

# VIRTUAL STORYTELLING. METODI E TECNICHE DI 'SCRITTURA AUDIOVISIVA' CON I MONDI VIRTUALI

## VIRTUAL STORYTELLING. METHODS AND TECHNIQUES OF 'AUDIOVISUAL WRITING' THROUGH VIRTUAL WORLDS

Andrea Benassi | Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS)

✉ Andrea Benassi | Via M. Buonarroti 10, 50121, Firenze | [andreabenassi@gmail.com](mailto:andreabenassi@gmail.com)

**Sommario** Il presente lavoro ha lo scopo di descrivere un insieme di tecniche e metodi di animazione conosciuti con il nome di *machinima*, utilizzabili con successo per una attività di *media education* incentrata sulla produzione audiovisiva attraverso la forma-racconto. Con la pratica del *machinima*, i mondi immersivi 3D diventano lo strumento per la costruzione di *mondi narrativi*, un *teatro* ove allestire rappresentazioni che possono essere riprese come in un set cinematografico. Tutto avviene attraverso l'uso del computer e di Internet, senza l'ausilio di costose apparecchiature e senza uscire dalla classe. In questo contesto, vengono qui presentati i risultati di un'attività sperimentale condotta da un team di docenti nel mondo virtuale di Second Life e finalizzata a verificare la fattibilità metodologica e tecnica della pratica del *machinima* in ambito scolastico.

**PAROLE CHIAVE** Media education, Media literacy, Videogames, Mondi virtuali, Machinima.

**Abstract** This paper describes a set of animation techniques and methods known as *machinima* that can be successfully applied in media education activities centered on audiovisual production through the *story* form. With *machinima*, immersive 3D worlds become a tool for building narrative worlds, *theatres* of a sort in which performances can be recorded as on a movie set. This is done through the computer and the Internet, without expensive equipment or the need to leave the classroom. The paper also presents the results of a pilot activity performed by a group of teachers in the Second Life virtual world. This was aimed at exploring the technical and methodological feasibility of *machinima* practices in the school context.

**KEY-WORDS** Media education, Media literacy, Videogames, Virtual worlds, Machinima.

## INTRODUZIONE

La cultura mediale è definitivamente entrata a far parte del curriculum scolastico italiano nel 2007. Quello delle indicazioni presenti all'interno delle "competenze chiave per l'istruzione obbligatoria"<sup>1</sup> è il punto di arrivo di un percorso piuttosto accidentato che la *media education* ha dovuto intraprendere, a partire dagli anni Settanta del Novecento, per entrare a buon diritto nei curricula internazionali (Buckingham, 2006).

Una grande spinta ad un ripensamento del curriculum e del ruolo della *media education* e degli educatori è sicuramente data dal grande cambiamento introdotto dall'affermarsi dei *new media*. Il loro avvento ha ugualmente sfumato le differenze tra quelle che una volta erano due figure ben distinte: il *produttore* e il *consumatore* di contenuti mediali. Fintanto che i grandi *broadcaster* concentravano nelle proprie mani la capacità di produzione e pubblicazione di contenuti (di ogni genere: libri, film, canzoni, ecc.), alla gente comune altro non rimaneva che scegliere cosa consumare, essere destinataria di contenuti prodotti da uno specialista pagato per farlo. Il proliferare su Internet di tecnologie di *publishing* e di comunicazione ha invece ridisegnato i confini tra comunicazione di massa e comunicazione personale e interpersonale, tra produzione e consumo (Jenkins, 2007). Non è più così difficile raggiungere un pubblico con i propri prodotti. Pubblico certo circoscritto, comunità di pari o di persone che condividono gli stessi interessi - non più il pubblico ampio e indistinto della TV generalista - ma pur sempre un *audience* che risponde e fa sentire la propria presenza, che giudica, che fa la fortuna o meno di un contributo.

In questo senso, Internet ha dato linfa a un nuovo soggetto che è contemporaneamente consumatore e produttore di contenuti e che viene indicato come *prosumer*<sup>2</sup>. Nella società dei *prosumer*, il fruitore dovrà assumersi maggiori responsabilità, dato che le tecnologie avanzate di produzione e scrittura consentiranno ai produttori di fornire ampie gamme di scelta di prodotto (Jenkins, 2008).

Tutto questo pone sfide inedite e ineludibili per la scuola: il giovane *prosumer* necessita di un'alfabetizzazione profondamente differente dal suo lontano parente pre-internet. Occorre prepararlo a un'interazione intelligente con i media,

in modo da sviluppare la comprensione e la partecipazione dei giovani alla cultura mediatica che li circonda e li ingaggia.

