non è consentito barare» all'affermare che «bisogna compiere delle scelte per andare avanti», proprio come in una *visual novel*; il riferimento diventa esplicito nel caso di U.P. (17 anni, maschio), il quale passa da una risposta poco chiara come quella fornita nel questionario d'ingresso («limitati potenziali nei personaggi o nelle mappe di gioco, o per esempio si

devono seguire i livelli senza poterlo aggirare») ai seguenti esempi, tratti tanto da *Game on Games* quanto da altri videogiochi conosciuti:

> Per esempio, nel gioco era impossibile proseguire nella storia senza prima aver completato il test, ma altre regole possono essere anche il rispettare la conformità della mappa nei *battle royal*, oppure completare tutti i livelli prima di quello finale.

Sebbene ci sia stata anche una percentuale di partecipanti (il 31,6%) che non ha modificato in modo significativo l'esempio fornito, qualora poco pertinente, complessivamente l'attività svolta sembra aver portato la maggior parte degli studenti a maturare una maggior consapevolezza del concetto di regola videoludica ed articolare esempi tratti dalle proprie esperienze di gioco.

Partecipante	**Regole - Esempio iniziale**	**Regole - Esempio finale**
G.M. (17, M)	Non barare nei giochi online, niente linguaggio offensivo.	Non usare software esterni nei videogiochi online
N.S. (18, M)	Dipende dal gioco stesso.	Non sfruttare mod/cheat/bug.
G.G. (18, M)	Le regole sono imposte dagli sviluppatori stessi.	I limiti tecnici del gioco in sé possono essere considerati come regole oltreché a quelle imposte dagli sviluppatori. Con il termine regola si intende qualsiasi limitazione che viene imposta.
D.G. (17, M)	//	RPG: Uccidere tot persone per passare alla prossima missione.
E.G. (17, M)	In molti videogiochi non è consentito barare.	Bisogna compiere delle scelte per andare avanti.
A.R. (17, M)	Per esempio, Fifa rispetta più o meno verosimilmente le regole del calcio reale.	Scopo del gioco, numero di giocatori e condizioni di vittoria.
E.C. (17, F)	Un limite di tempo.	Ci sono dei tempi limite, bisogna salvare le partite.

M.R. (17, M)	Non si possono usare cheat.	Non si possono usare i cheat.
G.B. (18, F)	//	Per esempio, su Pokémon non posso partecipare alla lega Pokémon prima di aver ricevuto 8 medaglie.
G.D. (17, M)	È comune in vari videogiochi il dover ricominciare un livello se il proprio personaggio viene colpito troppe volte/ cade nel vuoto.	In un videogioco platform è possibile muoversi solo su un piano 2D.
L.S. (17, M)	Nei giochi aventi una che vocale aperta a tutti, esistono regole di tipo morale.	Non uscire da un determinato tracciato. Rispettare i giocatori.
S.R. (18, F)	Esistono delle regole per poter portare a termine il gioco.	Seguire i comandi nel gioco tipo nelle gare con le macchine come girare.
A.M. (20, M)	//	Per esempio, non puoi uscire dalla mappa prevista dal gioco.
E.T. (17, M)	Bisognerebbe ci fosse discrezione e rispetto per tutti come tutte le cose.	Nei simulatori sportivi, ad esempio, le regole sono simili a quelle reali; nei giochi esplorativi possono essere i limiti della
S.L. (18, M)	Anche solo i comandi compongono una base di regole, le meccaniche e i tempismi ad esse legate, le limitazioni imposte per genere o seguire una narrativa.	Un esempio di regola che influenza la narrativa è che nella saga Yakuza, serie di giochi Action-RPG creati e pubblicati da SEGA, non è possibile attaccare persone comuni nonostante i protagonisti facciano parte di un mondo profondamente criminale. Questo ne espone la mentalità e la loro filosofia di non essere uno Yakuza ed evita di creare dissonanza ludo-narrativa
U.P. (17, M)	Limitati potenziali nei personaggi o nelle mappe di gioco, o per esempio si devono seguire i livelli senza poterlo aggirare.	Per esempio, nel gioco era impossibile proseguire nella storia senza prima aver completato il test, ma altre regole possono essere anche il rispettare la conformità della mappa nei battle royal, oppure completare tutti i livelli prima di quello finale
M.R. (17, M)	In giochi multigiocatori, per esempio, servono regole che mirino al non rovinare l'esperienza di alcuni giocatori, ma, a grandi linee le regole, sono fondamentali per un gioco anche dal punto di vista di intrattenimento e sfida.	Regole che non influenzano l'esperienza del giocatore nel modo che è stato pensato per il gioco, per esempio regole che servono per determinare dei comandi.

D.M. (17, N/B)	Dei limiti di gioco, un esempio calzante sono i frame nei Picchiaduro, ogni colpo deve avere dei frame di avvio, dei frame in cui il colpo è attivo, e dei frame in cui il personaggio recupera la posizione originale. In questo caso le regole servono per creare in sé il gioco.	Nei Fighting Game (Picchiaduro) gli incontri sono tra 2 (con eccezioni) combattenti che si sfidano in una arena con dei limiti e che cadono a terra dopo che la loro barra HP si esaurisce.
S.B. (17, M)	In certi giochi ci sono delle regole, ma se vuoi divertirti perché seguirle.	La risposta in realtà è un "ni".

Si riscontrano effetti positivi anche per quanto riguarda il tema della piattaforma di gioco. Nel corso del questionario iniziale, infatti, soltanto il 57,9% dei partecipanti ha risposto affermativamente al quesito «La piattaforma su cui viene eseguito un videogioco ne influenza le caratteristiche?»; al termine dell'attività, invece, è stato ben l'89,5% a dare risposta affermativa.

Nel questionario d'ingresso, la maggior parte di coloro i quali hanno risposto affermativamente si è concentrata, negli esempi forniti, sugli aspetti tecnologici del medium, sottolineando le differenze a livello di grafica e prestazioni che si possono notare su *hardware* differenti. Tra questi, è interessante il contributo di D.M. (17, N/B), il quale evidenzia come il cambio di piattaforma di sviluppo della serie *Monster Hunter* abbia portato, a suo avviso, a dare priorità alle prestazioni grafiche e trascurare, di conseguenza, altri aspetti dell'esperienza di *gameplay*; lo stesso concetto è stato poi riproposto nel questionario finale, ma generalizzato al medium al di là dell'esempio specifico della serie citata.

Tra le risposte fornite in ingresso, soltanto tre fanno riferimento a piattaforme specifiche dotate di funzionalità capaci di influenzare il design di un titolo (citando, a tal proposito, due console Nintendo: la Nintendo Wii, con i suoi *motion controller*, e il

Nintendo 3DS, con la connettività del suo *Streetpass*) o, più in generale, ad altre caratteristiche che possono influenzare l'esperienza di gioco, quali controller e periferiche. Il confronto con le risposte raccolte durante il questionario finale mostra come, in media, la fruizione di *Game on Games* abbia spinto i partecipanti non soltanto a riflettere sul ruolo esercitato dalla piattaforma sul design di un videogioco, ma anche fornire esempi concreti tratti dalla propria esperienza – come avvenuto già per il tema delle regole – sulla base di quanto esaminato nel percorso di *critical literacy*. L'influenza della piattaforma non viene interpretata più soltanto da una prospettiva tecnologica, ma anche e soprattutto in virtù del ruolo che può esercitare, tanto con le proprie peculiarità, quanto con le proprie limitazioni, sul processo di *game design*. Ad esempio, G.D. (17 anni, maschio) passa dal sottolineare le differenze di fluidità e grafica tra PC e mobile all'enunciare un perfetto esempio di come le caratteristiche di una piattaforma possano plasmare un'esperienza di gioco unica:

> *Arms*, un gioco picchiaduro 3D su Nintendo Switch, in cui l'azione del tirare un pugno è eseguita tirando effettivamente pugni nella realtà; questo è possibile grazie ai controller della Nintendo Switch, i JoyCon, e sarebbe impossibile avere la stessa esperienza su un'altra console.

Anche altre risposte evidenziano come determinate caratteristiche di una piattaforma possano influenzare, di conseguenza, i giochi che vi vengono eseguiti, citando a tal proposito controller e schermi particolari. Uno studente, U.P. (17 anni, maschio), il quale in ingresso aveva dato risposta negativa alla domanda sull'influenza esercitata dalla piattaforma, trae il proprio esempio finale direttamente dai contenuti del capitolo 2 di *Game on Games*, citando il caso degli *arcade* lì presentato. L'influenza del percorso svolto è chiara anche nella risposta fornita in uscita da S.L., il quale, proprio come discusso nel

percorso di *critical literacy*, compara due versioni per piattaforme diverse di uno stesso gioco, proponendo l'esempio di *Persona 3*.

In generale, come riscontrato per le regole, anche le risposte inerenti al tema della piattaforma di gioco appaiono, per la maggioranza dei partecipanti, più articolate e lessicalmente accurate al termine dell'attività di quanto non lo fossero in ingresso, sia nel caso di variazioni minimali ma significative (come per G.M., che passa dal parlare di «hardware che […] può influenzare le prestazioni del gioco» a «limitazioni hardware» che possono influenzare non solo le prestazioni e la grafica, ma anche il «contenuto stesso del gioco»), sia nel caso di cambiamenti più radicali.

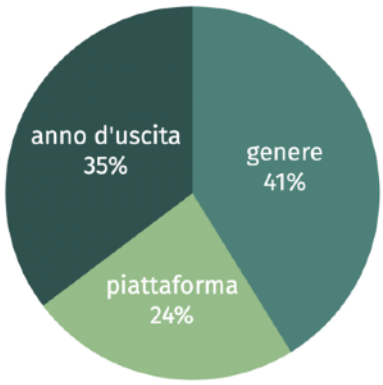
Partecipante	**Piattaforma - Esempio iniziale**	**Piattaforma - Esempio finale**
G.M. (17, M)	L'hardware che un dispositivo presenta può influenzare le prestazioni del gioco.	Le limitazioni hardware possono influenzare le prestazioni, grafica o contenuto stesso del gioco.
N.S. (18, M)	La potenza delle componenti può cambiare a seconda della piattaforma in cui si gioca.	Il PC.
G.G. (18, M)	I vari giochi sviluppati per la Wii creati avendo in mente le caratteristiche uniche della console	I giochi Wii.
D.G. (17, M)	// (Non influenza.)	Un gioco da PC che ha la grafica migliore ma non ha alcune funzioni che ha invece la Nintendo 3DS.
E.G. (17, M)	// (Non influenza.)	Molti videogiochi che sono stati programmati per computer non hanno le stesse caratteristiche se giocati su un telefono per esempio.
A.R. (17, M)	Un videogioco per Switch è diverso da uno per Xbox come è diverso da uno per PlayStation.	Un videogioco realizzato per Play avrà dei controlli diversi a uno per Xbox.
E.C. (17, F)	// (Non influenza.)	// (Non influenza.)
M.R. (17, M)	// (Non influenza.)	// (Influenza)

G.B. (18, F)	Per esempio, se gioco è su una piattaforma fissa non potrò mai usare delle funzioni di console compatte come per esempio la funzione Streetpass di Nintendo.	Per esempio, su Just Dance per Nintendo switch posso giocare con max 4 persone usando i Joy-con, invece su Xbox 360 devo usare solamente un Kinetic.
G.D. (17, M)	La grafica e la fluidità cambia a seconda della piattaforma (su mobile saranno minori, su computer saranno maggiori).	Arms, un gioco picchiaduro 3D su Nintendo Switch, in cui l'azione del tirare un pugno è eseguita tirando effettivamente pugni nella realtà; questo è possibile grazie ai controller della Nintendo Switch, i JoyCon, e sarebbe impossibile avere la stessa esperienza su un'altra console.
L.S. (17, M)	La piattaforma rende lo sviluppo di un gioco più o meno sviluppato.	La grafica può cambiare a seconda della piattaforma utilizzata.
S.R. (18, F)	// (Non influenza.)	La piattaforma con le sue caratteristiche influisce sul videogioco.
A.M. (20, M)	// (Non influenza.)	La vibrazione del Dualshock, i controller della Switch.
E.T. (17, M)	Una console di ultima generazione o un computer più moderno avranno caratteristiche grafiche superiori e impatteranno molto il gameplay se il giocatore ha come obbiettivo ambientazioni e altri fattori magari che sottostanno a qualità di una scheda grafica.	Al di fuori delle caratteristiche di qualità e motivi economici su diritti, alcune console forniscono diverse esperienze esperienze basate (ad esempio i DS) su caratteristiche particolari di quegli schermi.
S.L. (18, M)	La piattaforma influenza la complessità che il gioco più possedere e la pesantezza di dati che possono essere trasmessi e "metabolizzati" dalla macchina. Anche sono un gioco come "Escape From Tarkov" sarebbe irrealizzabile e ingiocabile su console per la pesantezza grafica e il necessario numero di comandi necessari al suo	Una piattaforma portatile limita le capacità di performance di un gioco, parlando sia di capacità grafiche che capacità meccaniche. Un esempio è l'esplorazione di Persona 3 Portable che, cercando di ricreare il feeling di Persona 3, è obbligato ad usare soluzioni più creative per cercare di ricreare l'esplorazione cittadina senza utilizzare gli ambienti 3d dell'originale.
U.P. (17, M)	(Non influenza.) Ho risposto no perché cambia solo la modalità di gioco e la fluidità del giocatore ma non le azioni che compie il personaggio	Per esempio, il fatto che nei giochi arcade pubblici non si potevano salvare i progressi.

M.R. (17, M)	Un videogioco, per me, dipende dalla piattaforma, non solo da un punto di vista di prestazioni, ma anche da un modo pratico di giocare con controller, tastiere, ecc. modificando alcune caratteristiche che un gioco ha.	Se una console può permettere di giocare solo tramite tastiere o controller si ha un tipo di giocabilità, se a questo, per esempio, si aggiunge un modo per rilevare il movimento del giocatore si possono aprire ulteriori possibilità di gioco.
D.M. (17, N/B)	Quando Monster Hunter (della Capcom) si è trasferito su Playstation 4 con Monster Hunter World: Iceborne, gli sviluppatori si sono concentrati principalmente sul motore grafico della PS4, visto che normalmente i capitoli di MH venivano pubblicati su console Nintendo, la grafica non è mai stata una priorità, ma l'eccesso di lavori sulla grafica in MH:WI ha dato a vedere ad una mancanza di gameplay e possibilità di mosse nel videogioco.	Playstation 5 ha un motore grafico molto potente, questo garantisce una maggiore qualità grafica rispetto a console come la Nintendo Switch, ma questo può trascurare altri fattori importanti del videogioco, come la qualità di esso nel gameplay o gli effettivi contenuti che esso possiede.
S.B. (17, M)	// (Non influenza.)	Giocare da PC fisso è diverso giocare da console.

La scelta del criterio con cui organizzare la mostra nel capitolo 2 del gioco non è risultata unanime come nel caso della precedente sperimentazione: il diagramma a torta mostra come, al contrario, le risposte siano risultate quasi equamente ripartite tra le opzioni, con una preferenza, anche in questo caso, per il criterio del genere, selezionato dal 41% dei partecipanti.[132] A sostegno della scelta del genere, viene menzionata la possibilità di valutare con facilità, tramite questo criterio, se un gioco corrisponda ai gusti del giocatore oppure no, similmente a quanto espresso anche dai partecipanti della sperimentazione sincrona.

[132] Per questa domanda, sono stati presi in considerazione i dati forniti da sedici dei diciannove partecipanti, in quanto, da un esame delle singole risposte, è emerso come tre di esse risultassero contradditorie, oppure non valide.



È interessante notare da alcune risposte come il contesto narrativo proposto in *Game on Games* – un'ucronia fittizia in cui il videogioco non esiste più da oltre un ventennio – abbia fornito spunti di riflessione concreti con cui affrontare la scelta del criterio: alcuni partecipanti hanno infatti tenuto in considerazione tale contesto per motivare la propria decisione. D.G. (17 anni, maschio) giustifica così la scelta del criterio della piattaforma:

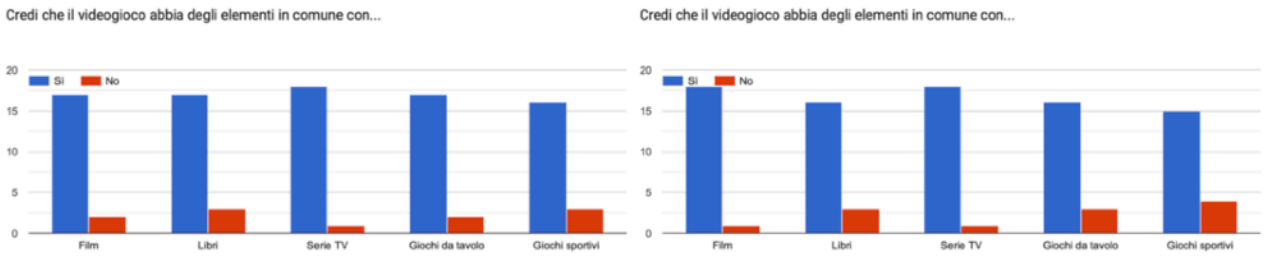
> All'interno di un mondo in cui i videogiochi sono divenuti illegali prima del 2000, dividere per genere o anno di uscita porterebbe a categorizzazioni non efficaci o rudimentali, mentre il dividere per piattaforma permetterebbe al pubblico del tutto o quasi del tutto ignorante in materia, di avere una comprensione più meccanica e semplicistica del medium.

