



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

IL GIOCO SIMBOLICO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un ponte verso l'apprendimento

Relatore: Marina De Rossi

Laureanda: Sharon Bergandi

Matricola: 2051900

Anno accademico: 2025/26

*Ai bambini che giocano a fare i grandi
E ai grandi che non dimenticano la magia del gioco*

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1- IL GIOCO COME RISORSA EDUCATIVA	4
1.1 Definizione di gioco	4
1.2 Evoluzione storica del gioco: dall'antichità ai giorni nostri	7
1.3 Il gioco come diritto dell'infanzia	12
1.4 Gioco, sviluppo e progettazione didattica	15
CAPITOLO 2: IL GIOCO SIMBOLICO: DEFINIZIONE, ORIGINI E FUNZIONI.....	20
2.1 Cos'è il gioco simbolico.....	20
2.2 L'evoluzione del gioco simbolico	23
2.3 Il significato evolutivo del gioco simbolico	26
CAPITOLO 3: IL GIOCO SIMBOLICO: PRINCIPALI AUTORI DI RIFERIMENTO	30
3.1 Jean Piaget: il gioco simbolico come espressione del pensiero preoperatorio.....	30
3.2 Lev Vygotskij: il gioco simbolico come spazio di sviluppo e mediazione tra realtà e immaginazione.....	34
3.3 Jerome Bruner: il gioco simbolico come veicolo di apprendimento e sviluppo culturale	37
3.4 Donald Winnicott: il gioco simbolico come area transizionale per lo sviluppo del sé....	40
3.5 Prospettive contemporanee sul gioco simbolico	44
CAPITOLO 4: IL GIOCO SIMBOLICO COME PONTE VERSO L'APPRENDIMENTO.....	49
4.1 Gioco simbolico e sviluppo cognitivo	49
4.2 Gioco simbolico e sviluppo del linguaggio.....	52
4.3 Gioco simbolico e sviluppo affettivo- emotivo	57
4.4 Gioco simbolico e competenze sociali	60
CAPITOLO 5: IL GIOCO SIMBOLICO NELLA PRATICA EDUCATIVA.....	65
5.1 Il gioco simbolico come risorsa pedagogica.....	65
5.2 Metodologie didattiche basate sul gioco simbolico.....	66
5.3 Tempi, spazi e materiali che favoriscono il gioco simbolico.....	70
5.4 L'insegnante come facilitatore del gioco simbolico.....	73
5.5 Documentare e valutare il gioco simbolico.....	76

CONCLUSIONI	83
BIBLIOGRAFIA.....	86
NORMATIVA.....	90
SITOGRAFIA	91

INTRODUZIONE

Il gioco rappresenta una dimensione fondamentale della vita del bambino e rappresenta una delle modalità privilegiate attraverso cui esso conosce il mondo, costruisce relazioni, esprime emozioni e sviluppa competenze. Fin dai primi anni di vita, infatti, il bambino utilizza l'attività ludica come strumento spontaneo di esplorazione della realtà e mezzo per dare senso alle esperienze vissute.

Tra le diverse tipologie di gioco che caratterizzano l'infanzia, il gioco simbolico occupa un ruolo particolarmente significativo, in quanto permette al bambino di utilizzare l'immaginazione, di rappresentare ruoli e situazioni e di trasformare oggetti e contesti, sperimentando diverse modalità di relazione con sé e con gli altri.

Il gioco simbolico, definito anche "gioco del far finta", compare attorno ai due anni e continua a svilupparsi durante il periodo della scuola dell'infanzia. In questa fase, il bambino inizia a fingere che gli oggetti siano altro, a imitare genitori o figure adulte sperimentando punti di vista diversi dal proprio, a riprodurre scene della vita quotidiana e a inventare situazioni nuove, mescolando realtà e fantasia. Attraverso l'esperienza ludico-simbolica, esso non si limita a divertirsi, ma mette in atto processi cognitivi complessi, costruendo progressivamente la propria identità personale e sociale.

Attraverso il gioco il bambino apprende in maniera naturale e spontanea, osservando, sperimentando e imitando. Per questo, la finzione assume un valore educativo centrale nella scuola dell'infanzia e deve essere considerato un vero e proprio ponte verso l'apprendimento, in grado di sostenere lo sviluppo globale del bambino.

La scelta di approfondire il tema del gioco simbolico nasce dalla consapevolezza che, ancora oggi, il gioco venga spesso percepito come un'attività esclusivamente creativa, priva di finalità educative e didattiche. All'interno dei contesti scolastici, infatti, esso viene confinato ai momenti di gioco libero con il rischio di ridurre il suo valore e non riconoscere il suo ruolo fondamentale nella crescita infantile.

Alla luce di tale considerazione, l'obiettivo dell'elaborato è quello di dimostrare come il gioco simbolico rappresenti una componente fondamentale all'interno della scuola dell'infanzia e l'importanza di dedicargli tempi e spazi adeguati. Inoltre, la tesi vuole mettere in evidenza che si tratta di una pratica educativa ricca di potenzialità formativa, capace di promuovere lo sviluppo olistico del soggetto.

La presente ricerca si configura come una tesi compilativa, fondata sull'analisi della letteratura scientifica e dei manuali di ambito pedagogico e psicologico, nonché sul confronto tra prospettive teoriche differenti, dal Novecento alla contemporaneità.

Attraverso lo studio delle fonti è stato possibile approfondire il valore educativo attribuito al gioco simbolico e comprendere come il tema del gioco abbia assunto nel tempo una rilevanza sempre maggiore all'interno della riflessione pedagogica e dei servizi educativi e scolastici.

La tesi si articola in cinque capitoli, ognuno dei quali affronta un aspetto specifico del tema del gioco simbolico, volti a metterne in luce il profondo valore educativo e il suo ruolo all'interno della scuola dell'infanzia.

Il primo capitolo introduce il tema del gioco, attraverso un'analisi delle sue caratteristiche principali e una riflessione sulla sua natura complessa e multidimensionale. Successivamente viene ripercorsa la sua evoluzione storica, evidenziando come la sua considerazione sociale ed educativa si sia modificata dall'antichità fino ai giorni nostri. Il capitolo approfondisce poi il riconoscimento del gioco come diritto fondamentale del bambino, riconosciuto a livello internazionale e si conclude con una riflessione sul rapporto tra gioco, sviluppo del bambino e progettazione didattica nella scuola dell'infanzia.

Nel secondo capitolo l'attenzione si focalizza sul gioco simbolico, oggetto della ricerca. Dopo averne fornito una definizione e aver delineato le caratteristiche che lo contraddistinguono, vengono analizzate le sue forme originarie e il suo sviluppo nel corso dell'infanzia. Particolare attenzione viene dedicata al significato evolutivo del gioco simbolico, evidenziando come esso rappresenti una modalità privilegiata per lo sviluppo di competenze fondamentali per la crescita del bambino.

Nel terzo capitolo vengono approfonditi i contributi teorici degli studiosi che hanno maggiormente influenzato la comprensione del gioco simbolico. Vengono affrontate le prospettive di Piaget, che interpreta il gioco simbolico come espressione del pensiero preoperatorio; il pensiero di Vygotskij, che lo considera uno spazio di sviluppo e mediazione tra realtà e immaginazione; le idee di Bruner, per il quale il gioco simbolico è uno strumento di apprendimento linguistico e trasmissione culturale; infine, quelle di Winnicott, che lo colloca all'interno dell'area transizionale necessaria per la costruzione del sé. L'analisi delle diverse prospettive teoriche permette di comprendere come il gioco sia stato interpretato nel corso del tempo e quali funzioni educative gli siano state attribuite dalle diverse correnti pedagogiche e psicologiche. Il capitolo si conclude con una panoramica delle principali prospettive contemporanee, che confermano la centralità del gioco simbolico nei processi educativi e di sviluppo.

Il quarto capitolo prende in esame gli aspetti dello sviluppo promossi e potenziati attraverso il gioco simbolico. In particolare, vengono analizzati i benefici sul piano cognitivo, con riferimento allo sviluppo del pensiero rappresentativo, della creatività e della capacità di problem solving; sul piano linguistico, attraverso il potenziamento delle competenze comunicative e narrative; sul piano affettivo-emotivo, grazie alla possibilità di esprimere ed elaborare emozioni e vissuti senza il timore di possibili conseguenze; e sul piano sociale, attraverso l'acquisizione di

competenze relazionali, cooperative ed empatiche. In questo modo, emerge come il gioco simbolico costituisca un'esperienza totalizzante, in grado di promuovere un apprendimento globale.

L'elaborato si conclude con il quinto capitolo, dedicato alle implicazioni pedagogiche e didattiche del tema trattato. Dopo aver ribadito il valore del gioco simbolico come risorsa educativa, vengono presentate alcune metodologie didattiche che ne favoriscono l'utilizzo all'interno della scuola dell'infanzia. Successivamente vengono analizzati gli elementi strutturali che ne sostengono lo sviluppo, quali la progettazione di tempi adeguati, la predisposizione degli spazi e la scelta dei materiali. Una particolare attenzione è dedicata al ruolo dell'insegnante come facilitatore e osservatore dei processi ludici, nonché alle pratiche di documentazione e valutazione del gioco simbolico, essenziali per riconoscerne e valorizzarne le potenzialità educative.

L'elaborato vuole quindi evidenziare come il gioco simbolico, se sostenuto da una consapevole intenzionalità educativa, rappresenti un elemento cardine dell'apprendimento infantile. La tesi, si configura così come un invito a ripensare la quotidianità scolastica, valorizzando la funzione del gioco come risorsa imprescindibile per lo sviluppo di competenze profonde e durature.

CAPITOLO 1- IL GIOCO COME RISORSA EDUCATIVA

1.1 Definizione di gioco

Il tempo del gioco è diventato un ambito di studio centrale all'interno della riflessione psicopedagogica, acquisendo un'importanza fondamentale per la comprensione dello sviluppo del bambino.

L'interesse verso il gioco nasce dal riconoscimento del suo ruolo all'interno dell'esperienza quotidiana dei bambini e nella costruzione delle competenze cognitive, sociali e simboliche.

Il gioco, infatti, rappresenta l'attività per eccellenza dell'infanzia, emergendo in una molteplicità di forme e occupando gran parte del tempo del bambino.

Proprio questa eterogeneità che lo caratterizza ha reso difficile trovarne una definizione univoca.

Un primo inquadramento del termine può essere rintracciato nelle definizioni enciclopediche.

Nell'enciclopedia Treccani, il gioco viene definito come una "qualsiasi attività liberamente scelta a cui si dedichino, singolarmente o in gruppo, bambini o adulti senza fini immediati che la ricreazione e lo svago, sviluppando ed esercitando nello stesso tempo capacità fisiche, manuali e intellettive".

Dal punto di vista etimologico, il termine "gioco" deriva dal latino *iocus*, che indicava un gioco di parole, o più in generale un'azione che faceva ridere. La lingua latina, a fianco al termine *iocus*, utilizzava anche il termine *ludus*, che indicava giochi di regole e giochi di azione.

Questa distinzione terminologica testimonia come, già in antichità, il gioco fosse un fenomeno molto sfaccettato e caratterizzato da una significativa ambiguità concettuale che persiste ancora oggi nel linguaggio comune. Il termine, infatti, viene oggi utilizzato per indicare attività molto diverse tra loro, come i giochi infantili, i giochi olimpici, i giochi di carte o i giochi d'azzardo, assumendo plurimi significati.

Per riuscire a superare questa polisemia, si ricorre spesso alla lingua inglese, che distingue tre termini diversi per descrivere il fenomeno ludico: *play*, *game* e *toy*. *Play* indica l'atto del giocare facendo riferimento al processo e all'esperienza soggettiva; *game* fa riferimento al gioco strutturato e caratterizzato da regole e procedure condivise; infine, *toy*, indica l'oggetto utilizzato nel gioco. Queste differenze a livello lessicale contribuiscono a sottolineare la complessità del fenomeno ludico.

Nel tempo molti pedagogisti, filosofi, psicologi e sociologi, hanno tentato di definire il gioco, ma senza ottenere grande successo. Come osserva Callari Galli (1975), "è quasi paradossale l'ambiguità concettuale delle definizioni di gioco, la difficoltà cioè di descrivere un'attività che, invece, a livello di pratica quotidiana, tutti sappiamo individuare e riconoscere" (p. 131). Il gioco pur essendo un'attività molto familiare e legata alla quotidianità di ognuno di noi, rappresenta

un concetto poliedrico e molto sfaccettato che non si è ancora riusciti a cogliere nella totalità. Le definizioni a cui oggi si ha accesso tendono a porre l'accento su un aspetto specifico del gioco, tralasciandone altri.

A contribuire a questa difficoltà nel definire il gioco, contribuisce anche l'ambiguità semantica che lo caratterizza: esso viene spesso associato al disimpegno e alla spensieratezza, spesso definito per negazione, in opposizione all'attività "seria".

I primi tentativi di definizione risentono in modo significativo delle teorie evoluzionistiche e funzionaliste, che interpretano il gioco come uno strumento funzionale allo sviluppo evolutivo e all'adattamento del soggetto all'ambiente.

Tra gli autori, che si collocano all'interno di questo filone, emerge Karl Groos (1901), che servendosi di numerose indagini su uomini e animali, evidenzia come il gioco rappresenta una forma di esercizio preparatorio, e che quindi permetta al bambino di allenarsi alle funzioni e ai ruoli che saranno richiesti nella vita adulta. Questa intuizione prese il nome di teoria dell'istinto-pratica del gioco. In linea con tale ideologia, si colloca Stanley Hall (1904), che valorizza la dimensione dell'istinto e interpreta il gioco rifacendosi alla teoria della ricapitolazione. Attraverso l'attività ludica, il bambino ha la possibilità di esprimere i propri istinti e le proprie pulsioni primitive, che nel contesto quotidiano vengono inibite o regolate.

In modo analogo, anche Edouard Claparède (1963) contribuisce con il suo lavoro, ad una classificazione del gioco che viene interpretato come un elemento che risponde a esigenze interne legate allo sviluppo complessivo del soggetto. Secondo Claparède, esponente della scuola di Ginevra, il gioco contribuisce alla soddisfazione di bisogni psicologici profondi, regolando le tensioni interne e consentendo al bambino di esprimere impulsi, emozioni e desideri in una forma moderata e socialmente accettata.

In seguito, nel corso del Novecento, altri autori hanno lavorato per trovare una definizione del fenomeno ludico, concentrandosi sulle condizioni psicologiche che lo rendono possibile.

Spiccano in questo tentativo Rubin, Fein e Vandenberg, che negli anni '80 pubblicano una delle trattazioni più organiche del gioco nell'ambito della psicologia dello sviluppo. Il contributo più noto è il capitolo "*Play*" pubblicato nel 1983 nel quarto volume di *Handbook of Child Psychology* (Manuale di Psicologia dell'Età Evolutiva) edito da E.M. Hetherington.

Nel manuale, gli autori sostengono che nel gioco sono presenti sei diverse componenti psicologiche, ovvero:

- la *motivazione intrinseca*, tratto distintivo del gioco, infatti al suo interno non esistono pressioni o attese sociali, ma l'unica giustificazione del gioco è il gioco. Chi è costretto a giocare non sta realmente giocando (Staccioli, 2008, p. 17).
- La *priorità dei mezzi sul fine*, che sottolinea come nel gioco sia prioritario il processo piuttosto che il prodotto. Osservando un bambino che gioca, infatti è possibile notare che il maggior piacere deriva dalla fase preparatoria più che dall'esecuzione stessa.

Inoltre, proprio per la sua indipendenza dal risultato, il gioco protegge dalla frustrazione e non sono possibili situazioni di insuccesso, perché eventuali difficoltà rappresentano nuove occasioni di gioco.

- La *dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna* indica come il bambino interagisce con il mondo e gli oggetti circostanti, individuandone più modalità di utilizzo. Spesso il bambino tenderà a mettere in atto delle situazioni di gioco simbolico, che gli permettono di trasformare un oggetto quotidiano in ciò che risulta più utile in quella determinata circostanza.
- La *non letteralità del gioco*, indica la possibilità di poter assegnare diversi significati e funzioni a oggetti e situazioni: un bastone diventa un cavallo e un pupazzo si trasforma in un compagno di avventure. Questa componente psicologica è oggetto di continue verifiche e negoziazioni.
- La *libertà dei vincoli* sottolinea come le regole che caratterizzano ogni momento ludico sono frutto di accordi tra i giocatori che stabiliscono come giocare insieme.
- Il *coinvolgimento attivo dei bambini* mette in risalto il carattere attivo del gioco, differenziandolo da altre attività passive e chiarendo che ogni tipo di gioco richiede impegno da parte del giocatore.

Queste caratteristiche psicologiche permettono di identificare il gioco, distinguendolo da altre attività.

Affianco ai contributi psicologici appena citati, ha tentato di definire l'attività ludica, riconoscendo il suo valore formativo e la sua portata nella crescita e nel benessere dei bambini.

Precedente alle ricerche sviluppate nel '900, si è distinto per l'interesse verso il gioco come pratica educativa Froebel tra il 1830 e il 1850 ideando il Kindergarten. Il pedagogista tedesco definisce il gioco come l'espressione più autentica dell'assenza infantile, introducendo l'idea di gioco come un'attività seria in grado di favorire uno sviluppo armonico delle capacità cognitive, motorie e affettive.

In continuità con l'idea di gioco come attività significativa, si colloca Maria Montessori (1909), la quale non utilizza il termine gioco, ma ciò che comunemente viene definito come tale, nella sua ideologia prende il nome di "lavoro" del bambino. Con questo termine, essa fa riferimento ad un'attività libera motivata internamente e che permette di sviluppare autonomia, concentrazione e competenze cognitive. In questo senso, pur chiamandolo in modo diverso, la Montessori interpreta il gioco come un processo fondamentale nella crescita di ogni individuo e nella formazione dell'intera personalità.

La tradizionale dicotomia tra gioco e apprendimento viene superata anche grazie al pensiero di John Dewey (1963), secondo il quale il gioco è un'esperienza attiva e generatrice di

conoscenza. capace di mettere in relazione il soggetto con il mondo. In questo modo, il gioco diventa un ponte tra il fare e il pensare.

Un ulteriore passo in avanti, è avvenuto grazie a Henri Wallon (1941) che, nella sua interpretazione di gioco, integra aspetti psicologici e pedagogici. In particolare, sottolinea la dimensione emotiva e relazionale del gioco, che aiuta il bambino a confrontarsi con gli altri e sviluppare competenze sociali.

Le definizioni pedagogiche esaminate, pur partendo da assunti diversi, convergono nel riconoscere le potenzialità del gioco in termini formativi, riconoscendolo come un'esperienza complessa e articolata capace di segnare in modo profondo lo sviluppo e la crescita dei bambini.

Nonostante la grande varietà di classificazioni del gioco che sono state create nel corso dei secoli e che mettono in evidenza un particolare aspetto del gioco, è possibile individuare alcuni tratti imprescindibili che costituiscono il gioco rendendolo facilmente distinguibile da altre attività. Il gioco viene riconosciuto come un'attività spontanea e volontaria, liberamente scelta dal soggetto, intrinsecamente motivata e che trova il proprio senso nel piacere stesso del giocare.

Questo ha permesso di riconoscere l'importanza dell'attività ludica nel processo di crescita del bambino, rappresentando uno spazio privilegiato di esplorazione e scoperta del mondo e costruzione di nuove competenze.

Esso smette via via di essere un'attività marginale e relegata allo svago e al tempo libero, per diventare occasione di sviluppo e ponte verso l'apprendimento.

1.2 Evoluzione storica del gioco: dall'antichità ai giorni nostri

Il gioco è un fenomeno connaturato all'esistenza umana ed esistente da sempre.

Lo storico Huizinga (1964) scriveva: "il gioco è più antico della cultura [...], e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare" (p. 11). Con questa affermazione, l'autore intendeva sostenere che il gioco è un fenomeno universale riscontrabile in ogni società, anche se con delle differenze.

Da questi pensieri si comprende come la storia del gioco sia intrecciata con la storia dell'umanità e come con essa questo si sia trasformato per adattarsi alle nuove concezioni dell'infanzia e dell'educazione.

Per secoli il bambino è stato considerato solo in prospettiva dell'adulto che sarebbe diventato e, di conseguenza, il gioco ha assunto una posizione marginale rimanendo un'attività svolta come passatempo. Solo con l'interesse verso l'infanzia come un momento della vita dotato di caratteristiche e bisogni propri, l'attività ludica viene riconosciuta e valorizzata come occasioni di crescita e apprendimento.

Nell'antichità il gioco era una presenza costante nella vita dei bambini; le società antiche lo vedevano infatti, come un comportamento naturale, spontaneo e inevitabile, legato alla crescita e alla socializzazione, ma senza considerarlo un mezzo intenzionale per formare i fanciulli.

Per comprendere questo modo di interpretare il gioco, è fondamentale ricostruire la visione dell'infanzia per le società antiche. Esse, infatti, vedevano l'infanzia come un prolungamento della vita adulta e i bambini erano destinati a inserirsi progressivamente nella società attraverso l'imitazione e la partecipazione alla vita adulta.

Il gioco è infatti considerato come un esercizio per prepararsi all'età successiva: attraverso il gioco i bambini potevano imitare ruoli e apprendere norme sociali, venendo gradualmente a contatto con gli adulti.

In questo quadro il gioco veniva concepito come un'attività di secondaria importanza a cui l'uomo si dedicava solo nel tempo libero, un comportamento naturale nei bambini, ma senza valore formativo. Anche quando il gioco veniva osservato con interesse, ciò avveniva più per la sua capacità di riflettere i valori della società, che il bambino doveva interiorizzare al fine di diventare un adulto equilibrato. Tutto ciò era percepito come una conseguenza naturale del gioco e non esisteva ancora l'idea che il gioco potesse essere progettato, guidato e valorizzato intenzionalmente per sostenere lo sviluppo del bambino.

In molte culture antiche, inoltre, il gioco era strettamente legato alla dimensione rituale e simbolica; utilizzato in occasioni di feste e cerimonie, il gioco era un modo per celebrare eventi e rafforzare l'identità collettiva, ma ancora distante dal suo valore educativo.

Seppur con delle differenze, le culture antiche riconoscono il gioco come parte della crescita dell'uomo, ma senza attribuirgli un vero ruolo pedagogico. Il gioco era visto come un comportamento naturale, talvolta utile, talvolta ricreativo, ma non come un'attività da progettare e dirigere.

Con il passaggio al Medioevo, si assiste ad un cambiamento profondo nella concezione dell'infanzia e della vita sociale, segnata da un generale irrigidimento morale e da una significativa diffusione della religione.

La cultura medievale, fortemente modellata dal Cristianesimo, ha progressivamente marginalizzato il gioco interpretandolo in chiave negativa. Nel Medioevo, il gioco viene interpretato come un'attività superflua, legata all'ozio e alla perdita di tempo e molte forme ludiche sono associate al demonio; quindi, essendo lontano dai valori della disciplina, della laboriosità e della moralità religiosa, il gioco viene limitato.

Anche in questo periodo, l'infanzia non viene riconosciuta come fase autonoma della vita. Ariès, studiando l'infanzia sottolinea come il bambino medievale sia considerato un adulto in potenza, chiamato a inserirsi precocemente nel mondo del lavoro e della comunità. Inoltre, in un contesto dove la sopravvivenza materiale richiede il contributo di tutti, il gioco viene visto

come uno spreco di tempo, un'attività priva di utilità e distante dalle esigenze pratiche e morali della vita quotidiana.

La diffidenza nei confronti del gioco è alimentata anche dalla sua associazione con forme di comportamento collettivo percepite come pericolose e disordinate, difficili da controllare e che allontanano dalla vita spirituale.

Per questo, “per tutto il Medioevo i giochi degli adulti e quelli dei bambini vengono osteggiati, limitati, esclusi, additati come oggetti pericolosi” (Staccioli, 2008, p. 55). Questa condanna riguardava ogni forma di gioco, anche le sue manifestazioni più semplici e spontanee di gioco infantile, percepite come distrazioni rispetto ai doveri religiosi e morali. In questo modo di vedere il gioco e l'infanzia, la posizione della Chiesa è particolarmente influente. Staccioli scrive infatti che “questo atteggiamento di condanna del gioco era determinato dal fatto che la Chiesa considerava nel basso Medioevo tutti i giochi come oggetti demoniaci, fatti apposta per distogliere l'attenzione del credente dal pensiero di Dio e dalla preghiera” (ivi, pag 56).

Tale convinzione contribuisce a rafforzare un clima di sospetto e controllo, che limita la possibilità dei bambini di vivere liberamente il gioco come spazio di espressione.

Nonostante tutto, alcune forme semplici di gioco basate sull'imitazione delle attività degli adulti continuano a resistere nelle comunità rurali e nei cortili delle case poste ai margini. Queste forme, seppur mancanti di un riconoscimento a livello educativo, contribuivano allo sviluppo del bambino e alla loro socializzazione e integrazione nella comunità.

Il gioco rimane ai margini della cultura medievale e manca di un riconoscimento istituzionale, fin quando non si assiste ad un nuovo periodo storico, che porta anche una nuova concezione dell'infanzia e di conseguenza dell'attività ludica.

Un atteggiamento di apertura nei confronti del gioco emerge a partire dal Quattrocento. Con l'età rinascimentale e il diffondersi dei valori dell'Umanesimo, si assiste ad un cambiamento profondo della concezione dell'uomo, dell'infanzia e di conseguenza dei processi educativi.

Con l'avvento di una visione antropocentrica, vengono valorizzate le potenzialità dell'uomo in quanto tale e non solo nella sua dimensione spirituale, ma riconosciuto nella sua globalità e come costruttore autonomo del proprio destino. In questo quadro, anche l'infanzia inizia ad essere osservata con occhi nuovi e il bambino viene riconosciuto come un individuo in crescita che necessita di un'educazione rispettosa dei suoi ritmi e delle sue inclinazioni.

Questo clima culturale rinnovato permette anche all'attività ludica di tornare ad essere un momento di valore nella crescita dei fanciulli. Dopo essere stato a lungo marginalizzato durante l'epoca medievale, infatti, il gioco riacquista dignità e viene riconosciuto come parte integrante dell'educazione del bambino. Un esempio emblematico è rappresentato da Vittorino da Feltre (1423 ca.), che nella sua “Casa Gioiosa” mette in atto un modello educativo innovativo per l'epoca. Vittorino, infatti, accosta allo studio delle arti classiche (trivio e quadrivio) e della religione, il gioco e l'attività fisica. In particolare, il gioco viene valorizzato

all'interno del processo di formazione del soggetto perché considerato un elemento che contribuisce all'equilibrio psicofisico del bambino e ad un'adeguata socializzazione. In questa prospettiva, viene portato avanti un modello educativo originale, attento alla soggettività degli studenti e orientato alla formazione integrale della loro personalità.

Il nuovo clima culturale emerso durante il Quattrocento apre la strada a riflessioni più strutturate che caratterizzano il periodo dell'Età moderna, durante la quale il gioco verrà progressivamente interpretato come un elemento dotato di valore formativo.

Nell'Età moderna la riflessione sull'infanzia e sull'educazione compie ulteriori passi avanti. L'Empirismo inglese è l'Illuminismo europeo, influenza in questo periodo la visione dell'infanzia: si inizia a considerare la reale natura del bambino, interrogandosi rispetto ai processi attraverso cui apprende e sul ruolo che l'esperienza quotidiana, compreso il gioco, assume nella sua crescita.

In questo fermento culturale, spicca la figura di John Locke (1632- 1704), maggiore esponente dell'Empirismo, il quale nella sua opera *Thoughts Concerning Education* (1693) fa emergere la sua visione del gioco, ovvero uno strumento utile per indirizzare l'apprendimento dei bambini.

L'empirista inglese sostiene il forte legame tra gioco e apprendimento, sottolineando che il bambino può e deve imparare giocando. Porta avanti l'idea che è fondamentale riconoscere le disposizioni dei bambini, proponendo loro attività a carattere ludico, interessanti e coinvolgenti, che li coinvolgano pienamente, affinché si possa ottenere un buon apprendimento. Per esempio, per insegnare l'alfabeto, lui propone l'utilizzo di dadi o cose simili, in modo da creare delle combinazioni tra le lettere che potrebbero diventare forme di gioco da fare con i compagni.

I pensieri e le proposte dell'autore, hanno avuto una diffusione molto significativa in Europa, e ben presto istitutori, educatori e rettori di collegi si mossero in opere di didattica ludica, agendo per trasferire l'entusiasmo naturale del bambino verso il gioco, in apprendimento scolastico.

Una delle esperienze più significative in questa direzione, c'è quella di Johann Bernhard Basedow, che nel 1774 fonda il *Philantropium*. Si tratta di una scuola in cui i bambini potevano muoversi liberamente tra gli spazi e le varie attività sotto la guida di un istitutore, il quale si assicurava che dietro ad ogni gioco svolto dai bambini ci fossero intenti istruttivi. Questa esperienza rappresenta una delle prime teorizzazioni coerenti tra attività ludica e didattica; il suo metodo viene ricordato come "naturale" e cercava di collegare gioco e apprendimento. Il pedagogo diceva infatti che "bisogna far di tutto perché i fanciulli, possibilmente anche nei loro sollazzi, imparino qualche cosa di utili e. Esso fanno ciò che vedono fare, eseguono un piano; non è dunque difficile regolare con uno scopo istruttivo quasi tutti i loro giochi, senza gustare il diletto che vi prendono" (Basedow, 1914).

Continuano in questa traiettoria, anche le proposte dei secoli successivi. In particolare, durante l'Ottocento il gioco viene valorizzato come essenziale strumento educativo.

Un contributo di estrema importanza in questo senso è il pensiero di Friedrich Fröbel, pedagogista tedesco che valorizza i giochi educativi. Ideatore dei kindergarten, ovvero i giardini d'infanzia, Fröbel (1826) sostiene che "il più alto grado di sviluppo del bambino del genere umano è rappresentato dal giuoco, che è libera manifestazione del mondo interiore, ubbidiente alle profonde esigenze di questo mondo". Riprendendo le parole dell'uomo, il gioco è la manifestazione del mondo interiore del bambino e ha la capacità di stimolare l'immaginazione e la fantasia, contribuendo al tempo stesso alla comprensione di sé e del mondo esterno. Nei giardini lui offriva ai bambini i "doni", materiale didattico, ludico e simbolico che veniva presentato gradualmente ai bambini e lo aiutava nella comprensione della natura e del mondo. Nel kindergarten e grazie a questi contesti, il bambino attraverso il gioco riesce a manifestarsi con creatività e spontaneità.