A tale scopo, è importante arrivare a definire dei percorsi che seguano la duplice linea della comprensione e della produzione, del "leggere" e dello "scrivere" nei vari codici comunicativi. Se l'insegnamento dei media è stato storicamente dominato dall'analisi critica (Buckingham, 2006), grazie agli sviluppi tecnologici che hanno reso le forme più complesse della produzione multimediale accessibili e facili da gestire, è praticabile oggi un approccio che combini invece l'analisi critica e la produzione creativa, dalla quale non si può più prescindere e che non ci possiamo più permettere di guardare con sospetto (Woods, 2001; Buckingham, 2006).

Detto questo, va comunque rilevato come, nonostante gli indubbi progressi appena descritti, determinati generi di produzione audiovisiva non siano certo accessibili quanto la produzione testuale. Pensiamo ad esempio alla *fiction*: il linguaggio alfabetico permette con facilità di *ricostruire nella nostra mente ciò che non sta davanti ai nostri occhi* o che - pensiamo ad esempio al Paese delle Meraviglie di Alice - non è reale. Ma il linguaggio audiovisivo funziona in modo diverso. Entra qui in gioco il processo percettivo: *l'iconicità* e *l'indicalità* caratteristiche di questo linguaggio richiedono che le immagini ed i suoni siano visti e sentiti, prima di essere decodificati. Questo non rappresenta certo un problema quando si tratta di raccontare ciò che - in un dato momento - si para davanti ai nostri occhi: le nuove tecnologie, a partire dagli *smartphone*, ci permettono facilmente di *scrivere* ciò a cui assistiamo, e la Rete ha dato un'enorme visibilità e impulso a questo tipo di *scritture* della realtà: il filmato di chi era presente allo *tsunami* in Giappone, ad un concerto, ad una manifestazione, o anche ad una semplice rappresentazione tra amici.

Ma torniamo all'esempio di *Alice nel Paese delle Meraviglie*: per raccontare questo genere di storie con il linguaggio audiovisivo, occorre innanzitutto *far esistere davanti agli occhi qualcosa che non c'è*. Se per l'industria del cinema, con i suoi *budget* milionari, questo non è mai stato un problema insormontabile, per i *prosumer* le cose si fanno senz'altro più complicate. Per non parlare della difficoltà di fare cinema a scuola: gran parte della produzione audiovisiva realizzata in classe si scontra fortemente con questo problema: ci si trova sempre a fare i conti con cosa è possibile raccontare e cosa no, dati i mezzi, gli spazi, i tempi a disposizione. Le soluzioni, sia narrative che tecnico-operative, sono quasi sempre il frutto di un *ripiegamento* piuttosto che di una libera scelta.

Questo scenario è auspicabilmente destinato a rinnovarsi grazie al recente avvento di una tecnica di produzione indicata con il nome di *machinima*.

1 L'obbligo di istruzione, Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139. "Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria" - asse culturale "Comunicare", [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/obbligo\\_istruzione///DM22agosto2007\\_139\\_doc\\_tecnico.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/obbligo_istruzione///DM22agosto2007_139_doc_tecnico.pdf)

2 Il termine "prosumer" è stato coniato nel 1980 dal futurologo Alvin Toffler nel libro "The Third Wave" (1990), unendo le parole "producer" e "consumer", per indicare un consumatore che avrebbe potuto partecipare attivamente alla progettazione e alla costruzione di prodotti e di contenuti secondo le sue esigenze particolari.

intelligente con i media, e occorre insegnargli a usarli non tanto e non solo dal punto di vista tecnico - questo è sottinteso che accada, e molto spesso è già accaduto, lontano da qualsiasi forma di istruzione formale. Occorre invece un lavoro di approfondimento e riflessione ampio sulla cultura digitale nella quale

## MACHINIMA: QUANDO IL CINEMA INCONTRA IL VIRTUALE

*Machinima* è l'arte di fare film di animazione in un ambiente virtuale tridimensionale. Il termine fu coniato nel 2000 da Hugh Hancock e Anthony Bailey - due tra i più quotati *videogame-movie-makers* - combinando "machine" e "cinema" (Marino, 2004). Nell'uso comune la parola è usata sia per indicare i film fatti in questa modalità, sia per indicare il processo con il quale vengono realizzati (per cui potremmo sentir dire che il tal film è *un machinima*, come anche che il tal film è *fatto in machinima*).