Anche S.L. (18 anni, maschio) giunge alla stessa conclusione, prediligendo il criterio della piattaforma per i seguenti motivi:

> Essendo il genere troppo specifico e complesso per persone che non comprendono già il concetto di videogioco, ho optato per il criterio della piattaforma perché esso comprende una buona parte del criterio dell'anno di uscita (la natura di organizzazione storica di quel metodo) lasciando però lo spazio per esplorare le meccaniche e le unicità portate dai giochi e dalle piattaforme su cui sono state create.

La narrativa del gioco, dunque, si è rivelata propedeutica allo sviluppo di riflessioni inerenti ai temi previsti dal percorso di *critical literacy*, coerentemente con gli obiettivi del progetto.

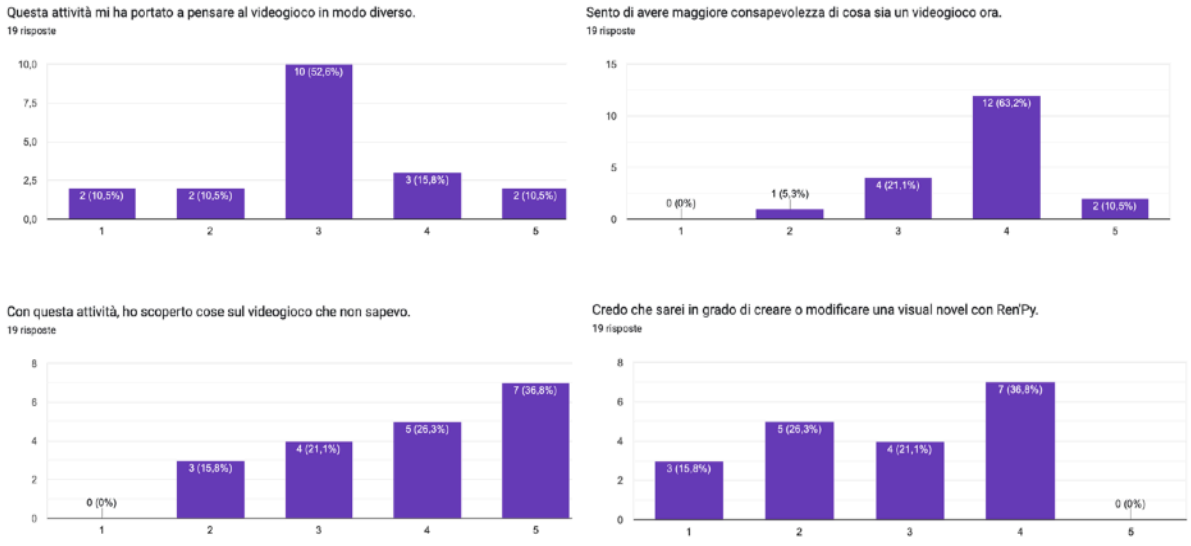
Proprio sul tema della narrazione nel videogioco, l'attività svolta non sembra aver portato a cambiamenti degni di nota, poiché già nel questionario d'ingresso il 94,7% dei partecipanti si è detto convinto del fatto il medium possa raccontare una storia o trasmettere un messaggio, percentuale che ha poi raggiunto il 100% al termine della sperimentazione. Similmente, anche i punti di contatto con altre forme mediali sono sembrati già chiari per la maggior parte degli studenti prima dello svolgimento dell'attività, la quale, come illustrato dal grafico a barre, non sembra aver condotto a risultati particolarmente rilevanti.



Rispetto alla prima sperimentazione, in questo caso si è riscontrato un maggior numero di partecipanti che, già in ingresso, conosceva il genere *visual novel*, un dato coerente con la familiarità dei soggetti con il medium: il 68,4% degli studenti sapeva che cosa fosse una *visual novel* all'inizio della sperimentazione, percentuale poi salita al 100% al termine dell'attività. Tuttavia, nonostante il genere fosse già noto a molti, nessuno dei partecipanti aveva mai sentito parlare, prima dell'attività, del motore Ren'Py: nel questionario in uscita, invece, il 78,9% ha risposto di conoscere l'*engine*, il cui funzionamento è stato illustrato nei due incontri sincroni online.

Anche il questionario finale proposto in questa seconda sperimentazione si è chiuso con una serie di *item* su scala di tipo Likert in cui i partecipanti sono stati chiamati ad

autovalutare le competenze acquisite, esprimendo accordo o disaccordo con le affermazioni proposte, in una scala che andava da 1 («per niente d'accordo») a 5 («completamente d'accordo»). Complessivamente, la percezione degli studenti è quella di aver maturato, con *Game on Games*, nuove competenze sul videogioco. Se il 52,6% assegna un punteggio di 3 all'affermazione «Quest'attività mi ha portato a pensare al videogioco in modo diverso», seguito da un 15,8% che esprime invece pieno accordo con un punteggio di 4, la netta maggioranza (il 63,2%) si dice d'accordo (4) sul fatto di aver maggior consapevolezza del medium al termine dell'attività, e, addirittura, il 36,8% si definisce completamente d'accordo (5) sul fatto di aver scoperto cose nuovo sul videogioco durante il percorso svolto. Discreta anche l'autovalutazione sulle competenze di *literacy* creativa: nonostante non siano state svolte, in questo caso, attività di programmazione come accaduto nella precedente sperimentazione, la maggioranza dei partecipanti si dice d'accordo sul sentirsi in grado di creare o modificare una *visual novel* utilizzando Ren'Py.



In generale, la ricezione del gioco sembra essere stata buona da parte della maggior parte degli studenti. Anche i pareri raccolti con i questionari di *playtest* da quanti hanno voluto lasciare un proprio riscontro alla richiesta di feedback sono generalmente positivi:

«Ritengo sia un ottimo gioco che ti fa vivere in prima persona l'esperienza del protagonista. Mi è piaciuto giocarci e non ho trovato *bug* o altre complicazioni», scrive A.R. (17 anni, maschio); R.N. (17 anni, maschio) descrive il gioco come «piacevole da giocare e molto scorrevole», nonostante ammetta di non apprezzare di norma il genere *visual novel*. Alcuni partecipanti esprimono apprezzamento per la trama e i personaggi presentati dal gioco, ritenuti ben sviluppati nonostante la breve durata del gioco: «L'esperienza è stata molto interessante e curiosa da vivere. Il gioco è stato piacevole e scorrevole e mi sono trovato coinvolto nella storia presentata, per quanto breve», scrive S.L. (18 anni, maschio), mentre D.M. (17 anni, N/B) commenta: «Mi è piaciuta molto la storia, i personaggi, particolarmente la ricercatrice, hanno una bella struttura nonostante la breve durata del gioco».

La durata del gioco viene giudicata positivamente anche in altri commenti, che definiscono *Game on Games* «molto bello, per niente pesante» (S.R., 18 anni, femmina) e «carino e veloce» (L.S., 18 anni, maschio). Soltanto un partecipante, M.R. (17 anni, maschio) evidenzia la natura didattica del *serious game* come un potenziale ostacolo alla sua fruizione, pur lodandone la premessa e giudicando l'esperienza comunque complessivamente positiva:

> Nonostante io non sia un grande apprezzatore delle *visual novel*, ho trovato molto interessante l'idea di fare un gioco istruttivo che parla del mondo del videogioco, anche se, essendo una specie di lezione, per me può risultare un po' poco intrattenente. Tutto sommato, la considero una bella esperienza.

E.T. (17 anni, maschio), invece, esprime apprezzamento per il gioco, ma aggiunge che avrebbe preferito vedere finali «più "distanti" fra di loro».

Sebbene sia stato difficile verificare l'effettivo coinvolgimento dei partecipanti durante l'attività – anche durante i due incontri online, nel corso dei quali i partecipanti

hanno tenuto audio e video disattivati per la maggior parte del tempo – i dati raccolti con i questionari mostrano come l'esperienza con *Game on Games* sia stata affrontata con serietà da quasi tutti gli studenti. Sebbene da un'analisi delle singole risposte emerga come tre dei partecipanti abbiano svolto l'attività con scarso impegno, vi sono stati anche due studenti che hanno, al contrario, contattato la sottoscritta via mail per fornire *feedback* aggiuntivo sul gioco. Spicca, a questo proposito, il già citato contributo di S.L. (18 anni, maschio), il quale ha condiviso un documento contente cinque pagine di appunti redatti durante la fruizione del gioco: da esso, emergono diverse riflessioni coerenti con gli obiettivi di *critical game literacy* del progetto, anche inerenti temi non verificati dal questionario d'uscita. S.L. ha raccolto l'invito fatto in chiusura del primo incontro a pensare a dei propri esempi con cui rispondere alle domande proposte durante la partita a *Game on Games,* e li ha documentati accuratamente. Ad esempio, sul tema della narrazione tramite elementi di gioco, cita la serie *Dark Souls*, in cui la lettura delle descrizioni degli oggetti consente di «comprendere meglio la storia del mondo e il motivo delle azioni del giocatore», mentre, a sostegno del fatto che quello di genere videoludico sia un concetto in continua evoluzione, porta ad esempio i generi *rouguelike/roguelite* e *soulslike*, entrambi nati a partire da singoli titoli così innovativi da portare, per emulazione, alla nascita di veri e propri nuovi generi. Diversi anche gli esempi di rimediazione (sia da altro media a videogioco, come nel caso di *The Witcher* o *Harry Potter*, sia da videogioco ad altro media, come il film *Super Mario Bros* del 1993) e narrazioni transmediali (la serie *NieR*) forniti. Tutti i titoli citati risultano perfettamente pertinenti ai temi d'analisi proposti, e corrispondono addirittura, in molti casi, ad esempi che si sono tenuti in mente in fase di progettazione dei contenuti critici.

Nel complesso, dunque, sembra che *Game on Games* abbia portato la maggior parte dei suoi giocatori a riflettere in maniera critica sul medium, in linea con gli obiettivi di

critical literacy del progetto. La modalità asincrona della sperimentazione ha permesso a ciascun studente di fruire il gioco secondo i propri tempi, favorendo, in casi come quello sopracitato, un'analisi più approfondita dei temi rispetto a quanto avrebbe potuto avvenire in un contesto di fruizione sincrona. Tuttavia, da una valutazione conclusiva dell'attività, si ritiene invece che, viceversa, sarebbe stato più indicato dedicare maggior tempo alla componente creativa: un ulteriore incontro sincrono avrebbe probabilmente facilitato l'assimilazione della sintassi di Ren'Py e incoraggiato pratiche di *game design* da parte dei partecipanti. In retrospettiva, dunque, si è giunti alla conclusione che, da un lato, queste modalità di sperimentazione si siano rivelate favorevoli alla maturazione di competenze di *critical game literacy*, ma che dall'altro per gli aspetti di *creative literacy* sia preferibile – perlomeno in fase di valutazione dello strumento – destinare maggior tempo ad attività guidate, piuttosto che lasciare interamente la scelta di dedicarsi a pratiche di *game design* ai singoli partecipanti.

4.4 Usabilità

Sin dalle fasi di sviluppo, seguendo la metodologia di design iterativo illustrata nel capitolo precedente, il gioco è stato testato regolarmente, avvalendosi dell'aiuto di alcuni giocatori esterni. Inoltre, al termine di ciascuna delle sperimentazioni, è stato somministrato un questionario di *playtest* ai partecipanti, in modo da poter raccogliere feedback complessivo sul prodotto.

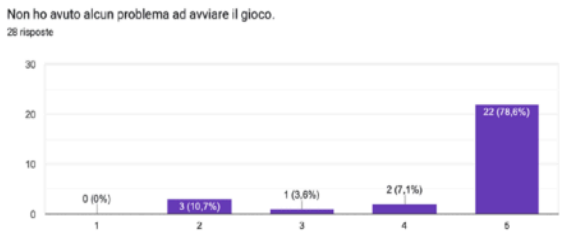
Jesse Schell[133] identifica quattro tipi di testing possibili: il *focus group*, che consiste in interviste a potenziali giocatori per identificare le loro preferenze; il testing QA (*Quality Assurance*), volto a indagare e correggere la presenza di *bug* nel gioco; il testing di usabilità,

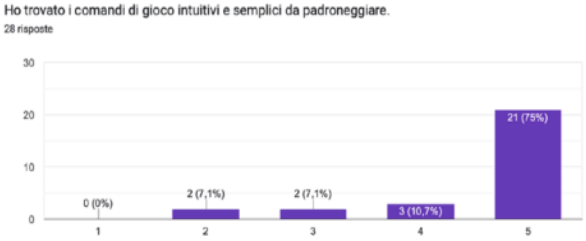
[133] SCHELL, JESSE, *Op. cit.*, pp. 480-481

finalizzato a determinare se l'interfaccia e i comandi di gioco siano sufficientemente intuitivi per i giocatori; e, infine, il *playtesting* vero e proprio, durante il quale ai tester viene sottoposto il gioco per valutarne l'esperienza e verificare se essa sia coerente con quanto progettato in fase di *game design*. Sebbene in questo capitolo venga utilizzato quest'ultimo termine – *playtesting* – va specificato che, in realtà, le attività di testing sono state finalizzate a coprire tutte e quattro le aree evidenziate da Schell: gli item proposti nel questionario di *playtest*, pertanto, mirano a valutare non soltanto l'esperienza di gioco, ma anche la sua usabilità e il suo corretto funzionamento; tramite la profilazione dei giocatori, inoltre, sono state raccolte informazioni sulle loro abitudini e preferenze di gioco.

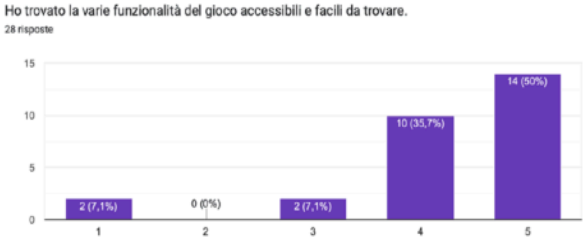
Il questionario è dunque strutturato in quattro parti. La prima sezione è dedicata all'anagrafica dei giocatori e alle loro abitudini di gioco. *Game on Games* è stato testato, complessivamente, da ventotto persone, di età compresa tra gli 11 e i 34 anni: l'82,1% dei giocatori rientra nella fascia 14-19 – quella, appunto, tenuta in considerazione come target del gioco – mentre il 14, 3% in quella 20-34 e solo il 3,6% in quella 11-13. Il 64,3% dei tester si identifica nel genere maschile, il 28,6% in quello femminile e il 7,1% in quello non binario. La metà dei tester è costituita da giocatori assidui: il 50% di loro dichiara infatti di giocare ogni giorno, e un ulteriore 28,6% conferma di giocare regolarmente ogni settimana. I dispositivi più utilizzati per giocare sono smartphone e tablet (usati dal 75% dei partecipanti), seguiti da computer (71,4%) e console fisse (64,3%). Tra le tipologie di videogiochi giocate abitualmente, spiccano i videogiochi d'azione e avventura (indicati dal 64,3% dei tester), seguiti da giochi di ruolo (53,6%) e *sandbox* o simulatori (53,6%); avventure grafiche e *visual novel* – categoria a cui appartiene anche *Game on Games* – risultano giocate dal 21,4% dei giocatori.

La seconda parte del questionario è finalizzata a valutare l'usabilità del gioco e comprende una serie di *item* su scala di tipo Likert: ai tester vengono proposte una serie di affermazioni con cui esprimere accordo o disaccordo in una scala che va da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo). I dati raccolti illustrano come *Game on Games* si sia rivelato, complessivamente, intuitivo e di facile utilizzo per i suoi giocatori. Il 75% dei tester si dice completamente d'accordo sul fatto di aver trovato i comandi di gioco «intuitivi e semplici da padroneggiare». Le funzionalità vengono ritenute accessibili e facili da usare da un 50% che si dice completamente d'accordo e da un 35,7% che si dice d'accordo; va segnalato anche un 7,1% che, al contrario, esprime completo disaccordo con tale affermazione. L'82,1% è sicura di poter utilizzare il gioco senza l'aiuto di alcuna persona più esperta, e il 78,6% è completamente d'accorso sul fatto che la maggior parte delle persone potrebbero imparare a usare questo gioco senza difficoltà. Di seguito, vengono illustrate le risposte ai singoli *item* di usabilità tramite diagrammi a barre.