Successivamente, nel corso del Novecento con l'evolversi e l'emergere di nuove teorie psicopedagogiche, anche la normativa scolastica italiana inizia a modificarsi.

A livello legislativo il gioco viene valorizzato come parte fondamentale dell'apprendimento, consolidando la sua presenza all'interno del curriculum formativo.

Questa trasformazione non può essere compresa senza far riferimento alla concezione dell'infanzia: in questo nuovo secolo, i bambini vengono riconosciuti come individui dotati di specificità, bisogni, linguaggi e tempi propri. Se nell'Ottocento, infatti, l'età infantile non viene ancora riconosciuta pienamente come fase della vita a sé, nel Novecento si assiste all'affermarsi di una nuova concezione dell'infanzia, riconosciuta ora come fase autonoma della vita.

In questo clima, la normativa italiana segue le novità culturali dell'epoca, e il gioco inizia ad essere riconosciuto, anche nella carta, come un elemento essenziale dello sviluppo e dell'apprendimento. Dai primi documenti degli anni Cinquanta, fino alle Indicazioni nazionali più recenti, il gioco viene valorizzato in quanto linguaggio privilegiato attraverso cui il bambino esplora il mondo, costruisce significati e sviluppa competenze cognitive, sociali e relazionali. La scuola dell'infanzia viene così ripensata come ambiente di vita in cui il gioco investe gran parte della giornata scolastica, rappresentando la forma primaria dell'esperienza educativa, sostenuta da tempi distesi, spazi flessibili e materiali ricchi di possibilità.

Nel lungo percorso storico delineato, emerge chiaramente come il gioco, seppur caratterizzante la vita di ogni individuo, ha attraversato momenti di svalutazione, marginalizzazione e progressivo riconoscimento, in linea con le concezioni dell'infanzia e del bambino.

Da attività marginalizzata e osteggiata, il gioco è arrivato ad essere riconosciuto in maniera positiva: esso viene considerato di rilievo nella crescita equilibrata degli individui, uno

strumento che favorisce la socializzazione, l'equilibrio psicofisico del soggetto e in quanto tale, dotato di valore formativo.

Questa prospettiva di cambiamento non riguarda solo una novità in ambito pedagogico, ma riflette una nuova concezione dell'infanzia, percepita come specifico momento della vita caratterizzato da proprie specificità, e in tale cornice, il gioco rappresenta una dimensione essenziale dell'esperienza infantile.

Proprio a partire da queste basi storiche e pedagogiche, che nel corso del Novecento si assiste ad un ulteriore passo avanti: il gioco viene riconosciuto ufficialmente come diritto fondamentale dell'infanzia, sancito a livello internazionale e posto al centro di politiche educative e di tutela dei bambini.

1.3 Il gioco come diritto dell'infanzia

Come emerso nel paragrafo 1.2, dedicato all'evoluzione storica del gioco, l'infanzia non è sempre stata considerata in maniera adeguata e il dibattito pedagogico non ha sempre valorizzato il gioco come attività con fini formativi.

Oggi, che l'infanzia è riconosciuta come un'età specifica della vita, un momento in cui i bambini mostrano bisogni e caratteristiche specifici in base alla loro età, anche il gioco ha smesso di essere considerato un semplice passatempo o un'attività marginale, arricchendosi di valore formativo, venendo riconosciuto come un elemento costitutivo della crescita e dello sviluppo del bambino.

Il superamento di una visione riduttiva del gioco ha portato a riconoscere il valore del gioco, collocandolo al centro delle riflessioni sull'infanzia e del benessere dei bambini.

In questa prospettiva, il gioco viene riconosciuto all'interno del processo educativo come forma privilegiata di espressione, apprendimento e partecipazione alla vita sociale. Per queste ragioni, il gioco è stato progressivamente valorizzato e riconosciuto non solo dalla ricerca psicopedagogica, ma anche all'interno di istituzioni internazionali e nazionali impegnate nella tutela dei diritti dell'infanzia.

Il gioco è oggi riconosciuto come un diritto fondamentale, espressione di un bisogno primario e irrinunciabile per il benessere e lo sviluppo armonico del bambino, senza il quale esso risulta compromesso.

Un primo riconoscimento formale del diritto al gioco si trova nella *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* del 1959 ed è sancito nella *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

La Convenzione, ratificata da quasi tutti gli stati del mondo, rappresenta un punto di svolta nella storia della tutela dell'infanzia, poiché riconosce i bambini come portatori di diritti propri, superando una visione paternalistica e assistenziale dell'infanzia.

All'articolo 31, il documento afferma che “gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età [...]” (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1959).

Questa formulazione racchiude un cambiamento culturale profondo: il gioco viene riconosciuto come un diritto fondamentale e universale, non subordinato a altri diritti e non accessorio rispetto all'istruzione o alla cura, ma parte integrante della vita del bambino. Inoltre, l'articolo 31 non si limita a un riconoscimento formale, ma impegna gli Stati a tutelarlo, creando le condizioni affinché ogni giocatore possa giocare liberamente, in sicurezza e senza discriminazioni.

La portata di questo articolo, è ulteriormente approfondito e sottolineato dal *Commento Generale n. 17*, pubblicato dal Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia nel 2013.

Questo documento rappresenta un contributo fondamentale per comprendere la natura del diritto al gioco, evidenziando le responsabilità che ne derivano per gli Stati.

Esso offre una rilettura più approfondita e accurata del gioco, non limitandosi a ribadire quanto detto nella Convenzione, ma offrendo una rilettura arricchita e sistematica del gioco come dimensione essenziale della vita infantile.

In questo documento, il Comitato chiarisce che il gioco è un'attività intrinsecamente motivata, caratterizzata da libertà, spontaneità e piacere, dotata di valore in sé, e indipendente da finalità e spinte esterne.

Il gioco viene descritto come “una componente essenziale dello sviluppo fisico, sociale, cognitivo, emotivo e spirituale” (Comitato ONU, 2013, p.16), capace di sostenere la creatività, la capacità di risolvere i problemi, la regolazione emotiva e la costruzione dell'identità personale e relazionale.

Inoltre, il Comitato sottolinea che non tutti i bambini hanno opportunità sufficienti per giocare a causa di barriere economiche, sociali o culturali, richiamando gli Stati a un impegno concreto nella rimozione di tali impedimenti. Viene chiarito infatti, che il diritto al gioco può essere garantito solo se il soggetto vive in condizioni concrete di libertà, sicurezza, inclusione e accessibilità.

In questo modo, il riconoscimento giuridico del diritto non è sufficiente se non accompagnato da politiche e interventi capaci di rimuovere gli ostacoli che ne limitano l'esercizio. Tra questi rientrano la povertà, la discriminazione, la violenza, la mancanza di tempo libero, la pressione eccessiva verso attività strutturate e l'assenza di politiche urbane attente ai bisogni dell'infanzia.

Il riconoscimento del diritto al gioco non si esaurisce nel quadro delle Nazioni Unite, ma trova ulteriori sviluppi all'interno delle istituzioni europee che hanno contribuito ad una visione rinnovata dell'infanzia.

I documenti prodotti in ambito europeo, pur diversi tra loro, convergono nella visione dell'infanzia, che supera un atteggiamento prevalentemente assistenziale, percependo il bambino come soggetto attivo e portatore di diritti propri.

In questo quadro, il gioco non è considerata un'attività secondaria o accessoria, ma un'esperienza fondamentale attraverso il quale il bambino costruisce significati, esplora il mondo e costruisce competenze cognitive, sociali e relazionali. Il gioco assume così una grande valenza non solo sul piano individuale, ma anche nella costruzione di rapporti interpersonali e nelle forme precoci di partecipazione sociale e cittadinanza.

Nel contesto europeo, il diritto al gioco viene evidenziato all'interno della *Carta dei diritti del fanciullo*, elaborata nell'ambito del Consiglio Europeo nel 1992. In particolare, al punto 8.28, si afferma che "ogni fanciullo ha diritto al riposo, al gioco, alla partecipazione volontaria ad attività sportive; deve poter fruire inoltre di attività sociali, culturali e artistiche" (Consiglio Europeo, 1992). Il documento mette in evidenza proprio il fatto che il gioco è un diritto fondamentale del bambino, una dimensione imprescindibile della sua vita fondamentale per lo sviluppo globale ed equilibrato del soggetto.

Accanto a questo riferimento, altri documenti, come la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* e le *Strategie e raccomandazioni del Consiglio d'Europa* in materia dei diritti dell'infanzia, collocando il gioco all'interno di una visione più ampia di benessere, crescita e salute del bambino.

In tali documenti, l'attività ludica viene riconosciuta in stretto rapporto ai temi della salute, della qualità degli ambienti di vita e dell'accesso a servizi educativi inclusivi e di qualità, assumendo un ruolo rilevante anche nella prevenzione alle disuguaglianze.

In questo senso, i documenti citati, oltre a riconoscere formalmente il diritto, richiamano la responsabilità degli Stati nel creare contesti che rendono possibile questo diritto, predisponendo ambienti inclusivi e politiche urbane attente ai bisogni specifici dell'infanzia.

All'interno dell'orizzonte sovranazionale, si colloca l'esperienza italiana rispetto a tale questione. L'Italia, in costante dialogo con le cornici internazionali ed europee, interpreta i documenti internazionali ed europei alla luce della propria tradizione pedagogica e normativa, dando vita a fertili esperienze di valorizzazione del gioco e forme di didattica ludiforme a partire dagli anni Settanta.

Già il D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647 (*Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*), dedicava un intero capitolo al gioco come "risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni", ma la centralità evolutiva del gioco viene evidenziata nel D.M. 3 giugno 1991 (*Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*), dove si parla di "clima ludico della scuola dell'infanzia" e di "strutturazione ludiforme dell'attività didattica nei diversi campi di esperienza".

Il riferimento al gioco viene ribadito, anche se in modo più implicito, nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, le quali affermano che “il gioco, [...] sono occasioni privilegiate per apprendere per via pratica [...]” (Miur, 2012, p. 7).

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021), poi, riprendono e consolidano ulteriormente questa visione, sottolineando che “giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un'immagine di sé positiva, di accedere all'intelligenza rappresentativa e simbolica, e quindi al mondo dei significati, di esplorare, conoscere il mondo fisico (limiti, potenzialità, caratteristiche degli oggetti) e sociale (ruoli, regole, ecc.) costruendo un proprio sapere, di dare significato alle esperienze vissute” (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 21).

Questo excursus tra la normativa internazionale e i documenti italiani aiuta a comprendere come nel corso del tempo il gioco sia stato significativamente rivalutato e ne sia stata riconosciuta la portata in relazione alla crescita e all'apprendimento infantile. Emerge chiaramente, però, che il diritto al gioco non può rimanere confinato al piano teorico e normativo, ma è necessario che vengano tradotti in scelte pedagogiche intenzionali e consapevoli.

La progettazione didattica, pertanto, è chiamata a includere momenti di gioco strutturato e momenti di gioco libero, valorizzando le opportunità dell'ambiente e consentendo ai bambini di esprimersi, conoscere ed esplorare.

Il riconoscimento del gioco, alla luce di quanto detto, non può essere considerato come un punto di arrivo, ma come un impegno costante e una responsabilità che investe ogni istituzione che ha a cuore lo sviluppo del bambino.

Affinché il gioco possa assumere concretamente la funzione che gli viene attribuita, è fondamentale un ripensamento della progettazione educativa, una riconsiderazione delle attività proposte e una riorganizzazione di spazi e tempi educativi in modo da sostenere pienamente l'esperienza ludica nella sua autenticità.

1.4 Gioco, sviluppo e progettazione didattica

Nella prospettiva contemporanea, il gioco è riconosciuto come un'attività essenziale per la crescita, il benessere e lo sviluppo globale del bambino, non più relegata ai margini dell'educazione o considerata un semplice passatempo, ma valorizzata come esperienza fondativa dello sviluppo umano.

Come si legge nel capitolo precedente, il gioco viene riconosciuto da documenti nazionali e internazionali come un diritto fondamentale dell'infanzia e si sottolinea l'impegno degli stati nel garantire l'esercizio di tale riconoscimento attuando delle scelte adeguate in termini di progettazione didattica.

Ad arricchire il contesto presentato, contribuisce anche l'evoluzione di teorie pedagogiche, psicologiche e socioculturali che ampliano ulteriormente la consapevolezza dell'influenza del gioco sullo sviluppo in età evolutiva.

Fin dalle prime teorizzazioni, studiosi come Piaget (1972) e Vygotskij (1987) hanno sottolineato l'importanza del gioco per lo sviluppo cognitivo e sociale: secondo Piaget, il gioco simbolico costituisce un elemento privilegiato per l'assimilazione e la costruzione delle strutture cognitive, mentre Vygotskij ne evidenzia il ruolo nello sviluppo delle funzioni cognitive superiori, attraverso la zona di sviluppo prossimale.

Inoltre, le teorie più recenti, integrando contributi provenienti dalla teoria della complessità, dagli studi di genere e dalle neuroscienze, ha ulteriormente ampliato questa prospettiva, mostrando come il gioco non sia solo uno strumento di sviluppo individuale, ma anche un processo sociale e culturale, capace di contribuire alla costruzione dell'identità e alla negoziazione di ruoli, norme e significati condivisi (Baumgartner, 2002).

Questo quadro ha contribuito a porre le basi per la comprensione del gioco come esperienza complesso e multidimensionale, che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi, sociali e motori.

Alla luce di quanto raccolto finora, è possibile osservare come il gioco si trasformi nel corso dello sviluppo, assumendo forme e funzioni differenti a seconda dei bisogni evolutivi delle diverse età.

Il gioco, infatti, accompagna il bambino fin dai primi mesi, e ogni fase della crescita è caratterizzata da una forma peculiare di gioco, che evolve e si modifica insieme all'individuo. Nella prima infanzia (0- 3 anni) il gioco è prevalentemente sensomotorio: attraverso il contatto con oggetti e persone, il bambino esplora il proprio corpo, sviluppa abilità motorie e sensoriali e inizia a stabilire relazioni con l'ambiente circostante.

Nella seconda infanzia (3- 6 anni), il gioco si evolve in forme più complesse e simboliche: i bambini assumono ruoli immaginari, creando mondi fantastici e sperimentando le prime regole sociali, sviluppando competenze comunicative e consolidando l'identità personale. Infine, nella terza infanzia (6- 12 anni), il gioco tende a strutturarsi secondo regole più complesse, promuovendo il pensiero logico, la collaborazione, la negoziazione e la partecipazione sociale. In ogni fase, il gioco rappresenta un contesto privilegiato di espressione, apprendimento e interazione, in cui i bambini esplorano la realtà, sperimentano nuove possibilità e costruiscono significati condivisi.

La psicologia dell'età evolutiva riconosce il gioco come "molla e/ o indicatore dello sviluppo" (Bondioli, 2002, p. 57). Il gioco serve ad "apprendere in una situazione meno rischiosa [...] e rappresenta una buona occasione per tentare nuove combinazioni comportamentali che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale" (Bruner, 1976, trad. it. p. 38).

Per questo motivo, viene riconosciuto al gioco un ruolo significativo nello sviluppo fisico, cognitivo, affettivo e sociale: esso contribuisce all'emergere della capacità di manipolare mentalmente la realtà e di pensare metaforicamente, di elaborare conflitti emozionali e di consolidare la propria identità personale rafforzando competenze pro- sociali come empatia, collaborazione e competizione.

In quest'ottica, il gioco assume una valenza formativa e diventa protagonista della vita dei bambini soprattutto, ma non solo, all'interno dei contesti prescolari. I servizi educativi per l'infanzia, a partire dal Novecento, riconoscono progressivamente il valore formativo del gioco e si modellano al fine di garantire un'esperienza ludica in grado di contribuire alla crescita e allo sviluppo del bambino, ampliandone lo spazio dedicato all'interno delle pratiche quotidiane. L'idea che il gioco non sia solo un passatempo infantile, ma un elemento essenziale all'interno del curriculum, porta a ripensare gli ambienti educativi, i tempi didattici e la progettazione educativa predisponendo intenzionalmente occasioni di gioco che favoriscono o l'esplorazione, l'autonomia e l'iniziativa personale.

Tra le sperimentazioni più significative, che hanno mostrato capacità di rendere concreto quanto espresso nella normativa e nei documenti ufficiali, viene riconosciuta la *Malting House School*, fondata a Cambridge negli anni Venti da Susan Isaacs e Geoffrey Pyke. La scuola rappresenta un laboratorio pedagogico e innovativo, all'interno del quale i bambini vivono un vero e proprio "luogo di gioco". Materiali accessibili, spazi flessibili, tempi distesi, atelier creativi, strumenti scientifici e un giardino ricco di opportunità esplorative permettono ai bambini di muoversi liberamente e di scegliere le attività secondo i propri interessi.

La *Malting House School*, insieme ad altre sperimentazioni nel corso del secolo scorso, ha contribuito a delineare una nuova idea di progettazione didattica, che vede il gioco come principio organizzatore dell'intero momento di apprendimento.

In questa prospettiva, il gioco non è più concepito come un'attività secondaria e posta in secondo piano rispetto alle "attività serie", ma valorizzato come strumento per arricchire l'esperienza evolutiva del bambino e rispondere in modo coerente e ai suoi bisogni evolutivi e motivazionali.

Il riconoscimento del gioco come parte integrante dello sviluppo dell'infanzia ha implicazioni profonde nella pedagogia contemporanea. Infatti, dal punto di vista pedagogico, queste nuove consapevolezze rispetto all'infanzia e al gioco suggeriscono che gli educatori debbano adottare approcci più flessibili e responsivi, che permettono ai bambini di assumere un ruolo attivo nella creazione di significati e nella costruzione di conoscenze. Questo atteggiamento nuovo richiede una revisione delle pratiche educative tradizionali, che spesso svalutano il gioco relegandolo a momenti di ricreazione.

La valorizzazione dell'attività ludica nei processi di apprendimento implica una riorganizzazione di spazi e tempi didattici e una riprogettazione delle attività educative, al fine

di predisporre occasioni ed esperienze adeguate di gioco, sia da un punto di vista temporale sia da quello ambientale.

Questo implica una revisione del modo in cui le istituzioni organizzano la giornata scolastica dei bambini, poiché troppo spesso il gioco è ritenuta un'attività secondaria e per questo limitata; è importante invece, prevedere momenti di gioco integrati nelle attività didattiche, prevedendo spazi di gioco costruiti attentamente e tempi distesi.

I contesti di gioco dovrebbero essere stimolanti e diversificati, al fine di offrire ai bambini la possibilità di esplorare diversi tipi di materiali e di partecipare a una varietà di giochi, da quelli simbolici a quelli fisici e cooperativi.

L'accesso a spazi di gioco ben progettati e ricchi di stimoli aumenta in modo significativo la capacità dei bambini di sviluppare abilità di risoluzione dei problemi, di cooperazione e di pensiero critico. Gli spazi aperti, inoltre, offrono la possibilità di esplorare l'ambiente circostante e migliorano il benessere fisico e mentale dei bambini.

Allo stesso tempo è fondamentale che i bambini abbiano il tempo adeguato per giocare. L'attività ludica rappresenta un'occasione di apprendimento al pari delle altre metodologie didattiche e quindi è fondamentale che le scuole dedichino ampie porzioni della giornata al gioco, consentendo ai bambini di esplorare l'ambiente in modo autonomo e naturale, senza limitazioni temporali dall'adulto.

Affianco al ripensamento di spazi e tempi, è necessaria una revisione altrettanto profonda delle attività didattiche proposte.

Per valorizzare realmente il gioco e far emergere la sua portata formativa, è necessario che la progettazione didattica venga rivista in chiave ludica, superando la distinzione tra "attività serie" e "momenti di gioco".

Da questa esigenza è grazie ai contributi della psicologia umanista, nasce la ludodidattica, una metodologia di insegnamento pensata originariamente per la glottodidattica, che si basa sull'utilizzo di tecniche e attività ludiche per il raggiungimento di obiettivi. Quando si parla di didattica ludica, il gioco viene inteso come un dispositivo attraverso cui promuovere apprendimento.

La metodologia ludica fatica a trovare spazio nella didattica scolastica perché sono ancora molti i docenti che ne sostengono l'inefficacia nell'apprendimento. Eppure, un gran numero di ricerche dimostra il contrario, affermando che i risultati sono significativamente migliori quando gli studenti imparano attraverso i giochi piuttosto che con le tradizionali lezioni frontali (Clark, Tanner- Smith & Killingsworth, 2016).

Mettendo in atto questa metodologia didattica, il discente non assume più il ruolo di figura passiva, ma diventa protagonista del proprio processo di apprendimento, costruendo il proprio sapere attivamente, imparando facendo.

Progettare attività secondo una modalità ludica significa creare situazioni di apprendimento che mantengono le caratteristiche fondamentali del gioco, cioè attività scelte liberamente, ricche di possibilità, caratterizzate da motivazione intrinseca e apertura verso l'imprevisto e che offrono al bambino la possibilità di esplorare e trasformare l'esperienza rendendola personale.

Le attività non vengono semplicemente arricchite da elementi ludici, ma trasformate in situazioni aperte e flessibili, in cui i bambini possono assumere un ruolo attivo, negoziando significati, prendendo decisioni e costruendo percorsi personali di apprendimento.

Alla luce delle riflessioni sviluppate, il gioco emerge come una dimensione fondamentale nella crescita dell'individuo e capace di mettere in relazione lo sviluppo del bambino e la progettazione didattica, configurandosi come un vero e proprio ponte tra i processi evolutivi e l'apprendimento, considerati interdipendenti.

CAPITOLO 2: IL GIOCO SIMBOLICO: DEFINIZIONE, ORIGINI E FUNZIONI

2.1 Cos'è il gioco simbolico

Tra la fine del primo anno di vita e l'inizio del secondo i comportamenti di gioco delle bambine e dei bambini si modificano significativamente e riguardano la realtà sociale che viene imitata, organizzata e raccontata attraverso il gioco simbolico.

Il gioco simbolico appare nel bambino tra i dodici/ quindici mesi di vita, mentre avviene il passaggio dallo stadio senso-motorio a quello preoperatorio e si sviluppa durante tutta la prima infanzia, fino ai sei anni.

Viene chiamato "simbolico" perché indica una forma di gioco in cui i bambini utilizzano oggetti, azioni o idee per rappresentarne altri.

Il gioco simbolico è caratterizzato da azioni abituali che il bambino compie fuori dalle circostanze usuali, e non le compie per il loro fine come fa nella quotidianità. Infatti, il bambino finge di bere da una tazzina giocattolo, dà il biberon alla bambola, immagina che una scatola sia una casa, risponde al telefono e prepara da mangiare, simulando attività di routine quotidiana e mettendo in atto azioni per costruire una scena.

In questo tipo di gioco, il bambino dimostra di essere in grado di separare l'oggetto reale dal significato che gli attribuisce, utilizzando simboli per rappresentare la realtà. Questa capacità di rappresentazione simbolica emerge gradualmente durante la prima infanzia ed è considerata una delle conquiste cognitive più importanti di questo periodo di sviluppo. Attraverso il gioco simbolico, i bambini non si limitano a riprodurre esperienze già vissute, ma le rielaborano, le trasformano e le ricostruiscono in modo creativo.

La finzione è la caratteristica principale del gioco simbolico e permette al bambino di creare una situazione immaginaria dove può imitare gli adulti e gli episodi non reali.

Nel gioco simbolico la realtà può essere vista in due modi: da un lato attraverso l'uso di oggetti, quindi trasferendo l'attività da un oggetto all'altro, ad esempio usando un cucchiaino come microfono; dall'altro lato assumendo il ruolo di un'altra persona, soprattutto di un adulto, ad esempio fingere di essere un medico che visita un peluche.

Con il progredire dello sviluppo, l'uso dei simboli diventa sempre più consapevole: il bambino si rende conto che il gioco è immaginario e non lo scambia con attività reali. Esso collega due oggetti attraverso la loro somiglianza, quindi una scopa può trasformarsi in un cavallo, ma allo stesso tempo è consapevole dello scambio che sta attuando, ovvero conosce il significato dell'oggetto che sta sostituendo. Questa capacità di attribuire nuovi significati e di gestire consapevolmente la finzione rappresenta una tappa fondamentale dell'evoluzione del gioco simbolico.

Il gioco simbolico viene anche chiamato gioco di finzione o immaginativo. Questi diversi termini implicano quattro aspetti:

- la capacità di agire al di fuori del contesto normale, cioè “come se” fossimo in un altro luogo,
- la capacità di usare come materiale di gioco oggetti sostitutivi di quelli reali, ad esempio usare una scopa come un cavallo,
- l'abilità di eseguire azioni abitualmente messe in atto da altri, ad esempio imitare la mamma quando prepara la cena e
- l'abilità di collegare schemi di azioni differenti in sequenze tematiche coerenti, ad esempio far finta di fare la mamma con la bambola e fare azioni diverse con essa (Baumgartner, 2002).

Quando almeno uno di questi aspetti avviene, significa che il bambino ha avviato il gioco simbolico, che si modifica con l'evolversi del soggetto.

Queste caratteristiche del gioco simbolico possono essere interpretate e spiegate attraverso diverse prospettive teoriche.

Secondo l'approccio cognitivista, di cui Piaget è il principale esponente, il gioco simbolico è la principale manifestazione di una sottostante simbolica: l'abilità di agire “come se”, di simulare eventi, circostanze ed episodi del mondo reale rappresenta una delle forme emergenti della capacità di rappresentazione mentale, assente nel precedente stadio di sviluppo, quello sensomotorio.

Un successivo aggiornamento della teoria cognitivista è stato il gioco simbolico proposto recentemente nell'ambito degli studi sullo sviluppo delle teorie della mente dell'infanzia. Si è ipotizzato che il gioco simbolico sia un segnale precoce della capacità dei bambini di pensare la propria mente e quella degli altri. Questo perché quando un bambino gioca “per finta”, utilizza un meccanismo mentale che gli permette di separare ciò che immagina dalla realtà, senza confonderli. Lo stesso meccanismo consente ai bambini di rappresentare e comprendere i pensieri e i sentimenti degli altri, anche se inizialmente non facilmente visibile nel comportamento (Leslie, 1988).

Un altro modello teorico collega il gioco di finzione allo sviluppo della conoscenza sociale. Secondo questo modello, le esperienze quotidiane dei bambini sono organizzate in “script” o copioni, cioè schemi che collegano gli eventi tra loro in modo temporale e causale. Ogni script contiene informazioni su persone coinvolte, nelle azioni, sugli oggetti e sul dove, quando, perché e come avviene un'azione. (Nelson, Seidman, 1984). I bambini nei primi anni di vita possiedono una conoscenza implicita degli eventi di routine quotidiana, come mangiare, bere, fare il bagno, dormire, che risulta organizzata sotto forma di script. A partire dal secondo anno di vita, tali rappresentazioni diventano progressivamente manifeste attraverso il gioco simbolico, che consente al bambino di riprodurre e rielaborare eventi quotidiani al di fuori dei contesti reali di occorrenza.

Uno dei modelli più noti di descrizione del gioco simbolico integra la teoria piagetiana e la nozione di script in un'unica sequenza evolutiva. Lorraine McCune (1981), elabora un uno schema di sviluppo dall'osservazione del comportamento spontaneo di un gruppo di bambini a partire dai 12 mesi di vita all'interno del contesto familiare casalingo. La studiosa fornisce un quadro più completo del gioco simbolico, individuando sei criteri osservabili che lo definiscono. In particolare, il gioco simbolico si manifesta quando:

- gli oggetti inanimati vengono trattati come fossero animati (far addormentare una bambola);
- le attività di routine sono svolte senza l'intervento degli oggetti necessari (mangiare da un piatto vuoto);
- il bambino compie azioni tipicamente svolte da altre persone, imitandole (fare il medico con un pupazzo, lavare i piatti);
- le attività non portano al risultato abituale (prendere una valigia per partire, ma restare seduti nel tappeto del salone);
- un oggetto è sostituito da un altro (una banana viene utilizzata come telefono);
- il bambino segnala la non letteralità dell'azione attraverso specifici indicatori comportamentali (espressioni del volto esagerate, mimica teatrale, risate).

Questi tratti individuati da McCune mettono in evidenza la caratteristica distintiva del gioco simbolico, ovvero l'azione trasformativa nei confronti della realtà. Nel gioco simbolico, infatti il bambino oltre a poter rappresentare sé stesso come se fosse un altro, ha la possibilità di intervenire creativamente e modificare la realtà fisica e sociale libero da vincoli oggettivi e funzionali propri dell'azione reale.

Quanto esaminato finora mette in luce come il gioco simbolico rappresenti un'esperienza privilegiata attraverso cui il bambino può esplorare la realtà, trasformarla e attribuirle significati nuovi. In questa prospettiva risulta significativa l'osservazione di Garaigordobil e colleghi, secondo cui il gioco rappresenta uno strumento educativo potente, capace di promuovere la creatività, l'interazione sociale, l'espressione emotiva e lo sviluppo cognitivo dei bambini (Garaigordobil, Berruero, & Celume, 2022). Il pensiero di tali autori sintetizza con chiarezza la portata evolutiva del gioco simbolico, durante il quale il bambino non si limita a riprodurre eventi o routine, ma permette al bambino di intervenire creativamente sperimentando ruoli e costruire una comprensione del mondo sempre più articolata. È in questa capacità generativa che risiede la forza del gioco simbolico e la sua centralità nei processi di sviluppo del bambino.

2.2 L'evoluzione del gioco simbolico

Il gioco simbolico costituisce un processo dinamico strettamente connesso allo sviluppo cognitivo del bambino.

Nel corso del secondo anno di vita, infatti, con il progressivo consolidarsi delle capacità di simbolizzazione, anche il gioco simbolico subisce modificazioni sostanziali, assumendo forme sempre più articolate e complesse.

Le trasformazioni che si osservano nei primi anni di vita riflettono il graduale affinamento della competenza rappresentativa, la crescente capacità di decentramento e una più sofisticata organizzazione dell'esperienza.