In senso più tecnico, "machinima è l'applicazione di tecniche cinematografiche all'interno di uno spazio virtuale interattivo dove personaggi ed eventi possono essere controllati da umani, programmi o intelligenza artificiale" (Academy of Machinima Arts and Sciences).

Combinando le tecniche di *filmmaking* e di animazione con gli ambienti virtuali 3D, i *machinima* rappresentano un modo economico e veloce per realizzare film, garantendo anche un buon margine di libertà creativa (Figura 1).

La pratica del *machinima* non è così recente come si potrebbe pensare. Dall'avvento dei videogiochi 3D, c'è sempre stato chi ha cercato di ricavarne dei filmati. La nascita del fenomeno coincide con quella dei videogiochi *First Person Shooter* (in italiano "sparatutto") degli anni '90. Il successo degli *sparatutto* era dovuto in larga parte alla estrema libertà che questi concedevano nell'esplorazione delle ambientazioni virtuali. Contrariamente alla maggior parte dei videogiochi bidimensionali tipici del decennio precedente, nei quali lo spazio di gioco si sviluppava in una progressione lineare dalla quale era impossibile evadere, negli *sparatutto* 3D lo schermo diveniva il punto di vista in prima persona del personaggio/giocatore, libero di muoversi all'interno di uno spazio tridimensionale.

Già nel 1994, il videogioco *Doom* della ID software (Figura 2) consentiva ai giocatori di registrare le sessioni di gioco per poi riprodurle in *playback* - attraverso il cosiddetto *demo mode* - e mostrarle agli amici per far loro vedere quanto si era bravi.

Ma è con l'arrivo del nuovo millennio che vede la luce il *machinima* nella sua forma più moderna. Quello che inizialmente era un semplice *replay* di azioni di gioco stava diventando *filmmaking*: alcuni personaggi venivano usati come attori che si muovono sulla base di un copione, mentre altri fungevano da *punto di vista* della scena, permettendone la ripresa come si fa con una videocamera.

Negli ultimi anni, l'evoluzione tecnologica ha reso estremamente accessibile la tecnica dello *screen capture* animato. Molti videogiochi e mondi immersivi 3D includono la funzione *record*, che permette di registrare in tempo reale quello che avviene nello schermo e salvarlo all'istante in un *file* video, ripro-



Figura 1. Scena dal machinima "River flows in you" (licenza Creative Commons).



Figura 2. Schermata dallo sparatutto "Doom" della ID software (1994).

ducibile con un qualsiasi *media player*. Allo stesso tempo, la diffusione di programmi di *video editing* semplici da usare ed economici - molto spesso gratuiti, come *Windows Movie Maker* di Microsoft o *iMovie* di Apple - ha reso accessibile la pratica del montaggio video ad una larga schiera di appassionati.

I *machinima* hanno molti aspetti in comune con i film di animazione tradizionale. Da sempre l'animazione ha avuto il vantaggio, rispetto al cinema vero, di non dover dipendere dalla disponibilità/abilità di attori o dalle imposizioni dello spazio fisico. I film di animazione non hanno altro limite che... l'immaginazione dei loro creatori. Ma per fare un buon lavoro occorre avere - oltre al talento - preparazione, attrezzature e tanto, tanto tempo a disposizione. I *machinima* non eliminano totalmente questi requisiti, ma li riducono drasticamente.

Per comprendere bene questo aspetto, è necessario un raffronto con le principali tecniche di animazione: l'animazione bidimensionale e l'animazione 3D CGI.

1. Le animazioni bidimensionali (2D), come i classici film Disney o i Looney Tunes della Warner Bros, devono essere prima disegnate, poi inchiostrate e quindi dipinte a mano, prima di essere riprese *frame-by-frame* per l'animazione finale. Questa procedura è molto laboriosa e dispendiosa in termini di tempo: mezz'ora di animazione può richiedere da sei a nove mesi solo per la fase di disegno; una lungometraggio dai 2 ai 4 anni.

2. L'animazione tridimensionale computerizzata - 3D Computer Generated Imagery (CGI) - nasce negli anni '80 e viene portata per la prima volta sul grande schermo negli anni '90 dalla Pixar, con il lungometraggio *Toy Story*. Invece di dover disegnare a mano ogni fotogramma, è il computer che elabora tutti i personaggi e gli sfondi. Ma è comunque necessario che un team di *computer animators* animi ogni carattere individualmente, scena per scena. A questo punto, una serie di computer in batteria si occupa di *renderizzare*<sup>3</sup> tutti i caratteri e gli oggetti sullo sfondo 3D. A causa della gran quantità di modelli, illuminazioni ed altri tipi di informazioni contenute in ogni singola immagine, sono necessarie ore - se non addirittura giorni - per elaborare ogni singolo fotogramma. Ad esempio, alcuni fotogrammi del film *Monsters, Inc.* della Pixar hanno richiesto oltre 90 ore di elaborazione da parte di oltre 400 computer in parallelo. Considerando che lo standard cinematografico prevede 24 fotogrammi per secondo, è facile immaginare l'enorme quantità di tempo necessaria per produrre un intero film (*Monsters, Inc.* ha richiesto circa 4 anni di produzione).