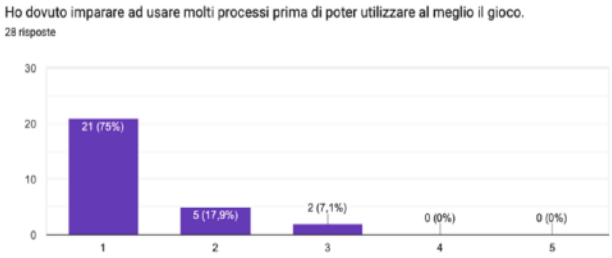






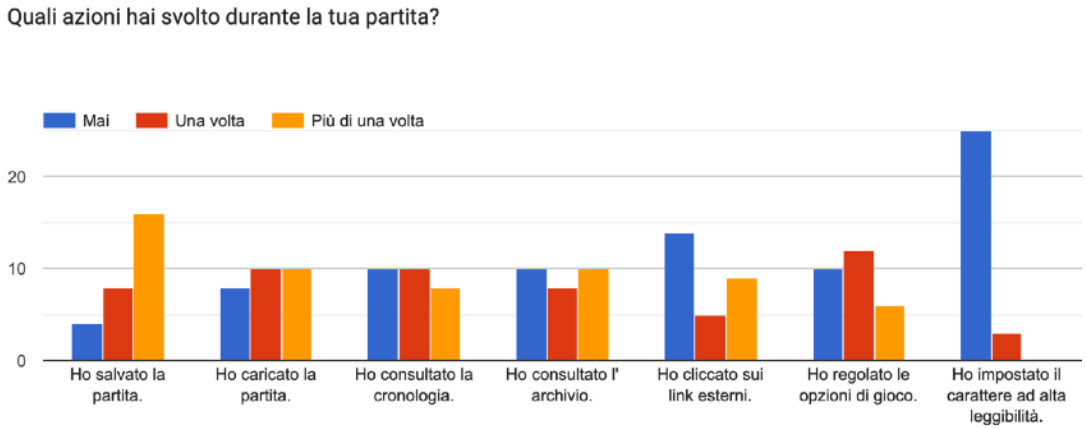








La terza parte del questionario ha invece monitorato l'esperienza che i giocatori hanno avuto del gioco. In primo luogo, si è cercato di stimare quali funzionalità siano state usate e quanto spesso. La cronologia è stata consultata dal 64,2% dei tester (una sola volta dal 35,7%, più di una volta dal 28,5%); la stessa percentuale ha esaminato l'archivio (una sola volta il 28,5%, più di una volta il 35,7%), ma soltanto il 50% ha utilizzato i collegamenti ipertestuali in esso contenuti. Il giudizio di quanti, durante la loro partita, hanno consultato l'archivio, è fortemente positivo: il 90,5% di loro lo ha infatti trovato utile e interessante. Poco sfruttata risulta invece l'opzione di impostare un carattere ad alta leggibilità, che risulta essere stata impostata solamente dal 10,7% dei giocatori.



Il gioco è stato giocato per intero dall'85,7% dei giocatori. Il 78,6% ha superato i due momenti di verifica previsti a fine capitolo e fine capitolo 3 al primo tentativo, mentre il 17,9% ha dovuto tentare di nuovo i test una o più volte; un giocatore non è, invece, riuscito a superare i test. Il tempo di completamento registrato è variabile, a supporto di quanto ipotizzato in fase progettuale e osservato durante la sperimentazione sincrona: il 41,7% ha completato il gioco in un'ora o meno, mentre al 33,3% dei partecipanti sono servite tra l'una e le due ore, e al 25% tra le due e le tre ore. Per nessuno, comunque, il completamento del gioco ha richiesto più di tre ore, ossia la durata stimata in fase di progettazione. Durante l'epilogo, il 41,7% dei giocatori ha scelto il terzo finale, in cui i due protagonisti decidono di diventare *game designer*, mentre il 37,5% il primo, nel quale i due continuano il percorso di ricercatori; il restante 20,8% ha preferito il secondo finale, in cui i protagonisti decidono un proprio modo di fare conoscere il videogioco. Nessuno ha, invece, scelto il quarto finale, ossia la decisione di non seguire nessuna delle strade proposte per dare alla storia una propria conclusione: ciò ha spinto, come si è illustrato nel capitolo 3, a modificare lo script del gioco, per rendere più chiaro ed esplicito il rifiuto delle opzioni proposte.

L'ultima parte del questionario è stata dedicata al Q/A: solo il 17,9% ha riscontrato anomalie durante la propria partita. Nessuno dei bug segnalati ha compromesso l'esperienza di gioco: due tester hanno segnalato problemi con la sequenza finale contente i titoli di coda (in un caso non correttamente apparsa a fine gioco). Tra le altre segnalazioni, alcuni glitch audio tra il capitolo 2 e il capitolo 3, un avanzamento automatico anomalo nel testo in una scena tra il capitolo 2 e 3, e, infine, un errore di spaziatura dei caratteri in alcuni riquadri di testo.

Infine, a conclusione del questionario, è stata lasciata ai tester la possibilità di lasciare del *feedback* aggiuntivo sul gioco. Tra i suggerimenti pervenuti, spicca quello di arricchire *Game on Games* con nuovi asset grafici, in particolare nuove illustrazioni dei personaggi che li raffigurino in pose alternative per conferire maggiore dinamicità alla narrazione, o doppiando i dialoghi, opzioni che verranno sicuramente prese in considerazione in futuro nel caso di ulteriori sviluppi del gioco.

4.5 Conclusione

Il *serious game Game on Games* è stato oggetto di due sperimentazioni, che hanno avuto target e modalità differenti: la prima si è svolta prevalentemente in presenza, presso la cooperativa Eureka di Imperia, e ha coinvolto cinque partecipanti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni; la seconda è avvenuta, invece, online e in modalità principalmente asincrona, e ha coinvolto diciannove studenti di età compresa tra i 17 e i 20 anni provenienti da diverse scuole secondarie di secondo grado. La metodologia di ricerca adottata è stata di tipo qualitativo.

Dalle due sperimentazioni emerge, complessivamente, una buona ricezione del gioco da parte degli studenti, la maggior parte dei quali ha espresso parere positivo sull'esperienza condotta. Ciascuna modalità di sperimentazione ha avuto punti di forza e di debolezza. Il contesto sincrono ha consentito di intavolare con i partecipanti discussioni di approfondimento sui temi trattati nel gioco, in forma di tavola rotonda, e si è rivelato particolarmente adatto alle attività di *creative literacy*, svoltesi in contesto laboratoriale; tuttavia, questa modalità ha accentuato le differenze individuali nella fruizione del medium. I tempi di completamento del gioco sono stati significativamente differenti e, complice la giovane età dei partecipanti, il trovarsi a dividere lo stesso spazio fisico durante il gioco ha, talvolta, spinto i ragazzi a distrarsi dall'attività in corso. Si ritiene, dunque, che – proprio come previsto in fase di progettazione – sia preferibile lasciare ai ragazzi la possibilità di giocare *Game on Games* individualmente, secondo i propri modi e tempi. I risultati di *critical literacy* sono infatti stati più significativi nella seconda sperimentazione, anche in virtà della diversa età dei partecipanti, maggiormente in linea con quanto tenuto in considerazione durante il design del gioco. I dati raccolti evidenziano come, al termine dell'attività di gioco, i ragazzi siano riusciti a mettere a frutto criticamente la propria esperienza con il medium, in particolare in relazione ad alcuni temi come regole e piattaforme di gioco. Tuttavia, in questa seconda sperimentazione, la componente di *creative literacy* è stata soltanto accennata nel corso dei due incontri online: la scelta di dedicarsi a pratiche di *game design* e programmazione al termine del percorso è stata lasciata all'interesse dei singoli, senza che, perciò, fosse possibile verificare l'effettiva acquisizione di competenze in quest'area, al di là di quanto espresso dagli studenti in fase di autovalutazione.

Sulla luce di quanto osservato, perciò, si ritiene che *Game on Games* sia maggiormente efficace nel raggiungimento dei suoi obiettivi di *creative literacy* qualora fruito individualmente in modalità asincrona, ma che un contesto laboratoriale sincrono sia invece più favorevole allo sviluppo di competenze creative. Nel caso di eventuali sviluppi futuri del progetto, sarebbe d'interesse testare una modalità di sperimentazione ibrida tra le due già proposte, che unisca alla fruizione individuale del gioco un momento conclusivo laboratoriale in plenaria di *creative literacy*.

Si ribadisce come, in entrambe le sperimentazioni, il campione sia stato troppo poco ampio e variegato affinché i dati raccolti possano essere considerati significativi a livello statistico. Gli esiti descritti non sono pertanto generalizzabili, ma vanno al contrario considerati come punto di partenza per una valutazione preliminare delle possibili applicazioni del gioco *Game on Games*. L'analisi dei dati ha consentito di ottenere informazioni sul comportamento dei partecipanti e sul loro livello di coinvolgimento nel gioco e di ottenere un feedback sui diversi aspetti del serious games. Sebbene la sperimentazione abbia inoltre permesso di raccogliere alcuni dati preliminari sulle competenze acquisite dai partecipanti durante l'attività, essa non può essere considerata una dimostrazione quantitativa dell'efficacia del metodo.

Conclusione

La domanda di ricerca a cui ha provato a rispondere questo progetto è stata la seguente: è possibile progettare e sviluppare un *serious game* con contenuti di *game literacy*?

Si tratta di una linea di ricerca ancora inesplorata: seppur siano, infatti, molti i giochi educativi che propongono contenuti di materie curricolari, il campo ancora giovane della *game literacy* ha richiesto innanzitutto un lavoro di codifica di un modello di competenze da acquisire sulla base della letteratura esistente.

La prima fase del lavoro di ricerca è stata perciò costituita da un'accurata analisi dello stato dell'arte tema focale del progetto, quello della *game literacy:* da un esame dei principali contributi in materia, è emerso innanzitutto come il medium che più di ogni altro incarna le nuove logiche mediali contemporanee – come lo definisce Eugeni[134] – necessiti di una propria forma di alfabetizzazione mediale. Sono diverse, infatti, le ragioni a supporto della *game literacy*. In primo luogo, un medium oggigiorno talmente pervasivo richiede, come evidenziato da Poulsen e Gatzidis, lo sviluppo di «[…] a comprehensive set of skills and competencies in order to understand games and their social, economic and cultural implications»:[135] dai dati raccolti da IIDEA, l'associazione di categoria dell'industria dei videogiochi in Italia, emerge come nel 2021 siano stati 15,5 milioni i videogiocatori nel nostro Paese, con un picco proprio tra i giovani, nella fascia d'età compresa tra i 15 e i 24 anni. Il videogioco è dunque ormai onnipresente nella società contemporanea; tuttavia, rimane ancora estraneo all'educazione formale, nonostante ne sia stato riconosciuto da

[134] EUGENI, RUGGERO, *La condizione postmediale*, Milano, La Scuola, 2015

[135] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Op. cit.*, p. 316

tempo il potenziale educativo. Termini come *"serious game"*, *"game-based learning*" e *"gamification"* hanno raggiunto, negli ultimi anni, grande popolarità: un secondo argomento a sostegno della *game literacy* risiede proprio la necessità di educare a un medium come prerequisito imprescindibile per ogni suo utilizzo educativo. Dunque, se ai tempi dell'avvento della televisione Umberto Eco[136] sottolineava il bisogno di educare a un suo uso consapevole prima di potersene servire a scopi educativi, lo stesso vale oggi per il videogioco. Infine, proprio in virtù delle sue unicità, un medium multimodale come questo non può essere analizzato soltanto mutuando metodologie da altre discipline, come sottolineato da Buckingham e Burn,[137] ma deve necessariamente essere esplorato nelle sue caratteristiche distintive non riconducibili ad altri media, come l'interattività e la sua capacità di generare significato attraverso i suoi processi, ossia ciò che Ian Bogost[138] definisce "retorica procedurale".

Una volta trovata conferma dell'esigenza di una forma di *literacy* specifica per il videogioco, è stato necessario esaminare diversi contributi per giungere ad una definizione di che cosa essa comprenda. Dalla letteratura, emergono differenze significative, a partire dalla terminologia stessa adottata (*game literacy, gaming literacy, ludoliteracy, video game literacy*); tuttavia, è possibile delineare un modello condiviso che, a partire da una definizione dell'alfabetizzazione tradizionale, vede la *game literacy* articolarsi in tre aree interconnesse: operativa (o funzionale), critica e creativa. La prima riguarda, principalmente, la capacità di operare *hardware* e *software*, e risulta essere spesso

---

[136] ECO, UMBERTO, *Sulla televisione: Scritti 1956 – 2015*, La Nave di Teseo Editore spa, 2018

[137] BUCKINGHAM, DAVID, BURN, ANDREW, "Game Literacy in Theory and Practice", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16 (3), 2007, pp. 323-349

[138] BOGOST, IAN, "The rhetoric of videogames" in *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, a cura di Katie Salen, MIT Press, 2008

immediata per i più giovani; la seconda, viceversa, risulta di più ardua definizione. Zagal[139] propone, a tal proposito, quattro contesti critici secondo cui analizzare il medium: il videogioco come artefatto culturale; il videogioco nel contesto di altri giochi, tanto analogici quanto digitali; il videogioco in relazione alla tecnologia e alla piattaforma su cui viene eseguito; e, infine, il videogioco nei suoi singoli componenti. Completa il modello tripartito di *game literacy* individuato la dimensione creativa, ossia la capacità di creare o modificare videogiochi, che Caperton,[140] tracciando un parallelismo con la nozione di alfabetizzazione tradizionale, fa corrispondere alla scrittura.

L'ultima parte della revisione dello stato dell'arte sul tema della *game literacy* ha riguardato l'esame di diverse proposte pratiche per favorirne lo sviluppo: esse si sono concentrate prevalentemente sugli aspetti critici e creativi, mettendo in evidenza, come prerequisito fondamentale per l'alfabetizzazione ludica, la necessità di far leva sull'esperienza pregressa dei giocatori con il medium. Emerge, tuttavia, il bisogno di ulteriore ricerca in materia, complici gli ostacoli che si incontrano durante l'attuazione di progetti di *game literacy*: per il contesto scolastico ed educativo italiano, Felini[141] cita, ad esempio, la difficoltà di dotarsi della strumentazione tecnologica richiesta per giocare, la necessità di affidare questo tipo di percorsi a figure dotate di competenze specifiche sul videogioco, nonché i lunghi tempi di fruizione del medium. Per Poulsen e Gatzidis[142], studi

---

[139] ZAGAL, JOSÉ P, *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*, Pittsburgh, ETC P, 2010

[140] HAREL CAPERTON, IDIT, "Toward a Theory of Game-Media Literacy: Playing and Building as Reading and Writing", *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 2(1), 2010

[141] AA. VV., *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, a cura di Damiano Felini, Milano, Edizioni Unicopli, 2012

[142] POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy*, European Conference on Games Based Learning, 2010

successivi in materia di *game literacy* dovrebbero essere finalizzati all'elaborazione di una proposta che abbracci tutte e tre le sue dimensioni, sottolineandone l'interrelazione.

L'idea di sviluppare un videogioco per la *game literacy* nasce proprio con l'obiettivo di coprire tutte e tre le aree del modello preso in esame. La dimensione operativa è intrinseca all'attività stessa di gioco; quella critica è veicolata dai suoi contenuti; infine, la possibilità di esplorare e modificare lo script del gioco consente di esplorare anche la dimensione creativa. Il primo passo nella fase di progettazione del *serious game* è stato la scelta del genere, ricaduta su quello della *visual novel*, per diversi motivi. Da un lato, si tratta di una tipologia di gioco dal forte contenuto narrativo, che, grazie alla sua meccanica principale – quella della scelta – consente al giocatore di personalizzare il proprio percorso di apprendimento; dall'altro, risulta facilmente accessibile, sia dal punto di vista del giocatore, che da quello dello sviluppatore. Per essere giocata, infatti, una *visual novel* non richiede di disporre di *hardware* particolarmente sofisticati: è sufficiente il PC domestico. Sviluppare un videogioco di questo tipo è altrettanto semplice, grazie a strumenti come l'*engine* gratuito Ren'Py – utilizzato per il progetto – che consentono di approcciarsi per la prima volta al *game making* anche senza possedere alcuna conoscenza pregressa di programmazione, facilitando in tal modo pratiche creative da parte dei giocatori.

Nel progettare il *serious game*, si è tenuto presente un *target* di studenti delle scuole secondarie di secondo grado, che anagraficamente corrisponde alla fascia d'età di maggior incidenza del videogioco in Italia, come evidenziato dal rapporto di IIDEA. Si è ipotizzato un contesto di fruizione del gioco informale e individuale: il gioco è stato perciò pensato per poter essere giocato autonomamente dai ragazzi, secondo i propri tempi.