Nelle prime manifestazioni di gioco simbolico, il bambino assume un ruolo attivo e i partner di gioco, immaginari o reali che siano, hanno invece un ruolo prevalentemente passivo. Con il tempo, aumentano le capacità di simbolizzazione e di conseguenza diminuisce la necessità di oggetti realistici perché qualsiasi cosa può essere utilizzata in molti modi e svolgere diverse funzioni.

Le azioni non saranno più episodiche, ma verranno organizzate in sequenze coerenti in cui è possibile rintracciare un tema di gioco espresso linguisticamente. Ad esempio, se a 12 mesi una bambina finge di pettinarsi con una spazzola, dopo qualche mese inizierà a pettinare anche la mamma o un pupazzo, estendendo l'azione simbolica all'altro.

L'evoluzione da una forma di gioco simbolico a una più sofisticata corrisponde a tre diversi passaggi di ordine cognitivo: in un primo luogo si verifica un processo di decentramento, seguito poi da un processo di decontestualizzazione e infine da un processo di integrazione. Il processo di decentramento consente l'estensione delle azioni del bambino da sé stesso agli altri soggetti, che sono prima destinatari passivi e poi co-protagonisti attivi del gioco attraverso l'animazione operata dal bambino. Questa progressione implica decentramento, in quanto il bambino va al di là di sé stesso agendo come fosse un'altra persona.

Il successivo processo di decontestualizzazione consiste nella capacità del bambino di mettere in atto azioni ludiche sempre più indipendenti da supporti ambientali. Il bambino produce comportamenti familiari come mangiare, bere, dormire, replicando azioni familiari messe in atto nella vita reale, ma in contesti diversi da quelli reali e senza che vi sia all'origine un bisogno effettivo che le motiva.

Infine, il processo di integrazione, sostenuto dal linguaggio, consiste sia nel riferire la stessa azione a diversi partner in successione (sé stesso, la mamma, la bambola) sia nell'inserirle all'interno di sequenze temporali e causali coerenti (preparare la pappa, imboccare la bambola, metterla a dormire), pianificate prima di essere realizzate.

La sequenza è ordinale, questo significa che i diversi tipi di gioco compaiono in un ordine costante. Questo non implica che ci siano delle età "giuste" uguali per tutti nella comparsa

delle diverse forme di gioco simbolico, poiché la variabilità individuale è molto alta e l'ambiente in cui avviene lo sviluppo ha un peso importante.

In più, quando compaiono nuovi modi di giocare, non vengono abbandonati quelli precedenti: i vari tipi di gioco possono convivere e quindi si possono osservare forme più semplici assieme a forme più complesse.

Nel testo "Il gioco dei bambini" di Emma Baumgartner (2002), vengono esplicitati cinque livelli secondo i quali avviene l'evoluzione del gioco simbolico nel bambino.

Il primo livello è segnato dalla comparsa di azioni che rivelano sensibilità verso la natura sociale e convenzionale degli oggetti. Ad esempio, un bambino di 18 mesi potrebbe portare il cucchiaino alla bocca e "mangiare", anche se il piatto in cui viene immerso il cucchiaino è vuoto. Questa è la fase degli schemi pre-simbolici, perché l'atto del mangiare è adeguato all'oggetto utilizzato, ma il cucchiaino e il piatto sono vuoti e, quindi, l'azione del bambino vuole riprodurre un'attività immaginaria. In questa fase gli oggetti vengono utilizzati in modo appropriato ma al di fuori del contesto normale.

Al secondo livello, quello degli schemi autosimbolici, l'atteggiamento del bambino nei confronti della realtà è modificato e compare la consapevolezza della differenziazione tra ciò che è reale e ciò che è per finta. Il bambino manifesta tale consapevolezza esagerando le sue azioni, sorridendo o assumendo particolari espressioni del volto.

Questi due livelli riguardano prevalentemente azioni quotidiane come mangiare e dormire e, successivamente, anche azioni riguardanti l'igiene personale. Si tratta perlopiù di azioni riguardanti il bambino stesso e non altre persone.

Nel terzo livello, quello del gioco simbolico decentrato caratterizzato dal processo di decentramento, si osservano due nuove modalità di azione: nella forma più primitiva, le altre persone sono destinatari passivi dell'azione del bambino (mamma viene spazzolata), invece nella forma più avanzata sono attori e protagonisti assieme al bambino.

Il livello successivo è quello del gioco simbolico combinatorio che implica la messa in atto del processo di integrazione che connette le diverse azioni rendendole coerenti. In questa fase, il bambino inizia a riconoscere le diverse parti che compongono una sequenza di azioni. Un'attività che si osserva spesso a quest'età è quando il bambino fa finta di cucinare per l'intera famiglia, mostrando un atteggiamento diverso nei confronti di oggetti inanimati e di interlocutori reali.

Infine, l'ultimo livello è quello del gioco simbolico gerarchico, dove la pianificazione precede l'esecuzione delle azioni per finta. In questa fase, che si raggiunge al termine del secondo anno di vita, la qualità del gioco simbolico è profondamente mutata: attraverso un processo di integrazione più raffinato, le azioni simboliche vengono organizzate in sequenze di gioco coerenti sia dal punto di vista temporale che tematico.

Tale sequenza evolutiva è stata confermata da molti studi empirici, almeno per quanto riguarda l'ordine dei livelli. Tuttavia, essa non deve essere interpretata rigidamente, poiché lo sviluppo del gioco simbolico è caratterizzato da un'elevata variabilità interindividuale.

Baumgartner (2002), sostiene infatti che le modalità con cui il bambino manifesta, organizza e complica il gioco risultano influenzate da fattori di natura evolutiva e contestuale.

In primo luogo, l'età rappresenta una variabile determinante, poiché il progressivo sviluppo cognitivo consente al bambino di elaborare forme di gioco via via più articolate e sofisticate. Con la crescita, le azioni simboliche si arricchiscono, passando da semplici imitazioni motorie all'uso intenzionale di oggetti, fino alla costruzione di scenari immaginari complessi e strutturati.

Un ruolo altrettanto significativo è svolto dalle interazioni sociali. Il bambino può impegnarsi nel gioco simbolico sia individualmente sia in contesti condivisi, modulando la complessità delle proprie rappresentazioni in funzione della presenza di partner di gioco reali o immaginari. In tale dinamica, la partecipazione dell'adulto assume una funzione particolarmente rilevante. Nelle prime fasi dello sviluppo, l'adulto ha un ruolo attivo e rappresenta un modello di riferimento fondamentale, offrendo stimoli ed esempi che il bambino interiorizza e rielabora simbolicamente. Crescendo, il bambino acquisisce crescente autonomia e l'adulto si occupa prevalentemente di predisporre l'ambiente e i materiali di gioco.

Anche materiali e oggetti disponibili incidono in modo determinante sul tipo di gioco simbolico messo in atto. Inizialmente, il bambino tende a preferire oggetti concreti e realistici, strettamente connessi a ciò che vuole rappresentare; successivamente arriva ad utilizzare qualsiasi oggetto come supporto simbolico o persino a prescindere completamente da esso, ricorrendo alla pura rappresentazione gestuale.

Infine, l'ambiente in cui il gioco prende vita è altrettanto importante. Contesti ricchi di stimoli e opportunità favoriscono la produzione di scenari immaginari diversificati, sostenendo la creatività, l'immaginazione e la capacità narrativa del bambino.

Nel loro insieme, tali fattori contribuiscono a spiegare perché i bambini possano transitare tra i diversi livelli evolutivi con tempi e modalità differenti.

Alla luce delle considerazioni elaborate finora, il gioco simbolico "non va considerato come semplice imitazione della vita reale in quanto contraddistinto da un cambiamento di prospettiva: il bambino riproduce sì situazioni di vita vissuta ma scambiando le parti e assumendo via via ruoli che non gli competono nella vita ordinaria" (Bondioli, 2002, p. 279). Tale prospettiva consente di interpretare il gioco simbolico come uno spazio privilegiato, all'interno del quale il bambino può sperimentare, interpretare e trasformare la realtà attribuendo nuovi significati all'esperienza.

2.3 Il significato evolutivo del gioco simbolico

Il gioco simbolico rappresenta una delle attività più importanti nel percorso di sviluppo del bambino, non solo perché costituisce la modalità privilegiata di interazione con il mondo nei primi anni di vita, ma soprattutto perché rappresenta uno spazio mentale e relazionale in cui il bambino impara a costruire, comprendere e trasformare la realtà attraverso la rappresentazione mentale.

Questa forma ludica, spesso descritta in letteratura come pretend play, emerge precocemente e si articola progressivamente nel corso della prima infanzia. Caratterizzato dalla capacità di simulare, immaginare e creare scenari alternativi a quelli reali, il gioco simbolico assume un valore evolutivo di primaria importanza, poiché coinvolge simultaneamente processi cognitivi, emotivi e sociali. Per questo, il gioco simbolico non può essere ridotto a una semplice manifestazione ludica o un'espressione spontanea dell'immaginazione infantile. Al contrario, esso costituisce una vera e propria attività psicologica complessa, nella quale il bambino esercita e consolida competenze fondamentali per la costruzione della propria esperienza del mondo.

Si tratta di una forma di gioco che influenza significativamente tutte le dimensioni della personalità infantile, in un rapporto di causa- effetto di tipo quantitativo e qualitativo: quanto più e quanto meglio il bambino avrà modo di vivere esperienze di gioco simbolico, tanto più e tanto meglio si costituiranno le sue abilità cognitive, sociali, affettive e relazionali.

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, fin dai primi momenti in cui il bambino inizia a giocare simbolicamente, egli non si limita a imitare passivamente situazioni della realtà, ma interviene attivamente modificandole, personalizzandole e attribuendo significati nuovi alle azioni e agli oggetti. In questo modo il bambino non solo agisce nel mondo, ma anche sul mondo.

Alla base dell'intervento del bambino nella realtà si riconosce la capacità di "far finta", che rappresenta il nucleo centrale del gioco simbolico e si manifesta quando il bambino interviene su azioni e oggetti attribuendogli un significato alternativo rispetto alla loro funzione nella realtà (Lillard et al., 2013).

Tale capacità di sospendere temporaneamente i vincoli della realtà concreta e di operare su un piano rappresentativo alternativo riflette una competenza di elevata complessità, che implica la gestione simultanea di più livelli di rappresentazione. Nel gioco simbolico, infatti, il bambino mostra di saper progressivamente distinguere ciò che appartiene alla realtà e ciò che viene costruito sul piano immaginario, mantenendo attiva la consapevolezza della natura fittizia dell'esperienza ludica.

Numerosi studi contemporanei sottolineano come l'immaginazione coinvolta nel pretend play non si esaurisca nel gioco, ma costituisca un processo cognitivo utile alla comprensione della realtà.

La capacità di agire sul piano del “come se” implica una trasformazione profonda nel funzionamento psicologico del bambino. L’immaginazione non va intesa come un’attività svincolata dal reale, ma è uno strumento attraverso cui il bambino esplora possibilità, scopre alternative e costruisce significati. Come evidenziato da Harris e Albanese (2008), l’immaginazione svolge una funzione adattiva essenziale e il gioco simbolico diventa una modalità privilegiata di accesso alla realtà.

In questa dinamica, gestire simultaneamente ciò che è reale, ciò che è immaginato e ciò che è condiviso all’interno dello scenario ludico richiede di coordinare più piani di rappresentazione. Tale capacità di dominare piani multipli di rappresentazione risulta strettamente connessa allo sviluppo della teoria della mente (ToM), intesa come la competenza di attribuire agli altri stati mentali indipendenti dai propri.

All’interno delle scene di finzione, il bambino impara a comprendere che non necessariamente il proprio punto di vista coincide con quello degli altri e che le azioni altrui sono guidate da percezioni, desideri e convinzioni che possono differenziarsi dai propri.

In effetti, il pretend play rappresenta una delle principali evidenze empiriche della ToM in azione: quando un bambino finge di essere un medico che visita un peluche o immagina che una bambola sia stanca e abbia bisogno di dormire, egli sta assumendo prospettive diverse dalla propria realtà immediata e mostra di comprendere che gli altri, anche se immaginari, possono avere pensieri e stati emotivi diversi dai propri.

Questa progressiva capacità di decollarsi rispetto al proprio punto di vista e riconoscere le intenzioni e i desideri altrui non si limita a consolidare la teoria della mente, ma apre la strada ad una serie di benefici più ampi legati all’uso del gioco simbolico come strumento evolutivo.

Diversi ricercatori hanno interpretato il gioco simbolico come fattore di sviluppo delle funzioni esecutive, che includono la memoria di lavoro, la flessibilità cognitiva e il controllo inibitorio. In studi sperimentali, bambini coinvolti nel gioco simbolico mostrano miglioramenti significativi nella memoria di lavoro e nella capacità di cambiare focus attentivo rispetto a gruppi di controllo che non partecipano a giochi immaginativi (Thibodeau, Gilpin & Brown, 2016).

In più, agire in scenari di finzione non solo rafforza le competenze di decentramento ma consente al bambino di adottare prospettive multiple e riconoscere pensieri e desideri degli altri giocatori.

Infatti, all’interno di questi contesti ludici, il bambino impara a dominare l’egocentrismo, caratteristico dei primi anni di vita, riconoscendo che gli altri hanno desideri, credenze e intenzioni diverse dalle proprie (Piaget, 1972). Quando il bambino partecipa a una scena di finzione in cui interpreta un ruolo diverso dal proprio, come un genitore, un medico o un insegnante, deve continuamente considerare le azioni degli altri partecipanti, modulando il proprio agire in risposta alle reazioni altrui, anticipando eventuali risposte e negoziando significati condivisi.

Questa competenza emerge e si sviluppa gradualmente tra i due e i quattro anni e rappresenta una base fondamentale per la teoria della mente. Un esempio significativo si osserva nel gioco del “far finta di essere”. Quando un bambino interpreta il ruolo della mamma e un altro quello del figlio, ciascuno deve riconoscere e rispettare le aspettative del ruolo altrui, sviluppando la consapevolezza che il proprio punto di vista non coincide necessariamente con quello dell'altro. I soggetti coinvolti nell'azione ludica devono infatti riuscire ad andare oltre il proprio punto di vista e di concepire una scena anche dal punto di vista di un'altra figura, reale o immaginaria.

Questo processo di decentramento costituisce una preparazione fondamentale per il successivo sviluppo di competenze sociali più complesse, come la gestione di relazioni e la negoziazione di regole condivise (Schaffer, 1998). Le evidenze empiriche contemporanee confermano tale interpretazione, mostrando come i bambini maggiormente coinvolti nel gioco di finzioni presentino una comprensione più avanzata degli stati mentali altrui e migliori competenze sociali, come la cooperazione, l'assunzione di prospettive e abilità prosociali (Smits-van der Nat et al., 2024).

Parallelamente, il gioco simbolico ha un impatto rilevante nello sviluppo della competenza emotiva. Esso crea uno spazio in cui il bambino ha la possibilità di esplorare, rappresentare e modulare stati affettivi, esercitando competenze di comprensione e regolazione emotiva.

In particolare, questo spazio ludico permette al bambino di adottare e comprendere le emozioni proprie e degli altri, esercitando una prima forma di empatia.

Nel contesto ludico si creano spazi in cui le emozioni possono essere espresse e negoziate in un contesto che non ha conseguenze reali immediate, offrendo una zona di sperimentazione emotiva sicura e controllata. Casi esemplificativi sono un bambino che finge di consolare una bambola spaventata o di giocare insieme ad un amico immaginario, esercitando la sua capacità di riconoscere e modulare stati affettivi, anche quando non derivano da situazioni completamente reali. In questo modo, il bambino ha la possibilità di sperimentare stati affettivi attraverso i personaggi e le situazioni create nella finzione ed esplorare e interiorizzare emozioni con graduale consapevolezza (Baumgartner, 2002).

Un'ulteriore funzione evolutiva del gioco di finzione riguarda l'allontanamento dalle situazioni reali. Attraverso la rappresentazione simbolica il bambino si distanzia dal qui e ora, accedendo a situazioni ipotetiche, passate o future. Questo allontanamento dalla realtà immediata è strettamente connesso allo sviluppo delle funzioni rappresentative e del pensiero astratto e riflette lo sviluppo della funzione semiotica, favorendo la flessibilità cognitiva e la costruzione di schemi mentali più complessi. (Camaioni & Di Blasio, 2007). Seguendo questa interpretazione, il gioco simbolico risulta strettamente connesso anche allo sviluppo del pensiero creativo. La possibilità di operare trasformazioni simboliche, di rielaborare esperienze vissute, anticipare eventi futuri e costruire mondi immaginari favorisce la produzione di idee

originali e la flessibilità cognitiva. Il pretend play emerge quindi come un luogo privilegiato per l'esercizio della creatività, intesa come la capacità di riorganizzare l'esperienza in forme nuove. Esempio tipico è rappresentato dal bambino che utilizza oggetti della quotidianità attribuendo loro significati nuovi: una scatola diventa una macchina oppure un bastone in un cavallo. In questo processo l'oggetto perde la sua funzione concreta per assumere una valenza simbolica. Analogamente, il bambino può riprodurre eventi non presenti, come una festa di compleanno o un viaggio, mostrando la capacità di rappresentare mentalmente situazioni immaginate.

In tale processo si inserisce la progressiva automatizzazione dei mezzi semiotici, ovvero dei sistemi di rappresentazione usati per attribuire significato alla realtà. Inizialmente la trasformazione simbolica richiede un significativo sforzo cognitivo; successivamente, tali operazioni diventano più immediate e integrate nei processi di pensiero e corrisponde ad una crescente flessibilità simbolica (Baumgartner, 2002). Il bambino passa dalla necessità di usare oggetti realistici (per bere il bambino utilizza una tazzina giocattolo) alla loro manipolazione simbolica (utilizza un qualsiasi oggetto per simulare l'azione o persino un gesto vuoto), mostrando una maggiore interiorizzazione dei sistemi simbolici (Piaget, 1972).

Inoltre, attraverso il gioco simbolico il bambino apprende progressivamente che deve coordinare le proprie azioni con quelle degli altri, rispettare convenzioni implicite ed esplicite e adattarsi a dinamiche interpersonali. In più, l'assunzione e il mantenimento dei ruoli richiedono competenze di autoregolazione, negoziazione e comprensione delle norme sociali (Vygotskij, 1987; Schaffer, 1998).

Per esempio, in una situazione di gioco strutturato di gruppo, può emergere un conflitto quando più bambini desiderano interpretare il medesimo ruolo: la necessità di raggiungere un accordo implica processi di negoziazione, adattamento reciproco e capacità di tollerare la frustrazione. In tal senso, il gioco simbolico si configura come un contesto privilegiato per l'interiorizzazione delle regole sociali e lo sviluppo della regolazione comportamentale.

In conclusione, il gioco simbolico rappresenta per il bambino un contesto evolutivo privilegiato in cui vengono messe in gioco immaginazione, rappresentazione e competenze relazionali che si intrecciano e si integrano reciprocamente.

Attraverso il gioco del "far finta", il bambino può esplorare la realtà sotto molteplici punti di vista e costruire strumenti essenziali per comprendere gli stati mentali altrui, esercitare la flessibilità cognitiva e regolare il proprio agire.

Lungi da essere un semplice passatempo ludico, il gioco simbolico costituisce un dispositivo essenziale per l'evoluzione del pensiero infantile, delineandosi come un'esperienza educativa e trasformativa in grado di sostenere simultaneamente lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo e ponendosi come base per i successivi processi di crescita dell'individuo.

CAPITOLO 3: IL GIOCO SIMBOLICO: PRINCIPALI AUTORI DI RIFERIMENTO

3.1 Jean Piaget: il gioco simbolico come espressione del pensiero preoperatorio

Jean Piaget (1896- 1970) è uno dei principali studiosi della psicologia dello sviluppo del Novecento. Psicologo, biologo ed epistemologo svizzero, Piaget è considerato il fondatore dell'epistemologia genetica e ha dedicato gran parte delle sue ricerche allo studio dei processi attraverso cui il bambino costruisce progressivamente la propria intelligenza.

Nella prospettiva piagetiana, l'intelligenza non è intesa semplicemente come capacità di apprendere informazioni, ma come una forma di adattamento all'ambiente (Piaget, 1970). Secondo Piaget, infatti, lo sviluppo cognitivo deriva dall'interazione continua tra individuo e ambiente.

L'intelligenza si sviluppa attraverso un processo dinamico di adattamento che consente al bambino di comprendere e organizzare progressivamente la realtà circostante. In questo modo, l'individuo non è un soggetto passivo che riceve informazioni dall'esterno, ma costruisce attivamente la propria conoscenza attraverso l'interazione con il mondo che lo circonda.

In particolare, l'intelligenza si sviluppa grazie alla progressiva organizzazione degli schemi cognitivi, cioè strutture mentali che si modificano in relazione agli stimoli ricevuti e che permettono di interpretare la realtà e guidare l'azione.

L'adattamento cognitivo avviene attraverso due processi complementari: assimilazione e accomodamento (Savio, 2020). Con il termine assimilazione si intende il processo attraverso il quale un bambino integra nuove informazioni nel suo schema cognitivo esistente, cercando di interpretare la realtà in base alle sue conoscenze pregresse. Per esempio, quando un bambino che conosce già la categoria dei cani vede per la prima volta una pecora, la chiama "cane", perché sta interpretando un nuovo stimolo attraverso uno schema già consolidato.

L'accomodamento, invece, comporta la modifica degli schemi cognitivi esistenti per adattarsi alle nuove informazioni, quando queste non possono essere integrate attraverso l'assimilazione. Prendendo in considerazione l'esempio portato in precedenza, nel momento in cui il bambino comprende che l'animale è una pecora e non un cane, egli modifica il proprio schema cognitivo creando una nuova categoria di animali diversa dai cani.

L'interazione continua dei due processi appena descritti, favorisce il raggiungimento dell'equilibrio cognitivo, ovvero una condizione di bilanciamento tra le strutture mentali del bambino e le richieste dell'ambiente, ovvero ciò che già sa con ciò che di nuovo incontra nel contesto esterno. L'equilibrio tra questi due processi consente al bambino di costruire progressivamente strutture cognitive sempre più complesse (Piaget, 1970).

Lo sviluppo cognitivo viene quindi interpretato dallo studioso come un processo di trasformazione progressiva delle strutture mentali, che nel tempo diventano sempre più articolate e differenziate.

In questa prospettiva emerge chiaramente l'influenza dell'approccio biologico nel pensiero piagetiano, secondo cui la crescita dell'intelligenza può essere paragonata allo sviluppo di un organismo che evolve gradualmente da forme più semplici a strutture più complesse.

A partire da questa concezione dello sviluppo dell'intelligenza, Piaget elaborò la teoria degli stadi dello sviluppo cognitivo, secondo la quale l'intelligenza si sviluppa attraverso una successione di fasi caratterizzate da specifiche modalità di pensiero. Uno stadio di sviluppo rappresenta una tappa evolutiva caratterizzata da specifiche abilità cognitive e determinati schemi di pensiero, attraverso i quali il bambino organizza la propria esperienza e costruisce la conoscenza della realtà.

Il passaggio da uno stadio all'altro non consiste in un aumento quantitativo delle conoscenze, ma comporta cambiamenti di tipo qualitativo nel modo di pensare e ragionare. In altre parole, con il procedere dello sviluppo, le strutture cognitive del bambino si trasformano progressivamente, originando forme di pensiero sempre più articolate e complesse. Le competenze acquisite in uno stadio non vengono abbandonate con il passaggio allo stadio successivo, ma integrate e riorganizzate all'interno di strutture cognitive più complesse, secondo un principio di integrazione gerarchica tra gli stadi.

Piaget individua quattro principali stadi di sviluppo cognitivo. Il primo è lo stadio sensomotorio (fino ai due anni), nel quale il bambino conosce il mondo attraverso l'azione e la percezione. A questo segue lo stadio preoperatorio (circa due- sette anni), caratterizzato dalla comparsa della funzione simbolica, dallo sviluppo del linguaggio e dal progressivo riconoscimento dell'esistenza di punti di vista diversi dai propri. Di seguito si colloca lo stadio operatorio concreto (sette- undici anni), nel quale compare il pensiero logico e la capacità di compiere operazioni mentali, come la classificazione, la seriazione, reversibilità, conservazione, addizione e sottrazione e compare la capacità di problem solving legato a eventi concreti. Infine, dagli undici anni si sviluppa il pensiero operatorio formale, che corrisponde con la comparsa del pensiero ipotetico- deduttivo e della capacità di astrazione.

L'età di passaggio da uno stadio all'altro può variare individualmente e il cambiamento può avvenire in maniera graduale, ma la sequenza delle diverse tappe evolutive rimane invariata, presentandosi nello stesso ordine in tutti gli individui.

Con le sue ricerche, Piaget ha dimostrato che il gioco è un riflesso dello sviluppo cognitivo del bambino. Nelle sue teorie, il gioco segue il percorso di crescita cognitiva, evolvendosi dalle attività motorie semplici ai giochi complessi con regole. Piaget sostiene che il gioco è una manifestazione delle capacità cognitive già acquisite; in altre parole, i bambini giocano in un

modo che riflette il loro stadio cognitivo presente, piuttosto che usare il gioco per superare i limiti cognitivi (Dovigo, 2025).

Secondo l'epistemologo svizzero le tre principali forme di gioco che si succedono nel corso della crescita sono il gioco funzionale o sensomotorio, il gioco simbolico e il gioco con regole. Come osserva Braga, "come in ogni modello stadiale, anche in quello proposto da Piaget, l'emergere di una forma di gioco superiore non annulla quelle precedenti, ma diventa la modalità di gioco più caratteristica di quel particolare momento evolutivo" (Braga, 2021, p. 28). Tra le diverse forme di gioco riconosciute, Piaget attribuisce un'importanza particolare al gioco simbolico, "essenziale per lo sviluppo cognitivo, poiché permette ai bambini di sperimentare situazioni e ruoli che non potrebbero vivere nella realtà" (Dovigo, 2025, p. 31).

Questa forma di gioco è caratteristica dello stadio preoperatorio, durante il quale il bambino sviluppa la funzione simbolica, ossia la capacità di creare e utilizzare simboli per rappresentare qualcos'altro. Per esempio, il bambino può usare un cubo di legno come un'auto, o fingere che una bambola sia un bambino vero (Savio, 2020).

In questa fase, il pensiero del bambino è ancora egocentrico, centrato su singoli aspetti della realtà e dominato da percezioni immediate, ma la comparsa della funzione simbolica consente di staccarsi gradualmente dal qui e ora, dando vita ad una forma di rappresentazione mentale flessibile.

Nel gioco simbolico, quindi, "gli oggetti vengono considerati non più soltanto per quello che sono, ma possono evocare situazioni passate o eventi immaginari che la capacità rappresentativa della mente può ora manipolare" (Pagnotta, 2007, p. 12-13).

Grazie allo sviluppo di questa capacità il bambino durante il gioco, "pur conservando una relazione con la realtà, al tempo stesso se ne distacca e la trasforma in funzione delle proprie motivazioni e del proprio mondo interno" (Pagnotta, 2007, p. 13).

Dal punto di vista cognitivo, attraverso l'atto di trasformare e reinterpretare la realtà, vengono messi in atto processi di assimilazione, attraverso i quali i bambini "adattano e trasformano la realtà esterna in funzione delle proprie motivazioni e del proprio mondo interno" (Baumgartner, 2002, p. 18), senza la necessità di adattarsi rigidamente alle sue richieste. Secondo Piaget, infatti, nel gioco simbolico il bambino non si limita a riprodurre la realtà fedelmente, ma la trasforma attivamente, dando luogo a una "deformazione della realtà a favore dell'attività propria" (Piaget, 1972, p.156).

A partire da questa concezione, è possibile comprendere come il gioco simbolico non si presenti come una forma statica, ma si sviluppi progressivamente nel corso della crescita del bambino. Secondo Piaget (1972), infatti, il gioco simbolico compare gradualmente a partire dalla fine dello stadio sensomotorio e si sviluppa pienamente durante lo stadio preoperatorio, seguendo un percorso evolutivo che riflette lo sviluppo delle strutture cognitive.

Nelle prime manifestazioni, le azioni simboliche sono generalmente verso il bambino stesso, che può fingere di dormire o di mangiare, riproducendo comportamenti che fanno parte della propria esperienza quotidiana. In questa fase iniziale, il gioco simbolico appare ancora strettamente legato alle azioni abituali del bambino e rappresenta una prima forma di rievocazione simbolica di situazioni già vissute.

Con il tempo, il gioco simbolico tende ad arricchirsi progressivamente; il bambino inizia infatti ad applicare le azioni simboliche anche ad altri oggetti o personaggi estendendo la finzione oltre la propria persona. In questo modo il gioco assume una dimensione più articolata e permette al bambino di rappresentare situazioni della sua quotidianità (Piaget, 1972). Ad esempio, il bambino finge di far addormentare una bambola, di guidare una macchina o di andare dal dottore. In questo modo, il bambino dimostra di saper costruire scenari immaginari sempre più complessi e articolati, dove compaiono personaggi diversi, ruoli specifici e sequenze di azioni organizzate.

Il gioco simbolico tende progressivamente a perdere il suo carattere prevalentemente individuale per assumere una dimensione sempre più sociale e condivisa. Il bambino, infatti, inizia a coinvolgere i pari nelle proprie attività ludiche, dando origine a forme di gioco di finzione condivisa, nella quali è necessario coordinare le azioni, i ruoli e gli obiettivi del gioco. Questa dinamica richiede un significativo impegno sul piano cognitivo, poiché prevede la capacità di decentramento, ovvero di considerare punti di vista diversi dai propri e di negoziare significati e ruoli all'interno del contesto ludico.

Quanto esposto fin qui dimostra che il gioco simbolico rappresenta una manifestazione concreta dello stadio preoperatorio, in quanto riflette le capacità cognitive di questa fase di sviluppo. La funzione simbolica, infatti, consente al bambino di sperimentare scenari immaginari, assumere ruoli diversi e rappresentare oggetti e situazioni al di là della loro realtà immediata esercitando le competenze cognitive già acquisite.

Allo stesso tempo, il gioco simbolico favorisce la progressiva acquisizione di nuove abilità caratteristiche dello stadio evolutivo successivo, ovvero quello operatorio concreto.