A differenza dell'animazione 3D CGI, il *machinima* si caratterizza per la registrazione in *real time* di eventi e *performance*, come avviene nella ripresa cinematografica tradizionale, eliminando quindi il processo di elaborazione tipico delle animazioni

3D. Di quest'ultime mantiene però la flessibilità creativa fornita da elementi artistici (ambienti, personaggi, oggetti del gioco) manipolabili nello spazio e nel tempo, che permettono un controllo elevato ed una estrema libertà di rappresentazione. (Figura 3). Nel *machinima*, la recitazione è affidata a personaggi virtuali, in modo simile a quanto avviene nei film di animazione 3D. Le espressioni e i gesti dei personaggi sono controllati da comandi: possiamo farli ridere, piangere, saltare, correre. Si ha quindi a disposizione una gamma espressiva che, pur se non paragonabile per sfumature e intensità a quelle di attori veri, è comunque sufficiente per rendere credibile un personaggio e le sue storie (Marino, 2004) (Figura 4).

Per queste sue caratteristiche, la pratica del *machinima* incarna alla perfezione quella che Lawrence Lessig chiama la cultura *ReadWrite*: prende i videogames prodotti nella cultura *ReadOnly* (sebbene il videogiocare non possa certo essere definito un'attività di sola *lettura*) e ri-crea cultura. I partecipanti alla cultura *ReadWrite* "aggiungono alla cultura che leggono creando e ri-creando la cultura attorno a loro" (Lessig 2009: p. 28).

Attraverso la pratica del *machinima*, l'esperienza dell'utente si sposta sempre più verso forme di *rivisitazione personale*. E in nessun altro caso la domanda di partecipazione per una rivisitazione personale è così evidente come per i videogiochi: nessuno come il videogiocatore ha una personale esperienza, una propria rivisitazione di ogni gioco giocato. Per questo motivo sembra interessante soffermarsi sul concetto di *cultura partecipativa* e sulle competenze necessarie per prenderne parte, piuttosto che sugli aspetti tecnologici: "L'interattività è una proprietà della tecnologia, mentre la partecipazione è una proprietà della cultura" (Jenkins, 2009: p. 8). Secondo Jenkins, la partecipazione si manifesta nel momento in cui la nostra cultura assorbe e risponde all'esplosione di nuove tecnologie mediatiche che rendono possibile per il consumatore medio archiviare, annotare, appropriarsi e rimettere in circolazione contenuti multimediali in nuove, efficaci, modalità.

Jenkins utilizza "partecipazione" come termine che attraversa le pratiche educative, i processi creativi, la vita comunitaria e la cittadinanza democratica. "Il nostro obiettivo dovrebbe essere quello di incoraggiare i giovani a sviluppare le competenze, le conoscenze, il quadro etico e la fiducia necessaria per partecipare a pieno titolo nella cultura contemporanea" (Jenkins, 2009: p. 9).

In questo senso, il *machinima* si candida come strumento ideale a supporto della produzione mediale in ambito scolastico, abilitando nuovi ambiti di partecipazione finora relegati a tempi e spazi diversi. Attraverso il *machinima*, la classe diviene un luogo ove poter rappresentare e riprendere delle storie, con la guida e supervisione dell'insegnante.

3 La *renderizzazione* (italianizzazione dell'inglese "rendering") è il processo di generazione delle immagini da parte di specifici algoritmi a partire da modelli matematici.



Figura 3. Scena del machinima "The Dumb Man" girato in *Second Life* (licenza Creative Commons).



Figura 4. Esempi di espressioni ottenibili con un avatar in *Second Life*.

## 'VIRTUAL STORYTELLING'

Sulla base di queste premesse, è stata avviata una pratica sperimentale denominata "Virtual Storytelling".