Sulla base della letteratura esaminata, è stato innanzitutto necessario elaborare un modello di *critical game literacy* da seguire per l'ideazione dei contenuti del gioco. I quattro

contesti critici individuati da Zagal hanno costituito il punto di partenza del lavoro, che ha integrato anche alcuni dei concetti chiave messi in luce da altri studiosi, quali: la narrazione nel videogioco, regole ed economie di gioco (Buckingham e Burn);[143] la dimensione sociale del medium, il piacere del gioco e il concetto di flusso (Aranda et alii);[144] la necessità di costruire un linguaggio critico (Fernández-Vara).[145]

Una volta definito il modello critico, il design del gioco si è concentrato sulla tetrade di elementi che, per Schell,[146] plasmano l'esperienza di gioco: storia, estetica, meccaniche e tecnologia. Gli aspetti narrativi sono stati progettati tenendo ben presente quale fosse il *target* primario del gioco, con l'obiettivo di proporre ai giocatori una trama capace sia di contestualizzare adeguatamente i temi di *game literacy* affrontati, sia di offrire un'esperienza piacevole e divertente, al di là dei suoi contenuti educativi. L'estetica e le meccaniche sono state influenzate dalla scelta del genere, i cui stilemi sono stati analizzati tramite una ricostruzione della storia ed evoluzione delle *visual novel* dalle loro origini ad oggi, così come dettagliato nel capitolo 2. La meccanica principale – quella della scelta – è stata declinata in modi differenti per rispondere alle diverse finalità del progetto: da un lato, consentire al giocatore di costruire un proprio percorso di apprendimento personalizzato, e favorirne l'immedesimazione nel personaggio *avatar*; dall'altro, valutare l'andamento di tale percorso tramite veri e propri momenti di verifica interni al gioco. La scelta della tecnologia, che ha preceduto la definizione degli altri elementi, è stata guidata,

---

[143] BUCKINGHAM, DAVID, BURN, ANDREW, *Op. cit.*

[144] AA. VV., *Ludoliteracy: The unfinished business of media literacy*, a cura di Daniel Aranda, Universitat Oberta de Catalunya, 2016

[145] FERNÀNDEZ-VARA, CLARA, *Introduction to Game Analysis*, New York, Routledge, 2019

[146] SCHELL, JESSE, *The Art of Game Design. A Book of Lenses. 3rd Edition*, Boca Raton, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2020

come già indicato, dal criterio d'accessibilità, fondamentale considerati gli obiettivi del progetto.

Il gioco completo si articola in cinque parti, ognuna delle quali risponde ad una precisa esigenza progettuale: il prologo consente al giocatore di familiarizzare con i comandi e le meccaniche di gioco (*operational literacy*); i tre capitoli numerati – ognuno dei quali è costruito attorno a una precisa domanda di ricerca inerente il medium – sono dedicati al percorso di *critical literacy*; infine, nell'epilogo viene lasciata al giocatore la possibilità di scrivere una propria conclusione per la storia, al di là dei tre finali proposti (*creative literacy*).

Lo sviluppo dell'artefatto ha seguito la metodologia del design iterativo, con frequenti *playtest* sin dalle prime fasi di sviluppo. Una volta completato, il gioco è stato sottoposto a due sperimentazioni, le quali si sono svolte in contesti e modalità differenti: la prima è avvenuta in modalità sincrona e prevalentemente in presenza, presso la sede della Cooperativa Eureka di Imperia, coinvolgendo cinque ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (e perciò in parte più giovani del *target* previsto in fase di progettazione); la seconda sperimentazione si è svolta invece online e perlopiù in modalità asincrona, lasciando i partecipanti – diciannove ragazzi tra i 17 e i 20 anni – liberi di giocare il gioco secondo i propri tempi nelle due settimane intercorse tra l'incontro iniziale e quello conclusivo. Per entrambe le sperimentazioni, la metodologia adottata è stata di tipo qualitativo.

Il limite principale del progetto è individuabile nel campione troppo poco ampio e variegato coinvolto nelle due sperimentazioni. Sebbene, infatti, vi sia stata una buona partecipazione da parte dei soggetti coinvolti, il campione non risulta statisticamente significativo sia per il numero totale di partecipanti, sia perché molto omogeneo dal punto

di vista anagrafico e geografico. Nonostante questo impedisca di poter generalizzare i risultati e ne limiti la loro applicazione ad altre realtà sociali, si ritiene tuttavia che i dati raccolti siano stati utili per trarre alcune conclusioni preliminari in relazione agli obiettivi del progetto e aprire nuove prospettive future di ricerca.

Dai dati raccolti, emerge una ricezione generalmente buona del gioco, il quale è stato valutato positivamente dalla maggioranza dei partecipanti. Tra le due sperimentazioni condotte, è stata quella asincrona ad aderire maggiormente, sia per target che per contesto di fruizione, a quanto si era previsto in fase di progettazione; tuttavia, entrambe le modalità hanno rivelato punti di forza e di debolezza.

La sperimentazione sincrona in presenza ha permesso di intavolare con i partecipanti discussioni guidate sui temi trattati, stimolando ulteriori riflessioni a partire dai contenuti del gioco; tuttavia, come previsto, l'idea di far giocare tutti i partecipanti contemporaneamente nello stesso spazio non si è rivelata la più indicata per l'assimilazione dei contenuti critici. Complice la giovane età di alcuni partecipanti, tale contesto ha talvolta inficiato la concentrazione dei ragazzi. Inoltre, il fattore anagrafico ha condizionato significativamente i tempi di fruizione del gioco, subordinati dalla velocità di lettura dei ragazzi, portando a differenze notevoli nei tempi di completamento dell'attività. L'esperienza di questa sperimentazione conferma, coerentemente con quanto ipotizzato in fase di progettazione, che sia preferibile lasciare ai ragazzi la possibilità di giocare autonomamente.

La sperimentazione che si è svolta in modalità asincrona ha portato a risultati più interessanti per quanto riguarda gli aspetti di *critical literacy*, anche in virtù della diversa età dei partecipanti, maggiormente in linea con il *target* tenuto in considerazione in fase di design. I dati raccolti attraverso i questionari di *game literacy* mostrano come, al termine

dell'attività, i ragazzi siano riusciti a mettere a frutto criticamente la propria esperienza pregressa con il medium, traendone esempi concreti con cui analizzare i temi trattati.

Per quanto riguarda invece gli aspetti di *creative literacy*, si è rivelata più indicata le modalità di svolgimento in presenza della prima sperimentazione, poiché l'approccio laboratoriale adottato ha consentito di guidare i partecipanti nell'attività e verificarne l'efficacia ai fini degli obiettivi del progetto. Nella seconda sperimentazione, viceversa, la possibilità di dedicarsi a pratiche di *game design* e programmazione, tramite la creazione di un proprio finale, è stata lasciata all'interesse dei singoli, senza che fosse possibile monitorare l'effettiva acquisizione di competenze nell'area creativa, al di là di quanto espresso dagli studenti in fase di autovalutazione.

Si ritiene, dunque, che la fruizione autonoma del gioco sia maggiormente indicata per quanto riguarda gli aspetti di *critical literacy*, ma che sia invece preferibile svolgere in presenza, o perlomeno in modalità sincrona, la parte di *creative literacy*.

Nel caso di eventuali sviluppi futuri del progetto, sarebbe di interesse testare una modalità di sperimentazione ibrida rispetto alle due già condotte, che unisca alla fruizione individuale del gioco un momento conclusivo laboratoriale in plenaria di *creative literacy*. Un'ipotesi potrebbe essere quella di riproporre la calendarizzazione della seconda sperimentazione, ma ampliando le attività sincrone previste per dedicare più attenzione agli aspetti creativi. Ad esempio, una volta portato a termine il gioco in autonomia dai partecipanti, si potrebbe dedicare un incontro alla presentazione del linguaggio di programmazione di Ren'py, all'esplorazione dello script del gioco e alla progettazione di un proprio finale personalizzato, per poi lasciare di nuovo agli studenti una finestra di tempo entro cui completare l'attività creativa, individualmente o in piccoli gruppi. Infine, la sperimentazione potrebbe concludersi con un terzo incontro in plenaria, in cui condividere i

propri lavori e discuterne insieme. Dal punto di vista del design del gioco, invece, un'ipotetica prosecuzione del lavoro potrebbe riguardare l'attuazione di alcune modifiche e migliorie al gioco sulla base del *feedback* raccolto nel corso delle sperimentazioni condotte, implementando, ad esempio, nuovi *asset* grafici per rendere l'esperienza più dinamica e coinvolgente anche sul piano estetico.

Bibliografia

GAME LITERACY E GAME-BASED LEARNING

AA. VV., *Ludoliteracy: The unfinished business of media literacy*, a cura di Daniel Aranda, Universitat Oberta de Catalunya, 2016

AA. VV., *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, a cura di Katie Salen, Cambridge-London, MIT Press, 2008

AA. VV., *The GAMEiT handbook. A framework of game-based learning pedagogy,* a cura di Mathias Poulsen ed Ebba Køber, 2011, http://www.mathiaspoulsen.com/gameithandbook.pdf

AA. VV., *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, a cura di Damiano Felini, Milano, Edizioni Unicopli, 2012

APPERLEY, THOMAS, BEAVIS, CATHERINE, "A Model for Critical Games Literacy", in *E–Learning and Digital Media,* Volume 10, Number 1, 2013

BALL, G. H., "Telegames teach more than you think," in *Audiovisual Instruction*, 23, 5, 24-6, 1978

BOURGONJON, JEROEN, "The Meaning and Relevance of Video Game Literacy", *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16.5, 2014, https://doi.org/10.7771/1481-4374.2510

BUCKINGHAM, DAVID, "Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet", *Research in Comparative and International Education,* Volume 2, Number 1, 2007, https://doi.org/10.2304%2Frcie.2007.2.1.43

BUCKINGHAM, DAVID, BURN, ANDREW, "Game Literacy in Theory and Practice", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16 (3), 2007, pp. 323-349

BURN, ANDREW, "'Writing' computer games: Game literacy and new-old narratives", *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(4), 2007, pp. 45-67

COPE, WILLIAM, KALANTZIS, MARY, "Multiliteracies: New Literacies, New Learning", in *Pedagogies: An International Journal,* 4, 2009, pp. 164-195

DE AGUILERA, MIGUEL, MÉNDIZ, ALFONSO, "Video Games and Education. (Education in the Face of a "Parallel School")", in *Computers in Entertainment*, 1:10, 2003

FELINI, DAMIANO, “Video Game Literacy. Exploring new paradigms and new educational activities”, in *Medienimpulse*, 4, 2010

GEE, JAMES PAUL, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, New York, Palgrave Macmillan, 2003

HAREL CAPERTON, IDIT, “Toward a Theory of Game-Media Literacy: Playing and Building as Reading and Writing”, *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 2(1), 2010

KLIMMT, CRISTOPH, “Key Dimensions of Contemporary Video Game Literacy: Towards A Normative Model of the Competent Digital Gamer”, *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 3 (1), 2009, pp. 23-31

NARDONE, ROSY, “Videogiochi e processi educativi: nuovi scenari di media literacy”, in *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale*, a cura di Sofia Pescarin, FrancoAngeli, 2020, http://hdl.handle.net/11585/765977

PELLETIER, CAROLINE, “Studying Games in School: a Framework for Media Education”, *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play*, 2005

POULSEN, MATHIAS, GATZIDIS, CHRISTOS, *Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy*, European Conference on Games Based Learning, 2010

REINHARDT, JONATHON, *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. Theory, Research and Practice*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019

SQUIRE, KURT, "Video-Game Literacy: A Literacy of Expertise", in *Handbook of Research on New Literacies*, a cura di Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear, e Donald J. Leu, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 635-70

SPIRES, HILLER A., “Digital Game-Based Learning. What’s literacy got to do with it?”, in *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 59, No. 2 (September/October 2015), 2015, pp. 125-130

ZAGAL, JOSÉ P, BRUCKMAN, AMY, *The game ontology project: Supporting learning while contributing authentically to game studies*, Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL, 2008, pp 499-506.

ZAGAL, JOSÉ P, *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*, Pittsburgh, ETC P, 2010

ZAGAL, JOSÉ P, “Why a Game Canon for Game Studies Education is Wrong”, in *Computer Games and New Media Cultures*, a cura di Johannes Fromme e Alexander Unger, Dordrecht, Springer, 2012, pp 665-677, http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2777-9_42

ZAGALO, NELSON, “Creative Game Literacy, a study of interactive media grounded in film literacy experience”, *Latin American Scientific Journal of Media Education, Comunicar*, 35, XVII, 2010

ZIMMERMAN, ERIC, “Gaming Literacy: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-First Century”, in *The Video Game Theory Reader 2*, a cura di Bernard Perron e Mark J.P. Wolf, New York, Routledge, 2009, pp. 23-31

TEORIA DEI MEDIA E MEDIA LITERACY

AA. VV., *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*, a cura di Carlos A. Scolari, Barcelona, 2018

AA. VV., *Tecnologie per l'educazione*, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, Milano, Torino, Pearson Italia, 2019

BUCKINGHAM, DAVID, *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity, 2013

BUCKINGHAM, DAVID, *The Media Education Manifesto*, Polity, 2019

CARRETERO, STEPHANIE, VUORIKARI, RIINA, PUNIE YVES, *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Traduzione ufficiale in lingua italiana a cura dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID), 2017, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf

ECO, UMBERTO, *Sulla televisione: Scritti 1956 – 2015*, La Nave di Teseo Editore spa, 2018

EUGENI, RUGGERO, *La condizione postmediale*, Milano, La Scuola, 2015

JENKINS, HENRY, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide,* New York, London, New York University Press, 2006

POTTER, JAMES W., “The State of Media Literacy”, in *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54:4, 2010, pp 675-696

PRENSKY, MARK, “Digital Natives, Digital Immigrants”, in *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, MCB University Press, 2001

SCOLARI, CARLOS, *Alfabetizzazione transmediale nella nuova ecologia dei media. Libro bianco*, traduzione italiana di Michela Bongiorno, Gabriella Taddeo e Simona Tirocchi, 2018, http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_it.pdf

SPENCER, MARGARET, "Emergent Literacies: A Site for Analysis", in *Language Arts*, Vol 63, 5, 1986, pp 442-453

STORIA E FORME DEL GENERE VISUAL NOVEL

AA. VV., *The Routledge Companion to Video Game Studies*, a cura di Mark J. P. Wolf e Bernard Perron, New York, Routledge, 2014

AA. VV., *The Video Game Theory Reader*, a cura di Mark J. P. Wolf e Bernard Perron, New York, Routledge, 2003

AA. VV., *The Video Game Explosion. A History from PONG to PlayStation and Beyond*, a cura di Mark J. P. Wolf, Westport, Greenwood Press, 2008

CONSALVO, MIA, *Atari to Zelda. Japan's Videogames in Global Contexts*, Cambridge-London, MIT Press, 2016

KOHLER, CHRIS, *Power-Up: How Japanese Video Games Gave the World an Extra Life*, Mineola, New York, Dover Publications, 2016

MONTFORT, NICK, *Twisty Little Passages. An Approach to Interactive Fiction*, Cambridge-London, MIT Press, 2005

SCHULES, DOUGLAS, "Kawaii Japan: Defining JRPGs through the Cultural Media Mix", *Kinephanos. Journal of media studies and popular culture*, Volume 5 *Geemu and media mix: Theoretical approaches to Japanese videogames*, 2015, pp 53-76

SZCZEPANIAK, JOHN, *The Untold History of Japanese Game Developers: Gold Edition*, SMG Szczepaniak, 2014

GAME DESIGN & DESIGN THEORY

AA. VV., *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, a cura di Maresa Bertolo e Ilaria Mariani, Milano-Torino, Pearson Italia, 2014

ANTHROPY ANNA, CLARK NAOMI, *A Game Design Vocabulary: Exploring the Foundational Principles Behind Good Game Design*, Addison-Wesley, 2014

DUNNE, ANTHONY, RABY, FIONA, *Speculative Everything: Design, Fiction, and Social Dreaming,* Cambridge-London, MIT Press, 2013

FERRI, GABRIELE, CARUSO, GIOVANNI, SALVADOR, MAURO, FASSONE, RICCARDO, GUALENI, STEFANO, "Games on Games. Game Design as Critical Reflexive Practice", in *GAME - The Italian Journal of Game Studies*, vol 5, 2016, https://www.gamejournal.it/games-on-games-game-design-as-critical-reflexive-practice/

GUALENI, STEFANO, "Self-reflexive videogames. Observations and corollaries on virtual worlds as philosophical artifacts", in in *GAME - The Italian Journal of Game Studies*, vol 5, 2016, https://www.gamejournal.it/gualeni-self-reflexive-videogames/

MACKLIN, COLLEEN, SHARP, JOHN, *Games, Design and Play: A Detailed Approach to Iterative Game Design*, Addison-Wesley Professional, 2016

SALEN, KATIE, ZIMMERMAN, ERIC, *Rules of Play: Game Design Fundamentals,* Cambridge-London, MIT Press, 2003

SCHELL, JESSE, *The Art of Game Design. A Book of Lenses. 3rd Edition*, Boca Raton, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2020

SKOLNICK, EVAN, *Video Game Storytelling. What Every Developer Needs to Know about Narrative Techniques*, New York, Watson-Guptill Publications, 2014

ZIMMERMAN, JOHN, FORLIZZI, JODI, EVENSON, SHELLEY, "Research Through Design as a Method for Interaction Design Research in HCI", in *CHI '07: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, aprile 2007, pp. 493–502, https://doi.org/10.1145/1240624.1240704