La pianificazione coerente delle azioni, la comprensione di sequenze casuali e l'anticipazione degli effetti delle proprie scelte all'interno del contesto ludico, rappresentano una preparazione alla comprensione di relazioni logiche e dei concetti di conservazione, reversibilità e classificazione, sviluppati pienamente nella fase seguente (Piaget, 1972).

In questo modo, il gioco simbolico non solo riflette le strutture cognitive tipiche dello stadio preoperatorio, ma funge anche da ponte verso competenze più complesse, anticipando lo sviluppo delle operazioni concrete che caratterizzano la tappa evolutiva successiva.

Proprio per questa sua funzione, sebbene tenda a ridursi con il passaggio agli stadi cognitivi successivi, il gioco simbolico non scompare completamente e può riemergere in forme diverse anche in età più avanzata, ad esempio nelle attività creative, narrative o teatrali.

Ciò conferma il ruolo fondamentale della funzione simbolica nello sviluppo umano, che continua a rappresentare una risorsa essenziale per la costruzione del pensiero, dell'immaginazione e della capacità di attribuire significato alla realtà.

In sintesi, il gioco simbolico costituisce un elemento chiave nello sviluppo cognitivo, poiché integra, consolida e prepara le strutture mentali del bambino alle competenze più complesse che emergeranno negli stadi successivi.

3.2 Lev Vygotskij: il gioco simbolico come spazio di sviluppo e mediazione tra realtà e immaginazione

Lev Semënovič Vygotskij (1896- 1934) è stato uno dei più importanti psicologi dello sviluppo del XX secolo e il fondatore della psicologia storico-culturale. Nato nell'Impero Russo e formatosi in un clima culturale segnato da profondi cambiamenti sociali dell'epoca, Vygotskij si dedicò allo studio di come gli strumenti culturali, in particolare il linguaggio, intervengano nella formazione della mente umana, sottolineando l'importanza dell'interazione sociale e culturale nel processo di sviluppo cognitivo.

Nel quadro delle teorie dello sviluppo infantile, il suo contributo si colloca in dialogo critico con quello di Jean Piaget. Se quest'ultimo interpreta il gioco simbolico come espressione delle strutture cognitive già acquisite dal bambino, Vygotskij introduce un cambiamento teorico significativo, attribuendo al gioco una funzione attiva nella crescita. Il gioco simbolico, quindi, non è solo un prodotto dello sviluppo, ma ha soprattutto un valore generativo e propulsivo nel processo stesso di sviluppo. In questa prospettiva, il gioco simbolico non rappresenta semplicemente una manifestazione di quello che il bambino è in grado di fare, ma quello che può arrivare a fare attraverso l'interazione con gli altri e con l'ambiente.

Vygotskij, identifica l'origine del gioco nella presenza di desideri che il bambino non può immediatamente soddisfare nella realtà. A differenza della prima infanzia, in cui bisogni primari trovano una risposta relativamente diretta nell'intervento dell'adulto, l'età prescolare è caratterizzata dall'emergere di aspirazioni più complesse spesso legate al mondo sociale, che risultano difficilmente realizzabili nell'immediato. Lo studioso, citato da Pagnotta (2007), afferma infatti che "il gioco pare sia inventato nel momento in cui il bambino comincia a sperimentare tendenze irrealizzabili. [...] Per risolvere questa tensione il bambino in età prescolare entra in un mondo immaginario e illusorio, in cui i desideri irrealizzabili diventano realizzabili" (Vygotskij, 1933/1967, cit. in Pagnotta, 2007)

Il gioco nasce quindi dalla discrepanza tra ciò che il bambino desidera e ciò che la realtà gli consente di fare, configurandosi come uno spazio in cui si cerca di rispondere a tale tensione.

È proprio in questo passaggio che si sviluppa la funzione immaginativa, che, per Vygotskij, non è una capacità innata e indipendente dalla realtà, ma un processo che si costruisce a partire dall'esperienza concreta del bambino.

L'immaginazione, infatti, si sviluppa utilizzando elementi della realtà vissuta, rielaborati e combinati in modo nuovo all'interno della situazione ludica. Ciò implica che la qualità del gioco simbolico dipende in larga misura dalla ricchezza dell'esperienza: quanto più il bambino ha avuto occasione di interagire con contesti diversi e stimolanti, tanto più sarà in grado di costruire situazioni immaginarie più articolate e complesse.

In questo spazio immaginario di mediazione tra desiderio e realtà che si va a creare, il bambino riesce progressivamente a svincolarsi dai limiti imposti dagli oggetti concreti e dal contesto immediato, agendo come se le condizioni del mondo reale fossero diverse. Tuttavia, questa dimensione immaginaria non va intesa come una fuga dalla realtà, bensì come una sua rielaborazione attiva. Durante il gioco simbolico, infatti, l'azione si distacca dalla situazione immediata, agendo in funzione di significati costruiti mentalmente piuttosto che di caratteristiche materiali.

Proprio all'interno di questa situazione immaginaria si realizza uno dei passaggi più significativi dello sviluppo cognitivo: la progressiva separazione tra il significato e l'oggetto.

Come sottolinea l'autore, "nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l'azione nasce dalle idee più che dalle cose: un pezzo di legno comincia ad essere una bambola e un bastone diventa un cavallo" (Vygotskij, 1978, p. 143).

Tale affermazione evidenzia uno degli aspetti centrali del gioco simbolico, ovvero la capacità di dissociare il significato dall'oggetto rendendo possibile una riorganizzazione dell'esperienza su base simbolica: il bambino non è più vincolato alle proprietà concrete degli oggetti, ma è in grado di attribuire loro nuovi significati.

Tale capacità rappresenta una trasformazione profonda nel modo di relazionarsi alla realtà. Nei primi anni di vita, infatti, il comportamento del bambino è fortemente determinato dal campo percettivo e gli oggetti suggeriscono direttamente le azioni da compiere. Con l'emergere del gioco simbolico, invece, il bambino inizia a liberarsi da questi vincoli sviluppando la capacità di agire sulla base di rappresentazioni mentali. Il bastone non è più soltanto un oggetto da manipolare, ma diventa un cavallo all'interno di una situazione immaginaria costruita dal bambino. In questo modo, l'azione non è più determinata esclusivamente dalle caratteristiche fisiche dell'oggetto, ma dalle idee e dalle rappresentazioni mentali del bambino.

Il gioco simbolico rappresenta quindi una fase di transizione in cui il bambino non è più vincolato alle proprietà concrete degli oggetti e, pur avendo ancora bisogno del supporto

materiale, inizia a far prevalere il significato sull'oggetto, segnando l'emergere del pensiero simbolico e della capacità di astrazione, immaginazione e pianificazione.

Questo processo di trasformazione cognitiva non avviene in modo isolato, ma si inserisce in un contesto più ampio di sviluppo, in cui il gioco assume una funzione centrale. Come evidenziato da Savio (2020), "anche il gioco può rivestire il ruolo di promotore dello sviluppo di competenze potenziali" (p.47). Il gioco non si limita quindi a riflettere ciò che il bambino è già in grado di fare, ma gli consente di operare su un livello superiore rispetto alle proprie capacità attuali. Vygotskij esprime chiaramente questo pensiero affermando che "nel gioco un bambino si comporta sempre in modo superiore alla sua età media, al di sopra del suo comportamento quotidiano; nel gioco è come se lui fosse un palmo più alto di sé stesso" (Vygotskij, 1978, p. 150).

In questa prospettiva, il gioco simbolico si configura come uno spazio privilegiato in cui può manifestarsi la zona di sviluppo prossimale (ZSP), definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla capacità di risolvere problemi in autonomia, e il livello di sviluppo potenziale, raggiungibile attraverso l'interazione con adulti e pari più competenti. Il gioco diventa così un contesto in cui le potenzialità emergono e si trasformano progressivamente in competenze effettive. Coerentemente con questa interpretazione, l'autore sottolinea che "il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo" (Vygotskij, 1978, p. 150).

In particolare, un elemento fondamentale che contribuisce a rendere il gioco un contesto così ricco dal punto di vista evolutivo è la presenza di regole. Anche se a prima vista il gioco potrebbe apparire come un'attività libera e spontanea, lo psicologo russo mette in luce come esso sia in realtà caratterizzato da norme implicite che il bambino è chiamato a osservare e rispettare. Egli osserva infatti che "ciò che nella vita normale passa inosservato al bambino, diventa una regola di comportamento nel gioco" (Vygotskij, 1978, p. 139). Questo significa che, quando il bambino assume un ruolo all'interno di una situazione immaginaria, deve comportarsi in modo coerente con le aspettative sociali associate a quel ruolo.

Questo aspetto è particolarmente significativo perché introduce il tema dell'autoregolazione. Nel gioco simbolico, il bambino non agisce semplicemente seguendo i propri impulsi, ma deve adattare il proprio comportamento alle regole del ruolo che interpreta. In questo modo, il gioco si configura come uno spazio in cui si sviluppa progressivamente la capacità di controllare le proprie azioni, anticipando forme più mature di comportamento volontario. La libertà del gioco si rivela quindi solo apparente, poiché è sempre mediata da un sistema di regole che derivano dalla situazione immaginaria stessa.

La dimensione delle regole è strettamente connessa alla natura sociale del gioco, che rappresenta un ulteriore elemento di differenziazione rispetto alla prospettiva piagetiana. Per Vygotskij, il gioco simbolico non è un'attività individuale, ma un processo profondamente

sociale in cui i significati vengono costruiti all'interno del contesto sociale e negoziati attraverso l'interazione con gli altri. I ruoli che i bambini assumono nel gioco riflettono modelli culturali appresi nella vita quotidiana e vengono rielaborati all'interno della situazione immaginaria.

Da ciò deriva che il gioco si configura come uno spazio di costruzione condivisa della conoscenza, in cui il bambino non si limita a riprodurre la realtà osservata, ma la interpreta attivamente. L'interazione con i pari e il confronto con il contesto sociale consente al bambino di confrontare i propri punti di vista con quelli altrui, di negoziare significati e di sviluppare competenze sociali fondamentali.

A differenza di Piaget, che enfatizza la dimensione individuale dello sviluppo, lo studioso russo sottolinea il ruolo centrale dell'interazione sociale considerando il gioco come un contesto privilegiato in cui tale interazione si realizza.

In conclusione, la prospettiva di Vygotskij consente di interpretare il gioco simbolico come un'attività fondamentale nello sviluppo infantile in quanto momento in grado di promuovere competenze nuove nel soggetto.

Il gioco si configura come uno spazio dinamico in cui il bambino rielabora la realtà, sviluppa il pensiero simbolico, interiorizza regole sociali e anticipa livelli più avanzati di funzionamento cognitivo e comportamentale.

Alla luce di questa interpretazione, il gioco non è semplicemente ciò che il bambino fa, ma ciò attraverso cui diventa capace di fare di più, collocandosi costantemente al di sopra del proprio livello attuale di sviluppo.

3.3 Jerome Bruner: il gioco simbolico come veicolo di apprendimento e sviluppo culturale

Jerome Bruner (1915- 2016), nato a New York, è stato uno dei massimi studiosi della psicologia dell'educazione e dello sviluppo cognitivo infantile del Novecento. La sua formazione alla New York University e successivamente alla Harvard University, dove condusse la maggior parte delle sue ricerche, lo collocò in un ambiente intellettuale dinamico, in cui psicologia sperimentale, pedagogia e filosofia dell'educazione dialogavano strettamente. Questo contesto favorì un terreno ideale per lo sviluppo di teorie innovative, capaci di integrare dimensioni cognitive, culturali e sociali nello studio dei processi di apprendimento.

Bruner contribuì in modo determinante alla cosiddetta “rivoluzione cognitiva”, opponendosi alla visione comportamentista dominante e sostenendo una concezione della mente come sistema attivo, intenzionale e orientato alla costruzione di significati.

La sua ricerca teorica si colloca in un continuum con la tradizione socioculturale di Lev Vygotskij.

Bruner riprende da Vygotskij il concetto che lo sviluppo cognitivo non possa essere compreso al di fuori del contesto culturale in cui il bambino è immerso e che gli strumenti simbolici, in particolare il linguaggio, costituiscano mediatori fondamentali per lo sviluppo della mente. Tuttavia, Bruner amplia questa prospettiva, sottolineando come il lungo periodo di immaturità dell'essere umano rappresenti un'opportunità evolutiva: la dipendenza prolungata dagli adulti offre al bambino un tempo esteso per apprendere, interiorizzare e rielaborare le pratiche culturali della comunità di appartenenza.

In quest'ottica, il gioco assume un ruolo privilegiato, poiché costituisce uno spazio protetto in cui il bambino può esplorare, sperimentare e negoziare significati senza le pressioni e i vincoli della realtà immediata.

In linea con il cognitivismo, la teoria di Bruner interpreta l'apprendimento come un processo attivo e costruttivo, in cui il soggetto non riceve passivamente le informazioni, ma costruisce conoscenza attraverso l'esperienza e l'interazione sociale. In questo processo, l'adulto o il pari più competente svolge la funzione di scaffolding, ovvero una guida che fornisce sostegno mirato, permettendo al bambino di affrontare compiti al di sopra del proprio livello di sviluppo autonomo. Lo scaffolding non consiste nel fornire risposte, ma nel creare le condizioni affinché il bambino possa scoprire soluzioni, formulare ipotesi e costruire significati.

Nel gioco, questa funzione si manifesta attraverso la partecipazione dell'adulto come partner competente, capace di modellare, suggerire, ampliare e sostenere l'attività ludica senza sostituirsi al bambino. Pertanto, il gioco diventa un contesto di apprendimento condiviso, in cui abilità cognitive, sociali e linguistiche emergono e si consolidano attraverso l'interazione.

Secondo Bruner (1966), il processo di costruzione della conoscenza si sviluppa seguendo modalità progressive, che si sviluppano attraverso tre sistemi di rappresentazione: il sistema esecutivo, prevalente nel primo anno di vita, in cui il bambino conosce il mondo attraverso l'azione e la manipolazione diretta degli oggetti; il sistema iconico, che emerge tra il sesto e il settimo anno, basato sulla rappresentazione visiva e mentale del mondo; e infine, il sistema simbolico, a partire dai sette anni, in cui il pensiero si libera dai vincoli concreti basandosi esclusivamente su codici astratti, come il linguaggio e i numeri.

Bruner interpreta il gioco come il terreno privilegiato in cui il bambino può esercitare e consolidare queste modalità di rappresentazione, sperimentando idee e sequenze d'azione senza le restrizioni imposte dalla realtà immediata. Come osserva Bruner, citato da Braga (2021), "il gioco serve ad apprendere in una situazione meno rischiosa [...] e rappresenta una buona occasione per tentare nuove combinazioni comportamentali che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale" (p. 48). Nel gioco, infatti, i mezzi prevalgono sui fini: il bambino esplora possibilità, varia strategie, costruisce significati, concentrandosi sul processo e sulle possibilità offerte dall'ambiente, piuttosto che sul risultato immediato. Questa libertà consente di sviluppare flessibilità cognitiva, creativa e capacità di problem solving,

fondamentali per la partecipazione alla vita culturale. Questo implica che il gioco non sia un'attività fine a sé stessa o un semplice passatempo, ma diventi un laboratorio cognitivo, sociale e creativo.

All'interno di questo quadro, il gioco simbolico occupa una posizione centrale. Esso funge da ponte tra la rappresentazione iconica e quella simbolica: l'oggetto reale viene trasformato in simbolo, permettendo al bambino di passare dalla manipolazione concreta alla costruzione di rappresentazioni mentali complesse.

In tal modo, il gioco simbolico non è una pura imitazione della realtà, ma un processo attivo di costruzione di significato e di interiorizzazione delle esperienze, contribuendo ad una comprensione più profonda del mondo. Attraverso la finzione, il bambino esplora ruoli, norme, relazioni e scenari sociali, apprendendo a muoversi all'interno di sistemi condivisi di significato. Proprio perché il gioco di finzione richiede al bambino di costruire e condividere significati con gli altri, esso diventa anche uno dei principali contesti in cui il linguaggio si sviluppa e si rafforza. Secondo lo studioso americano, infatti, il gioco ha una rilevanza particolarmente significativa anche nell'acquisizione del linguaggio. Bruner (1987) sottolinea come i due processi siano strettamente intrecciati, in quanto entrambi si fondano sulla capacità di attribuire significati condivisi all'esperienza. Nel gioco simbolico, il bambino è chiamato a nominare, organizzare e comunicare significati che emergono dall'attività ludica.

In questa prospettiva, il gioco si configura come una vera e propria "palestra narrativa", in cui il bambino può integrare esperienza e rappresentazione, contribuendo allo sviluppo di un pensiero sempre più articolato. Come sottolinea Bruner, "attraverso il gioco, il bambino impara a strutturare il proprio discorso in modo logico e coerente, migliorando la capacità di esprimere idee complesse e di costruire significati condivisi" (Bruner & Cornalba, 1997, p. 88).

Il linguaggio diventa così un modo per rendere esplicite le regole implicite del gioco, negoziare significati con i pari e costruire scenari condivisi, favorendo l'interiorizzazione delle strutture simboliche e culturali del proprio contesto di appartenenza.

Le interazioni ludiche costituiscono inoltre contesti fondamentali per l'emergere delle prime forme di comunicazione intenzionale. Nel gioco simbolico, il linguaggio non viene utilizzato soltanto per descrivere la realtà, ma per costruirla simbolicamente, integrando progressivamente il piano dell'azione con quello della rappresentazione. Tale processo contribuisce non solo allo sviluppo linguistico, ma anche alla strutturazione del pensiero narrativo, in quanto il linguaggio diventa uno strumento per organizzare gli eventi in sequenze dotate di senso, a costruire trame e a riflettere sulle proprie esperienze.

Allo stesso tempo, all'interno di contesti ludici i bambini imparano a padroneggiare regole e convenzioni sociali. Come sottolinea Savio(2020), citando Bruner, "il gioco simbolico, [...], acquista un significato ancora più importante se insegna al bambino come comprendere e usare correttamente le regole e le convenzioni" (p. 48). Questa affermazione evidenzia come

il gioco sia anche un contesto di apprendimento normativo, in cui il bambino acquisisce competenze fondamentali per la partecipazione alla vita comunitaria.

Nel gioco di finzione, le regole non sono semplicemente rispettate, ma costruite, negoziate e condivise: quando i bambini giocano insieme, devono accordarsi su chi interpreta un certo ruolo, su come si svolge la storia, su quali azioni sono consentite e quali no. Questa negoziazione richiede abilità comunicative, capacità di ascolto, flessibilità cognitiva e comprensione delle prospettive altrui.

Attraverso la finzione, il bambino scopre che le regole non sono entità naturali o immutabili, ma costruzioni culturali che possono essere modificate, adattate o reinventate; imparando a utilizzarle in modo flessibile, sviluppa competenze linguistiche sociali che gli permettono di partecipare attivamente alla vita comunitaria.

Alla luce delle evidenze riportate, il gioco simbolico nella prospettiva bruneriana, appare come un dispositivo centrale nel processo di sviluppo, in quanto integra dimensioni cognitive, sociali e culturali in un'unica attività significativa.

Esso permette al bambino di sperimentare strategie, sviluppare rappresentazioni mentali e simboliche, interiorizzare regole e convenzioni sociali, potenziare la creatività e la flessibilità cognitiva e affrontare problemi in un contesto sicuro e strutturato.

La combinazione di libertà creativa, regole condivise, interazione con adulti o pari più competenti e possibilità di manipolazione simbolica rende il gioco simbolico uno strumento fondamentale nello sviluppo della mente e nella preparazione all'ingresso della comunità culturale e sociale.

Per questo motivo, il gioco simbolico costituisce il mezzo attraverso cui il bambino impara, cresce e costruisce attivamente il proprio sapere, anticipando e potenziando le competenze necessarie per la vita adulta.

3.4 Donald Winnicott: il gioco simbolico come area transizionale per lo sviluppo del sé

Donald Winnicott (1896- 1971) è stato un pediatra e psicoanalista inglese tra i più influenti nel panorama della psicologia dello sviluppo del Novecento.

La sua riflessione teorica si colloca nell'ambito della prospettiva psicanalitica e si concentra principalmente sullo sviluppo precoce del bambino, sul ruolo dell'ambiente di cura nello sviluppo psicologico e sulla costruzione del Sé.

Winnicott ha dedicato gran parte dei suoi studi alla relazione madre- bambino, introducendo concetti divenuti centrali nella letteratura psicologica, quali la "madre sufficientemente buona", gli "oggetti transizionali" e lo "spazio potenziale", attraverso i quali ha fornito una lettura profondamente relazionale dei processi evolutivi con impatto significativo nella teoria psicanalitica e nelle pratiche educative e cliniche rivolte all'infanzia.

Al centro del pensiero winnicottiano si colloca l'idea che lo sviluppo psichico del bambino non possa essere compreso indipendentemente dal contesto relazionale in cui esso prende forma. Fin dalla nascita, il bambino è impegnato in un processo complesso di integrazione tra il proprio mondo interno, costituito da bisogni, desideri e fantasie, e il mondo esterno, che impone vincoli e limitazioni. Questo processo si costruisce progressivamente all'interno di una relazione significativa con la figura materna (o con chi ne svolge le funzioni), la quale svolge un ruolo fondamentale nel sostenere il bambino nella delicata transizione tra dipendenza e autonomia.

In questo processo assume un ruolo centrale la funzione della “madre sufficientemente buona”, concetto cardine del pensiero winnicottiano. Con questa espressione, Winnicott non si riferisce a una madre perfetta, ma a una figura che “attua un adattamento attivo ai bisogni del bambino, un adattamento che diminuisce gradualmente, a seconda della capacità del bambino di tollerare i risultati del mancato adattamento e di tollerare le offese del principio di realtà” (Winnicott, 1974, p. 25).

Nelle prime fasi della vita, la madre offre un ambiente di sostegno che permette al neonato di vivere un'illusione di continuità e di onnipotenza, proteggendolo da stimolazioni e frustrazioni eccessive.

Con il tempo, la madre introduce piccole esperienze di separazione e di realtà, sostenendo il bambino nella costruzione della propria capacità di tollerare l'assenza e di sviluppare forme autonome di regolazione emotiva.

È proprio grazie a questa funzione materna che può emergere lo spazio potenziale: un'area in cui il bambino inizia a sperimentare, dando origine agli oggetti transizionali e alle prime forme di gioco simbolico.

All'interno di tale cornice teorica, il gioco simbolico rappresenta il luogo privilegiato in cui il bambino inizia a costruire un rapporto attivo e creativo con la realtà. Esso si sviluppa all'interno di uno spazio potenziale che Winnicott chiama area transizionale. Si tratta di uno spazio intermedio di esperienza che si colloca tra il mondo interno del bambino e la realtà esterna, “tra ciò che è soggettivamente concepito e ciò che è oggettivamente percepito” (Winnicott, 1974, p. 22), in cui è possibile mantenere simultaneamente realtà e illusione, senza che queste entrino in conflitto.

Nell'area transizionale è possibile tenere insieme desideri e realtà; viene attivato un rapporto di scambio con il mondo, e non quindi di semplice adattamento, che permette, attraverso la sostituzione, la trasformazione e l'invenzione di significati, di dar vita a nuove interpretazioni del mondo stesso (Pagnotta, 2007). Questo spazio costituisce il contesto entro cui il bambino può sperimentare il “come se”, ovvero attribuire significati nuovi agli oggetti e alle esperienze, trasformando attivamente la realtà. Il gioco, infatti, si colloca esattamente in questo spazio di

passaggio: esso consente al bambino di continuare a esercitare la propria capacità creativa, pur iniziando a confrontarsi con i limiti della realtà.

In questa prospettiva, il gioco si configura come uno spazio di esperienza per il bambino, che non deve essere messo in discussione dall'adulto, poiché rappresenta il luogo in cui prende forma la sua attività simbolica (Baumgartner, 2002).

Il punto di partenza di questa capacità simbolica è rappresentato dagli oggetti transizionali, che rappresentano la prima forma di simbolizzazione. Winnicott sottolinea esplicitamente che “quando assistiamo all’impiego che fa un bambino di un oggetto transizionale [...] assistiamo al tempo stesso al primo uso che fa il bambino di uno stimolo e alla prima esperienza di gioco” (Winnicott, 1974, p. 25). Questa affermazione evidenzia come il gioco simbolico non emerga improvvisamente, ma affondi le proprie radici in esperienze precoci in cui il bambino inizia a separare il significato dall’oggetto concreto.

L’oggetto transizionale “sta per” qualcosa, come la madre, la relazione, il conforto, pur non coincidendo con esso. Attraverso questi oggetti, il bambino inizia a sperimentare una modalità di relazione con la realtà che non è più esclusivamente percettivo- motoria, ma simbolica. L’oggetto non è più ciò che è, ma ciò che può rappresentare. Questo passaggio è fondamentale poiché segna l’emergere della capacità di “far finta”, ovvero di operare su un piano rappresentativo alternativo rispetto alla realtà immediata.

Gli oggetti transizionali, come un peluche, una copertina o un lembo di lenzuolo, assumono per il bambino un significato che va oltre la loro funzione concreta, diventando mediatori tra la presenza e l’assenza della madre. Come evidenziato anche da Braga (2021), tali oggetti “stanno per la madre ma non sono la madre” (p. 47), consentendo al bambino di iniziare a tollerare la separazione da essa e a costruire una prima distinzione tra sé e l’altro. Si tratta dunque di una forma originaria di rappresentazione simbolica, che anticipa e rende possibile il successivo sviluppo del gioco di finzione.

In tal senso, il gioco simbolico può essere letto come un’evoluzione di questi primi processi rappresentativi, progressivamente più complessi e articolati.

Secondo la teoria di Winnicott, il gioco simbolico permette di dare forma a fantasie, desideri e paure, trasformandoli in narrazioni e scenari che il bambino può controllare e modificare. Di conseguenza, il gioco non è solo un mezzo di espressione, ma anche un dispositivo di regolazione emotiva e di costruzione dell’identità.

Sul piano emotivo, esso permette al bambino di esprimere contenuti interni, di rielaborare vissuti e di costruire un senso di sicurezza rispetto al mondo esterno. Infatti, attraverso la finzione, il bambino è in grado di affrontare sentimenti di ansia, connessi alla separazione dalla madre, mantenendo una distanza simbolica che ne rende possibile la gestione. Gli oggetti transizionali permettono di tollerare la separazione e di costruire un senso di sicurezza interna, facilitando il passaggio dall’essere con l’altro all’essere da soli.

Parallelamente, il gioco simbolico è estremamente significativo per la costruzione del sé. Secondo la teoria winnicottiana, il passaggio dalla fusione originaria con la madre alla progressiva individuazione avviene proprio all'interno dello spazio del gioco, che funge da mediatore tra dipendenza e autonomia. Come evidenziato anche in letteratura, "gli esordi del gioco [...] si collocano in un'area intermedia di esperienza [...] tra il me e il non me" (Braga, 2021, p. 47), sottolineando come attraverso la rappresentazione simbolica, il bambino sperimenta la distanza tra sé e l'altro, tra il mondo interno e la realtà esterna, e impara progressivamente a riconoscersi come soggetto distinto.

Un aspetto centrale della visione winnicottiana riguarda il ruolo dell'ambiente, che secondo l'autore è ciò che rende possibile il processo maturativo. Il gioco simbolico può svilupparsi solo se il bambino ha sperimentato un ambiente sufficientemente affidabile, capace di rispondere ai suoi bisogni senza invaderlo né abbandonarlo. Quando l'ambiente fallisce in modo grave o ripetuto, il bambino può rinunciare alla spontaneità del gioco, rifugiandosi in modalità difensive che limitano la sua creatività. Al contrario, quando l'ambiente sostiene il processo di simbolizzazione, il gioco diventa un luogo di libertà, in cui il bambino può sperimentare il piacere di essere sé stesso senza paura di essere giudicato o frainteso. Winnicott sottolinea come il gioco abbia necessità di una condizione di sicurezza: solo quando il bambino si sente protetto può lasciarsi trasportare dalla creatività.

Questo vale anche per l'adulto: secondo Winnicott, la capacità di giocare non sparisce con la crescita, ma si trasforma in forma più complesse di creatività. Il gioco simbolico, infatti, si trasforma insieme al soggetto in crescita, diventando il luogo in cui prendono forma l'arte, la cultura e la produzione simbolica adulta. Per questo, il gioco simbolico non rappresenta una fase transitoria dello sviluppo, ma il fondamento di una competenza che accompagna l'uomo durante tutto l'arco della vita.

Infine, il gioco simbolico ha una funzione fondamentale nella relazione terapeutica. Winnicott osserva come il setting analitico possa diventare uno spazio transizionale in cui il paziente, grazie alla presenza affidabile del terapeuta, ritrova la capacità di giocare e quindi di entrare in contatto con parti di sé rimaste congelate o non sviluppate. La terapia diventa, in questo modo, uno spazio di gioco condiviso, in cui terapeuta e paziente co-creano uno spazio di significato condiviso. Quando il paziente non riesce a giocare, è compito del terapeuta aiutarlo a recuperare questa capacità, poiché "è nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé" (Winnicott, 1974, p. 93).

Il gioco diventa così un indicatore della salute psichica: dove c'è gioco, c'è vitalità; dove il gioco è assente, la vita psichica è impoverita o irrigidita.

Alla luce di queste considerazioni, il contributo di Winnicott consente di interpretare il gioco simbolico come una dimensione essenziale dell'esperienza umana, un luogo in cui si

intrecciano creatività, relazione e sviluppo psichico. L'area transizionale non è solo una fase dello sviluppo, ma una dimensione strutturante dell'esistenza, che permette al soggetto di mantenere un rapporto vivo con la realtà senza rinunciare alla propria soggettività.

Lungi dall'essere una semplice attività ludica, la visione winnicottiana invita a riconoscere il valore profondo del gioco simbolico non solo per il bambino, ma per l'essere umano in tutte le fasi della vita.

3.5 Prospettive contemporanee sul gioco simbolico

Negli ultimi decenni, il gioco simbolico è tornato al centro dell'attenzione della ricerca psicologia, pedagogica e antropologica, dando vita ad un corpus di studi che si collocano in un dialogo costante con le teorie fondative del Novecento.

Se Piaget, Vygotskij, Winnicott e Bruner hanno fornito le basi concettuali per comprendere il ruolo del gioco simbolico nello sviluppo infantile, gli autori contemporanei ne propongono una lettura più articolata, integrando nuove evidenze provenienti dalla psicologia dello sviluppo, dalle neuroscienze, dalla pedagogia e dagli studi socioculturali.