Inserita nel contesto delle iniziative FOR Docenti<sup>4</sup> di ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), la sperimentazione ha coinvolto un gruppo di 20 docenti di varie discipline e ordini di scuola. Il gruppo - coordinato da Giorgio Barba, Donata Baroni e Andrea Benassi - ha affrontato in prima persona un percorso di produzione audiovisiva basato sulla tecnica del *machinima*, allo scopo di verificarne la valenza didattica e di acquisire le competenze necessarie per elaborare un'attività da proporre successivamente ai propri studenti in classe.

Le attività del gruppo (novembre 2008 - aprile 2009) sono iniziate con l'ideazione e la scrittura di un racconto testuale, per passare poi alla ricostruzione e rappresentazione virtuale del mondo narrativo del racconto, fino ad arrivare alle successive riprese video e al montaggio finale.

A livello metodologico, si è scelto di *immergere la teoria nella pratica*, secondo un processo di azione/ riflessione che non partisse dalla teoria mirando alla sua applicazione ma, al contrario, spingesse gli apprendenti a costruire la teoria in modo deduttivo, riflettendo sulla propria esperienza (Buckingham, 2006).

L'ambiente immersivo 3D scelto per rappresentare e riprendere il racconto è la piattaforma Second Life di Linden Lab. La scelta è avvenuta sulla base delle sue potenzialità a livello di *user content creation*: la possibilità per gli utenti di generare contenuti autonomi in uno spazio simulato condiviso (Ondrejka, 2007). In Second Life, è possibile non solo ri-utilizzare elementi già presenti, ma crearne di propri. La creazione avviene direttamente *in-world*, senza la necessità di ricorrere a programmi esterni. La conseguenza è che le modalità di creazione sono sincrone e collaborative, piuttosto che asincrone e individuali. La collaborazione può essere semplice - come nel caso in cui si chieda aiuto o anche solo un parere a qualcuno - o complessa - come decine di utenti che collaborano alla costruzione di una città virtuale. Il *feedback* è istantaneo e la comunicazione reticolare, invece che sequenziale come avviene in strumenti web asincroni quali blog e email.

Da rilevare che l'interazione tra i componenti del gruppo è avvenuta esclusivamente *online*, attraverso la piattaforma Second Life ed un forum di discussione.

L'attività ha avuto inizio con la definizione del *genre* del racconto (*fantasy*, giallo, storico, etc.). Dopo un confronto tra i partecipanti, la scelta si è attestata quasi all'unanimità sul *giallo*, nella fattispecie sulla tipologia del *giallo classico o ad enigma*, ritenuto da molti "il più facile da definire sul piano narratologico e strutturale".

Successivamente, attraverso una scheda per punti, i partecipanti hanno inoltrato nel forum delle proposte di *format* indicanti elementi quali il *tempo* (in quale periodo è ambientato il giallo), lo *spazio* (dove è ambientato il giallo), i *personaggi principali* (protagonista, vittima, assassino, altri personaggi coinvolti) ed un abbozzo di *trama*.

Attraverso una votazione si è proceduto a scegliere la proposta ritenuta più opportuna. La storia scelta è ambientata ai giorni nostri, nel Salento. Di seguito una breve sintesi:

*«Per fare luce sull'omicidio del figlio, avvenuto una sera di 20 anni prima in circostanze misteriose, un ricco banchiere convoca nella sua lussuosa masseria salentina - teatro del delitto - tutti i protagonisti di quella serata, con la scusa di un lauto guadagno. Grazie alla presenza di un investigatore privato, questa si rivelerà l'occasione per scoprire il colpevole».*

Sulla base di questa proposta, si è poi passati alla scrittura del *soggetto* - un breve racconto che illustra a grandi linee la trama del film - avvenuta in modalità collaborativa, tramite l'utilizzo di un *wiki*: le varie scene sono state distribuite tra i partecipanti e successivamente discusse e approvate nel forum.

Una volta definita la storia, si è poi passati all'allestimento del *set* virtuale, ovvero la rappresentazione del *mondo* evocato dal racconto.

Per prepararsi a questa fase, i docenti hanno frequentato un breve corso di formazione sulle principali funzionalità della piattaforma, allo scopo di acquisire le competenze di base necessarie (costruzione dei contenuti, modellazione dei personaggi). Le lezioni hanno avuto luogo nel *Campus SecondLearning* (Figura 5), lo spazio *educational* di ANSAS all'interno di Second Life.

Lo spazio virtuale dedicato all'attività - *un'isola* ove allestire la scenografia per le riprese (Figura 6) - è stato opportunamente modellato con gli appositi strumenti messi a disposizione dalla piattaforma, in modo da renderlo simile al paesaggio costiero pianeggiante tipico del Salento, sede della storia del giallo.