GAME STUDIES

AARSETH, ESPEN J., *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature,* Baltimore, London, John Hopkins University Press, 1997

ABT, CLARK C., *Serious Games*, University Press of America, 1987

ARSENAULT, DOMINIC, "Video Game Genre, Evolution and Innovation", in *Eludamos. Journal for Computer Game Culture,* 3 (2), 2009, pp. 149-176

DJAOUTI, DAMIEN, ALVAREZ, JULIAN, JESSEL, JEAN-PIERRE, RAMPNOUX, OLIVIER, “Origins of Serious Games”, in *Serious Games and Edutainment Applications,* Londra, Springer, 2011

FERNÀNDEZ-VARA, CLARA, *Introduction to Game Analysis*, New York, Routledge, 2019

HUIZINGA, JOHAN, *Homo ludens*, traduzione italiana di Corinna van Schendel, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2002

IDEA, *I Videogiochi in Italia nel 2021. Dati sul mercato e sui consumatori,* https://iideassociation.com/dati/mercato-e-consumatori.kl

IDEA, *I Videogiochi in Italia nel 2020. Dati sul mercato e sui consumatori*, https://iideassociation.com/dati/mercato-e-consumatori.kl

LINDEROTH, JONAS, “Animated game pieces. Avatars as roles, tools and props”, *Aesthetics of Play Conference*, Bergen, 14-15 Ottobre 2005

MARKEY, PATRICK M., FERGUSON, CHRISTOPHER J., “Teaching Us to Fear. The Violent Video Game Moral Panic and the Politics of Game Research”, in *The American Journal of Play*, 10, 1, The Strong, 2017

NITSCHE, MICHAEL, *Video Game Spaces. Image, Play and Structure in 3D Game Worlds,* Cambridge-London, The MIT Press, 2008

PARLETT, DAVID, *Parlett’s History of Board Games*, Oxford, Oxford University Press, 1999

SALVADOR, MAURO*, Il videogioco*, La Scuola, 2013

SUITS, BERNARD, *La cicala e le formiche. Gioco, vita e utopia*, edizione italiana a cura di Francesca Antonacci e Maresa Bertolo, Junior, 2021

WILKINSON, PHIL, “Brief history of serious games”, in *Entertainment Computing and Serious Games*, Springer, 2016

ALTRO

BORGES, JORGE LUIS, *Finzioni*, Milano, Adelphi, 2003

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY, *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play,* San Francisco, Jossey-Bass, 1975

GLASER, BARNEY G., STRAUSS, ANSELM L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Mill Valley, Sociology Press, 1967

ECO, UMBERTO, *Lector in Fabula*, Milano, Bompiani, 1985

PAPERT SEYMOUR, *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*, Cambridge-London, MIT Press, 1989

PIRAS, VALERIA, REYES, MARIA CECILIA, TRENTIN, GUGLIELMO, *Come disegnare un corso online. Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*, Milano, Franco Angeli Open Access, 2020

PRICE, PAUL S., "A Survey of the Story Elements of Isekai Manga", in *Journal of Anime and Manga Studies*, Volume 2, 2021

Sitografia

BRINK, DANIEL, "Portopia Renzoku Satsujin Jiken", in *Hardcore Gaming 101*, 2020, http://www.hardcoregaming101.net/portopia-renzoku-satsujin-jiken/, [data di consultazione 12/01/2023]

CHAN, DANIEL, "Japan's Top Mobile Game of 2019 Surpasses $4 Billion in Player Spending", in *Game Rant*, 2020, https://gamerant.com/fate-grand-order-sales-revenue-2019/, [data di consultazione 17/01/2023]

COHEN, PETER, "'Visual Novel' publisher has tough time finding U.S. audience", in *Macworld*, 2007, https://www.macworld.com/article/185366/hirameki.html [data di consultazione 15/01/2023]

CRIMMINS, BRIAN, "A Brief History of Visual Novels", in *ZEAL,* 2016, https://medium.com/mammon-machine-zeal/a-brief-history-of-visual-novels-641a2e6b1acb [data di consultazione 12/01/2023]

DIVER, MIKE, "Inside 'Snatcher', Hideo Kojima's Cyberpunk Masterpiece", in *Vice*, 2017, https://www.vice.com/en/article/ywgqwk/inside-snatcher-hideo-kojimas-cyberpunk-masterpiece [data di consultazione 15/01/2023]

HEARTS, ROSY, "39 Years Ago, *The Portopia Serial Murder Case* Changed Video Games Forever", in *Inverse*, 2022, https://www.inverse.com/gaming/portopia-serial-murder-case [data di consultazione 16/01/2023]

HIGHSMITH, ALEX, "The Possibilities of Adventure Games (1987)", in *Shmuplations*, https://shmuplations.com/adventuregames/ [data di consultazione 18/01/2023]

HIGHSMITH, ALEX, "Chunsoft 30th Anniversary – 2014 Interview", in *Shmuplations*, https://shmuplations.com/chunsoft30th/ [data di consultazione 18/01/2023]

HOFFMAN, CHRIS, “Snatcher: 20th Anniversary Celebration”, in *Still Playing With Power,* 2014, https://www.tumblr.com/christhehoff/105639346098/snatcher-20th-anniversary-celebration [data di consultazione 18/01/2023]

HOOPER, JOHN, “Ever17 Anniversary Interview (Kotaro Uchikoshi & Takumi Nakazawa) unveiled!”, in Lemnisca, 2017, https://lemniscatranslations.wordpress.com/2017/05/01/ever17-anniversary-interview-kotaro-uchikoshi-takumi-nakazawa-unveiled/ [data di consultazione 18/01/2023]

KALATA, KURT, “Snatcher”, in *Hardcore Gaming 101,* http://www.hardcoregaming101.net/snatcher/, 2011 [data di consultazione 15/01/2023]

LEE, ANNE, “The Story Behind the All-Woman Team Who Invented the Otome Genre”, in *Vice*, 2018, https://www.vice.com/en/article/d3wjpv/all-woman-team-otome-angelique-ruby-party [data di consultazione 15/01/2023]

PARISH, JEREMY, “The History of RPGs: How Dragon Quest Redefined a Genre”, in *US Gamer*, 2016, https://www.usgamer.net/articles/the-history-of-rpgs-how-dragon-quest-redefined-a-genre [data di consultazione 12/01/2023]

Ludografia

Colossal Cave Adventure [PC], Will Cowther, Don Woods, Stati Uniti, 1977

Adventure [Atari 2600], Atari, Stati Uniti, 1979

Deadline [Apple II], Infocom, Stati Uniti, 1982

Portopia Renzoku Satsujin Jiken [PC], Enix, Giappone, 1983

Dragon Quest [NES], Enix, Giappone, 1986

Snatcher [PC], Konami, Giappone, 1988

Famicom Detective Club [NES], Enix, Giappone, 1988-89

Otogirisou [SNES], Chunsoft, Giappone, 1992

Angelique [SNES], Koei, Giappone, 1994

Kamaitachi no Yoru [SNES], Chunsoft, Giappone, 1994

Tokimeki Memorial [PC], Konami, Giappone, 1994

Shizuku [PC], Leaf, Giappone, 1996

Kizuato [PC], Leaf, Giappone, 1996

To Heart [PC], Leaf, Giappone, 1997

Kanon [PC], Key, Giappone, 1998

Air [PC], Key, Giappone, 2000

Tsukihime [PC], TypeMoon, Giappone, 2000

Phoneix Wright: Ace Attorney [Nintendo DS], Capcom, Giappone, 2002

Ever17: The Out of Infinity [PC], KID, Giappone, 2002

Higurashi: When They Cry [PC], 07th Expansion, Giappone, 2002

Fate/Stay Night [PC], TypeMoon, Giappone, 2004

Clannad [PC], Key, Giappone, 2004

Persona 3 [PlayStation 2], Atlus, Giappone, 2006

Nine Hours, Nine Persons, Nine Doors [Nintendo DS], SpikeChunsoft, Giappone, 2009

Danganronpa: Trigger Happy Havoc [PlayStation Portable], SpikeChunsoft, Giappone, 2010

The House in Fata Morgana [PC], NOVECT, Giappone, 2012

Psychedelica of the Black Butterfly [PlayStation Vita], Idea Factory, Giappone, 2015

Nightshade [PC], Red Entertainment Corporation, Giappone, 2016

Piofiore: Fated Memories [PlayStation Vita], Idea Factory, Giappone, 2018

Appendice: Game Design Document

Game on Games

Giulia Chiantia

GDD (versione 1.0)

NOTE E NOMENCLATURA, CDE

MC = Main Character (il personaggio protagonista, il cui nome e genere sono lasciati al giocatore; nome di default: Alex).

I contenuti tagliati e le modifiche sono segnati in rosso.

CONCEPT

Un videogioco di genere *visual novel* che promuova lo sviluppo di competenze di *ludoliteracy* nelle sue tre aree principali (*functional, critical, creative*).

- **Target primario:** studenti in età adolescenziale delle scuole secondarie secondo grado.
- **Target secondario:** docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.
- **Piattaforma**: PC (Windows, Mac)

Trama:

MC e Zen sono due adolescenti appassionati di videogiochi. Durante un'ora buca, i due sgattaiolano di nascosto in biblioteca per usare la nuova attrezzatura del cineforum per vedere il trailer d'annuncio dell'ultimo gioco della loro serie preferita. Tuttavia, armeggiando con gli apparecchi, Zen causa inavvertitamente un misterioso blackout. Colti in flagrante, i due vengono puniti dal preside con un'attività extra-curricolare pomeridiana, unica loro speranza per salvarsi dal due in condotta. Prima di iniziare suddetta, attività, però, i ragazzi scoprono loro malgrado che i videogiochi sono letteralmente spariti dalla loro quotidianità, il che li porta a credere di essere finiti, a seguito del blackout, in una sorta di realtà parallela.

L'indomani, dopo la scuola, i due si recano nella vecchia sede universitaria dove si svolge l'attività extra-curricolare e fanno la conoscenza di Lisa, una ricercatrice. Con loro grande meraviglia, scoprono da lei che il videogioco è effettivamente stato bandito attorno alla fine dello scorso millennio, e che ora viene a stento ricordato. Lisa e il misterioso Professore a cui fa capo, però, hanno radunato quanti più reperti inerenti il videogioco possibile, allo scopo di studiare questo medium e provare a riportarlo in auge. Il compito di Zen e MC sarà proprio quello di assisterli nel loro studio, come parte della loro attività extra-curricolare. Nonostante il suo innato scetticismo, Lisa sceglie di credere che i due studenti

provengano da una realtà dove il videogioco esiste ancora, e decide di far affidamento sulla loro unica esperienza di videogiocatori per portare a termine la sua ricerca.

STORYTELLING

Sinossi

Parte 1 – Prologo

🎯 **obiettivi:** acquisire familiarità con i comandi del gioco e le meccaniche principali (*functional literacy*); fornire una cornice narrativa in cui sviluppare la riflessione critica del capitolo 2; presentare i personaggi; inserire spunti narrativi che possano essere ripresi in una parte di *critical literacy*

SCENA	SETTING	CONTENUTO
Scena 1	Cameretta (giorno)	MC si sveglia. Inserimento nome MC. Prima scelta: controllare notifiche o ripassare -> influenza dialogo successivo.
Scena 2	Esterno scuola (giorno)	Incontro con Zen. Il dialogo diverge a seconda della scelta fatta prima.
Scena 3	Classe (giorno)	Zen e MC parlano del ritardo della prof di storia. Compare l'insegnante per richiamarli all'ordine. Zen ha un'idea e MC lo segue fuori dall'aula.
Scena 4	Corridoio (giorno)	MC ripensa alla sua amicizia con Zen e ai guai che ne sono scaturiti, mentre lo segue per i corridoi della scuola.
Scena 5	Biblioteca (giorno)	MC e Zen causano inavvertitamente un blackout armeggiando con l'attrezzatura del cineforum. ~~Scelta: prendere in mano la situazione o lascia fare a Zen (nessuna conseguenza).~~
Scena 5.2	Biblioteca (giorno)	Torna la corrente. ~~Scelta: assecondare Zen che vuole vedere il trailer oppure sgridarlo (sblocca termine "Tetris" nel Glossario).~~ ~~In entrambi i casi, i due iniziano a notare delle stranezze relative ai videogiochi.~~

Scena 5.3	Biblioteca (giorno)	Zen e MC vengono colti in flagrante dall'insegnante.
Scena 6	Strada (giorno)	Tornando a casa, MC e Zen ripensano alle conseguenze delle loro azioni e del blackout. ~~Il dialogo diverge a seconda della scelta fatta in Scena 5.2.~~
Scena 7	Salotto (giorno) Cameretta (giorno)	MC torna a casa e si rende conto che tutti i videogiochi sono spariti. Una telefonata di Zen gli conferma che è successo lo stesso anche a lui.
Scena 8	Strada ~~(mattina)~~ pomeriggio	~~Zen e MC riflettono sulla scomparsa dei videogiochi. Scelta: possibile spiegazione (non influenza dialoghi successivi).~~ *MC riflette sulla scomparsa del videogioco, con accanto uno Zen sconvolto.*
Scena 9	Esterno edificio, cortile (pomeriggio)	Zen e MC si recano nel luogo dell'attività extra-curricolare che dovranno svolgere come punizione per il blackout. ~~Scelta: lamentarsi con Zen oppure no (non ha conseguenze).~~
Scena 10	Aula dell'attività extra-curricolare (pomeriggio)	Zen e MC incontrano Lisa, la ricercatrice che dovranno assistere come parte della loro attività extra-curricolare. Mentre la donna, infastidita, chiama il suo capo, il misterioso Professore, Zen scopre una vecchia console nell'aula. Al suo ritorno, Lisa spiega che il videogioco è sparito da oltre vent'anni e che lei e il Professore hanno messo insieme i reperti rimasti per studiarlo e provare a riabilitarlo. Compito di MC e Zen sarà quello di assisterla. Scelta: accogliere con entusiasmo o con remore l'incarico (non ha conseguenze).

Parte 2 – Capitolo 1, 2, 3

🎯 **obiettivi:** stimolare una riflessione sul videogioco basata sull'esperienza pregressa del giocatore che porti all'acquisizione di competenze critiche (*critical literacy*).

SCENA	SETTING	CONTENUTO

Giorno 1, Scena 1	Aula dell'attività extra-curricolare (pomeriggio)	Lisa cerca di giungere a una definizione di videogioco con Zen e MC. Diverse scelte e percorsi possibili. **Argomenti:** • Confronto tra gioco analogico e digitale • Rimediazione • Origini del videogioco (Tennis for Two) • Definizione di videogioco secondo i concetti di sistema, conflitto e regole (cfr Salen & Zimmerman, 2004) • Riflessione sulle regole • Interattività e differenza gioco/giocare
Giorno 1, Scena 2	Parco (tramonto)	Zen e MC riflettono sulla giornata trascorsa. Scelta di caratterizzazione (non ha conseguenze).
Giorno 1, Scena 3	Parco (tramonto)	Zen e MC ricevono una telefonata a sorpresa del Professore, che li mette alla prova con un test -> Test #1. Variabile int, il punteggio aumenta per ogni risposta esatta. Se il totale è inferiore a 5 -> bad ending; altrimenti il Professore si congratula con MC e Zen.
Giorno 2, Scena 1	Esterno edificio, cortile (pomeriggio)	Zen e MC si preparano a un'altra giornata di attività extra-curricolare.

Giorno 2, Scena 2	Aula dell'attività extra-curricolare (pomeriggio)	Lisa sottopone a Zen e MC una questione spinosa che attanaglia lei e il Professore da diverso tempo: con che criterio dovrebbero archiviare i videogiochi raccolti? Insieme, i tre personaggi esaminano le tre opzioni: archiviare i giochi per anno d'uscita, per genere o per piattaforma. Alla fine, il giocatore viene invitato a scegliere uno dei tre criteri. **Argomenti:** • Riflessione sul concetto di genere nel videogioco • Comparazione tra il genere videoludico e quello di altre forme mediali • Peculiarità delle piattaforme di gioco • Influenza di caratteristiche e limiti delle piattaforme sulle pratiche di game design • Rapporto tra videogiochi appartenenti allo stesso genere • Rapporto tra videogiochi e altri media vicini per genere estetico e tematiche • Evoluzione del videogioco
Giorno 2, Scena 3	Ristorante (pomeriggio)	Zen e MC commentano la giornata. Scelta di caratterizzazione: definisce attitudine di MC verso l'attivitò.
Giorno 3, Scena 1	Esterno edificio, cortile (pomeriggio)	Scena di transizione, che giustifica un'elissi temporale: ci sono stati altri giorni di lavoro al progetto e ora ci si avvicina alla fine.