Le prospettive attuali interpretano il gioco simbolico come un fenomeno complesso, situato e culturalmente modellato, che assume forme diverse a seconda dei contesti sociali, delle pratiche educative e delle modalità di partecipazione dei bambini alle attività della comunità. Una delle voci più autorevoli in questo panorama è quella di Barbara Rogoff (1950), esponente della psicologia culturale contemporanea. Nel suo approccio, Rogoff (2004) si distanzia dalla visione piagetiana del gioco simbolico come una tappa isolata dello sviluppo cognitivo, e si avvicina alla prospettiva vygotskiana, ampliandola con una forte attenzione ai contesti culturali e alle forme di partecipazione sociale.

Secondo l'autrice statunitense, lo sviluppo infantile non può essere compreso come un processo individuale, ma come un "processo partecipativo, in cui bambini e adulti costruiscono insieme significati e competenze attraverso la loro partecipazione ad attività comuni (Rogoff, 2004, p. 65).

A tal riguardo, il gioco simbolico assume la forma di un vero e proprio apprendistato cognitivo, in cui "i bambini partecipano alle attività culturali non come copie in miniatura degli adulti, ma come apprendisti che trasformano ciò che osservano in forme significative per loro» (Rogoff, 2006, p. 38). Questa prospettiva sottolinea che il gioco di finzione non è una semplice imitazione della realtà, ma un processo di appropriazione partecipativa: attraverso il "far finta", il bambino elabora attivamente i comportamenti osservati, adattandoli ai propri scopi e alle proprie possibilità.

Un ulteriore aspetto centrale della teoria di Rogoff riguarda il ruolo dei pari, spesso trascurato nelle teorie del Novecento. Il gioco simbolico con i coetanei rappresenta un contesto

fondamentale per sperimentare forme di cooperazione, costruire regole condivise e gestire conflitti e divergenze interpretative. La prospettiva di Rogoff si colloca dunque in continuità con Vygotskij, ma ne amplia la portata, sottolineando in modo più marcato la dimensione culturale e comunitaria dell'apprendimento e distanziandosi dalla visione piagetiana del gioco come attività inizialmente egocentrica. In tal senso, il gioco simbolico emerge come una pratica socialmente situata, attraverso cui il bambino non solo sviluppa competenze cognitive, ma partecipa attivamente ai processi di costruzione del significato all'interno della propria comunità.

Accanto alla prospettiva culturale, un contributo particolarmente significativo alla comprensione del gioco simbolico proviene dagli studi di Angelina S. Lillard (1960). L'autrice analizza il gioco di finzione come un'attività altamente complessa che richiede al bambino di coordinare simultaneamente rappresentazioni mentali, ruoli, intenzioni e regole implicite. In questa prospettiva, il gioco di finzione non è una semplice espressione dell'immaginazione, ma un processo cognitivo articolato che coinvolge molteplici livelli di funzionamento psicologico.

Lillard (2021) sottolinea come il gioco simbolico rappresenti una delle attività più sofisticate dell'infanzia, in quanto implica la capacità di mantenere attivi contemporaneamente due diversi livelli di realtà: quello letterale e quello del far finta, mostrando una competenza di natura meta-rappresentativa. Il bambino, infatti, sa che un oggetto è ciò che è nella realtà, ma è anche in grado di trattarlo come se fosse qualcos'altro, senza perdere la consapevolezza della distinzione tra i due piani.

Questa prospettiva consente di superare la concezione piagetiana del gioco come semplice assimilazione della realtà alle strutture cognitive già possedute dal bambino, avvicinandosi invece alla visione vygotskiana del gioco, inteso come spazio di decentramento e negoziazione di significati. Il gioco simbolico, infatti, implica la capacità di uscire dal proprio punto di vista immediato, coordinando prospettive diverse e adattando il proprio comportamento alle regole implicite dello scenario condiviso.

Inoltre, un altro elemento di rilievo riguarda la dimensione sociale del gioco di finzione. Lillard mette in luce come il gioco simbolico sia profondamente influenzato dalle interazioni sociali e dalle pratiche educative, confermando l'importanza dell'ambiente e della partecipazione guidata nel sostenere e strutturare l'esperienza ludica, già evidenziata da Bruner.

Allo stesso tempo, pur riconoscendo la complessità e il valore del gioco simbolico, Lillard invita a una riflessione critica sul suo ruolo nello sviluppo, mettendo in discussione l'idea di un legame causale diretto tra gioco di finzione e specifiche competenze cognitive o sociali (Lillard et al., 2013). Tale posizione contribuisce ad arricchire il dibattito contemporaneo, proponendo una visione più articolata del gioco simbolico, inteso non come unico motore dello sviluppo,

ma come uno dei contesti privilegiati in cui diverse competenze emergono, si manifestano e si intrecciano.

Un altro filone di ricerca rilevante è quello sviluppato da Katherine Nelson (1930- 2018). Appartenente alla psicologia dello sviluppo contemporanea, Nelson offre un contributo particolarmente rilevante alla comprensione del gioco simbolico, collocandolo all'interno dei processi di sviluppo linguistico e narrativo.

In continuità con la prospettiva socio-culturale di Vygotskij, ma con una maggiore attenzione al ruolo del linguaggio, Nelson sostiene che il bambino costruisce la propria esperienza attraverso forme narrative condivise, e che il gioco di finzione rappresenta uno dei contesti privilegiati in cui questo processo si realizza. Nel gioco simbolico, infatti, il bambino non si limita a imitare la realtà, ma organizza azioni ed eventi in sequenze dotate di significato, costruendo vere e proprie strutture narrative.

Nell'interpretazione teorica dell'autrice, i bambini usano il linguaggio per costruire rappresentazioni condivise dell'esperienza, evidenziando il legame tra gioco, linguaggio e costruzione del significato. In questo senso, il pretend play può essere interpretato come una forma precoce di narrazione in azione, affermando che "il gioco di finzione fornisce la struttura narrativa entro cui i bambini imparano a dare forma alla propria esperienza" (Nelson, 2010, p. 210). Inoltre, attraverso il concetto di *script*, l'autrice evidenzia come il bambino, nel gioco, rielabori esperienze quotidiane, organizzandole in sequenze coerenti che vengono trasformate e adattate in modo creativo.

Questa visione del gioco simbolico proposta da Nelson si colloca in continuità con la visione bruneriana del gioco come palestra narrativa, ma la arricchisce con una maggiore attenzione ai processi autobiografici. Rispetto a Piaget, inoltre, l'autrice sottolinea la funzione generativa del gioco simbolico nella costruzione del sé e nella rielaborazione dell'esperienza vissuta.

Di conseguenza, il gioco simbolico si configura come uno spazio integrato, in cui linguaggio, memoria ed esperienza si intrecciano, contribuendo alla progressiva costruzione di una rappresentazione coerente di sé e del proprio mondo.

Merita attenzione anche la teoria di Michael Tomasello (1950), autore centrale nel panorama contemporaneo, che interpreta il gioco simbolico come un contesto privilegiato per la costruzione condivisa di significati e per lo sviluppo della cooperazione tra individui.

Nel volume *Becoming Human* (2019), Tomasello sottolinea che il gioco di finzione richiede la costruzione congiunta di intenzioni, ruoli e scenari, una forma di coordinamento intersoggettivo che rappresenta, secondo l'autore, la base evolutiva del linguaggio umano.

A questo riguardo, il gioco simbolico non è solo un'attività individuale o di rappresentazione, ma un vero e proprio processo sociale e collaborativo. I bambini, partecipando insieme a scenari di finzione, apprendono a negoziare ruoli, comprendere le intenzioni altrui e coordinare

le proprie azioni con quelle dei pari, sviluppando abilità fondamentali di comunicazione e cooperazione.

Tomasello conferma e amplia, in chiave evoluzionistica, la visione bruneriana del gioco come luogo di negoziazione di significati, mostrando come la collaborazione nei giochi simbolici sia radicata nelle capacità umane di cooperare fin dai primi anni di vita.

Allo stesso tempo, la prospettiva di Tomasello si distanzia dalla letteratura piagetiana, che considerava il gioco simbolico un'attività inizialmente egocentrica, e si avvicina invece a quella socioculturale di Vygotskij. Egli mostra come anche nelle prime manifestazioni, il gioco simbolico sia intrinsecamente sociale: i bambini costruiscono insieme scenari, ruoli e significati, sperimentando una forma di interazione che anticipa e sostiene lo sviluppo del linguaggio, della cultura e delle competenze cooperative. In questo modo il gioco simbolico emerge non solo come palestra narrativa, ma anche come spazio evolutivo per lo sviluppo di capacità sociali complesse e per la costruzione condivisa della realtà.

Nel complesso, le prospettive contemporanee confermano e al tempo stesso rielaborano molte delle intuizioni dei principali autori del Novecento: alcune valorizzano il gioco simbolico come pratica sociale e culturalmente situata, altre lo interpretano come spazio privilegiato di creatività e di mediazione tra mondo interno ed esterno al soggetto, mentre altre ancora ne sottolineano la dimensione narrativa e linguistica.

Allo stesso tempo, la ricerca contemporanea introduce nuovi contributi teorici ed empirici che permettono di considerare il gioco simbolico come un fenomeno complesso e multidimensionale, capace di integrare tradizione e innovazione.

In virtù di quanto detto, il gioco di finzione si conferma come una delle esperienze più significative dello sviluppo infantile e come un elemento imprescindibile nei processi di crescita e formazione del bambino. Esso rappresenta infatti uno spazio privilegiato in cui il bambino può esplorare, rielaborare e attribuire significato alla propria esperienza, integrando dimensioni cognitive, emotive, sociali e linguistiche. Attraverso il "far finta", egli elabora vissuti e sviluppa competenze trasversali tra cui la capacità di problem solving, il linguaggio, la flessibilità cognitiva e la capacità di cooperare e negoziare significati all'interno del gruppo dei pari, elementi riconosciuti come centrali nello sviluppo sociale in età prescolare (Jaggy et al., 2023).

Dal punto di vista didattico, ciò implica il riconoscimento del gioco come pratica significativa, da integrare nei contesti educativi. La progettazione di ambienti che favoriscano il gioco simbolico consente di sostenere processi di scoperta e di costruzione condivisa del sapere, valorizzando il ruolo attivo del bambino e promuovendo forme di partecipazione autentica.

Alla luce di tali considerazioni, emerge con chiarezza come il gioco simbolico rappresenti una risorsa pedagogica di grande valore, capace di sostenere processi di apprendimento profondi e significativi, come confermato anche da Smits-van der Nat et al. (2024).

La sua valorizzazione nei contesti educativi richiede una consapevolezza teorica e una progettualità intenzionale, orientate a riconoscere il bambino come soggetto attivo nella costruzione del proprio percorso di crescita.

CAPITOLO 4: IL GIOCO SIMBOLICO COME PONTE VERSO L'APPRENDIMENTO

4.1 Gioco simbolico e sviluppo cognitivo

Alla luce di quanto approfondito nei capitoli precedenti sul gioco simbolico e sul suo impatto nello sviluppo infantile, appare ora significativo soffermarsi in modo più specifico sugli effetti che esso esercita sul piano cognitivo.

Il gioco simbolico, infatti, non rappresenta soltanto una modalità di espressione dell'età infantile, ma costituisce un contesto complesso e altamente significativo in cui il bambino costruisce, rielabora e trasforma attivamente le proprie conoscenze (Lillard et al., 2013).

In quest'ottica, esso si configura come un luogo fertile per lo sviluppo cognitivo, all'interno del quale si intrecciano processi di rappresentazione, astrazione, regolazione del pensiero e sviluppo delle funzioni esecutive, contribuendo in modo sostanziale alla crescita globale delle competenze cognitive (Vygotskij, 1978).

Il valore cognitivo del gioco simbolico emerge innanzitutto dalla sua natura rappresentativa. Attraverso il "fare finta", il bambino è in grado di attribuire significati nuovi a oggetti, azioni e situazioni, svincolandosi dal loro uso immediato e concreto. Tale dinamica consente di operare una distinzione tra il piano della realtà e quello della finzione, favorendo lo sviluppo della capacità di rappresentazione mentale. Come evidenziato da Weisberg (2015), il gioco simbolico offre ai bambini la possibilità di esplorare scenari ipotetici, sperimentare ruoli e dinamiche e manipolare mentalmente situazioni che non sono direttamente presenti nel contesto reale. Questa distanza cognitiva, che permette di trattare un oggetto come se fosse qualcos'altro, costituisce una delle prime forme di pensiero astratto. La possibilità di rappresentare mentalmente oggetti, eventi e situazioni non presenti costituisce infatti una base essenziale per l'emergere delle abilità cognitive superiori (Piaget, 1972).

Come sottolineato da Lillard (2013), la capacità di "stare nel come se" richiede un controllo cognitivo sofisticato: il bambino deve mantenere attiva la rappresentazione reale dell'oggetto, ma allo stesso tempo sospenderla per sostituirla con una rappresentazione alternativa. Questo duplice sistema di gestione mentale anticipa forme di pensiero sempre più astratte e complesse (Weisberg, 2015).

Si tratta quindi di un processo attivo di rielaborazione, che va oltre la semplice imitazione della realtà, attraverso il quale il bambino interpreta e ricostruisce l'esperienza attraverso i propri schemi cognitivi ed emotivi in continua evoluzione (Lillard et al., 2013).

Per mezzo della finzione, il bambino può ripercorrere le situazioni vissute nella quotidianità, esplorare emozioni complesse e dare forma a ciò che nella realtà potrebbe risultare difficile da comprendere o da gestire. Questa funzione trasformativa implica operazioni cognitive rilevanti,

come il selezionare, l'organizzare e l'interpretare e permette al bambino di attribuire nuovi significati agli eventi.

Tale processo è particolarmente evidente nei giochi di ruolo, nei quali il bambino mette in scena dinamiche relazionali osservate nel contesto familiare o scolastico, rielaborandole e arricchendole secondo il proprio punto di vista.

Come evidenziato da Bodrova e Leong (2007), questa attività permette al bambino di agire seguendo le regole implicite del ruolo assunto e diventa uno strumento per interiorizzare i modelli culturali e per esercitare una prima forma di autoregolazione intenzionale. Il gioco non si limita perciò a riflettere la realtà, ma diventa uno strumento attraverso cui il bambino riesce a comprendere il mondo in modo più profondo.

Accanto a queste dimensioni, il gioco simbolico consente anche di sviluppare forme di anticipazione cognitiva. Il bambino è infatti in grado di immaginare situazioni non ancora vissute, simulare possibili scenari e sperimentare mentalmente strategie alternative di azione (Weisberg, 2015). Questo processo è particolarmente rilevante dal punto di vista cognitivo, poiché implica la capacità di costruire scenari ipotetici e di operare su di essi in modo flessibile, valutandone implicitamente le possibili conseguenze delle proprie azioni.

Questa capacità di proiettarsi nel futuro, di costruire situazioni possibili e di sperimentare soluzioni alternative, favorisce inoltre lo sviluppo delle capacità di problem solving.

All'interno del contesto ludico, infatti, il bambino non si limita a trovare soluzioni a problemi immediati, ma è costantemente coinvolto in un processo di definizione stessa della situazione problematica, che evolve dinamicamente all'interno della scena di gioco, richiedendo continui aggiustamenti strategici. Ciò favorisce un approccio al problema di tipo esplorativo e riflessivo, nel quale l'errore è considerato una risorsa per riorganizzare l'azione e sperimentare nuove soluzioni (Lillard et al., 2013).

Inoltre, quando il gioco si svolge in contesti sociali, il problem solving assume una dimensione condivisa, in cui i bambini negoziano significati, ruoli e strategie. Questo porta allo sviluppo di competenze cognitive più avanzate, poiché la soluzione dei problemi emerge dal confronto tra prospettive diverse e dalla necessità di integrare punti di vista differenti (Vygotskij, 1978). In tale dinamica, il linguaggio svolge un ruolo fondamentale, fungendo da strumento di mediazione cognitiva e permettendo al bambino di esplicitare, riorganizzare e regolare il proprio pensiero.

Il legame tra gioco simbolico e sviluppo cognitivo si manifesta in modo particolarmente significativo anche in relazione alle funzioni esecutive, intese come quell'insieme dei processi cognitivi di alto livello che permettono la regolazione del comportamento, l'adattamento a situazioni nuove e il controllo consapevole dell'azione (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013). Le funzioni esecutive sono tra loro interconnesse e operano in modo integrato durante le attività di gioco simbolico. Quando il bambino è coinvolto in una situazione di finzione, è infatti

chiamato a mantenere attive e coerenti le rappresentazioni mentali dello scenario immaginato, sostenendo in questo modo il funzionamento della memoria di lavoro.

Allo stesso tempo, deve inibire comportamenti o risposte non pertinenti rispetto alla situazione ludica, per esempio evitando di utilizzare un oggetto secondo la sua funzione reale e attivando il controllo inibitorio. Parallelamente è necessario che il bambino si adatti continuamente ai cambiamenti che emergono nel corso del gioco, modificando ruoli, azioni e significati, e mettendo così in atto processi di flessibilità cognitiva (Carlson et al., 2014).

In questa prospettiva, il gioco simbolico si configura sia come contesto in cui tali funzioni vengono utilizzate, sia come spazio privilegiato per il loro sviluppo e potenziamento. Le funzioni esecutive, infatti, vengono costantemente attivate e sollecitate in modo integrato e dinamico, favorendo lo sviluppo attraverso l'esperienza di gioco.

Come evidenziato da Carlson, White e Davis-Unger (2014), esiste una relazione significativa tra la capacità di rappresentazione simbolica e lo sviluppo delle funzioni esecutive nei bambini in età prescolare. La loro ricerca ha suggerito che tali dimensioni evolvono in modo strettamente interconnesso: nello specifico i bambini in grado di gestire rappresentazioni mentali multiple, ovvero mantenere simultaneamente il piano della realtà e quello della finzione, ottengono prestazioni migliori nei compiti di memoria di lavoro, controllo inibitorio e flessibilità cognitiva.

Tali evidenze suggeriscono che la capacità di mantenere rappresentazioni mentali multiple durante il gioco agisca come una palestra per la mente, consolidando abilità cruciali per i successivi apprendimenti scolastici, tra cui l'attenzione, l'autoregolazione e la capacità di affrontare compiti cognitivi complessi (Diamond, 2013).

Questo mette in luce il fatto che le funzioni esecutive e la capacità simbolica si sviluppino in modo strettamente interconnesso; tuttavia, la letteratura recente, sostiene che non è possibile stabilire una relazione causale unidirezionale tra queste dimensioni, ma viene supportata una relazione bidirezionale: da un lato, bambini con funzioni esecutive più sviluppate potrebbero essere maggiormente in grado di impegnarsi in forme complesse di gioco simbolico; dall'altro, l'esperienza stessa del gioco di finzione è uno dei possibili fattori in grado di promuovere lo sviluppo cognitivo (Lillard et al., 2013).

Accanto a queste evidenze, studi di natura sperimentale hanno fornito indicazioni ancora più forti in merito al ruolo del gioco simbolico nello sviluppo cognitivo. In particolare, lo studio condotto da Thibodeau (2016), rappresenta un contributo significativo in questo ambito, in quanto dimostra come il gioco simbolico possa esercitare un effetto causale sullo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive. Nello studio condotto, che ha previsto un intervento strutturato della durata di cinque settimane, i bambini coinvolti in attività di gioco simbolico fantastico hanno mostrato miglioramenti significativi, soprattutto nella memoria di lavoro e nella flessibilità cognitiva rispetto ai gruppi di controllo. I risultati ottenuti hanno permesso di

affermare che, l'esperienza ludica opportunamente sostenuta e arricchita, non si limita a riflettere competenze già acquisite, ma può contribuire in modo diretto al loro potenziamento, configurandosi come uno strumento educativo efficace per sostenere lo sviluppo cognitivo.

Questa prospettiva è ulteriormente rafforzata da ricerche successive che hanno approfondito il ruolo del gioco simbolico in contesti di vulnerabilità. Lo studio di Thibodeau-Nielsen (2020), ad esempio, evidenzia come il gioco di finzione possa assumere una funzione protettiva nello sviluppo delle funzioni esecutive nei bambini che vivono in condizioni socioeconomiche svantaggiate. In tali contesti, infatti, il gioco simbolico rappresenta uno spazio privilegiato nel quale il bambino può esercitare le proprie capacità, compensando la carenza di stimoli strutturati presenti nell'ambiente.

I risultati mostrano quindi, come il gioco simbolico possa agire da fattore di protezione e di resilienza, sostenendo lo sviluppo cognitivo anche in presenza di condizioni ambientali avverse o deprivate.

Nel complesso, le evidenze presentate convergono nel delineare un quadro coerente in cui il gioco simbolico riflette lo sviluppo cognitivo del bambino, in accordo con quanto affermato da Piaget (1972), ma contribuisce anche attivamente al loro potenziamento, rafforzando così l'ipotesi di un ruolo centrale del gioco nei processi di sviluppo cognitivo infantile, in linea con quanto anticipato da Vygotskij (1987).

In conclusione, gli studi teorici ed empirici a cui si è fatto riferimento, convergono nel mostrare come il gioco di finzione si configuri come un autentico strumento di sviluppo, in grado di accompagnare e sostenere il bambino nel suo percorso di crescita cognitiva e nella progressiva costruzione della conoscenza.

In tal senso, il pretend play può essere considerato come una vera e propria palestra cognitiva, nella quale il bambino ha modo di esercitare competenze cognitive fondamentali all'interno di un contesto protetto, flessibile e altamente stimolante.

4.2 Gioco simbolico e sviluppo del linguaggio

Il legame tra gioco simbolico e sviluppo cognitivo, approfondito nel paragrafo precedente, permette di comprendere in modo più approfondito come questa forma di gioco sostenga anche la crescita linguistica, in una stretta connessione tra processi mentali, rappresentativi e comunicativi.

Il gioco di finzione richiede di attivare funzioni esecutive, come l'inibizione, la flessibilità cognitiva e la memoria di lavoro, la cui sollecitazione costante crea al tempo stesso un contesto privilegiato per l'emergere e il consolidamento delle competenze comunicative, narrative e lessicali. La dimensione simbolica del gioco, infatti, non si limita a potenziare i processi

cognitivi di ordine superiore, ma crea le condizioni per un uso del linguaggio più ricco, intenzionale e articolato, favorendo la costruzione di significati condivisi.

In questo senso, il gioco simbolico può essere considerato un mediatore tra pensiero e linguaggio, in grado di insegnare al soggetto a tradurre l'esperienza in parole e a dare forma linguistica alle proprie emozioni, intenzioni e rappresentazioni mentali.

Numerosi studi hanno evidenziato come il gioco simbolico rappresenti un ambiente particolarmente favorevole allo sviluppo linguistico, poiché richiede al bambino di utilizzarlo per definire ruoli, negoziare scenari, coordinare l'azione e mantenere la coerenza della trama immaginativa.

Creaghe, Quinn & Kidd (2021) hanno mostrato che durante il gioco simbolico, i bambini producono un maggior numero di turni conversazionali, utilizzano enunciati più complessi e ricorrono con maggiore frequenza a forme linguistiche che richiedono inferenze e negoziazioni. Nello specifico, gli autori osservano come il gioco simbolico agisca come catalizzatore per lo sviluppo linguistico, poiché spinge i bambini a negoziare costantemente significati comuni per sostenere l'interazione. Il "far finta" diventa così un vero e proprio laboratorio linguistico in cui il linguaggio non è accessorio, ma necessario: il bambino deve esplicitare ciò che sta accadendo, chiarire chi interpreta quale ruolo, definire il significato degli oggetti e coordinare le azioni con i pari.

Questo processo richiede un uso del linguaggio che va oltre la semplice denominazione, poiché implica la capacità di spiegare, argomentare, correggere, anticipare e riformulare.

La meta-analisi di Quinn, Donnelly e Kidd (2018) conferma tale relazione, evidenziando un'associazione significativa tra il livello di gioco simbolico e la competenza linguistica, suggerendo un legame funzionale tra le due dimensioni.

Il gioco simbolico, dunque, non solo riflette il livello linguistico dei bambini, ma contribuisce attivamente a rafforzarlo. Questo dato è particolarmente rilevante se si considera che la maggior parte delle competenze linguistiche emergono proprio in contesti di interazione spontanea, in cui il bambino è motivato a comunicare per raggiungere uno scopo condiviso. Il gioco simbolico offre esattamente questa cornice: una situazione motivante, significativa e aperta, in cui il linguaggio diventa uno strumento elettivo per costruire una realtà immaginata insieme.

Il fondamento teorico di questa sinergia tra gioco e linguaggio risiede nel pensiero di Vygotskij (1966), secondo cui il gioco simbolico rappresenta una fase cruciale in cui il bambino riesce, per la prima volta, a separare il significato dall'oggetto reale. In questo contesto, l'azione non è più guidata dalle proprietà fisiche delle cose, ma dal significato che il bambino vi attribuisce. Questa capacità di "svincolare il significato dall'oggetto concreto", già discussa in relazione al pensiero astratto, si riflette direttamente sul piano linguistico: la parola diventa uno strumento

autonomo che permette di evocare situazioni non presenti e di costruire narrazioni complesse dotati di coerenza interna e indipendenti dal supporto percettivo immediato.

Tale autonomia del segno linguistico si traduce concretamente in un ulteriore contributo fondamentale del gioco simbolico, riguardante lo sviluppo del lessico. La finzione, infatti, introduce il bambino a parole e concetti che spesso non emergono nella quotidianità immediata, chiedendo di nominare ruoli sociali, oggetti non presenti, azioni ipotetiche e stati mentali.

Il lessico utilizzato nel gioco simbolico è spesso più vario rispetto a quello impiegato nelle attività funzionali, poiché la finzione permette di esplorare mondi possibili, ruoli sociali complessi e situazioni lontane dall'esperienza quotidiana. Questo ampliamento lessicale non è solo quantitativo, ma anche qualitativo: il bambino impara a utilizzare parole in contesti diversi, a comprendere la flessibilità semantica e a costruire relazioni tra concetti.

Coerentemente con tale visione, l'arricchimento del vocabolario apre la strada a competenze più vaste; Stone e Burris (2016) sottolineano infatti come la finzione rappresenti una base importante per lo sviluppo della *literacy*, poiché accompagna il bambino a modalità espressive che richiedono di descrivere, spiegare, argomentare e raccontare.

In queste situazioni, il piano cognitivo e quello linguistico si fondono in un intreccio profondo: le competenze che il bambino esercita nel gioco simbolico, come rappresentare mentalmente, mantenere una cornice immaginativa, coordinare più elementi contemporaneamente, sono le stesse che sostengono la produzione linguistica complessa.

Proprio grazie al graduale consolidarsi di questa capacità di evocare ciò che non è presente, il linguaggio si svincola progressivamente dall'azione immediata e assume una funzione sempre più rappresentativa. In questo passaggio, dal nominare al raccontare, dal descrivere al costruire sequenze coerenti, il gioco simbolico rivela una delle sue funzioni più significative per lo sviluppo del linguaggio: la possibilità di dare forma narrativa all'esperienza.

La finzione, infatti, non si limita a introdurre parole nuove, ma richiede al bambino di organizzarle in una trama, di attribuire ruoli ai personaggi, di stabilire relazioni causali tra gli eventi e di mantenere nel tempo la cornice immaginativa condivisa. Come evidenziano Casby e Della Corte (1987), la struttura narrativa non nasce spontaneamente, ma si sviluppa attraverso contesti che richiedono al bambino di coordinare intenzioni, azioni e sequenze temporali; in tal senso, il gioco simbolico rappresenta uno degli scenari più fertili in cui questo processo può emergere.

All'interno del contesto del "far finta", il bambino non si limita a una descrizione del dato percettivo, ma è chiamato a una vera e propria costruzione narrativa: deve esplicitare le intenzioni dei personaggi, anticipare gli sviluppi della trama, giustificarne le variazioni e preservare la coerenza interna del mondo immaginario.

Tutte queste operazioni linguistiche richiedono un livello di competenza che va oltre la semplice produzione di enunciati isolati e che coinvolge la capacità di strutturare il discorso in modo gerarchico e intenzionale.

Non sorprende, quindi, che i bambini che mostrano livelli più avanzati di gioco simbolico tendano anche a produrre narrazioni più ricche e articolate, come confermato da numerosi studi longitudinali.

Nicolopoulou (2006), ad esempio, ha mostrato che la partecipazione regolare a contesti di gioco simbolico è associata a una maggiore complessità narrativa negli anni successivi, sia nella produzione orale sia nella comprensione del testo scritto. Allo stesso modo, Creaghe et al. (2021) osservano che durante il gioco simbolico i bambini producono più enunciati narrativi rispetto ad altre attività, mostrando una maggiore capacità di espandere il contenuto linguistico e di mantenere la coerenza interna del racconto.

Questa dimensione narrativa non è un elemento aggiuntivo, ma la struttura portante della finzione: senza una trama, il gioco simbolico non può esistere. Il bambino impara così a costruire storie, a dare un ordine agli eventi, a spiegare le motivazioni dei personaggi e a prevedere le conseguenze delle azioni, trovando in questa pratica il fondamento di ciò che Bruner (1986), definisce come una forma fondamentale di organizzazione dell'esperienza.

In questo senso, la finzione diviene un luogo privilegiato per l'incontro tra pensiero, linguaggio e immaginazione: un laboratorio dinamico in cui il bambino sperimenta la possibilità di trasformare l'esperienza vissuta in racconto e, attraverso quest'ultimo, di approdare a una più profonda attribuzione di significato al mondo e alle relazioni umane.

Questa integrazione tra pensiero, linguaggio e immaginazione trova ulteriore conferma nelle ricerche che hanno analizzato il gioco simbolico in situazioni naturali di interazione.

Le evidenze raccolte da Tamis-LeMonda et al. (2014), ad esempio, hanno mostrato che non è soltanto la frequenza del gioco simbolico a predire lo sviluppo linguistico, ma soprattutto la qualità delle interazioni che lo caratterizzano: i bambini che costruiscono scenari più articolati, con ruoli stabiliti e sequenze coerenti, tendono a produrre frasi più lunghe, un maggior numero di subordinate e un uso più flessibile dei verbi mentali. Tale evidenza suggerisce che la finzione non è una cornice passiva per il linguaggio, quanto piuttosto un processo attivo di negoziazione in cui il coordinamento di piani mentali e relazioni causali diventa la spinta propulsiva che permette al bambino di padroneggiare forme espressive sempre più sofisticate.