Al suo interno sono stati co-

4 FOR Docenti è un ambiente online di ANSAS per la formazione continua dei docenti della scuola italiana di ogni ordine e grado, dedicato all'innovazione della didattica disciplinare con le nuove tecnologie. <http://for.indire.it/docenti>.



Figura 5. I docenti ad una lezione di costruzione presso il Campus SecondLearning in Second Life.



Figura 6. Lo spazio virtuale preposto all'attività prima di essere modellato.

struiti gli edifici teatro delle scene del giallo. A questo scopo ci si è ispirati ad alcune fotografie di edifici reali, usati come modello per ricrearne delle copie virtuali (Figura 7).



Figura 7. Foto di una masseria tipica del Salento (sinistra) e la ricostruzione in Second Life (destra).

Il lavoro di ricostruzione ha interessato non solo gli edifici, ma anche il paesaggio e la vegetazione circostante. Per evitare che questa fase occupasse una frazione troppo elevata del tempo disponibile, ci si è avvalsi anche della grande disponibilità di oggetti già realizzati (arredamento, mezzi di trasporto, alberi...) da altri utenti di Second Life, che è possibile acquistare, personalizzare e collocare dove e come si vuole. Gli oggetti sono stati reperiti presso i vari store



Figura 8. La piattaforma aerea sopra l'isola di Esperit.



Figura 9. Il gruppo durante l'allestimento delle scenografie sulla piattaforma aerea.

della piattaforma, e successivamente personalizzati per adattarli alle necessità.

Altri scenari previsti dal racconto sono stati allestiti su di una piattaforma aerea collocata sopra l'isola, a circa 500 metri di altezza sul livello del mare (Figura 8 e 9). In questo modo si sono create ambientazioni distinte, riferite a parti della storia collocate in luoghi diversi rispetto alla scenografia allestita al suolo, evitando quindi *interferenze* nel paesaggio. Una volta ricostruiti gli scenari necessari per la rappresentazione, si è passati alla *costruzione* dei personaggi della storia, ovvero alla personalizzazione dell'aspetto degli *avatar*. Attraverso gli appositi strumenti messi a disposizione dalla piattaforma, gli *avatar* dei partecipanti sono stati modellati e "vestiti" in modo da somigliare fisicamente ai personaggi del romanzo, così come descritti nelle pagine del soggetto (Figura 10).



Figura 10. La modellazione dell'avatar di un personaggio del racconto.

Si è poi passati alla rappresentazione delle scene. All'interno delle *location* deputate, i partecipanti hanno dato vita ai personaggi del giallo, interpretando ognuno un diverso ruolo attraverso il corrispondente *avatar* (Figura 11).



Figura 11. Particolare della rappresentazione della scena del delitto.

In questo caso, il gruppo ha deciso di non prefissare rigidamente la rappresentazione attraverso una sceneggiatura dettagliata. Si è pensato invece di lasciare un certo margine di creatività ai personaggi, liberi di interpretare il ruolo pur entro i vincoli del soggetto (Figura 12).

Come per una rappresentazione teatrale, sono state necessarie numerose prove e riadattamenti prima di riuscire a far funzionare le scene.

Contemporaneamente, si è iniziato a ragionare su



Figura 12. Inquadratura di una scena.



Figura 13. Inquadratura del treno.

cosa la telecamera dovesse inquadrare, come e quando. A tale scopo, si è deciso di scrivere una sceneggiatura su tre colonne, che descrivesse il set (ovvero la scena da inquadrare in un dato momento), il testo da leggere (ovvero i dialoghi tra i personaggi) e la descrizione delle inquadrature (es. primo piano su un personaggio, *campo largo* su un paesaggio, etc.). Sulla base delle indicazioni della sceneggiatura, si è proceduto poi alla rappresentazione e alla ripresa delle singole scene. Mentre alcuni partecipanti animavano personaggi e oggetti, altri si sono occupati della registrazione, manovrando il punto di vista/telecamera secondo le esigenze (Figura 13).

Le scene sono state rappresentate e riprese più volte, allo scopo di arrivare a disporre di versioni alternative di *girato*, tra le quali scegliere nella successiva fase di montaggio.

Il montaggio audio-video si è svolto in modo del tutto simile a quello dei film reali (o anche delle tipiche riprese amatoriali delle vacanze). In questa fase sono emersi vari errori di valutazione effettuati nella fase di ripresa che, in diversi casi, hanno finito per inficiare la comprensibilità e la profondità del racconto. È solo adesso che il gruppo prende coscienza di come il montaggio non sia una semplice opera di incollaggio dei vari spezzoni, come molti ritenevano all'inizio dell'attività, ma costituisca invece l'asse portante del processo di costruzione del *discorso filmico* (Cuccu e Sainati, 1987).