Giorno 3, Scena 2	Aula dell'attività extra-curricolare (pomeriggio)	Lisa annuncia che ormai l'inaugurazione della mostra è vicino. Chiede a MC e Zen perché amino il videogioco: tre scelte possibili, corrispondenti a tre diversi temi (narrazione, socialità, flow). Quando Zen rivolge la stessa domanda a Lisa, lei racconta di essersi innamorata del videogioco per le storie da esso raccontate. Da lì, guida Zen e MC in una riflessione sulla narrazione nel videogioco. **Argomenti:** • Videogioco e socialità • Flow • Narrazione nel videogioco • Narrazione transmediali e rimediazioni • Narrativa lineare e non lineare
Giorno 3, Scena 3	Aula dell'attività extra-curricolare (pomeriggio)	Dopo aver ricevuto l'approvazione di Lisa, MC e Zen vengono sottoposti a un nuovo test a sorpresa dal Professore per decidere se siano pronti o meno a concludere l'attività. Test #2 -> variabile int, +1 per ogni risposta esatta. Se test2 >= 5, il test è superato e il Professore si congratula con i ragazzi; altrimenti, bad ending.

Parte 3 – Epilogo

🎯 **obiettivi**: lasciare ai giocatori la possibilità di scrivere un proprio finale (*creative literacy*).

SCENA	SETTING	CONTENUTO
Epilogo 1	Salotto (sera)	MC riflette su cosa fare al termine dell'attività. Scelta: chiamare Lisa oppure Zen -> ciascuno fornisce un input diverso sul percorso da intraprendee alla'fine dell'attività.
Epilogo 2	Ristorante (giorno)	MC, Zen e Lisa festeggiano l'apertura della mostra. Lisa chiede ai ragazzi cosa intendano fare d'ora in avanti. Ciascuna scelta conduce a un diverso finale.

Finale 1	Aula dell'attività extra-curricolare (pomeriggio)	Zen e MC continuano a lavorare come ricercatori con Lisa e il Professore per aprire un museo dedicato al videogioco.
Finale 2	Mensa (giorno)	Zen e MC aprono un sito dedicato al videogioco per farlo scoprire ai propri coetanei.
Finale 3	Cameretta (giorno)	Zen e MC decidono di creare un proprio videogioco per far riscoprire il medium.
Finale 4	Parco (pomeriggio)	MC rifiuta tutte le opzioni proposte. Riceve una telefonata dal Professore, che lo invita a dare una propria conclusione alla sua storia -> spazio per il finale del giocatore.

Personaggi

- **MC (Protagonista)**
  Il protagonista e personaggio punto di vista della storia. Rappresenta lo sguardo del giocatore sugli eventi, e per questo non compare mai sulla scena (e non ha quindi associato a sé nessuno sprite). Al fine di facilitare l'immedesimazione da parte del giocatore, inoltre, il personaggio è rinominabile (compare un prompt di inserimento nome nella prima scena) e non ha connotazione di genere: ogni dialogo è scritto in modo *gender neutral*, in modo da risultare coerente con qualsiasi nome venga scelto dal giocatore (anche il nome assegnato di default, Alex, è neutrale).

  Studente e adolescente come Zen, ne condivide la passione per videogiochi. Il giocatore può influenzare parzialmente la sua caratterizzazione tramite le proprie scelte. Le opzioni di dialogo generalmente presentano due caratterizzazioni possibili:
    - "spirito libero": assecondare Zen, dare priorità allo svago sullo studio, farsi trascinare dall'immaginazione;
    - "studente razionale": tenere i piedi per terra, dare priorità allo studio, preoccuparsi delle conseguenze delle proprie azioni e delle autorità (insegnanti, genitori etc.)
- **Zen**
  Deuteragonista e amico di sempre di MC. È un adolescente svogliato nello studio, ma incredibilmente appassionato quando si tratta di videogiochi. Ama soprattutto i giochi di ruolo e d'avventura perché gli

piace vivere storie epiche e grandiose (che contrappone alla monotonia della vita scolastica), ma adora giocare anche all'MMO *Final Fantasy XIV* assieme a MC.
È vivace, impulsivo e senza peli sulla lingua. Nonostante si cacci spesso nei guai, difficilmente gli altri riescono ad arrabbiarsi seriamente con lui per più di cinque minuti, grazie alla sua faccia tosta e al suo sorriso scanzonato.
A volte viaggia troppo con la fantasia, ma ha anche un ottimo intuito. Le sue reazioni sono genuine e talvolta un po' sopra le righe: la sua espressività compensa la mancanza di immagini che raffigurino MC in scena.

- **Lisa**
  Una ricercatrice che studia il videogioco nella realtà parallela in cui sono finiti Zen e MC. Nonostante il videogioco in quest'ucronia sia sparito all'inizio del nuovo millennio, Lisa ha vissuto la sua infanzia nella sua *golden age*, e porta nel cuore diversi titoli degli anni '90. Fortemente motivata a riabilitare il videogioco, lavora da qualche tempo per il Professore, con cui ha un rapporto burrascoso: da un lato ne stima le competenze, dall'altro ne mal tollera i modi eccentrici e imprevedibili. Prima dell'incontro con Zen e MC, lavorava per la maggior parte del tempo da sola, pur chiedendo da tempo un aiuto al Professore.
  Scontrosa e poco amichevole, detesta perdere tempo. Spesso le sue interazioni con il Professore mettono a dura prova la sua pazienza; il profondo amore che nutre per il suo lavoro, tuttavia, supera ogni ostacolo.
  È una figura guida per Zen e MC, ma allo stesso tempo ha tanto da imparare da due ragazzi che vivono quotidianamente il videogioco, e accoglie con curiosità e interesse ogni loro contributo. Questa scelta di caratterizzazione risponde all'esigenza di mettere al centro dello sviluppo di competenze critiche sul videogioco l'esperienza pregressa del giocatore (qui rappresentato da Zen e MC); il ruolo di Lisa, di conseguenza, non è quello di impartire nozioni ai due ragazzi (e al giocatore), bensì quello di guidare una riflessione critica costruita insieme.

- **Professore**

Il misterioso professore che si occupa di studiare il videogioco, nonché capo di Lisa. Non lavora al laboratorio con lei, e si palesa con telefonate improvvise sia a lei, che ai ragazzi. Nonostante i suoi modi eccentrici, sembra sapere veramente moltissimo sul videogioco (e non solo). Talvolta si esprime in modo sibillino e poco chiaro, il che manda su tutti i nervi Lisa.

- **Insegnante**
  Un insegnante che coglie Zen e MC in flagrante durante una delle loro malefatte.

OBIETTIVO ESTETICO E ATMOSFERA

L'estetica del gioco richiama lo stile *anime* che caratterizza il genere *visual novel.* Luoghi e personaggi presentano atmosfere e look moderni. In considerazione del target giovanile del gioco, i colori dominanti sono chiari e luminosi, in linea con l'atmosfera spensierata che si vuole comunicare.
Un concept preliminare, poi scartato, prevedeva un'ambientazione in un futuro non precisato in cui, dopo un periodo "oscuro" di rifiuto della tecnologia, si era tornati grosso modo a uno stile di vita simile a quello attuale, ma leggermente più moderno; pertanto, le prime indicazioni di design prevedevano richiami alla tecnologia e sfumature cyberpunk. Scartata questa prima idea, si è scelto dunque un setting contemporaneo, mantenendo però elementi tecnologici e "smart" nel design dei personaggi.

Environment

Ambienti urbani, moderni. Principalmente interni, con qualche esterno per variazione.

Luoghi chiave:

- La scuola (aula, corridoio, biblioteca)
- L'aula/laboratorio dove si svolge la ricerca di Lisa

Luoghi secondari:

- Casa di MC
- Strada
- Esterno scuola
- Esterno dell'edificio che ospita il laboratorio di Lisa
- Parco
- Ristorante/tavola calda

A differenza degli *sprite* dei personaggi, gli sfondi utilizzati nel gioco non sono stati realizzati appositamente, bensì reperiti su piattaforme online di condivisione risorse grafiche con licenza per il riutilizzo (principalmente Itch.io e DeviantArt).
Dato il riutilizzo di risorse già create ad altri fini, uno degli ostacoli maggiori è stato quello di dover trovare illustrazioni che non presentino riferimenti al Giappone (setting più comune delle visual novel a sfondo scolastico), nella fattispecie insegne con ideogrammi o architettura troppo marcatamente orientale.

Personaggi

Per il *character design*, ho collaborato con l'artista e amica Neph. Il processo si è svolto nelle seguenti fasi:

1. Mie indicazioni per il design dei personaggi;
2. Realizzazioni di diversi schizzi preliminari da parte di Neph, con diverse opzioni di design e color palette;
3. Rifinitura del design da parte mia sulla base degli schizzi proposti;
4. Realizzazione da parte di Neph del design definitivo, con un'illustrazione di character study;
5. Dopo il mio ok al design definitivo, realizzazione dello sprite di base da utilizzare in gioco da parte di Neph;
6. Selezione delle espressioni secondarie per il personaggio ed mie indicazioni al riguardo (con eventuali reference);
7. Realizzazione da parte di Neph delle espressioni alternative dei personaggi.

Zen

Indicazioni:

- svampito, combinaguai, non sveglissimo ma di buon cuore
- ha una soglia dell'attenzione bassissima e si annoia a scuola
- leale, simpatico, si fa voler bene

- età: circa 14-15 anni
- bassino
- capelli corti, magari con qualche meches di colore fluo
- qualche orecchino/piercing all'orecchio?
- indossa una felpona colorata
- forse potremmo aggiungere o un cappellino con visiera al contrario o un cerotto sul naso per dargli quell'aria da teppistello dal cuore d'oro?
- posa frontale
- espressione di default affabile/sorridente

Schizzi:



Design definitivo e character study:



Lisa

Indicazioni:

- ha sempre l'aria seccata o esasperata
- si sente circondata da incompetenti
- in realtà è appassionatissima di quello che fa e quando ne parla si illumina
- età: 25-30 anni
- più alta di Zen, fisico asciutto
- capelli castano chiaro, di media lunghezza, raccolti
- occhiali
- indossa un camice da ricercatrice sopra un abbigliamento
- posa di ¾
- espressione di default: cipiglio seccato

Schizzi:

idee

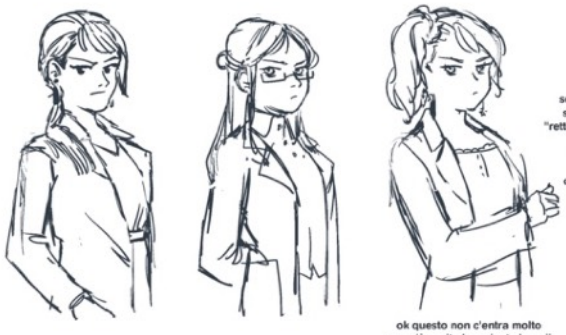


es. capelli scompigliati

occhiaie pronunciate

leggermente ingobbata in avanti

A seconda se il contesto della storia sia serio o meno, si può puntare sul lato comico della crisi di nervi per caratterizzare il design!



ok questo non c'entra molto ma m'è uscita la variante kawaii manco fosse NCIS XD

Altrimenti, se il contesto è serio, si può puntare sulla "rettezza" del personaggio, frustrata magari da una situazione che la circonda che non la soddisfa

color test



idea posa

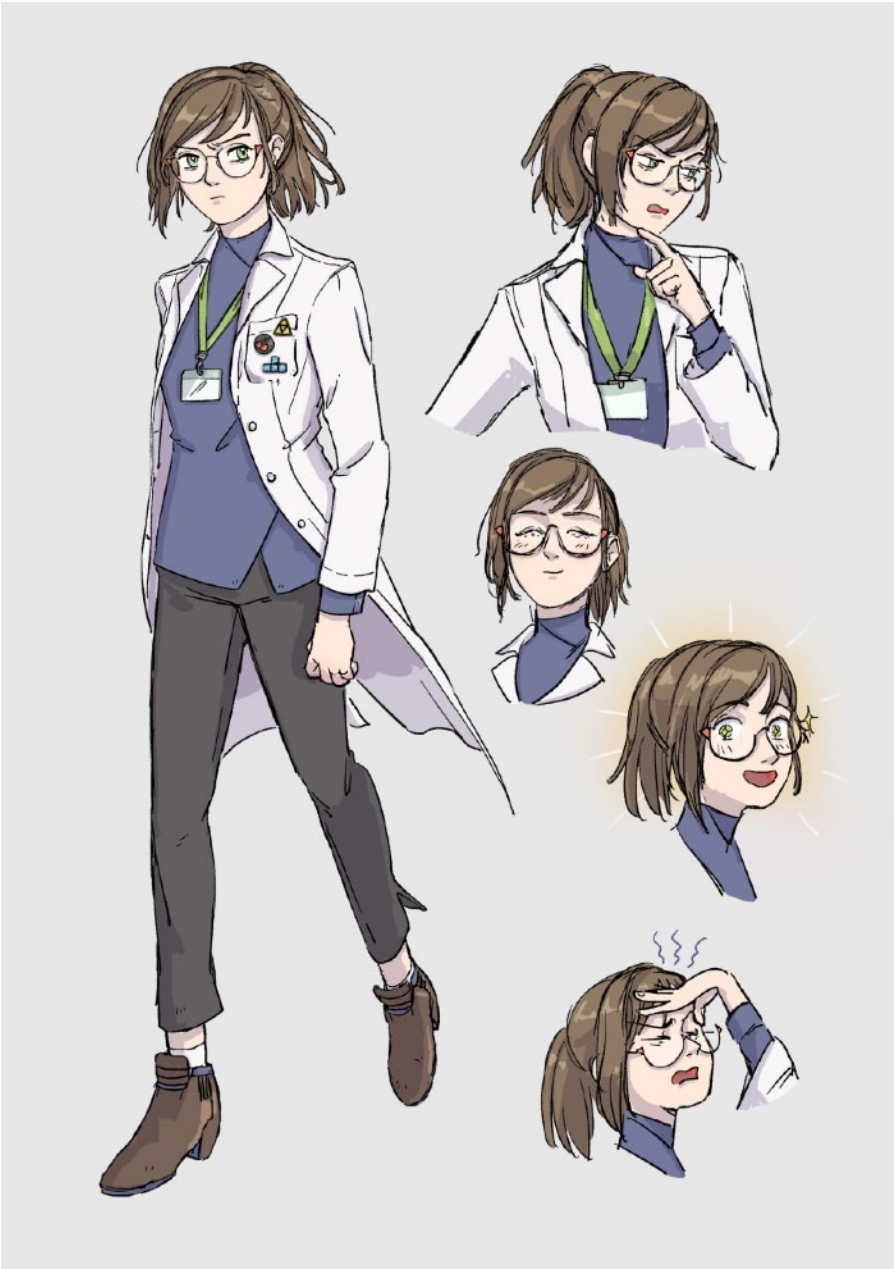


ti squadra un po' dall'alto

braccia incrociate

qualcosa in mano

Design definitivo e character study:



(Su proposta di Neph, al design sono state aggiunte delle spille "*easter egg*" legate al mondo dei videogiochi, dato l'ambito di ricerca e la passione di Lisa.)

MECCANICHE E COMANDI

Meccanica principale

Trattandosi di un videogioco di genere visual novel, la meccanica principale è la scelta: al giocatore vengono fornite opzioni multiple per proseguire la storia.

Le scelte presenti nel gioco sono di diverso tipo.

- **Scelte di caratterizzazione:** non hanno conseguenze dirette, ma permettono di caratterizzare MC. Talvolta percorsi diversi offrono accesso ad informazioni differenti, oppure modificano dialoghi successivi.
- **Scelte concettuali (capitolo 1):** durante le riflessioni sugli aspetti critici di ludoliteracy contenute a partire dal capitolo 1, Lisa esorta frequentemente MC (e quindi il giocatore) a ragionare su vari aspetti inerenti al videogioco. La meccanica della scelta permette qui al giocatore di costruire un percorso di apprendimento personalizzato; pertanto, non ci sono scelte giuste o sbagliate, soltanto diversi percorsi possibili per giungere agli stessi contenuti.
- **Scelte di verifica – test (capitolo 1):** di nuovo a partire dal capitolo 1, a MC (e quindi al giocatore) vengono posti dei quiz da parte del Professore per verificare le competenze acquisite. In queste fasi al giocatore viene assegnato un punteggio (non visibile): se il punteggio è insufficiente, il giocatore incontra un blocco (*bad ending*), altrimenti può proseguire.