Anche gli studi di Lillard et al. (2013), offrono un contributo importante per comprendere la natura di questo legame, collocandosi tuttavia in una prospettiva più cauta e ancora aperta al dibattito. In particolare, gli autori mettono in discussione l'idea di una relazione causale diretta tra gioco simbolico e sviluppo linguistico, suggerendo che tale legame non sia unidirezionale.

Essi evidenziano come il gioco simbolico e la narrazione condividano importanti caratteristiche strutturali, tra cui il mantenimento di una cornice immaginativa, il coordinamento dei ruoli e la costruzione di sequenze coerenti di eventi.

Tuttavia, propongono che entrambe queste attività possano fondarsi su una capacità cognitiva più generale, legata alla rappresentazione mentale e alla gestione di stati ipotetici.

Per questo, il gioco simbolico non viene interpretato come causa diretta dello sviluppo linguistico, quanto piuttosto come un contesto privilegiato in cui tali competenze si manifestano e possono essere esercitate in modo spontaneo e motivante.

Questa lettura non indebolisce il ruolo del gioco simbolico, ma lo colloca all'interno di una visione più ampia dello sviluppo infantile, in cui linguaggio, pensiero e immaginazione si alimentano reciprocamente.

Le evidenze analizzate delineano implicazioni educative particolarmente rilevanti per la scuola dell'infanzia. Se il gioco simbolico rappresenta un terreno fertile per lo sviluppo del linguaggio, esso deve necessariamente occupare un ruolo centrale nella progettazione didattica quotidiana.

Per questo, gli insegnanti devono sostenere i processi infantili predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di materiali aperti e flessibili, che incoraggino l'immaginazione e la rappresentazione simbolica. Oggetti non strutturati, materiali di recupero e contesti di gioco realistici offrono ai bambini l'opportunità di attribuire significati personali e di sviluppare scenari di gioco complessi favorendo la creazione di scenari narrativi condivisi.

Oltre alla predisposizione dell'ambiente, è fondamentale un coinvolgimento sensibile e non invasivo dell'adulto, chiamato a osservare, ascoltare e intervenire in modo intenzionale per estendere il gioco, porre domande aperte, introdurre nuovo vocabolario e modellare strutture linguistiche più complesse, partecipando all'attività ludica in qualità di co-costruttore di significato. Riprendendo il pensiero di Vygotskij (1987), l'adulto agisce all'interno della zona di sviluppo prossimale, sostenendo il bambino e offrendo modelli linguistici che vengono interiorizzati e utilizzati in modo autonomo.

Tale approccio si rivela un'opportunità strategica anche per sostenere i bambini non italofoeni: il gioco simbolico offre infatti un contesto comunicativo meno vincolato alla correttezza formale e più orientato alla costruzione condivisa del significato, favorendo un apprendimento linguistico naturale e situato.

In definitiva, il gioco simbolico emerge come un potente catalizzatore, capace di sostenere e orientare lo sviluppo linguistico, integrando dimensioni cognitive, rappresentative e comunicative in un'unica esperienza significativa. Nella finzione, il bambino non solo amplia il proprio lessico e sperimenta strutture sintattiche complesse, ma impara a dare forma narrativa all'esperienza, attribuendo progressivamente significato al mondo e alle relazioni.

Più che un semplice scenario ludico, il gioco simbolico si configura dunque come uno spazio generativo in cui pensiero e linguaggio si costruiscono e si potenziano reciprocamente.

Ne consegue che la sua valorizzazione nei servizi per l'infanzia non sia solo una scelta pedagogica, ma una strategia cruciale per promuovere, in modo integrato e inclusivo, lo sviluppo linguistico e il benessere cognitivo del bambino.

4.3 Gioco simbolico e sviluppo affettivo- emotivo

Accanto ai benefici cognitivi e linguistici analizzati fin qui, è necessario considerare come il gioco simbolico agisca in modo sinergico sulla sfera affettiva. La finzione infatti non si limita a potenziare le capacità rappresentative e narrative, ma permette al bambino di integrare i progressi intellettivi con una maturazione emotiva profonda.

In questo senso, il gioco simbolico si configura come un contesto privilegiato per lo sviluppo emotivo durante l'infanzia, in quanto consente al bambino di esplorare e rielaborare le proprie esperienze affettive all'interno di una cornice caratterizzata da sicurezza psicologica e flessibilità rappresentativa.

A differenza delle situazioni quotidiane, spesso caratterizzate da vincoli normativi e conseguenze reali, infatti, il principio del "far finta" introduce una distanza funzionale tra esperienza e rappresentazione, che permette di sospendere temporaneamente le conseguenze concrete delle azioni e delle emozioni, permettendo al bambino di affrontare paure, vivere stati affettivi intensi e mettere in scena conflitti che nella vita reale potrebbero risultare minacciosi.

Tale sospensione non implica una riduzione della rilevanza affettiva, ma piuttosto una sua trasformazione: l'emozione viene vissuta, ma allo stesso tempo osservata e modulata. In questo senso, il gioco simbolico può essere considerato uno spazio protetto, in cui il bambino ha modo di confrontarsi con contenuti emotivi anche intensi senza esserne sopraffatto.

Come sottolinea Pagnotta (2007), nel gioco simbolico i bambini "mettono in gioco emozioni vere" (p. 29), evidenziando come la finzione rappresenti una modalità privilegiata per accedere all'esperienza affettiva. All'interno di questa cornice, il gioco assume una funzione espressiva rilevante: il bambino, infatti, può esprimere liberamente i propri vissuti più profondi, dando forma simbolica a emozioni che nella realtà potrebbero risultare difficili da manifestare o da gestire.

Emozioni complesse quali rabbia, gelosia, paura o frustrazione trovano nel contesto ludico una modalità di manifestazione indiretta, spesso mediata da personaggi o situazioni immaginarie che ne rendono possibile l'elaborazione.

La funzione del gioco, in questo modo, si avvicina a quella di un dispositivo catartico, nella misura in cui consente una rielaborazione delle tensioni emotive attraverso l'azione simbolica,

trasformando esperienze potenzialmente dolorose in narrazioni controllabili (Bettelheim, 1987).

Attraverso il gioco “i bambini esplorano il rapporto con sé stessi e con la propria emotività; mettono in scena, rivivono, rielaborano e trasformano ciò che hanno vissuto, osservato, sperimentato in qualcosa che assume un senso e un significato nuovo” (Pagnotta, 2007, p.29), indicando come il processo ludico non sia una semplice riproduzione della realtà, ma una sua riorganizzazione simbolica.

L'esternalizzazione dell'emozione, mediata dalla finzione, consente una forma di distanziamento che ne facilita la gestione e il controllo progressivo. Per questo, il gioco simbolico può essere interpretato come una modalità spontanea di autoregolazione, in cui il bambino esercita processi di monitoraggio e modulazione delle proprie reazioni affettive.

Tale dinamica si colloca in continuità con lo sviluppo delle funzioni esecutive, in particolare per quanto riguarda la capacità di inibire risposte impulsive, mantenere attiva la rappresentazione mentale e l'adattarsi alle richieste del contesto (Blair e Raver, 2015).

Il gioco simbolico, richiedendo il mantenimento di una cornice immaginativa e la coerenza con regole implicite e ruoli, attiva infatti processi di controllo cognitivo che risultano strettamente intrecciati con la regolazione emotiva, favorendo uno sviluppo integrato del soggetto.

Un passaggio fondamentale nello sviluppo affettivo riguarda la costruzione delle competenze di alfabetizzazione emotiva, ovvero la capacità di riconoscere, differenziare e nominare le emozioni. Il gioco simbolico rappresenta uno dei primi contesti in cui tale processo si manifesta: nel definire le condizioni del gioco, il bambino inizia ad esplicitare stati emotivi, attribuendoli a sé o ai personaggi e inizia ad utilizzare un linguaggio affettivo sempre più ricco. Espressioni come “facciamo che ero triste?”, “facciamo che tu eri arrabbiato con me?” mostrano come il gioco offra un linguaggio emotivo emergente che permette al bambino di trasformare l'emozione da esperienza vissuta a contenuto rappresentato e nominato.

Questo processo è fondamentale, in quanto permette al bambino di sviluppare consapevolezza emotiva, riconoscendo e descrivendo i propri stati interni. Come evidenziato da Denham et al. (2012), la capacità di comprendere e verbalizzare le emozioni costituisce una componente fondamentale della competenza socio- emotiva, evidenziando il ruolo delle interazioni significative nel sostenere tale evoluzione.

In linea con questa prospettiva, studi recenti hanno dimostrato che attività basate sul gioco simbolico possono favorire l'acquisizione di competenze legate al riconoscimento e all'espressione delle emozioni (Richard & Gentaz, 2023), confermando il valore del gioco simbolico come contesto di apprendimento affettivo.

L'alfabetizzazione emotiva non riguarda solo la capacità di dare un nome alle emozioni, ma anche la possibilità di comprenderne l'origine, l'intensità e le conseguenze.

Nel gioco simbolico, il bambino può esperire cosa significa essere triste, arrabbiato o spaventato, può osservare come queste emozioni influenzano il comportamento dei personaggi e può sperimentare diverse strategie per gestirle. Questo processo di esplorazione e sperimentazione contribuisce allo sviluppo della regolazione emotiva, definita da Cole, Martin e Dennis (2004) come l'insieme dei processi attraverso cui l'individuo monitora, valuta e modifica le proprie reazioni emotive; il gioco simbolico rappresenta il contesto nel quale tali processi possono essere esercitati in modo spontaneo e significativo. Evidenze empiriche indicano inoltre che il coinvolgimento in attività di gioco sereno drammatico è associato a un miglioramento del controllo emotivo (Goldstein & Lerner, 2018), confermando il ruolo del gioco come contesto di esercizio delle competenze autoregolative.

Un ulteriore contributo del gioco simbolico riguarda lo sviluppo dell'empatia. Interpretare un personaggio richiede di "sentire dall'interno" ciò che il personaggio prova, di immaginare i suoi pensieri, le sue intenzioni e le sue emozioni.

L'assunzione di ruoli implica infatti la necessità di rappresentare e comprendere stati emotivi diversi dai propri, attivando processi di immedesimazione che coinvolgono sia la dimensione cognitiva sia quella affettiva. Il bambino non si limita a descrivere l'emozione del personaggio, ma la sperimenta in forma simulata, sviluppando sensibilità verso gli stati interni altrui. Come evidenziato da Harris e Albanese (2008), l'immaginazione consente di esplorare mondi possibili e stati mentali alternativi, favorendo lo sviluppo della comprensione interpersonale. In linea con questa prospettiva, studi empirici hanno mostrato che la partecipazione a programmi di gioco simbolico è associata a un miglioramento delle competenze empatiche e della comprensione delle intenzioni altrui (Celume et al., 2019), evidenziando il ruolo del gioco come contesto privilegiato per lo sviluppo del controllo emotivo e della sensibilità interpersonale.

L'empatia non è da intendere solo come la capacità di comprendere le emozioni altrui, ma anche come capacità di rispondere in modo adeguato. Partecipando a situazioni di gioco simbolico, il bambino impara a riconoscere i segnali emotivi degli altri giocatori, a rispondere in modo sensibile e a coordinare le proprie azioni con quelle degli altri. Questa capacità di coordinamento emotivo è essenziale per la costruzione di relazioni positive e per la partecipazione a forme di interazione sociale più complesse.

Infine, il gioco simbolico contribuisce alla costruzione del senso di autoefficacia emotiva, intesa come la percezione di essere in grado di affrontare e gestire situazioni affettivamente impegnative.

Quando il bambino interpreta un personaggio che affronta una situazione difficile, un cucciolo che si perde, un supereroe che deve salvare qualcuno, un bambino che supera una paura, sperimenta la possibilità di dominare simbolicamente ciò che nella realtà potrebbe apparire insormontabile. Questo permette al bambino di costruire un'immagine di sé come soggetto

competente, sperimentando un senso di padronanza che, pur emergendo nella finzione, può essere interiorizzato come risorsa personale. Come evidenzia Pagnotta (2007), il gioco consente al bambino di esprimere le proprie preoccupazioni e, al tempo stesso, di esplorare possibili soluzioni sviluppando una maggiore sicurezza interna e trasformando la vulnerabilità in competenze affettive.

Le implicazioni educative di queste evidenze risultano particolarmente rilevanti. Se il gioco simbolico rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo emotivo, allora la scuola dell'infanzia deve riconoscerne il valore e integrarlo in modo intenzionale nella progettazione educativa.

Gli insegnanti possono intervenire nel gioco per sostenere la partecipazione di tutti, ampliare la trama, introdurre il lessico emotivo e facilitare la negoziazione tra i bambini. L'adulto può fungere da mediatore, quindi facilitare, senza imporsi, il gioco creando le condizioni affinché il gioco simbolico possa esprimere tutto il suo potenziale educativo.

In sintesi, il gioco simbolico si configura come uno spazio trasformativo per lo sviluppo emotivo, in cui il bambino può esplorare, rappresentare e rielaborare le proprie esperienze affettive in modo progressivamente più consapevole e regolato.

Esso consente di costruire competenze fondamentali quali l'alfabetizzazione emotiva, la regolazione affettiva, l'empatia e il senso di autoefficacia, contribuendo in modo significativo ad uno sviluppo emotivo stabile ed equilibrato.

Lontano dall'essere una semplice manifestazione ludica, il gioco simbolico si rivela dunque un contesto fortunato per i processi di crescita, con implicazioni di spessore nello sviluppo infantile e nella progettazione di interventi educativi efficaci.

4.4 Gioco simbolico e competenze sociali

Lo sviluppo sociale del bambino nei primi anni di vita si costruisce attraverso una graduale capacità di entrare in relazione con l'altro, di coordinare intenzioni, di condividere significati e di partecipare a forme sempre più complesse di interazione. In questo percorso, il gioco simbolico gioca un ruolo significativo, in quanto si caratterizza come spazio che permette ai bambini di sperimentare ruoli, negoziare trame, costruire mondi condivisi e agire all'interno di una cornice sociale che richiede cooperazione, comprensione delle prospettive altrui e reciprocità.

Le basi di tali competenze non emergono improvvisamente, ma derivano dalle primissime interazioni madre- bambino, dove si affondano le radici dello scambio sociale e della turnazione. Già nei primi mesi di vita, infatti il bambino partecipa a forme di scambio, in cui l'adulto alterna vocalizzazioni, sguardi e gesti in ottica dialogica, anticipando la struttura del turn- talking conversazionale (Bruner, 1987).

Queste embrionali forme di scambio non sono semplici risposte automatiche, bensì il nucleo originario della capacità di coordinarsi con l'altro, di attendere il proprio turno e di riconoscere l'intenzionalità dell'interlocutore. È all'interno di questa cornice relazionale che si sviluppano le competenze che, tra i 24 e i 36 mesi, permettono al bambino di partecipare alle prime forme di gioco condiviso. In questa fascia d'età, infatti, si osserva un cambiamento qualitativo nel modo in cui il bambino partecipa al gioco simbolico: il "far finta" non è più rivolto a sé stessi, ma si apre progressivamente all'altro.

Come evidenziato da Garvey (1990), il gioco diventa un'attività sociale regolata da una comunicazione implicita ed esplicita, in cui i bambini iniziano a negoziare ruoli e a coordinare i propri piani d'azione per mantenere stabile la finzione.

Inizialmente questa apertura avviene prevalentemente con l'adulto, considerato il partner esperto, capace di sostenere la cornice immaginativa, di modellare ruoli e mantenere la coerenza della trama. Il peso dell'adulto varia in funzione dell'età del bambino: nei più piccoli, l'adulto guida e struttura il gioco accompagnando il bambino nell'attività; invece, nei più grandi, l'adulto è coinvolto come testimone o destinatario passivo della finzione del bambino, sostenendo la narrazione senza determinarla.

Con il tempo, questa capacità di condividere il gioco si estende anche ai pari, che diventano interlocutori privilegiati per la costruzione di scenari immaginativi condivisi. Il bambino impara infatti a partecipare ad una trama che non è più solo la sua, ma che viene costruita e mantenuta nella relazione con gli altri. In particolare, i cambiamenti più rilevanti che si notano riguardano un aumento significativo nella capacità di sostenere sequenze di gioco più complesse e coerenti, negoziando ruoli e significati e coordinando le proprie azioni con quelle dell'altro all'interno di un copione condiviso (Baumgartner, 2002).

Lo sviluppo del gioco simbolico verso forme sempre più complesse implica l'emergere di competenze sociali fondamentali, tra cui la negoziazione, la cooperazione e la gestione dei conflitti.

Il gioco con i pari richiede infatti che i bambini si accordino sui ruoli e definiscano il contesto immaginativo prima di iniziare a giocare; questa negoziazione iniziale è più di un semplice scambio di parole, bensì un processo complesso in cui i bambini devono riconoscere le intenzioni dell'altro, proporre alternative, accettare compromessi e costruire una cornice ludica condivisa. Una volta avviato il gioco, la negoziazione continua, infatti, i bambini devono gestire eventuali conflitti rispetto alla trama, adattando la storia in modo da mantenere la coerenza narrativa e la partecipazione di tutti. Questo richiede competenze di comunicazione, flessibilità cognitiva e regolazione emotiva.

Smits-van der Nat et al. (2024) evidenziano come la capacità di negoziare efficacemente nel contesto di gioco simbolico sia un predittore significativo di competenze sociali più ampie,

suggerendo che tali abilità non rimangono circoscritte al contesto ludico, ma si trasferiscono anche ad altri ambiti della vita sociale del bambino.

Tale trasferimento è mediato dalla cooperazione, che rappresenta un altro aspetto centrale del gioco simbolico. Partecipare a un'attività ludica condivisa implica la capacità di agire insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune, che, nel caso del gioco simbolico coincide con la costruzione e il mantenimento di una narrazione coerente. Questo processo richiede anche una forma di sintonizzazione intersoggettiva, attraverso cui i bambini riescono a comprendere e anticipare le intenzioni degli altri e coordinare le proprie azioni con quelle dei partner di gioco al fine di costruire un mondo immaginario coerente e condiviso.

Come mostrano Celume et al. (2019), la partecipazione ai giochi di ruolo complessi, favorisce lo sviluppo della capacità di assumere la prospettiva dell'altro, poiché il bambino deve costantemente muoversi tra il proprio punto di vista e quello del personaggio interpretato. Tali risultati trovano riscontro nelle riflessioni di Harris e Albanese (2008), secondo cui la capacità di immaginare scenari ipotetici e di assumere ruoli diversi consente al bambino di simulare stati mentali altrui, favorendo lo sviluppo della comprensione sociale.

In questo senso, il gioco simbolico si configura come un laboratorio in cui esercitare la teoria della mente, intesa come la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri. Assumere un ruolo all'interno del gioco implica infatti la necessità di comprendere le motivazioni, le emozioni e le intenzioni del personaggio interpretato, nonché quelle degli altri partecipanti. Questo processo di immedesimazione favorisce lo sviluppo dell'empatia e della sensibilità sociale, contribuendo alla costruzione di relazioni interpersonali più efficaci.

Lillard (2017) conferma tale prospettiva, sottolineando come il gioco simbolico integri dimensioni cognitive, emotive e sociali, offrendo un contesto protetto in cui il bambino può esplorare e padroneggiare la complessità delle relazioni umane.

Il gioco simbolico non favorisce solo la cooperazione e la negoziazione, ma svolge un ruolo cruciale anche nella regolazione emotiva, finalizzata alla stabilità del gruppo. Durante il gioco condiviso, i bambini sono frequentemente esposti a situazioni di frustrazione, disaccordo e competizione, che richiedono la gestione delle proprie emozioni e l'adattamento del comportamento per preservare l'interazione in corso.

Goldstein e Lerner (2018) hanno mostrato che i giochi di finzione strutturati, in particolare quelli di tipo drammatico, migliorano il controllo emotivo nei bambini, favorendo la capacità di modulare le risposte affettive in funzione delle esigenze del contesto sociale.

Attraverso la finzione, i bambini hanno la possibilità di esplorare emozioni complesse in un contesto sicuro, di sperimentare situazioni conflittuali e di esercitare strategie di regolazione emotiva che potranno essere utilizzate anche nella vita reale per gestire i rapporti interpersonali. Questo aspetto è particolarmente rilevante, poiché la regolazione emotiva

costituisce una componente essenziale della competenza sociale e un predittore significativo dell'adattamento scolastico e relazionale.

Il gioco simbolico svolge inoltre un ruolo cruciale nel favorire l'inclusione sociale e la coesione del gruppo. In contesti educativi, esso può rappresentare uno strumento efficace per superare barriere linguistiche, culturali o relazionali, offrendo ai bambini un terreno comune di espressione e interazione. In contesti eterogenei, infatti, la finzione ludica permette l'incontro tra pari indipendentemente dalle differenze linguistiche, culturali o di sviluppo, poiché il significato non è affidato solo alle parole, ma anche ai gesti, agli oggetti, ai ruoli e alla struttura stessa della trama.

In questo senso, la narrazione, asse portante del gioco simbolico, è un mezzo potente di coesione del gruppo, capace di contribuire alla costruzione di un senso di appartenenza e di identità collettiva. Attraverso la partecipazione a storie condivise, i bambini imparano a riconoscere e valorizzare le differenze, sviluppando atteggiamenti di apertura e rispetto reciproco.

In questo scenario, il ruolo dell'adulto, e in particolare dell'insegnante, risulta fondamentale: senza imporsi o sostituirsi all'iniziativa dei bambini, l'adulto può facilitare il gioco simbolico promuovendo la partecipazione, sostenendo la negoziazione e aiutando a gestire i conflitti.

Studi recenti, tra cui quello di Richard e Gentaz (2023), confermano che tali pratiche, se integrate intenzionalmente nella didattica, amplificano il potenziale del momento ludico, potenziando competenze socio- emotive, tra cui l'empatia, la consapevolezza di sé, la cooperazione e la gestione delle relazioni.

Infine, il gioco simbolico favorisce la costruzione e il consolidamento delle interazioni tra pari, offrendo un contesto in cui i bambini possono sperimentare forme di interazione basate sulla reciprocità e sulla condivisione. Come evidenziato da Howes (2011), il gioco simbolico rappresenta un indicatore significativo della competenza relazionale, in quanto richiede la capacità di avviare, mantenere e sviluppare interazioni in modo coordinato. In questo senso, attraverso il gioco simbolico, i bambini imparano a riconoscere le esigenze dell'altro, a rispettare le regole condivise e a costruire legami affettivi, maturando competenze sociali complesse indispensabili per la partecipazione attiva nei contesti sociali più ampi.

In conclusione, il gioco simbolico si configura come un dispositivo cardine per lo sviluppo sociale durante l'infanzia, in quanto consente al bambino di esercitare competenze relazionali fondamentali, quali la negoziazione, l'empatia, la cooperazione e la regolazione emotiva.

Le evidenze teoriche ed empiriche convergono nel riconoscere il valore di questa attività come pilastro dell'apprendimento sociale, ribadendo la necessità di promuoverla con intenzionalità nei contesti educativi.

Per queste ragioni, il gioco simbolico dovrebbe occupare un ruolo prioritario nella scuola dell'infanzia, non solo come momento ludico spontaneo, ma come un vero e proprio laboratorio di costruzione delle abilità sociali.

In continuità con quanto discusso nei paragrafi precedenti, emerge come il gioco simbolico non agisca su dimensioni isolate dello sviluppo, ma costituisca un contesto integrato in cui processi emotivi, cognitivi e sociali si intrecciano reciprocamente. In questo senso, il gioco simbolico rappresenta un dispositivo evolutivo complesso, capace di sostenere simultaneamente diversi domini dello sviluppo, con ricadute significative sulla crescita globale e sul benessere del bambino.

CAPITOLO 5: IL GIOCO SIMBOLICO NELLA PRATICA EDUCATIVA

5.1 Il gioco simbolico come risorsa pedagogica

Alla luce delle prospettive teoriche ed evolutive analizzate nei capitoli precedenti, il gioco simbolico rappresenta una dimensione centrale dello sviluppo infantile, ponendosi come risorsa pedagogica capace di sostenere processi di crescita, apprendimento e costruzione dell'identità.

Le riflessioni di autori quali Piaget, Vygotskij, Bruner e Winnicott, analizzate in precedenza, hanno evidenziato come il bambino attraverso il “far finta di”, organizzi l'esperienza, interpreti la realtà e attribuisca significati al mondo circostante.

A partire da queste premesse, nel corso degli ultimi decenni, la pedagogia dell'infanzia ha progressivamente modificato il suo sguardo nei confronti del gioco. Se in passato esso veniva considerato come una parentesi ludica rispetto all'apprendimento formale, oggi il gioco viene riconosciuto come una modalità privilegiata attraverso cui il bambino interpreta la realtà e costruisce conoscenza.

Questo cambiamento di prospettiva affonda le radici nella concezione dell'infanzia promossa da classici della pedagogia quali John Dewey, Maria Montessori e Loris Malaguzzi. Tali autori hanno sostenuto come i bambini sviluppino un apprendimento autentico e significativo solo quando coinvolti attivamente nella costruzione di significati.

In tale quadro, il gioco del far finta assume rilevanza perché, in esso, il bambino non si limita a imitare la realtà, ma la interpreta, la trasforma e la ricostruisce secondo la propria esperienza interiore. Fingere di essere un supereroe, preparare un pasto immaginario o costruire una storia condivisa, permette di sperimentare ruoli sociali e di dare una forma simbolica alle proprie emozioni e ai propri vissuti. In questo senso, il bambino diventa protagonista del processo di crescita e artefice della propria identità personale e sociale.

Tutto questo spinge la scuola dell'infanzia a promuovere e sostenere il gioco simbolico nel contesto educativo quotidiano e porta all'emergere di una questione pedagogica centrale, ovvero che il valore educativo del gioco simbolico non dipende soltanto dalle abilità che esso sviluppa, ma dal tipo di esperienza che offre al bambino.

Questa dimensione appare particolarmente significativa in un panorama educativo orientato verso logiche performative e valutative. Uno dei rischi più frequenti consiste infatti nel trasformare il gioco in un'attività eccessivamente finalizzata al raggiungimento di obiettivi didattici; quando questo accade, esso rischia di perdere la sua natura spontanea e il suo potenziale.

La sfida pedagogica dell'insegnante consiste perciò nel trovare un equilibrio tra intenzionalità educativa e libertà ludica, così da sostenere l'azione spontanea del bambino e riconoscerli

un ruolo attivo nello sviluppo. L'educatore deve prevedere momenti di gioco simbolico al fine di creare un contesto emotivamente sicuro, che permetta al bambino di esprimere paure, desideri e conflitti senza sentirsi esposto alle conseguenze della realtà, rendendo l'esperienza più gestibile.

Il gioco simbolico viene riconosciuto come strumento pedagogico anche per la sua capacità di stimolare la dimensione relazionale e sociale del bambino. Durante il gioco condiviso, il soggetto è chiamato a negoziare ruoli, a costruire regole e a considerare il punto di vista dell'altro; in aggiunta, sperimentando forme di cooperazione ludica, viene favorita l'acquisizione di competenze di cittadinanza che, nella complessità sociale del mondo contemporaneo, risultano fondamentali per la costruzione di un cittadino attivo e consapevole. Il potenziale pedagogico attribuito al gioco simbolico nella scuola dell'infanzia porta a ripensare il significato stesso dell'apprendimento infantile. L'attività simbolica suggerisce una concezione dell'apprendimento come processo di costruzione di significati, relazioni e identità, evitando di ridurre l'educazione della prima infanzia a un'anticipazione della successiva esperienza scolastica. Attraverso il gioco simbolico, il bambino non acquisisce soltanto competenze ma struttura modi di essere nel mondo. In quest'ottica, il gioco smette di essere un passatempo, diventando la dimensione entro cui si manifesta la complessità dell'infanzia. Appare così evidente che gli debba essere riconosciuta un'attenzione adeguata, in quanto esso può fungere da ponte verso l'apprendimento promuovendo partecipazione, motivazione, costruzione di significati e benessere relazionale e offrendo al bambino uno spazio in cui poter esplorare il mondo e sé stesso in modo libero e creativo.

Tuttavia, riconoscerne le potenzialità educative non è sufficiente perché esso possa realmente svilupparsi nei contesti scolastici. Come osserva Savio (2020), pur trattandosi di un fenomeno spontaneo e universale, il gioco richiede, per manifestarsi e fiorire, una serie di condizioni senza le quali potrebbe spegnersi (p. 90). Esso, infatti, necessita di ambienti accoglienti, tempi adeguati, materiali stimolanti e educatori capaci di sostenerlo senza imporsi o controllarlo eccessivamente. Inoltre, la qualità dell'esperienza ludico-simbolica dipende anche dalle scelte pedagogiche che caratterizzano il processo educativo.

Per questa ragione riflettere sul gioco simbolico nella pratica educativa significa interrogarsi sulle modalità e gli strumenti attraverso cui esso possa essere promosso, sostenuto e valorizzato nei servizi educativi per l'infanzia.

5.2 Metodologie didattiche basate sul gioco simbolico

Il riconoscimento del gioco simbolico come risorsa pedagogica implica interrogarsi non soltanto sul valore della finzione nello sviluppo infantile, ma soprattutto sulle modalità attraverso cui esso possa essere accolto, sostenuto e tradotto nella pratica educativa della scuola dell'infanzia.

La letteratura pedagogica e psicologica contemporanea ha progressivamente superato una visione tradizionale del gioco simbolico, per interpretarlo come un dispositivo metodologico complesso capace di generare apprendimenti profondi e situati.

La riflessione sul rapporto tra gioco simbolico e intervento educativo è particolarmente delicata e rappresenta un nodo centrale nella pedagogia contemporanea del gioco, poiché esso nasce come un'attività libera, autodiretta e sostenuta da una motivazione intrinseca. Proprio per questa sua natura, un'eccessiva strutturazione rischia di trasformarlo in un esercizio scolastico rigido, snaturandone la dimensione spontanea e creativa. Diventa quindi fondamentale comprendere quali metodologie e strategie didattiche consentono di valorizzarne le potenzialità senza comprometterne la spontaneità.