Questa fase ha interessato anche gli aspetti legati al *sonoro*. Oltre al *parlato* e ai rumori ambientali delle riprese, sono stati aggiunti suoni supplementari quali musiche di sottofondo e rumori aggiuntivi, ad esempio per sottolineare un gesto di un personaggio o restituire il rombo di un aereo (a tale scopo, si è attinto alla vasta libreria *The Freesound Project*, un da-

tabase online collaborativo di suoni sotto licenza *Creative Commons*, ricercabili attraverso parole chiave).

Con il montaggio delle principali scene del racconto - e con la successiva analisi critica - l'attività è arrivata a conclusione.

## CONCLUSIONI

Dalla sperimentazione emerge innanzitutto la facilità con la quale i partecipanti hanno potuto e saputo ricostruire il mondo narrativo del racconto. La modellazione 3D, spesso considerata una competenza di alto livello riservata a professionisti della grafica e dell'animazione, si è rivelata una pratica accessibile ad una ben più vasta schiera di utenti. Questo grazie anche al potenziale interattivo e comunicativo degli ambienti immersivi 3D in contesti di collaborazione a distanza: per cinque mesi un gruppo di persone fisicamente lontane tra di loro ha condiviso non solo un progetto ma anche un *luogo*, elemento essenziale di quella percezione di *presenza*, di sentirsi *lì insieme agli altri* (Ondrejka, 2007) che costituisce senz'altro un fattore abilitante per una didattica incentrata sull'*imparare facendo*.

Il prodotto finale della sperimentazione risente della scarsa confidenza dei partecipanti con la teoria e la pratica di scrittura audiovisiva. Alla costruzione del racconto audiovisivo è talvolta mancato un sufficiente grado di consapevolezza della "grammatica e sintassi filmica" necessaria per sviluppare un *discorso leggibile*. Quello che nella narrazione testuale alfabetica è un fatto ampiamente acquisito - ad esempio la necessità di introdurre il lettore nella scena attraverso una descrizione del contesto, o di sottolineare un'espressione o un gesto di un personaggio per evidenziarne lo stato d'animo - è stato in varie occasioni ignorato, quasi come se la realtà rappresentata fosse di per sé stessa in grado di raccontarsi, senza la necessità di un *occhio consapevole*, di un punto di vista che quella realtà osserva e, nell'osservarla, interpreta e racconta. È emersa in particolare la mancanza di una sceneggiatura più articolata, intesa non tanto e non solo come fase del processo, ma soprattutto come scheletro dell'intero momento progettuale e realizzativo: una scrittura *per* il video in grado di orientare, correggere, sistematizzare la costruzione del *discorso* audiovisivo.

Proprio su questo punto è possibile identificare un primo contesto di trasferibilità verso una didattica in classe con gli studenti: che si tratti di un soggetto originale - come nel caso della sperimentazione in oggetto - o di una rivisitazione personale, scrivere *per* il video richiede di saper mettere in relazione il testo scritto con una semantica dei suoni e delle immagini; una competenza che trova una collocazione ottimale nell'ambito delle materie artistiche e letterarie, e che ha come fondamento quel processo di metacognizione che spesso sembra mancare nella produ-

zione mediale spontanea dei ragazzi. In questo modo, gli studenti acquisiscono consapevolezza di concetti e idee che già conoscevano ma inconsapevolmente, apprendono la grammatica e la sintassi di un linguaggio che prima si limitavano a usare spontaneamente, acquistano insomma una *metacompetenza* che «li spinge a domandarsi come fanno a sapere ciò che sanno, e da dove vengono queste conoscenze» (Buckingham, 2006: p. 158).

L'insegnante/educatore assume in questo senso un ruolo decentrato che consiste, per esempio, «nello spronare gli studenti a paragonare diversi esempi dello stesso genere, oppure a chiedersi come mai certe immagini non funzionano e dunque a considerarle alla luce di riflessioni più ampie sulla diversità sociale e storica del linguaggio dei media» (Buckingham, 2006: pp. 158-159).