Lista delle variabili associate a scelte:

NOME	TIPO	DEFAULT	CAPITOLO	DESCRIZIONE
trailer	bool	False	Prologo, Scena 1	True se MC decide di controllare notifiche -> cambia dialogo in Scena 2
giocomobile	bool	False	Prologo, Scena 5.2	True se MC sceglie di non assecondare Zen e tornare in classe -> cambia dialogo in Scena 6
partecipazione	bool	False	Capitolo 1, Scena 1	True se MC definisce videogioco una storia interattiva -> cambia il dialogo successivo
conflict	bool	False	Capitolo 1, Scena 1	Queste tre variabili rappresentano tre dei concetti chiave della definizione di gioco di Salen & Zimmerman (2004). Per giungere a tale definizione, il giocatore può scegliere percorsi diversi, partendo da uno o dall'altro concetto. Solo una volta che tutte e tre le variabili sono True, la discussione termina e si procede con la scena successiva.
rules	bool	False	Capitolo 1, Scena 1	
system	bool	False	Capitolo 1, Scena 1	
tutorial	bool	False	Capitolo 1, Scena 1	Due variabili utilizzate nella riflessione su come regole vengano comunicate nei videogiochi. Il giocatore può scegliere percorsi diversi: entrambe le variabili devono essere True affinché si prosegua alla scena successiva.
gameover	bool	False	Capitolo 1, Scena 1	

test1	int	0	Capitolo 1, Scena 3	Test di verifica del capitolo 1. Ogni risposta corretta dà +1 punti. Se alla fine del test, test1 >= 5, il test è superato e il gioco prosegue. Altrimenti si incontra un blocco (bad ending).
luoghi	bool	False	Capitolo 2, Scena 2	Variabili che permettono di personalizzare il percorso di apprendimento: il giocatore può scegliere di affrontare i temi nell'ordine che preferisce, e i dialoghi cambiano a seconda delle risposte date. Anno, Genere e Piattaforme rappresentano i tre possibili criteri di archiviazione: solo quando tutte e tre sono True, il gioco avanza alla
anno	bool	False		
genere	bool	False		
piattaforme	bool	False		
rpg	bool	False		
spara	bool	False		
picchia	bool	False		
avventura	bool	False	Capitolo 3, Scena 2	Variabili che permettono di personalizzare il percorso di apprendimento: il giocatore può scegliere di affrontare i temi nell'ordine che preferisce, e i dialoghi cambiano a seconda delle risposte date.
musica	bool	False		
storiaelementi	bool	False		
retorica	bool	False		
test2	Int	0	Capitolo 3, Scena 3	Test di verifica del capitolo 3. Ogni risposta corretta dà +1 punti. Se alla fine del test, test1 >= 5, il test è superato e il gioco prosegue. Altrimenti si incontra un blocco (bad ending).

TEST #1

Obiettivi del test:

- Controllare che il giocatore stia prestando attenzione al gioco (e semplicemente avanzando nel gioco premendo meccanicamente un tasto)
- Assicurarsi che il giocatore abbia padroneggiato le caratteristiche del gioco e sappia sfruttarle a proprio vantaggio (ad esempio, il glossario, la cronologia o il comando indietro per reperire informazioni che non ricorda).

Se non superato, il test conduce a un **bad ending**: il gioco non prosegue e il giocatore deve ricaricare e ritentare il test. Tramite il Professore, viene fornito al giocatore un feedback chiaro che invita a riprovare, avvalendosi delle funzioni di cronologia e archivio.

Domande test #1:

1. In un videogioco possiamo fare qualsiasi cosa vogliamo.
    - Vero
    - **Falso (+1)**
2. Le regole sono il linguaggio con cui il gioco comunica con il giocatore.
    - **Vero (+1)**
    - Falso
3. Senza la partecipazione attiva del giocatore, non si può giocare.
    - **Vero (+1)**
    - Falso
4. In un videogioco, le regole devono essere per forza spiegate esplicitamente al giocatore.
    - Vero
    - **Falso (+1)**
5. Gli elementi di un gioco acquistano una funzione grazie alle regole.
    - **Vero (+1)**
    - Falso
6. Quello che da molti è considerato il primo esempio di videogioco è una rimediazione del calcio.
    - Vero
    - **Falso (+1)**

7. In un videogioco, tutte le regole devono essere spiegate al giocatore prima di iniziare a giocare
    - Vero
    - **Falso (+1)**
8. Ogni sfida incontrata in un gioco deve avere un esito quantificabile.
    - **Vero (+1)**
    - Falso

TEST #2

Domande test #2:

1. La piattaforma su cui viene eseguito un videogioco non ne influenza il design.
    - Vero
    - **Falso (+1)**
2. Il videogioco è un medium multimodale.
    - **Vero (+1)**
    - Falso
3. Il concetto di genere videoludico è identico a quello di genere letterario.
    - Vero
    - **Falso (+1)**
4. Le regole di un gioco possono esprimere un messaggio o raccontare qualcosa.
    - **Vero (+1)**
    - Falso
5. Il primo videogioco della storia fu un videogioco arcade.
    - Vero
    - **Falso (+1)**
6. La prima console casalinga nacque negli anni Novanta.
    - Vero
    - **Falso (+1)**
7. In una narrazione non-lineare può esserci più di un finale.
    - **Vero (+1)**
    - Falso
8. I generi videoludici sono in costante evoluzione.
    - **Vero (+1)**
    - Falso

Meccaniche secondarie

- **Nome personalizzabile:** all'inizio del gioco il giocatore può scegliere il proprio nome per MC, tramite un prompt di inserimento testuale. Se il giocatore non sceglie alcun nome, viene assegnato di default "Alex" (genderless).

- **Archivio:** nel corso del gioco, il giocatore incontra alcune parole cliccabili come collegamenti ipertestuali. Il clic apre la schermata di glossario, dove è possibile approfondire il suddetto termine. Una volta consultata una volta, ciascuna voce risulta sbloccata e può essere riletta in qualsiasi momento aprendo il glossario dal menu (sia in game, sia principale).

  Le voci inserite nel glossario sono principalmente di due tipi: esempi (giochi a cui si fa riferimento, che si ritiene il giocatore possa non conoscere) e terminologia specifica (termini finalizzati allo sviluppo da parte del giocatore di un lessico critico con cui analizzare il videogioco.)

  [nota: data l'eterogeneità delle voci inserite, il glossario è stato rinominato "Archivio". Alcune linee di dialogo di Lisa lo contestualizzano come un vero e proprio archivio di informazioni presente nel laboratorio e consultabile dai due protagonisti].

Elenco voci dell'Archivio:

- ***Tetris***
  Un popolare videogioco inventato nel 1984 e disponibile anche oggi su piattaforme moderne. In questo gioco, il giocatore ha il compito di posizionare dei pezzi colorati chiamati tetramini per creare delle linee orizzontali e accumulare punti. Il gioco termina quando i blocchi riempiono l'intero schermo.
- **Rimediazione**
  Adattamento e rielaborazione di un medium in un altro. Per esempio, il film "Harry Potter e la Pietra Filosofale" è una rimediazione dell'omonimo libro.
- **Giochi analogici e digitali**
  Questi due aggettivi vengono spesso usati per distinguere i giochi che utilizzano componenti fisici come pedine, dadi, carte, ecc. (giochi analogici) dai videogiochi (giochi digitali). Nei giochi analogici si interagisce direttamente con i pezzi del gioco e con gli altri giocatori, mentre nei giochi digitali vi è la mediazione di uno schermo.
- ***Tennis for Two***

Uno dei primi esempi di videogioco. Fu realizzato nel 1958 dal fisico statunitense William Higinbotham per intrattenere i visitatori del laboratorio dove lavorava, Brookhaven National Laboratory. Higinbotham utilizzò come componenti un computer analogico e un oscilloscopio come schermo. Per il suo cinquantesimo anniversario, ne è stata realizzata una replica. Puoi farti un'idea di come si giocasse a Tennis for Two con questo video: https://www.youtube.com/watch?v=6PG2mdU_i8k

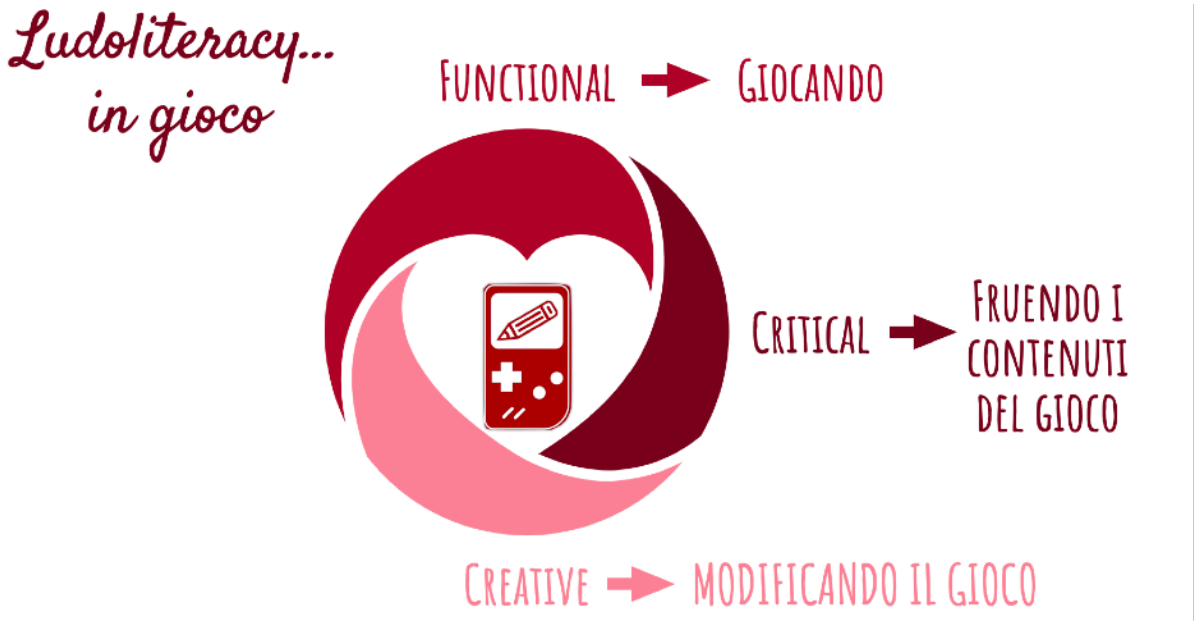
- **Gioco**
  Un gioco è un sistema in cui i giocatori si impegnano in un conflitto artificiale, ben definito da {b}regole{/b}, che porta a un risultato quantificabile. Questa definizione è stata coniata dagli studiosi Katie Salen ed Eric Zimmerman (*Rules of Play*, 2004).
- **Magnavox Odyssey**
  La prima console casalinga. Fu progettata dall'ingegnere Ralph Baer e prodotta dalla società di elettronica Magnavox. Uscì sul mercato nell'agosto del 1972. Questo video promozionale ne mostra il funzionamento: https://www.youtube.com/watch?v=jLGBtkKPj2U
- ***Pong***
  Uno dei primissimi esempi di videogioco arcade. A realizzarlo, nel 1972, fu Allan Alcorn per Atari, sotto la direzione di Nolan Bushnell. Fu un grandissimo successo, che inaugurò un periodo di grande popolarità per i videogiochi arcade. Nel 1975 ne venne realizzata una versione console. Puoi giocare a Pong qui: https://www.ponggame.org
- **Atari**
  Una società produttrice di videogiochi fondata nel 1972 da Nolan Bushnell. Contribuì enormemente alla nascita dell'industria del videogioco, prima con il successo di Pong, e in seguito con la console Atari 2600. Nel 1983, proprio Atari fu protagonista di una grossa crisi del mercato videoludico, soprattutto sul suolo americano.
- **NES**
  La prima console domestica prodotta da Nintendo. In Giappone, dove fu rilasciata nel 1983, è nota con il nome di Famicom. Su questa console a 8-bit nacquero alcune grandi serie videoludiche ancora in corso, come *Super Mario Bros* (1985) e *The Legend of Zelda* (1986).
- **SEGA**
  Una società sviluppatrice di videogiochi giapponese. Fino al 2001, fu attiva anche nello sviluppo di proprie console e, negli anni Ottanta e primi anni Novanta, si contese con Nintendo il mercato, prima con il Sega Master System (1985) e poi con il Sega Mega Drive (1988).
- ***Space Invaders***

Videogioco arcade creato nel 1978 da Tomohiro Nishikado e commercializzato dalla compagnia giapponese Taito. Nishikado fu ispirato da altri giochi arcade sparatutto, come *Breakout* di Atari, ma anche da opere di fantascienza come la saga cinematografica *Star Wars* e il romanzo *La guerra dei mondi* di H.G. Wells. Fu un incredibile successo commerciale, che influenzò profondamente l'industria del videogioco. Puoi giocare a *Space Invaders* qui: https://freeinvaders.org

- ***Pac-Man***
  Videogioco arcade creato nel 1980 da Toru Iwatani per la compagnia Namco. Iwatani ideò Pac-Man perché potesse essere apprezzato anche dal pubblico femminile e sviluppò il gioco a partire dal concetto di "mangiare": il risultato fu un'esperienza diversa da quella degli altri giochi allora sul mercato. L'originalità di *Pac-Man* portò a un grande successo e alla realizzazione di tante altre versioni del gioco nel corso dei decenni successivi. Puoi giocare a Pac-Man qui: https://www.pacman1.net.
- ***Flow***
  L'esperienza di flusso (o *flow*), teorizzata dallo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi, è uno stato interiore in cui si è totalmente coinvolti in un'attività: in questa condizione, siamo concentrati sull'obiettivo e motivati a raggiungerlo, ci divertiamo e siamo soddisfatti. Affinché si verifichi un'esperienza di flusso, è necessario che la sfida che ci viene proposta sia proporzionata alle nostre capacità, in modo tale che l'attività non si riveli né troppo difficile, e quindi frustrante, né troppo facile, e dunque noiosa. Il gioco è un'attività che porta facilmente allo stato di flusso poiché presenta obiettivi chiari e feedback frequenti.
- ***Cut scene***
  Il termine cut scene, o *cutscene*, si riferisce a sezioni dell'esperienza di gioco in cui l'interazione del giocatore viene sospesa per mostrare elementi della storia. Queste sequenze possono essere realizzate con il motore grafico del gioco o con grafica in CGI, oppure possono essere animate o registrate. Curiosità: il primo gioco a introdurre le cut scene fu Pac-Man!
- **Narrazione transmediale**
  In una narrazione transmediale, elementi diversi di una storia vengono raccontati attraverso diversi media, in modo complementare. Un esempio è la saga di *Star Wars*, dove l'universo narrativo nato con i film viene esplorato anche in libri, videogiochi e serie tv: ciascuna opera racconta una storia che completa e arricchisce le altre, nel quadro di una grande narrazione generale. Questo termine (in inglese *transmedia storytelling*) è stato coniato da Henry Jenkins.

- **Narrativa interattiva non lineare**
  Tipologia di narrazione che si basa sull'interazione da parte dell'utente, chiamato a fare delle scelte durante la storia. In una narrativa non lineare, la storia spesso si articola in differenti diramazioni, che possono poi convergere e portare a un unico finale, oppure divergere in finali differenti.
- **Multimodale**
  Si definisce così un medium che usa più di uno modo per comunicare. Come abbiamo visto, è proprio questo il caso del videogioco, che utilizza suoni, immagini e testi.

GAMEFLOW E LEVEL DESIGN



Il gioco è suddiviso in capitoli.

Inizialmente, ciascun capitolo copriva una diversa componente della *ludoliteracy*, e la ripartizione era la seguente

- Capitolo 1: prologo che introduce la cornice narrativa e aiuta il giocatore a familiarizzare con le meccaniche del gioco (***functional literacy***)
- Capitolo 2: svolgimento della storia con riflessione critica sul videogioco secondo diversi contesti (***critical literacy***)
- Capitolo 2.1: giorno 1 dell'attività
- Capitolo 2.2: giorno 2 dell'attività
- Capitolo 2.3: giorno 3 dell'attività
- Capitolo 3: finale, con possibilità dei giocatori di modificare il gioco per scrivere un proprio finale o personalizzare il copione (***creative literacy***)

Per rendere più fruibile il gioco, la suddivisione in capitoli è stata ripensata ed esplicitata con schermate *in game* che segnalino il passaggio da un capitolo

all'altro. Ciò risponde a un'esigenza ben precisa: nell'ottica di una sperimentazione scolastica, si ipotizza che il gioco venga giocato individualmente da ciascun partecipante secondo un calendario comune. Ad esempio: nella prima settimana, tutti giocano individualmente (e secondo i propri tempi) il prologo, nella seconda settimana il capitolo 1, e così via. È quindi fondamentale che il giocatore sappia sempre a che punto del gioco è arrivato.