Come sottolineano Weisberg, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2013), il valore educativo del gioco non dipende dall'inserimento di contenuti didattici, ma dalla qualità delle interazioni cognitive e sociali che il gioco rende possibili. Il compito della scuola non è trasformare il gioco in esercizio didattico, ma creare contesti in cui apprendimento e finzione possono intrecciarsi in modo naturale e significativo, senza che la dimensione ludica venga ridotta o strumentalizzata.

In questa cornice si colloca il *guided play*, una delle metodologie più studiate nella letteratura recente. Esso rappresenta un tentativo di integrare intenzionalità educativa e autonomia del gioco simbolico, senza ridurre quest'ultimo a esercizio didattico strutturato.

La sua efficacia, come evidenziato da Weisberg, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2013), dipende dalla qualità della mediazione adulta, che si colloca in una posizione intermedia tra assenza e direzione. In questa prospettiva, l'adulto agisce soprattutto attraverso una forma di *scaffolding*: predispone ambienti e seleziona materiali aperti, introduce elementi narrativi, stimola la cooperazione tra pari e interviene con domande o rilanci che ampliano la situazione senza chiuderla.

Dal punto di vista teorico, il gioco guidato si colloca in continuità con la prospettiva vygotskiana, secondo cui l'apprendimento si sviluppa nella zona di sviluppo prossimale, attraverso interazioni che sostengono il bambino, senza sostituirne l'azione. In questo senso, durante il gioco l'adulto può intervenire con domande aperte o con suggerimenti narrativi che stimolano i bambini a elaborare soluzioni, negoziare significati e ampliare la complessità della situazione immaginativa, rimanendo protagonisti della situazione ludica.

Il gioco guidato si fonda su un equilibrio tra *agency* infantile e *scaffolding* adulto. Tuttavia, tale equilibrio non è mai stabile e interventi apparentemente neutri possono modificare la direzione del gioco. Inoltre, il gioco guidato si inserisce in ecosistemi educativi complessi, in cui variabili come clima relazionale, qualità dell'ambiente e competenze pregresse dei bambini giocano un ruolo determinante. Tutto questo rende il *guided play* meno una tecnica standardizzata e più una competenza professionale dipendente dalla sensibilità interpretativa dell'insegnante.

Gli studi di Toub et al. (2016) e Zosh et al. (2018) mostrano come il *guided play*, quando adeguatamente calibrato, può sostenere lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali; in particolare, i bambini coinvolti in attività di gioco guidato mostrano progressi significativi nel linguaggio narrativo, nella capacità di pianificazione, nella flessibilità cognitiva e nello sviluppo delle funzioni esecutive, grazie alla necessità di coordinare ruoli, rispettare regole condivise, gestire i turni e adattarsi ai cambiamenti della trama.

Molti insegnanti già adottano strategie riconducibili a questa metodologia, anche senza nominarla esplicitamente. Tuttavia, il suo impiego concreto rivela un problema ricorrente, ovvero la tendenza a scivolare verso forme di gioco eccessivamente guidato, in cui la dimensione esplorativa viene progressivamente ridotta e il gioco simbolico perde la sua funzione generativa per diventare veicolo di obiettivi predefiniti.

Nonostante alcune criticità applicative, il *guided play* rappresenta una delle metodologie più promettenti per la scuola dell'infanzia, in quanto permette di coniugare obiettivi educativi e spontaneità ludica.

In continuità con il *guided play*, altre metodologie didattiche che si basano sul gioco simbolico, pur con diversi gradi di strutturazione, sono il *role playing* e la drammatizzazione, entrambe frequentemente utilizzate nei contesti educativi della scuola dell'infanzia.

Il *role playing* si configura come una metodologia caratterizzata dall'assunzione intenzionale di ruoli e sulla costruzione condivisa di scenari sociali simulati. A differenza del gioco simbolico spontaneo, in cui i ruoli emergono e si trasformano dinamicamente all'interno dell'interazione tra pari, nel *role playing* essi vengono spesso definiti in anticipo o comunque orientati da una cornice narrativa.

La letteratura colloca tale metodologia all'interno delle pratiche di apprendimento esperienziale e socio-costruttivista, evidenziando il potenziale nello sviluppo delle competenze relazionali, linguistiche e socio-emotive (Bodrova & Leong, 2007), poiché consente ai bambini di esplorare prospettive diverse dalla propria e sperimentare forme di decentramento cognitivo e autoregolazione emotiva.

Tuttavia, il *role playing*, pur derivando strutturalmente dal gioco simbolico, ne modifica la natura, introducendo una componente di intenzionalità educativa e di stabilizzazione dei ruoli che può ridurre lo spazio di negoziazione simbolica e la libertà trasformativa tipica del gioco simbolico spontaneo. Nicolopoulou (2010) osserva che, quando il *role playing* è eccessivamente orientato dall'adulto o da trame predefinite, il rischio è quello di trasformare l'attività in una riproduzione conforme alle aspettative implicite dell'adulto, limitando la possibilità dei bambini di rielaborare creativamente i significati. In questo senso, il *role playing* si colloca in una zona intermedia tra gioco simbolico e attività di simulazione sociale, la cui efficacia dipende dal grado di apertura lasciato ai bambini nella costruzione dei ruoli e nella negoziazione delle situazioni.

Una dinamica simile, ma ulteriormente accentuata, si osserva nella drammatizzazione, che rappresenta una forma ancora più strutturata di rielaborazione del gioco simbolico. In questo caso, la dimensione ludica è spesso intrecciata con finalità espressive e comunicative, e il gioco assume una forma più vicina alla performance.

Il focus si allontana dalla costruzione spontanea della situazione immaginativa, per focalizzarsi sulla rappresentazione sequenziale. Proprio questo aspetto costituisce il principale elemento critico, che comporta il passaggio da gioco simbolico come processo generativo a esecuzione di una trama, riducendo automaticamente la plasticità simbolica del gioco.

Questa caratteristica solleva una questione critica centrale, che porta a chiedersi fino a che punto la drammatizzazione possa essere considerata una forma di gioco simbolico e non una sua formalizzazione educativa. Alcuni autori (Edmiston, 2008) suggeriscono che tale confine non sia rigido, ma che la drammatizzazione può mantenere una valenza ludica quando la struttura narrativa lascia spazio all'improvvisazione, reinterpretazione e negoziazione dei significati da parte dei bambini.

Tuttavia, la ricerca empirica mostra che, nella pratica scolastica la drammatizzazione tende frequentemente a scivolare verso forme di performance guidata, in cui l'obiettivo implicito diventa la riproduzione ordinata della sequenza narrativa. In questi casi, la dimensione simbolica si riduce poiché i bambini sono chiamati a eseguire e non a costruire significati.

Nel complesso, *role playing* e drammatizzazione evidenziano una progressiva intensificazione del livello di strutturazione rispetto al gioco simbolico spontaneo e rispetto al *guided play*. Se quest'ultimo mantiene il gioco come spazio primario di azione infantile, le altre due metodologie introducono una crescente definizione esterna dei ruoli e delle trame di gioco, riducendo lo spazio di azione e autonomia del bambino. In ogni caso, la letteratura suggerisce di interpretarle come modalità ibride attraverso cui il gioco viene intenzionalmente integrato nei contesti educativi istituzionali.

Infine, lo *storytelling* rappresenta una metodologia trasversale che si colloca tra linguaggio narrativo e gioco simbolico. Quando lo *storytelling* non si limita alla ricezione passiva della storia, ma include la sua rielaborazione attiva, esso diventa uno spazio di transizione tra narrazione e finzione. Christie e Roskos (2006) evidenziano che l'integrazione tra gioco e questi due aspetti può sostenere lo sviluppo della *literacy* emergente, in particolare nella costruzione di strutture narrative complesse e nell'ampliamento del lessico. Questo è possibile se, nell'utilizzare tale metodologia, l'insegnante promuove forme di storytelling partecipato o co-costruito in cui la storia non è un testo da riprodurre, ma un processo in continua evoluzione. Il *guided play*, il *role playing*, la drammatizzazione e lo *storytelling* si collocano lungo un continuum che va da forme più aperte e processuali a forme più strutturate e rappresentative, ma condividono la medesima criticità di fondo, ovvero la difficoltà di mantenere intatta la natura generativa del gioco simbolico all'interno di contesti educativi formalizzati.

La letteratura approfondita suggerisce che il valore pedagogico del gioco simbolico non risiede nella sua traduzione in metodologie specifiche, quanto nella capacità delle pratiche educative di preservarne la dimensione di apertura, trasformazione e co-costruzione del significato. Le diverse metodologie analizzate non rappresentano dunque applicazioni dirette del gioco simbolico, ma tentativi di mediazione tra la sua logica interna e le esigenze della progettazione educativa. È proprio in questa tensione, più che nella definizione di metodologie educative, che si colloca la sua reale potenzialità formativa nella scuola dell'infanzia.

5.3 Tempi, spazi e materiali che favoriscono il gioco simbolico

Integrare il gioco nella pratica pedagogica contemporanea richiede una riflessione profonda su tempi, spazi e materiali previsti alla scuola dell'infanzia. Ciò implica una revisione del modo in cui le istituzioni scolastiche organizzano la quotidianità educativa e strutturano gli ambienti destinati ai bambini.

Per lungo tempo, infatti, il gioco è stato considerato un'attività secondaria rispetto all'apprendimento formale e, per questo, confinato a brevi momenti ricreativi da collocare ai margini della giornata scolastica. Tale visione, ancora radicata in molte pratiche educative, si pone in contrasto con le evidenze scientifiche degli ultimi decenni, che hanno mostrato come il gioco simbolico rappresenti uno dei contesti più ricchi per lo sviluppo del bambino (Lillard, 2017). Per questo motivo, il gioco dovrebbe essere considerato come parte integrante del curriculum educativo della scuola dell'infanzia.

Riconoscere il valore del gioco simbolico nel processo di sviluppo dei bambini, significa innanzitutto garantire spazi adeguati, progettati e allestiti con cura e intenzionalità educativa. Gli ambienti non sono semplici contenitori delle attività, ma veri e propri mediatori pedagogici capaci di orientare, sostenere e amplificare le possibilità di gioco e di apprendimento. Lo spazio assume quindi il ruolo di "terzo educatore", un soggetto attivo che dialoga attivamente con bambini e adulti, offrendo stimoli, suggestioni e possibilità di scoperta attraverso la sua stessa organizzazione (Gandini et al., 2010). In particolare, Vecchi (2010), evidenzia il valore della dimensione estetica nei contesti educativi, sottolineando come l'organizzazione dello spazio e dei materiali non possa essere lasciata al caso, ma debba essere il risultato di una progettazione consapevole, attenta ai bisogni e agli interessi dei bambini.

La cura nella sistemazione e nell'allestimento dello spazio fisico riservato al gioco simbolico da un lato dimostra l'attenzione e la disponibilità dell'adulto, dall'altro rende più chiare e visibili le possibilità di gioco e di diverse assunzioni di ruolo. Uno spazio pensato comunica ai bambini che il gioco è importante, che è legittimo e merita tempo e attenzione.

All'interno della classe è opportuno predisporre uno spazio delimitato, ma non chiuso, che permetta ai bambini di entrare e uscire facilmente dallo spazio fisico, che è anche spazio mentale, nel quale “si fa finta” ma mettendo in gioco emozioni autentiche.

Nella maggior parte dei casi questo spazio è identificato inizialmente dalla “casetta”, un ambiente che riproduce elementi della vita familiare proprio perché all'inizio i bambini tendono a replicare esperienze quotidiane come cucinare, dormire, accudire una bambola. Crescendo, i temi di gioco diventano progressivamente più articolati e accanto alle esperienze familiari compaiono giochi legati ad altri contesti sociali, come andare dal dottore, fare la spesa, partire con il treno, fino ad arrivare a scenari totalmente estranei alle esperienze reali, come la ricerca di un tesoro o l'interpretazione di personaggi fantastici.

Tale evoluzione richiede che lo spazio del gioco simbolico sia flessibile e trasformabile, capace di adattarsi ai temi portati dai bambini senza imporre un'unica modalità di gioco. Questo comporta piccole variazioni del contesto che permettono all'ambiente di sostenere le nuove azioni di gioco: un tavolo più grande può simulare il ristorante, uno scaffale con cibi finti e una cassa il supermercato o ancora un banco con fogli per fingere un ufficio, sono alcune delle modifiche che possono essere apportate all'ambiente ludico e che fanno capire ai bambini che le loro idee sono accolte e valorizzate.

In alcuni casi, è opportuno dedicare al gioco simbolico ulteriori spazi in un'altra stanza o in una parte di corridoio separata e protetta. Questo tipo di organizzazione consente all'adulto di sostenere maggiormente il gruppo durante il momento ludico e si rivela una risorsa utile per aiutare i bambini che non esprimono spontaneamente le loro potenzialità simboliche o manifestano difficoltà nel partecipare alle dinamiche di gruppo.

Anche gli spazi esterni alla struttura scolastica rappresentano una risorsa significativa nel gioco simbolico. Alcune forme di finzione, infatti, richiedono movimento, esplorazione, utilizzo del corpo, elementi che trovano nel giardino scolastico un contesto privilegiato.

Studi recenti sull'*outdoor pretend play*, tra cui le ricerche di Kemple et al. (2016), evidenziano come i contesti naturali e all'aperto, favoriscano forme di gioco simbolico più ricche, cooperative e prolungate rispetto agli spazi chiusi. Inoltre, in linea con la teoria delle *affordance* applicata all'educazione da Fjørtoft (2001), la flessibilità degli elementi naturali e l'assenza di giocattoli strutturati stimolano i bambini a negoziare continuamente i significati e i ruoli, favorendo la continuità della finzione e potenziando le loro capacità di autoregolazione emotiva e interazione sociale.

La progettazione degli spazi deve essere accompagnata da una riflessione sui materiali, che rappresentano elementi fondamentali nel sostenere e accompagnare il gioco simbolico.

Gli oggetti presenti nell'angolo del gioco hanno il compito di favorire la finzione, facilitando l'assunzione di ruoli e l'avvio della narrazione. Pagnotta (2019) sottolinea che, poiché il bambino inizia a giocare riproducendo momenti della vita quotidiana, “avere a disposizione

l'oggetto giusto facilita l'assunzione di un ruolo e l'avvio di un gioco" (p. 96). Vedere piatti e pentole stimola a fingere di cucinare; piccoli attrezzi implicano lavori di riparazione; uno stetoscopio a immaginarsi dottore e una borsa capiente suggerisce il gioco del supermercato. Non è necessario mettere a disposizione una grande quantità di oggetti, quanto piuttosto selezionare materiali con cura e attenzione da inserire gradualmente nell'angolo del gioco e organizzati in contenitori che rendano immediatamente leggibile il tema ludico.

In alcune situazioni, anche l'inserimento degli oggetti reali può aiutare i bambini che hanno difficoltà ad avviare o a farsi coinvolgere nei giochi e rendere più animate le situazioni simboliche. Gli oggetti autentici offrono infatti un ancoraggio concreto che stimola nei bambini lo sviluppo della capacità immaginativa, attribuendo ai materiali significati completamente nuovi. Per questo motivo, risulta importante introdurre anche oggetti più "neutri" che lasciano spazio alla fantasia e si prestano ad essere trasformati e adattati al tema di gioco. Per esempio, una scatola di cartone può trasformarsi in una macchina, una capanna o una culla, oppure teli colorati possono diventare coperte, gonne o mantelli.

Questa evoluzione nell'uso simbolico degli oggetti è confermata anche dagli studi sperimentali riportati da Baumgartner (2002), che evidenziano una progressione evolutiva nelle azioni dei bambini con gli oggetti: i bambini più piccoli utilizzano sostituti realistici, simili nelle apparenze e nelle funzioni agli oggetti che rappresentano. Successivamente, utilizzano oggetti meno connotati e più versatili; infine diventano capaci di utilizzare simbolicamente qualsiasi oggetto o addirittura di giocare in assenza di supporti materiali. Questa progressione mostra come il gioco simbolico rappresenti un processo evolutivo complesso, che richiede tempo, esperienza e ambienti adeguatamente stimolanti.

La ricerca internazionale conferma quanto affermato fin qui rispetto all'importanza della varietà dei materiali e degli spazi. Weisberg et al. (2013) mostrano che i bambini che hanno accesso a una gamma diversificata di materiali, sviluppano una maggiore capacità di adattamento simbolico e producono narrazioni più articolate. La varietà dei materiali infatti permette ai bambini di esplorare ruoli diversi, di costruire scenari più ricchi e di sperimentare soluzioni creative ai problemi narrativi.

In ogni caso, rispetto all'inserimento dei materiali è sempre opportuno procedere con gradualità, lasciandosi guidare dall'osservazione dei bambini e dall'evoluzione dei temi di gioco.

La progettazione di spazi e materiali deve essere accompagnata da una riflessione sui tempi del gioco. Il gioco simbolico, infatti, richiede tempo per entrare nella finzione, per costruire la trama, per negoziare i ruoli, per sviluppare la narrazione, per trasformare gli oggetti e per esplorare le emozioni. Tempi brevi e frammentati non permettono ai bambini di immergersi nel gioco in modo profondo e significativo, mentre sessioni di gioco più lunghe favoriscono trame narrative più articolate, ruoli più stabili, maggiore cooperazione tra pari e una più ricca

esplorazione delle dinamiche emotive. Per questo motivo, il gioco deve essere riconosciuto come un'opportunità di apprendimento tanto valida quanto le attività più formali; ciò implica la necessità di ripensare l'organizzazione della giornata scolastica, evitando un'eccessiva frammentazione dei tempi e riconoscendo il gioco simbolico come un'esperienza formativa a tutti gli effetti.

Il tempo del gioco simbolico è strettamente legato allo spazio e ai materiali. Spazi flessibili e materiali aperti permettono ai bambini di mantenere la continuità del gioco anche quando la trama evolve e cambia direzione. Al contrario, se lo spazio è troppo rigido o i materiali sono troppo limitati, il gioco rischia di interrompersi o di diventare ripetitivo. In questo senso, il tempo, lo spazio e i materiali non sono elementi separati, ma dimensioni profondamente interconnesse che si influenzano reciprocamente.

Questi elementi rappresentano condizioni fondamentali per sostenere il gioco simbolico nella scuola dell'infanzia. Quando vengono garantiti tempi distesi, spazi flessibili e materiali adeguati, il gioco simbolico può diventare un potente strumento di apprendimento, esplorazione emotiva, costruzione narrativa e crescita personale.

Compito della scuola è creare le condizioni affinché tale potenziale possa realmente esprimersi, riconoscendo le potenzialità educative del gioco simbolico.

5.4 L'insegnante come facilitatore del gioco simbolico

Uno dei principali dibattiti nella pedagogia del gioco riguarda il ruolo dell'adulto nel sostenere il gioco infantile. La questione relativa a quando e come l'insegnante possa intervenire nell'attività ludica dei bambini rimane aperta e difficilmente riconducibile a soluzioni o indicazioni prescrittive universali.

Le modalità di partecipazione adulta al gioco, infatti, variano in relazione ai riferimenti culturali, alle concezioni educative e ai significati attribuiti al gioco nello sviluppo. In alcune culture il gioco viene considerato un'attività spontanea che non richiede l'intervento dell'adulto, mentre in altre la partecipazione degli adulti al gioco è ritenuta fondamentale per favorire lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini.

Come evidenziato da Savio (2020), il modo in cui l'adulto si relaziona al gioco dipende anche dalla rappresentazione che egli attribuisce all'esperienza ludica, da come pensa che si intrecci con l'apprendimento, e più in generale, dalla propria postura educativa.

Nell'ambito dei servizi per l'infanzia, l'adulto non occupa una posizione centrale e dominante, ma si colloca sullo sfondo dell'esperienza ludica. In ogni caso, pur lasciando spazio all'iniziativa dei bambini, l'adulto rimane comunque presente nel contesto educativo; egli osserva, sostiene, documenta, predispone l'ambiente e garantisce le condizioni affinché il gioco possa svilupparsi in modo significativo. In questa prospettiva, l'intervento dell'adulto nel gioco non deve risultare invasivo, ma rispondere alle esigenze e alle richieste implicite ed

esplicite dei bambini; l'insegnante deve proteggere il gioco e osservarlo attentamente, riconoscendone forme, temi, modalità e livelli di complessità (Bondioli, 2002).

La competenza fondamentale dell'adulto è quindi quella osservativa. Osservare il gioco dei bambini, da soli o in gruppo, consente di comprendere se riescono realmente a giocare, quali interessi esprimono, quali difficoltà incontrano e quali temi emergono spontaneamente. L'insegnante si pone come osservatore partecipante, assumendo un atteggiamento di disponibilità emotiva e attenzione, senza interferire nelle azioni dei bambini. In questo modo, l'osservazione rappresenta una forma indiretta di valorizzazione del gioco, poiché comunica ai bambini interesse e riconoscimento rispetto alla loro attività ludica.

Accanto all'osservazione, l'insegnante può sostenere il gioco attraverso interventi discreti e non intrusivi che consentano, non solo di arricchire i giochi dei bambini, ma anche di ampliare le loro conoscenze (MIUR, 2021). Il suo ruolo consiste nel facilitare l'uso dei materiali, mediare le interazioni tra i bambini, aiutare a verbalizzare ruoli e intenzioni e rilanciare le trame ludiche attraverso commenti, domande o suggerimenti. Si tratta di interventi delicati, che non sostituiscono l'iniziativa infantile, ma la accompagnano favorendo l'evoluzione del gioco senza alterarne la natura spontanea.

In alcuni casi, soprattutto quando il gioco fatica ad avviarsi o tende a bloccarsi, l'adulto può assumere un ruolo più attivo, entrando temporaneamente nel gioco come partecipante o co-giocatore. Anche in queste situazioni, tuttavia, il suo compito non è dirigere il gioco o imporre contenuti e significati, ma lasciarsi coinvolgere seguendo le regole e le dinamiche costruite dai bambini al fine di garantire il mantenimento della cornice ludica.

In questa prospettiva, il ruolo dell'adulto può essere interpretato alla luce del concetto di *scaffolding* elaborato da Wood, Bruner e Ross (1976). Attraverso suggerimenti verbali, incoraggiamenti e strategie, l'insegnante deve affiancarsi con attenzione e profondo rispetto all'attività dei bambini, per sostenere ognuno di loro a partire da quello che sanno fare spontaneamente. Si tratta di interventi calibrati che accompagnano il gioco e diventano sempre meno necessari man mano che i bambini acquisiscono maggiore competenza simbolica e capacità di negoziazione, iniziativa e padronanza del gioco.

Tale sostegno si colloca all'interno della zona di sviluppo prossimale teorizzata da Vygotskij (1987), ovvero quell'area nella quale il bambino può affrontare compiti più complessi grazie all'aiuto di un adulto o di un pari più competente.

Per sostenere tutti i bambini e, in particolare quelli che lasciati liberi non riescono a giocare come potrebbero, si possono utilizzare varie strategie. Una di queste consiste nel coinvolgerli nell'organizzazione degli spazi dedicati al gioco simbolico e nella scelta dei materiali. La possibilità di contribuire all'allestimento dell'ambiente favorisce un senso di appartenenza e di padronanza dello spazio, elementi che facilitano l'ingresso nel gioco simbolico e ne ampliano le potenzialità. In questo modo, l'adulto sostiene il gioco senza guidarlo, predisponendo un

contesto che incoraggia l'iniziativa infantile e rende più accessibili le opportunità di finzione. Tuttavia, per alcuni bambini questo non è sufficiente. In queste situazioni, diventa necessario che l'insegnante assuma un ruolo più di modello e di stimolo per rendere il gioco più ricco e articolato. A questo proposito, è stato accertato che "quando gli adulti prendono parte al gioco proponendo dei modelli o stimolando l'uso simbolico degli oggetti, i bambini riescono a giocare simbolicamente a un livello cognitivo più avanzato" (Baumgartner, 2002, p. 68).

L'intervento educativo dovrebbe quindi essere graduale e proporzionato ai bisogni del bambino, con l'obiettivo di promuovere progressivamente autonomia e capacità di autoregolazione. Le ricerche contemporanee confermano l'importanza di questo equilibrio tra guida e indipendenza, infatti Toub et al. (2016) e Weisberg et al. (2016) evidenziano come un intervento adulto eccessivamente direttivo possa limitare la creatività e la capacità di problem solving dei bambini, mentre un'assenza totale di sostegno rischia di generare disorientamento o impoverimento dell'esperienza ludica. Coerentemente con ciò, gli educatori che utilizzano un approccio integrato alla pedagogia del gioco devono bilanciare la guida dell'adulto con l'iniziativa dei bambini, creando un contesto di apprendimento dinamico e flessibile e intervenendo solo quando necessario.

Un ulteriore compito dell'insegnante riguarda la documentazione del gioco simbolico, intesa come una forma indiretta di sostegno al gioco, poiché comunica ai bambini che le loro esperienze meritano attenzione e memoria. Documentare significa lasciare traccia dei giochi vissuti, delle narrazioni costruite, dei ruoli assunti e delle relazioni emerse durante l'attività simbolica, attraverso strumenti semplici e accessibili, che possono essere restituiti ai bambini e rimanere a loro disposizione e creare un contesto comune con le famiglie.

Allo stesso tempo, la documentazione permette di condividere con le famiglie il valore evolutivo del gioco simbolico nella crescita, contrastando la tendenza a considerarlo un'attività marginale rispetto agli apprendimenti formali. In questo senso, "documentare il gioco simbolico significa dargli uno spazio di visibilità nella scuola, farlo uscire dalla clandestinità e restituirgli piena cittadinanza" (Pagnotta, 2019, p. 79).

Ricapitolando, quindi, il ruolo dell'adulto nel gioco simbolico non può essere ricondotto a una presenza direttiva e nemmeno a una semplice funzione di supervisione passiva, ma richiede capacità di modulazione dell'intervento educativo. La letteratura analizzata evidenzia come l'efficacia del sostegno adulto dipenda dalla capacità di trovare un equilibrio tra partecipazione e distanza, evitando il rischio di controllare eccessivamente l'esperienza ludica o quello di lasciare il bambino privo di riferimenti significativi.

In questa prospettiva, il gioco simbolico mette in discussione il modello trasmissivo dell'insegnamento, richiedendo all'adulto una postura educativa flessibile e competenze osservative, riflessive e relazionali.

L'insegnante assume quindi il ruolo di facilitatore di contesti, relazioni e possibilità simboliche, contribuendo a rendere l'esperienza di finzione formativa e significativa sul piano cognitivo, emotivo e sociale.

5.5 Documentare e valutare il gioco simbolico

Come ampiamente emerso nel corso dell'elaborato, il gioco simbolico rappresenta un'occasione fondamentale di crescita e un catalizzatore primario per lo sviluppo globale del bambino. Attraverso la finzione, infatti, il bambino mostra un'evoluzione sul piano cognitivo, emotivo, sociale e linguistico. Per questo, emerge la necessità di valorizzare e sostenere l'attività ludica con procedure pedagogiche mirate e calibrate sulle specificità della scuola dell'infanzia.

L'interesse pedagogico verso documentazione e valutazione nasce anche dalla consapevolezza che il gioco simbolico costituisce una realtà complessa, variabile e spesso difficile da interpretare se non attraverso strumenti adeguati. Per questo motivo, negli studi del gioco simbolico è emersa la necessità di elaborare modalità di documentazione e strumenti valutativi capaci di coglierne la multidimensionalità.

In tale prospettiva, il ruolo dell'adulto assume una posizione delicata, in quanto deve saper osservare senza invadere, documentare senza alterare la spontaneità del gioco e valutare senza ridurre l'esperienza ludica a una prestazione.

Documentare il gioco simbolico significa rendere visibili i processi che lo caratterizzano, valorizzare le competenze emergenti e costruire memoria condivisa delle attività vissute. Pagnotta (2007) sostiene che la documentazione possa assumere forme differenti, tutte orientate a promuovere e restituire le esperienze ludiche dei bambini. L'autrice evidenzia innanzitutto l'importanza della registrazione narrativa, che prevede la raccolta delle osservazioni in protocolli, successivamente restituite in forma narrativa, preferendo una modalità "che li renda il più possibile vicini a una storia" (p. 80). Attraverso questo strumento i bambini riescono a riconoscersi nelle esperienze vissute, provando una particolare soddisfazione nel riascoltare i racconti delle proprie situazioni ludiche. In questo senso, la documentazione non è rivolta esclusivamente agli adulti, ma anche e soprattutto ai bambini. Accanto alla documentazione narrativa, viene evidenziata anche la documentazione fotografica. Le immagini permettono ai bambini di rivedersi durante le attività, diventando uno strumento di mediazione cognitiva, capace di sostenere il ricordo e la verbalizzazione dell'esperienza. Inoltre, se accompagnate da didascalie e organizzate in sequenza, queste possono richiamare i fotogrammi di un film e automaticamente anche l'idea del gioco simbolico come costruzione di trame, scenari e relazioni che evolvono nel tempo.

Un'ulteriore modalità di documentazione riguarda la raccolta dei disegni dei bambini relativi alle esperienze di gioco. Alla scuola dell'infanzia, è importante dedicare uno spazio specifico

nelle pareti dell'aula ai disegni che rappresentano il gioco, riconoscendolo così tra le attività significative della giornata (Pagnotta, 2007).

Questi prodotti possono essere raccolti in un "libro dei giochi", costruito progressivamente durante l'anno scolastico. Tale modalità di documentazione favorisce il dialogo con le famiglie, contribuendo a rafforzare quella "circolarità tra scuola e famiglia che è un elemento di benessere per i bambini" (Pagnotta, 2007, p.84), ponendosi in sintonia con le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021), che individuano nella corresponsabilità educativa e nell'alleanza con le famiglie un elemento fondamentale per la costruzione di un'esperienza educativa di qualità.

La valutazione, invece, permette di interpretare i significati evolutivi promossi dal gioco simbolico. A questo proposito Dovigo (2025) sottolinea come la valutazione del gioco rappresenti "un'importante opportunità per gli educatori di osservare e monitorare lo sviluppo dei bambini in modo olistico" (p. 46), in quanto l'attività ludica favorisce l'emergere spontaneo di competenze cognitive, emotive e sociali. L'autore, inoltre, mette in risalto come questa pratica debba essere considerata come una forma di valutazione formativa, che permette di comprendere il progresso evolutivo del soggetto e adattare le strategie educative e i contesti ludici alle sue esigenze.