Altre implicazioni disciplinari derivano dalla scelta del genere del racconto: ad esempio, un racconto ambientato nell'antica Roma potrà richiedere un'approfondita ricerca storiografica sia sul piano narrativo che nella ricostruzione di ambientazioni e costumi, così come il racconto giallo oggetto della sperimentazione ha richiesto approfondimenti sulla geografia e morfologia del Salento, nonché sulle sue architetture, usi e costumi. Parallelamente, la modellazione 3D trova connessioni sia nell'ambito di materie tecnico/informatiche che in quello delle discipline artistiche, così come in queste ultime trovano spazio gli aspetti legati ai momenti di *rappresentazione* del racconto e di *espressione del sé*.

Riteniamo però che un'attività didattica incentrata sul *machinima* risponda innanzitutto alla necessità di quella *new media literacy* che Jenkins (2009) identifica con uno specifico insieme di competenze, necessarie ai giovani per far parte del *nuovo paesaggio mediale* - e particolarmente indicate anche come base per una griglia di valutazione relativa ad una pratica scolastica del *machinima*. In particolare, queste competenze includono:

1. *Play* - saper sperimentare nuovi ambienti come forma di *problem-solving*.

2. *Performance* - sapere assumere diverse identità al fine di improvvisare e scoprire nuovi punti di vista.
3. *Simulation* - saper interpretare e costruire modelli dinamici di processi reali.
4. *Appropriation* - capacità di *remixare* e *campionare* contenuti mediali, ricreando nuovo senso.
5. *Multitasking* - capacità di seguire più attività contemporaneamente e spostare l'attenzione laddove necessario.
6. *Distributed cognition* - saper interagire in modo significativo con strumenti in grado di aumentare le capacità di elaborazione cognitiva.
7. *Collective intelligence* - saper mettere insieme conoscenze e confrontarle con altri, nella prospettiva di un obiettivo comune.
8. *Judgment* - saper valutare l'affidabilità e la credibilità di varie fonti d'informazione.
9. *Transmedia navigation* - capacità di seguire il flusso di storie e informazioni attraverso molteplici modalità.
10. *Networking* - saper ricercare, sintetizzare e disseminare informazione.
11. *Negotiation* - capacità di attraversare differenti comunità, cogliendo e rispettando le molteplici prospettive, sapendosi adattare a norme differenti dalle proprie.

In questo senso, le pratiche fin qui descritte non rappresentano solo un mezzo per *fare prima e meglio*, ma piuttosto un fattore abilitante verso nuovi e più efficaci approcci alla *media education*. La loro versatilità fa sì che i tradizionali confini tra teoria e pratica, tra analisi critica e produzione creativa si facciano sempre più sfumati. In questo senso, è senz'altro auspicabile che un'attività di questo tipo, nell'ottica di una sua effettiva adozione in classe, non si esaurisca nel momento della realizzazione del prodotto, ma si inserisca in un contesto più ampio, continuativo e circolare, nel quale il rapporto azione-riflessione si giochi sul continuo passaggio dallo studio all'uso, dall'analisi critica alla produzione pratica, e viceversa.

## BIBLIOGRAFIA

- Buckingham D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Cuccu L., Sainati A. (1987). *Il discorso del film. Visione, narrazione, enunciazione*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins H. (2008). *Fan, blogger e videogamers. L'emergere delle culture partecipative nell'era digitale*. Milano: Franco Angeli.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lessig L. (2009). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: Bloomsbury Academic.
- Marino P. (2004). *3D Game-Based Filmmaking: The Art of Machinima*. Scottsdale: Paraglyph Press.
- Ondrejka C. (2007). Education unleashed: participatory culture, education, and innovation in Second Life. In K. Salen (ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge: The MIT Press, pp. 229 - 251.
- Toffler A. (1990). *La terza ondata*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Woods C. (2001). Bridging the creative and the critical. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*. 1 (1), pp. 55-72.
- SITOGRAFIA** (ultima consultazione 07/02/2012)  
*Machinima.com* - Il principale repository online di machinima. <http://www.machinima.com/>
- Machinima.org* - Sito dell'Academy of Machinima Arts & Sciences, organizzazione no-profit a sostegno dello sviluppo e diffusione del machinima. <http://www.machinima.org>
- La scena del delitto* - Scena parte del racconto creato nel contesto dalla sperimentazione "Virtual Storytelling". <http://www.youtube.com/watch?v=0Ye6z70VGEU>
- River flows in you* - Machinima creato con il videogame "The Sims 3". <http://www.youtube.com/watch?v=ngdghWp0WrU>
- The Dumb man* - Machinima creato con la piattaforma immersiva 3D "Second Life". <http://vimeo.com/609147>
- The Freesound Project* - database online collaborativo di suoni sotto licenza Creative Commons. <http://www.freesound.org/>