Al fine di rendere dunque più chiara la scansione in capitoli, la struttura del gioco è stata così ripensata:

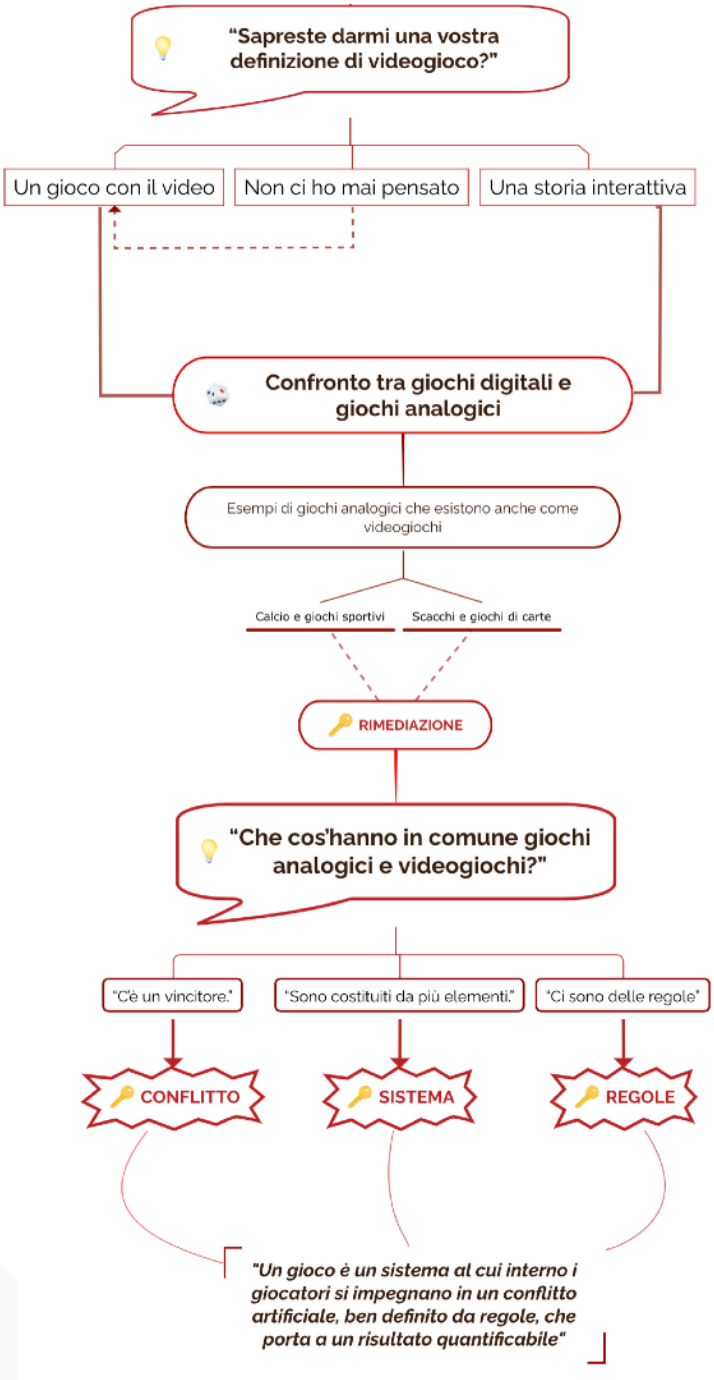
- Capitolo 1 -> Prologo
- Capitolo 2.1 -> Capitolo 1
- Capitolo 2.2 -> Capitolo 2
- Capitolo 2.3 -> Capitolo 3
- Capitolo 3 -> Finale

La suddetta suddivisione in capitoli viene segnalato chiaramente al giocatore in due modi:

- Con la già citata schermata di inizio capitolo
- Nelle informazioni del file di salvataggio

Recuperando la tripartizione in tre aree della *ludoliteracy*, il prologo corrisponde alla Parte 1 (introduzione e *functional literacy*); i capitoli 1, 2 e 3 alla Parte 2 (svolgimento e *critical literacy*); il finale alla Parte 3 (conclusione e input per *creative literacy*).

Flowchart semplificata Capitolo 1:



Loop Capitolo 1:



Elenco finali:

- **Bad Ending #1 – Capitolo 1:**
  Zen e MC non superano il test del Professore e non progrediscono nell'attività.

- **Bad Ending #2 – Capitolo 3:**
  Zen e MC non superano il secondo test del Professore e non possono terminare l'attività.

- **Finale #1 – Ricercatori – Epilogo:**
  MC decide di continuare a lavorare con Lisa e il Professore.

- **Finale #2 – Divulgatori a modo nostro – Epilogo:**
  MC decide di trovare un proprio modo di far conoscere il videogioco ai coetanei.

- **Finale #3 – Game Designer – Epilogo:**
  MC accetta la proposta di Zen di provare a far riscoprire il videogioco diventando game designer.

- **Finale #4 – Il mio finale – Epilogo:**
  MC non sceglie nessuna delle possibili proposte di Zen e Lisa. Riceve una chiamata del Professore, che lo spinge a scrivere da sé il finale della propria storia, superando i limiti imposti dal videogioco.

- **Finale #5 – Finale di Leo e Sofia – Epilogo:**
  Finale scritto da due partecipanti al laboratorio presso la cooperativa Eureka.

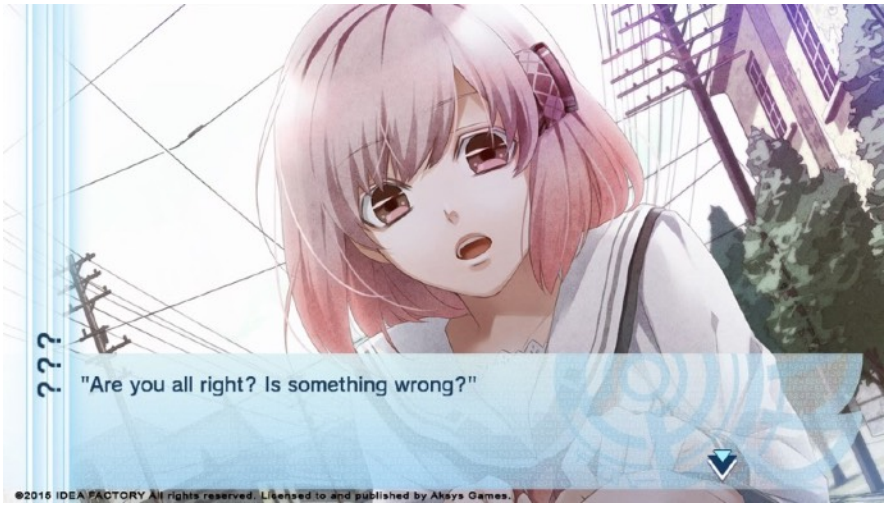
- **Finale #6 – Finale di Stefano – Epilogo:**

Finale scritto da un partecipante al laboratorio presso la cooperativa Eureka.

USER INTERFACE

Reference





HUD

Textbox: riquadro in cui compaiono I dialoghi dei personaggi. Quando vi è un personaggio parlante, il suo nome compare nella targhetta in alto a destra. Ciascun personaggio ha associato a sé un colore:

- MC: giallo
- Zen: azzurro
- Lisa: verde
- Insegnante: bianco
- Professore: arancione

I testi di narrazione, invece, seppur filtrati dal punto di vista di MC, non riportano alcuna etichetta, come convenzione del genere visual novel.
La textbox viene nascosta soltanto in poche situazioni (transizioni, scelte, etc).

Quick menu: comandi rapidi posti sotto la textbox, sempre attivabili dal giocatore se non in specifici momenti (inserimento del nome del personaggio).

Main Menu: contiene gli stessi comandi presenti nel quick menu in HUD, più i seguenti:

- Archivio
- Menu
- Info
- Aiuto
- Esci

Schermate aggiuntive del menu:

- Archivio: un elenco delle voci sbloccate con relativa definizione;
- Avanzate: opzioni avanzate di accessibilità. Il giocatore può impostare un font ad altra leggibilità.

Font usati:

- Testo: BeVietnamPro-Regular.ttf
- GUI (1): Antonio-Bold.ttf
- GUI (2): VT323-Regular.ttf
- Accessibilità: OpenDyslexic.otf

ELENCO ASSET GRAFICI E DESCRIZIONE

Background:

Anime Backgrounds (free to use, credits @Noraneko Games):

- **Classe:** classe.png
- **Esterno strada:** strada.png, strada mattino.png
- **Esterno edificio dell'attività extra-curricolare:** cortile.png
- **Casa (salotto):** salotto.png, salotto notte.png
- **Mensa:** mensa.png
- **Ristorante:** ristorante.png

UNCLE MUGEN'S FREE VN BACKGROUNDS (free to use, credits @UncleMugen):

- **Esterno scuola:** cancello.png
- **Corridoio scuola:** corridoio.png

Library VN Background (free to use, credits @House of Imagi Studio):

- **Biblioteca:** biblioteca.png

Free Visual Novel Bedroom Background (free to use, credits @S-morishita):

- **Camera di MC:** cameretta.png

Park VN Background (free to use, credits @House of Imagi Studio)

- **Parco:** parco.png, parco tramonto.png

Gym VN Background (free to use, credits @House of Imagi Studio):

- **Palestra:** palestra.png

Rooftop VN Background (free to use, credits @House of Imagi Studio):

- **Tetto:** tetto.png

Student Council Room, (free to use, drawn by *waruneechaiya* and licensed by *Devi Sharp)*:

- **Aula dell'attività extra-curricolare:** lab.png

Realizzati da me:

- Schermo nero: nero.png
- Schermate di inizio capitolo:

- prologo.png
- capitolo 1.png
- capitolo 2.png
- capitolo 3.png
- finale.png

GUI

Credits @Skredjun

Sfondo menu di gioco: game menu.png
Schermate opzioni idle: menu idle.png
Schermata opzioni hover: menu hover.png
Schermata Archivio: glossary.png
Cursore animato: pad1.png, pad2.png
Schermata di testo: textbox.png
Etichetta nome nella schermata di testo: namebox.png

Sprite personaggi

Credits @Neph

Lisa:
Lisa default = lisa.png
Lisa esasperata = lisa esasperata.png
Lisa entusiasta = lisa excited.png
Lisa pensierosa = lisa pensierosa.png
Lisa seria = lisa seria.png
Lisa sorridente = lisa smile.png
Lisa stupita = lisa stupita.png

Zen:
Zen default = zen.png
Zen sorpreso = zen sorpreso.png
Zen molto sorridente = zen smile.png
Zen scioccato = zen shock.png
Zen serio = zen serio.png
Zen disperato = zen disperato.png
Zen che ha combinato un guaio = zen ops.png

Oggetti di scena:

Credits @Skredjun

- **Dreamcast:** dreamcast.png
- **Cabinato:** arcade.png

FX E SOUND DESIGN

Musica

La caratteristica principale della colonna sonora di una *visual novel* è che le tracce possano essere riprodotte in **loop**, poiché il tempo di riproduzione è determinato dalla velocità di lettura del giocatore. Di conseguenza, si deve anche tenere in considerazione che lo stesso brano venga riprodotta per un periodo prolungato.

Queste sono le due esigenze di cui si è tenuto conto primariamente progettando la colonna sonora.

Sono state individuate, in base alla sceneggiatura e al tono del gioco, alcune tipologie di musiche necessarie:

- Musica diurna, rilassata e positiva
- Musica allegra, entusiasta, energica
- Musica allegra, comica, "da combinaguai"
- Musica serale, pacata, leggermente malinconica
- Musica inquietante
- Musica serena, ma vivace, adatta a fare di sottofondo alle parti di spiegazione

Crescendo, amica e compositrice, ha composto e arrangiato personalmente quattro delle tracce necessarie alla colonna sonora; altre tracce sono state selezionate da me da un pacchetto musicale liberamente utilizzabile per opere senza scopi di lucro, realizzato da Tim Reichert/Fulminisictus.

Elenco tracce composte per il gioco da Crescendo:

TITOLO E FILE	MOOD	UTILIZZO	COMMENTO COMPOSITRICE:
Buddy Buddy buddy_buddy.ogg	Allegro, vivace, energico	Traccia ispirata dal personaggio di Zen: compare per la prima volta alla sua prima apparizione nel Prologo. Associata a momenti allegri, di entusiasmo, o spiritosi nel corso della storia.	Momenti allegri e tranquilli, normale quotidianità. Prevalentemente "Zen fa il cretino" (Buddy Buddy). Come area semantica del titolo pensavo di stare sul "bighellonare", ma visto che è praticamente il tema di Zen ho optato per "Buddy Buddy" senza farmi troppi problemi.
Concentration Dance concentration_dance.ogg	Sereno, vivace, incalzante	Traccia associata alle spiegazioni di Lisa e alle riflessioni dei protagonisti. È la colonna sonora della "ginnastica mentale" che sono chiamati a fare, e quindi viene utilizzata a scuola (in classe), durante le riflessioni con Lisa e durante i test del Professore. Segnala al giocatore che è il momento di attivarsi e riflettere.	Sezioni di lunghe spiegazioni interattive. Siccome sono le parti più importanti, più lunghe e degne di più attenzione (perché c'è il grosso dell'interazione) serve qualcosa di orecchiabile e incalzante. L'ideale è che sia loopabile per molto tempo senza che affatichi troppo l'orecchio; uno dei motivi per cui ha solo tre strumenti.

Sunset Overview sunset_overview.ogg	Serale, pacato, malinconico	Traccia che accompagna momenti più pacati, talvolta velati da tristezza: viene riprodotta per la prima volta quando, di ritorno a casa, Zen e MC sono finiti in punizione.	Momenti meno allegri che fanno comunque parte della quotidianità, ma per cui la traccia prima è troppo esuberante. Tono neutro e un po' nostalgico. La chiave è la chitarra acustica, che reputo uno strumento molto nostalgico e malinconico, con un arpeggio ostinato. Ho voluto fare in modo che sembrasse non avere mai inizio né fine e andasse avanti all'infinito.
manDELa effect mandela_effect.ogg	Inquietante, misterioso, oscuro	Traccia che accompagna i momenti destabilizzanti, come il blackout e la scomparsa dei videogiochi.	Momenti di panico e mistero, alternata a silenzi tattici perché abbia più mordente. L'irregolarità è inquietante, per cui presenta una voce con ritmo e una con melodia casuale (il primo più della seconda, che comunque segue dei pattern). Non potendo fare affidamento su una melodia orecchiabile per renderla memorabile, ho optato per un ostinato il cui obiettivo principale è penetrare nelle ossa fino a risultare irritante e rimpolpare la texture per differenziarla dalle altre tracce, che invece tendono ad essere più minimaliste. Il titolo è un gioco di parole sull'effetto Mandela e il tasto DEL della tastiera, visto che immaginavo partisse alla notizia che nel "nuovo mondo" i videogiochi sono stati cancellati.

Elenco tracce selezionate per il gioco dal pacchetto *Visual Novel Audio Pack* di Tim Reichert:

TITOLO E FILE	MOOD	UTILIZZO
Time for Rest Time for Rest.ogg	Positivo, rilassato, ottimista	Traccia diurna, associata a momenti di tranquillità o di risoluzione positiva. Utilizzata la prima volta la mattina, a casa di MC, nella Scena 1 del Prologo.
Poppy Shop Poppy Shop.ogg	Allegro, scanzonato, comico	La musica delle marachelle: associata a momenti da combinagui dei protagonisti o comici. Riprodotta per la prima volta durante la scappatella dalla classe nel Prologo.
Quircky Shop Quircky Shop.ogg	Vivace, comico, bizzarro	Simile alla precedente, viene riprodotta quando Zen dichiara di venire da un altro mondo (fine Prologo), nello sconcerto generale.

Effetti sonori

Gli effetti sonori sono stati selezionati dal database FreeSound in licenza Creative Commons.

Elenco effetti sonori e descrizione:

- Cinguettio mattutino = cinguettio.ogg
- Sfarfallio elettrico blackout = buzz.ogg
- Folla = folla.mp3; folla loop.mp3
- Rumore di passi = passi.ogg
- Rumore di porta che si chiude = porta.ogg
- Telefono riagganciato a fine chiamata = riaggancio.ogg
- Sveglia = sveglia.ogg

- Interruttore = switch.ogg
- Suoneria del telefono che squilla = telefono.ogg
- Colpo = thud.wav

FONTI E MATERIALI

Programmazione:

- Tutorial codice input name screen: @EmcL_ on r/RenPy
- Codice glossario (riadattato): @Crescendo
- Codice opzioni di accessibilità: @Minute

Video Archivio:

- Tennis For Two: https://www.youtube.com/watch?v=6PG2mdU_i8k
- Spot Magnavox Odyssey: https://www.youtube.com/watch?v=jLGBtkKPj2U

Giochi Archivio:

- Pong: https://www.ponggame.org/
- Space Invaders: https://freeinvaders.org
- Pac-Man: https://www.pacman1.net/

Ringraziamenti

Come sempre, il mio primo e più sentito ringraziamento va ai miei genitori, che mi hanno sempre supportata nel mio percorso di studi, permettendomi di arrivare fino a qua. Completare questo progetto sarebbe stato molto difficile senza il contributo di alcune persone di grande talento e gentilezza. Devo perciò ringraziare, in primo luogo, le mie amiche di *visual novel* Jun e Crescendo per l'assistenza con il testing del gioco e per l'aiuto, rispettivamente, con grafica e musiche. Tutta la mia gratitudine va, inoltre, alla mia incredibile collega Rita, che mi ha aiutato come nessun altro nell'organizzazione delle sperimentazioni. Parlando di colleghe, non posso poi proprio esimermi dal ringraziare Ilenia, che, con il suo supporto, è stata la mia ancora di salvezza durante questi anni non facili.

Vorrei poi ringraziare i meravigliosi ragazzi che hanno partecipato alle sperimentazioni, dimostrando grande entusiasmo e passione per il progetto. Infine, ringrazio il mio tutor, Riccardo Fassone, per la disponibilità, cordialità e competenza che mi ha dedicato durante questo percorso.