Prima della costruzione di strumenti più articolati come la SVALSI (Scala di Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili), diversi studiosi hanno elaborato modelli osservativi finalizzati alla valutazione del gioco simbolico. Bondioli e Savio (1994) ricordano, ad esempio, il contributo di Nicolich (1980) e di Fein, Morin ed Enslin (1982), che si sono basati sulla sequenza di sviluppo del gioco simbolico delineata nella letteratura dell'età evolutiva.

Nicolich (1980) ha proposto un diagramma di flusso applicato ai singoli episodi di gioco. Lo strumento si basa su una serie di domande relative alla presenza o assenza di specifiche condotte simboliche (*Tabella 1*). La valutazione si interrompe alla prima risposta negativa, individuando così il livello di competenza ludica raggiunto dal bambino.

Questo modello presenta il merito di offrire una struttura sistemica per l'analisi delle condotte simboliche; tuttavia, pone scarsa attenzione alla dimensione sociale del gioco simbolico. Il bambino viene osservato maggiormente nel suo rapporto con gli oggetti, mentre risultano meno considerate le dinamiche relazionali che caratterizzano il gioco condiviso.

Tabella 1: *diagramma di flusso relativo alla finzione ludica (Nicolich, 1980)*

Domande	Livello assegnato
1. C'è un uso convenzionale dell'oggetto? Se no: 0 Se sì: proseguire	
2. Il bambino compie azioni per finta? Se no: 1 Se sì: proseguire	
3. L'azione è decentrata? Per esempio: a) usa oggetti o persone come partecipanti b) compie azioni viste fare da altri Se no: 2 Se sì: proseguire	
4. Lo schema è ripetuto più volte con diversi partecipanti oppure nel gioco sono implicati più schemi? Se no: 3 Se sì: proseguire	
a) un singolo schema è ripetuto con differenti partecipanti e diversi oggetti? 4.1	
b) è attivato più di uno schema? 4.2	
5. Vi sono schemi pianificati? 5.1	
Sì nota qualche sostituzione di oggetto definitiva? 5.1	
Il livello di comportamento 5.1 fa parte di un episodio 4.1, 4.2?	
Se sì: 5.2	

La dimensione sociale viene invece maggiormente valorizzata nello strumento proposto da Fein, Moorin ed Enslein (1982) (*Tabella 2*). In questo modello lo sviluppo del gioco simbolico viene descritto attraverso l'alternanza di tappe di gioco solitario e sociale. Gli autori distinguono diversi livelli cognitivi della finzione ludica e li collegano ai comportamenti relazionali del bambino. In particolare, il I livello è antecedente al manifestarsi della finzione, il I I corrisponde ai livelli 2 e 3 di Nicolich, il I I I alla capacità di operare trasformazioni simboliche di oggetti, azioni e situazioni, il I V indica quella di metacomunicare rispetto alla finzione in atto e infine il V livello indica la capacità di animare un giocattolo e interagire con esso durante l'attività ludica. Invece, il livello sociale viene articolato in tre modalità: comportamento da spettatore (0), comportamento solitario (A) e comportamento sociale (B).

Tabella 2: *micro e macro cambiamenti nella finzione e nel comportamento tra pari (Fein, Moorin, Enslein, 1982)*

Tappa	Livello sociale	Livello cognitivo	Categoria di comportamento
1	0	indeterminato	Spettatore
2	A	I	Gioco funzionale solitario
3	A	II	Finzione ludica solitaria
4	B	I	Gioco funzionale sociale
5	B	II	Finzione ludica sociale
6	A	III	Trasformazioni solitarie
7	A	IV	Comunicazione ludica solitaria
8	B	III	Trasformazioni sociali
9	B	IV	Comunicazione ludica sociale
10	A	V	Agente esterno solitario
11	B	V	Agente esterno sociale

Sebbene tali strumenti abbiano contribuito in modo significativo allo studio del gioco simbolico, Bondioli e Savio sottolineano la necessità di elaborare strumenti di *assessment* più sensibili alla complessità delle condotte ludiche infantili.

In questo contesto teorico nasce la SVALSI, elaborata da Savio nel corso di una tesi di dottorato nel 1990. La scala nasce dall'analisi della letteratura sullo sviluppo del gioco simbolico e dall'esame critico degli strumenti precedenti, con l'obiettivo di costruire uno dispositivo in grado di cogliere sia la varietà delle manifestazioni ludiche in un dato momento dello sviluppo, sia la loro evoluzione nel tempo. Questa duplice attenzione consente di superare una visione rigida dello sviluppo del gioco, riconoscendo che la finzione può manifestarsi attraverso una pluralità di forme e non è vincolata a una progressione standardizzata.

La SVALSI si articola in cinque sottoscale, corrispondenti alle principali competenze che caratterizzano l'evoluzione del gioco simbolico: la decontestualizzazione, il decentramento, l'integrazione, il controllo dell'esecuzione e la competenza sociale (Tabella 3).

La decontestualizzazione riguarda la capacità del bambino di utilizzare oggetti, azioni e situazioni in modo simbolico, attribuendo loro significati diversi da quelli reali. Il decentramento si riferisce invece alla capacità di uscire dal proprio punto di vista, assumendo ruoli differenti e attribuendo azioni simboliche ad altri oggetti o soggetti. L'integrazione riguarda la capacità di organizzare le azioni simboliche in sequenze coerenti e strutturate, dando origine a veri e propri *script* narrativi. Attraverso questa competenza il gioco simbolico assume progressivamente una forma più articolata e complessa.

Il controllo dell'esecuzione si manifesta invece nella capacità di verbalizzare, commentare e regolare il gioco stesso, permettendo al bambino di sostenere la finzione ludica, coordinare le azioni e condividere i significati con i compagni. Infine, la competenza sociale indica la capacità

di costruire e mantenere situazioni di gioco condiviso, negoziando ruoli, regole e significati con gli altri bambini.

Tabella 3: articolazione della scala SVALSI- sottoscale e aree comportamentali analizzate (Bondioli & Savio, 1994)

Sottoscala 1 Decontestualizzazione		
Area oggetto strumento	Area identità	Area situazione
1. prototipo	4. funzionale	7. prototipica
2. sostituto	5. realistica	8. realistica
3. immaginario	6. fantastica/immaginaria	9. fantastica
Sottoscala 2 Decentramento		
Area ruolo	Area oggetto agente	
10. azione riferita a sé	15. agente recipiente passivo	
11. azione riferita a altri	16. agente recipiente attivo	
12. assunzione di ruolo	17. agente attivo	
13. attribuzione di ruolo	18. agente partner	
14. ruoli reciproci		
Sottoscala 3 Integrazione		
Area script	Sottoscala 4 Controllo dell'esecuzione	Sottoscala 5 Competenza sociale
	Area verbalizzazione	Area partnership
19. schema singolo	24. egocentrata in gioco	29. solitario
20. combinazione singola	25. egocentrata fuori dal gioco	30. imitativo
21. combinazione multipla	26. sociale in gioco	31. associativo
22. evento narrativo	27. sociale fuori dal gioco	32. cooperativo di coppia
23. problematica narrativa	28. sociale di cornice	33. cooperativo di gruppo

Ciascuna sottoscala comprende specifiche aree comportamentali attraverso cui le specifiche competenze si manifestano e ogni area è articolata in *item* che corrispondono alle tappe evolutive della condotta ludica considerata. Gli *item* sono organizzati secondo scale ordinali e a ciascuno viene attribuito un punteggio. Questa modalità permette di ottenere indici specifici di competenza ludica e di costruire un profilo evolutivo articolato del bambino.

Bondioli e Savio spiegano che l'applicazione dello strumento consente di ottenere per il singolo bambino cinque indici di competenza specifici e un indice di competenza globale, oltre a un indice di varietà,

Gli indici specifici indicano il livello raggiunto dal bambino nelle diverse sottoscale, mentre l'indice globale sintetizza complessivamente il livello di sviluppo ludico. L'indice di varietà, invece, misura la ricchezza espressiva del gioco simbolico attraverso la rilevazione delle novità

presenti nelle situazioni ludiche osservate. Questo indice è particolarmente rilevante poiché permette di cogliere la flessibilità, la creatività e la capacità innovativa del bambino nel costruire situazioni simboliche.

Bondioli e Savio pongono grande attenzione anche alle condizioni necessarie per una corretta applicazione della scala. Esse sottolineano infatti come il gioco simbolico sia una realtà estremamente delicata e sensibile alle condizioni ambientali, emotive e relazionali. Per questo motivo risulta fondamentale predisporre uno spazio favorevole al gioco simbolico, protetto da interferenze esterne e sufficientemente versatile da adattarsi alle iniziative infantili. Tale attenzione all'ambiente richiama le prospettive pedagogiche che considerano il contesto come elemento attivo nei processi di apprendimento, un principio che trova la sua massima espressione nel concetto di ambiente come "terzo educatore" teorizzato da Malaguzzi nel *Reggio Emilia Approach* (Gandini et al., 2010).

Anche il tempo dell'osservazione assume particolare rilevanza, infatti, il gioco simbolico può essere facilmente compromesso da condizioni esterne come fame, stanchezza o ansia emotiva. Per questo il momento più favorevole viene individuato nel centro della mattinata e nei giorni centrali della settimana, quando i bambini risultano essere più disponibili sul piano emotivo e relazionale.

Un ultimo elemento da tenere in considerazione riguarda la composizione del gruppo di gioco, e in particolare le sue dimensioni. Gruppi troppo numerosi possono generare confusione e ostacolare la costruzione condivisa della finzione ludica. Per favorire interazioni significative, il gruppo dovrebbe essere composto da un minimo di tre bambini ad un massimo di sette/otto, oltre al fatto che i bambini dovrebbero già avere familiarità tra loro (Bondioli & Savio, 1994)

Per quanto riguarda le modalità osservative, vengono indicate come preferibili la videoregistrazione, che permette di rivedere le sequenze di gioco cogliendone dettagli, e le osservazioni carta e penna, che permettono di annotare verbalizzazioni ed eventi nel momento stesso in cui si verificano. Durante le osservazioni, l'adulto deve adottare un atteggiamento discreto e non invasivo, intervenendo solo nelle situazioni in cui interverrebbe nella vita scolastica quotidiana. Un atteggiamento troppo artificioso, infatti, rischierebbe di disorientare i bambini e di compromettere la spontaneità del gioco.

Durante la raccolta dei dati devono essere registrate tutte le azioni, gli oggetti coinvolti, le verbalizzazioni e i destinatari delle condotte ludiche. Successivamente all'osservazione, gli episodi di finzione vengono individuati, codificati e analizzati nelle diverse aree della scala. Ogni sequenza viene analizzata otto volte, una per ciascuna area comportamentale considerata. Solo dopo queste fasi è possibile compilare la scheda di valutazione e calcolare gli indici specifici, l'indice globale e l'indice di varietà.

La SVALSI rappresenta quindi uno strumento particolarmente rilevante nel panorama degli studi sul gioco simbolico, poiché tenta di coniugare sistematicità osservativa e attenzione alla

complessità dell'esperienza ludica infantile. Rispetto ai modelli precedenti, essa amplia lo sguardo valutativo includendo gli aspetti cognitivi con le dimensioni sociali, comunicative e creative del gioco simbolico.

Tuttavia, nonostante il valore scientifico e l'ampia portata metodologica dello strumento, alcuni filoni di ricerca ne hanno evidenziato elementi di criticità e limiti applicativi. In particolare, gli studi di Bulgarelli (2018) offrono un quadro d'analisi attento rispetto alla complessità che l'adozione della SVALSI comporta nei servizi per l'infanzia, riassumibili in tre nodi principali. Un primo aspetto problematico riguarda la notevole complessità procedurale e la conseguente sostenibilità ecologica all'interno della quotidianità scolastica. Lo sforzo richiesto per la videoregistrazione, la trascrizione fedele degli eventi e la ripetuta codifica di ogni singola sequenza di gioco per ciascuna area comportamentale implica un dispendio di tempo e risorse che, come evidenzia la studiosa, rende la scala difficilmente applicabile nei servizi per l'infanzia. A questa fatica gestionale si associa il rischio di un'interpretazione soggettiva dei dati. Sebbene la SVALSI si proponga come un dispositivo rigoroso, le condotte ludico-simboliche dei bambini sono intrinsecamente ricche di sfumature, quindi, in assenza di una formazione adeguata, l'affidabilità dei punteggi rischia di risentire della sensibilità personale dell'osservatore. Infine, secondo Bulgarelli (2018), questa impostazione fortemente strutturata si riflette in un possibile paradosso legato alla valutazione del gioco simbolico. La suddivisione della finzione simbolica in tappe evolutive e l'attribuzione di indici di competenza misurabili rischiano di orientare gli interventi dell'insegnante verso il potenziamento della prestazione ludica, delineando competenze evolutive predefinite.

In definitiva, l'articolato panorama esaminato dimostra come le pratiche del documentare e del valutare il gioco simbolico all'interno dei servizi educativi 0-6 si configurino come dispositivi riflessivi di fondamentale importanza pedagogica.

Come si è avuto modo di evidenziare, la documentazione assolve alla funzione primaria di restituire visibilità e memoria storica all'attività ludica infantile, alimentando al contempo un'autentica corresponsabilità educativa con le famiglie. Il passaggio da forme di documentazione aperta a modelli di valutazione strutturati, risponde alla necessità di monitorare lo sviluppo globale del bambino, offrendo agli educatori indicatori preziosi per riprogettare intenzionalmente gli spazi, i tempi e le traiettorie dell'agire didattico.

In ultima analisi, si può sostenere che l'efficacia di tali strumenti dipende dalla qualità dello sguardo educativo che li accompagna. Solo un adulto capace di utilizzare il rigore scientifico dei dispositivi valutativi per orientare e affinare il proprio sguardo può realmente cogliere nel gioco simbolico quella complessità che lo rende una delle esperienze più profonde e formative dell'infanzia.

CONCLUSIONI

La presente ricerca è nata dalla volontà di approfondire il valore educativo del gioco simbolico nella scuola dell'infanzia e di comprendere se esso possa essere considerato un autentico ponte verso l'apprendimento. L'analisi della letteratura pedagogica e psicologica ha permesso di confermare questa ipotesi iniziale, mostrando come il gioco simbolico costituisca una delle esperienze più significative attraverso cui il bambino esplora la realtà e costruisce le prime forme di conoscenza.

L'elaborato parte da una considerazione fondamentale: il gioco costituisce un diritto riconosciuto al bambino, allontanando così l'idea che quest'ultimo rappresenti semplicemente un'attività piacevole o un passatempo tipico dell'età infantile.

Il riconoscimento del gioco come diritto implica infatti la consapevolezza che esso sia una dimensione essenziale per lo sviluppo e il benessere infantile. Se la comunità internazionale ha ritenuto necessario tutelare il diritto a giocare, significa che tale attività si configura come una modalità privilegiata attraverso cui il bambino conosce il mondo, costruisce relazioni e sviluppa competenze.

Tuttavia, nonostante tale riconoscimento, la ricerca ha evidenziato come nella pratica educativa il gioco rischi di essere considerato un momento secondario rispetto ad attività ritenute maggiormente legate all'apprendimento, venendo confinato a tempi residuali della giornata, come se rappresentasse una pausa dalle attività educative piuttosto che una sua componente essenziale. Questa visione costituisce un limite evidente nel caso del gioco simbolico, che proprio per la sua natura spontanea e apparentemente poco strutturata viene talvolta sottovalutato rispetto ad altre proposte didattiche.

L'analisi condotta nel corso della ricerca ha invece permesso di comprendere come il gioco simbolico costituisca una delle esperienze più ricche dell'infanzia. Attraverso il "far finta", il bambino non si limita a riprodurre la realtà, ma la interpreta, la rielabora e le attribuisce nuovi significati. Nel momento in cui una sedia diventa un'automobile, una scatola si trasforma in una casa o un bambino assume un ruolo di un medico, insegnante o genitore, si attivano processi mentali complessi che coinvolgono immaginazione, rappresentazione, linguaggio, memoria e capacità relazionali. Per questo la finzione non costituisce una fuga dalla realtà, ma una modalità attraverso il cui il bambino la comprende e la fa propria.

Le prospettive pedagogiche e psicologiche analizzate, hanno contribuito a chiarire ulteriormente questa prospettiva. Pur partendo da presupposti diversi, gli autori presi in esame convergono nell'attribuire al gioco simbolico una funzione centrale nello sviluppo infantile. Piaget descrive il gioco simbolico come manifestazione della funzione simbolica e del pensiero rappresentativo; Vygotskij lo considera uno spazio privilegiato in cui il bambino opera al di sopra delle proprie capacità attuali; Bruner ne sottolinea il valore culturale linguistico; infine,

Winnicott lo identifica come luogo di incontro tra il mondo interno e il mondo esterno. Pur dandone interpretazioni diverse, ciò che accomuna il pensiero degli autori è l'idea che il bambino apprenda ma mediante un'attiva costruzione di significati e che il gioco simbolico rappresenti uno dei contesti più efficaci per favorire tale processo.

A conferma di questa interpretazione, la letteratura esaminata ha mostrato come il gioco simbolico contribuisca allo sviluppo del bambino in maniera globale. I benefici coinvolgono contemporaneamente la sfera cognitiva, linguistica, emotiva e sociale: attraverso il gioco simbolico il bambino sviluppa la capacità di rappresentare mentalmente la realtà, amplia il proprio linguaggio, apprende e riconosce emozioni, costruisce relazioni con i pari e sperimenta forme sempre più complesse di cooperazione e negoziazione. È proprio questa capacità di mettere in relazione dimensioni diverse dello sviluppo che consente di identificare il gioco simbolico come un ponte verso l'apprendimento. Esso, infatti, rappresenta un collegamento tra l'esperienza concreta del bambino e la costruzione progressiva di competenze più elaborate. Attraverso la finzione, il bambino esercita abilità che costituiranno la base degli apprendimenti successivi, creando le condizioni che rendono possibile l'apprendimento stesso.

Alla luce di queste considerazioni, emerge con chiarezza la necessità di valorizzare maggiormente il gioco simbolico all'interno del contesto scolastico, riconoscendone il valore intrinseco e creando le condizioni affinché possa svilupparsi pienamente. Ciò implica la predisposizione di tempi sufficientemente distesi, la progettazione di spazi flessibili e stimolanti, la disponibilità di materiali aperti e versatili e, soprattutto, la presenza di insegnanti capaci di osservare, documentare e sostenere i processi ludici senza interferire eccessivamente con essi.

In questa prospettiva, l'insegnante è chiamato a trovare un equilibrio tra intenzionalità educativa e rispetto dell'iniziativa del bambino, evitando sia di abbandonare il gioco alla totale casualità sia di controllarlo in modo eccessivo. La sfida dell'adulto consiste nel riconoscere il valore pedagogico delle situazioni spontanee e nel trasformarle in occasioni di crescita, mantenendo al centro il protagonismo infantile. Per questo risulta fondamentale sostenere la formazione degli insegnanti affinché possano sviluppare un'affinata capacità di osservazione e possano essere in grado di rilanciare il gioco senza comprometterne la spontaneità.

Pur avendo consentito di approfondire il valore educativo del gioco simbolico e di metterne in evidenza il ruolo nei processi di sviluppo e apprendimento, la presente ricerca presenta alcuni limiti. Trattandosi di una tesi compilativa, le riflessioni proposte si fondano esclusivamente sull'analisi della letteratura scientifica e non sono state integrate da una fase di ricerca empirica sul campo. Di conseguenza, non è stato possibile osservare direttamente come il gioco simbolico venga concretamente promosso e valorizzato all'interno dei contesti educativi contemporanei né indagare le pratiche adottate dagli insegnanti nella quotidianità scolastica.

Proprio tale limite apre interessanti prospettive di approfondimento. Risulta utile sviluppare future ricerche di carattere empirico volte a osservare il gioco simbolico nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, analizzando in che modo esso si manifesta spontaneamente nei bambini e quali strategie risultano maggiormente efficaci per sostenerlo. In aggiunta, alla luce delle trasformazioni socioculturali che caratterizzano il mondo contemporaneo, sarebbe rilevante esplorare il ruolo dell'attività ludico-simbolica in relazione a nuove sfide educative, quali l'inclusione, il multiculturalismo e la crescente presenza delle tecnologie digitali nella vita dei bambini. Approfondire questi aspetti permetterebbe di comprendere in che modo il valore formativo del gioco simbolico possa essere promosso anche all'interno di contesti educativi in continua evoluzione.

Alla luce di quanto emerso dal lavoro di ricerca, si può sostenere che la valorizzazione del gioco simbolico richieda il superamento definitivo dei modelli trasmissivi rigidi a favore di una progettazione curricolare flessibile, capace di ridefinire il ruolo del docente come regista attento e osservatore consapevole.

Il gioco del fare finta costituisce il nucleo fondante di un apprendimento integrato e profondo; riconoscerne la dignità scientifica e pedagogica rappresenta un passo indispensabile per edificare una scuola dell'infanzia a misura di bambino, capace di trasformare la finzione spontanea in un'intenzione e solida opportunità di crescita.

BIBLIOGRAFIA

- Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Carocci
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016170>
- Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Feltrinelli
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. La Scuola
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALS)*. Edizioni Junior
- Bondioli, A. (2002). *Gioco e educazione* (5. ed). Carocci
- Braga, P., & Morgandi, T. (2021). *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia*. Carocci
- Bruner, J. S. (1990). *Psicologia della conoscenza*. Armando
- Bruner, J. S., & Watson, R. (1987). *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Armando.
- Bruner, J. S., & Cornalba, L. (1997). *La cultura dell'educazione : nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli.
- Bulgarelli, D., & Bianquin, N. (2018). La valutazione del gioco nella ricerca psico-pedagogica italiana. Una sintesi di ricerca. *L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE*, 17(4), 322-332. https://iris.unito.it/bitstream/2318/1730401/1/Bulgarelli%20Bianquin_2018_ISS.pdf
- Callari Galli, M. (1975). *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*. La nuova Italia.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo (Nuova ed.)*. Il Mulino.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001>
- Casby, M. W., & Corte, M. D. (1987). Symbolic play performance and early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16(1), 31-42. <https://doi.org/10.1007/BF01067749>

- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training. *Frontiers in Psychology*, 9, 2611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02611>
- Chylińska, M., & Gut, A. (2020). Pretend play as a creative action: On the exploratory and evaluative features of children's pretense. *Theory & Psychology*, 30(4), 548-566. <https://doi.org/10.1177/0959354320931594>
- Claparède, É., & Valeri, M. (1963). *L'educazione funzionale*. Bemporad Marzocco.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980-1010. <https://doi.org/10.1111/infa.12422>
- Denham, S. A. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Astrolabio Ubaldini
- Dewey, J. (1963). *Democrazia e educazione* (8. ed). La Nuova Italia
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dovigo, F. (2025). *La pedagogia del gioco: idee e strumenti per la didattica*. Carocci
- Fjørtoft, I. (2021). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*.
- Gandini, L., Forman, G., & Edwards, C. P. (2010). *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (Nuova ed.). Edizioni Junior
- Garaigordobil, M., Berrueto, L., & Celume, M. P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "game program". *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Garvey, C. (1979). *Il gioco*. Armando Editore
- Giani Gallino, T. (1990). *Il sistema bambino: Ricerche sul gioco simbolico e l'immaginario*. Bollati Boringhieri
- Gleason, T. R., & White, R. E. (2023). Pretend play as abstraction: Implications for early development and beyond. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 147, 105090. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105090>
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. D. Appleton and Company

- Harris, P. L., & Albanese, O. (2008). *L'immaginazione nel bambino*. R. Cortina.
- Howes, Carollee, ' Social Play of Children with Adults and Peers', in Peter Nathan, and Anthony D. Pellegrini (eds), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford Library of Psychology (2010; online edn, Oxford Academic, 18 Sept. 2012), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0018>
- Huizinga, J., & Schendel, C. : von. (1964). *Homo ludens*. Il saggiatore.
- Jaggy, A. K., Kalkusch, I., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood education*, 92(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495-531. <https://doi.org/10.1006/drev.2001.0532>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play?. *Trends in cognitive sciences*, 21(11), 826-834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>
- Locke, J. (1970). *Pensieri sull'educazione*. La Nuova Italia
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In *Symbolic play* (pp. 45-71). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-132680-7.50006-5>
- Nelson, K. (2009). *La mente giovane nel mondo sociale: esperienza, significato e memoria* (G. Noferi, Trad.). Il Mulino.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. *Play= learning*, 124-144. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.001.0001>
- Pagnotta, C. (2007). *Facciamo che ero... Il gioco simbolico*. Carocci
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. La nuova Italia.
- Quaglia, R., Prino, L. E., & Sclavo, E. (2009). *Il gioco nella didattica: un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.

- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental review*, 49, 121-135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2023). Pretend play-based training improves some socio-emotional competences in 5–6-year-old children: A large-scale study assessing implementation. *Acta Psychologica*, 238, 103961. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103961>
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. R. Cortina
- Rogoff, B. (2006). *Imparando a pensare : l'apprendimento guidato nei contesti culturali*. R. Cortina.
- Savio, D. (A cura di). (2020). *Bambini e gioco: prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*. Junior.
- Schaffer, H. R., & Oliverio Ferraris, A. (1998). *Lo sviluppo sociale*. R. Cortina.
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare: elementi di didattica ludica* (Nuova ed.). Carocci
- Stone, S. J., & Burriss, K. G. (2016). A case for symbolic play: An important foundation for literacy development. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 59-72. . <https://ijheld.lakeheadu.ca/article/view/1501>
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness?. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of experimental child psychology*, 145, 120-138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., ... & Boxmeyer, C. L. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 56, 100964. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100964>
- Tomasello, M. (2019). *Diventare umani*. R. Cortina
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>

- Travaglini, R. (2021). *Pedagogia del gioco e educazione: Sviluppo, apprendimento, creatività*. FrancoAngeli
- VÁZQUEZ, M. E. G., & MERCHÁN, C. A. P. (2025). Evaluation of the impact of symbolic play strategies on the cognitive development of children in early childhood education. *TPM–Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S2 (2025): Posted 09 June), 812-817.
<https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/303>
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Routledge
- Vygotskij, L. S., & Massucco Costa, A. (1976). *Pensiero e linguaggio* (4. rist). Giunti-Barbera.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1987). *Il processo cognitivo*. P. Boringhieri.
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà*. Armando
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

NORMATIVA

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1959, Risoluzione 1386 (XIV), *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n. 647, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1989, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Decreto Ministeriale 3 giugno 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*
- Unione Europea, 8 luglio 1992, Risoluzione A3-0172/ 92, *Carta dei diritti del fanciullo*.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Unione Europea, 26 ottobre 2012, 2012/C 326/02, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*.

Comitato delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia, 17 aprile 2013, CRC/C/GC/17, *Commento generale n. 17: Il diritto del bambino al riposo, al tempo libero, al gioco e alle attività ricreative*.

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2021, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR.

Consiglio d'Europa, (s.d.). *Strategie e raccomandazioni in materia di diritti dell'infanzia*.

SITOGRAFIA

<https://www.treccani.it/vocabolario/gioco/>

<https://childmind.org/blog/how-pretend-play-helps-children-build-skills/>



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

ESPRIMERSI A COLORI

Un arcobaleno di modi per comunicare nella scuola dell'infanzia

Relatore: Giulia Scarlatti

Laureanda: Sharon Bergandi
Matricola: 2051900

Anno accademico: 2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1- LETTURA DEL CONTESTO PER UNA PROGETTAZIONE CONSAPEVOLE	2
1.1 Il contesto educativo e il gruppo sezione	2
1.2 L'osservazione a supporto delle scelte educative e metodologiche	3
1.3 Lo sviluppo del progetto	4
CAPITOLO 2- DALLA PROGETTAZIONE ALL'AZIONE DIDATTICA	6
2.1 Risposte inclusive ai bisogni della sezione	6
2.2 La valutazione formativa come strumento di valorizzazione del processo	7
2.3 Punti di forza e di criticità emersi durante il percorso	10
CAPITOLO 3- LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE	12
3.1 Il bilancio dell'esperienza di tirocinio	12
3.2 Le prospettive di crescita professionale	14
RIFERIMENTI.....	16
Bibliografia	16
Fonti normative	17
Documentazione scolastica.....	17
Sitografia	17
Allegati	18

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dal desiderio di dare forma e significato all'esperienza di tirocinio svolta presso la scuola dell'infanzia "M. Amatori" dell'Istituto Comprensivo di Thiene, un contesto educativo ricco, dinamico e profondamente radicato nel territorio.

In coerenza con il D.M. 249/2010, che riconosce il tirocinio come elemento centrale nella formazione iniziale dei docenti, l'esperienza si colloca all'interno di un percorso di integrazione tra teoria e pratica volto alla costruzione della mia professionalità.

La motivazione principale che ha guidato la stesura di questa relazione è stata la volontà di rileggere in modo critico e consapevole il percorso svolto, mettendo in dialogo osservazioni, scelte progettuali, riflessioni professionali e apprendimenti maturati nel corso degli anni di formazione.

Fin dalle prime settimane di tirocinio, l'eterogeneità del gruppo sezione, le fragilità linguistiche emerse e la forte presenza di linguaggi non verbali come canali privilegiati di comunicazione hanno rappresentato per me un punto di partenza considerevole. Da queste considerazioni è nato il bisogno di costruire un progetto educativo capace di valorizzare la pluralità dei modi di esprimersi dei bambini, offrendo contesti accoglienti, flessibili e coerenti con i loro bisogni.

Il progetto *"Esprimersi a colori: un arcobaleno di modi per comunicare"* si è sviluppato proprio a partire da questa esigenza: creare esperienze concrete, multisensoriali e partecipate, nelle quali il colore diventasse mediatore educativo e ponte tra corpo e linguaggio.

L'articolazione del lavoro riflette il processo che ha accompagnato l'intero tirocinio: dall'analisi del contesto, alla progettazione intenzionale delle attività, fino alla loro realizzazione, riprogettazione e valutazione.

Il primo capitolo presenta il contesto educativo, le caratteristiche della sezione e il ruolo dell'osservazione come strumento per orientare scelte metodologiche consapevoli.

Il secondo capitolo approfondisce invece la traduzione della progettazione in azione didattica, evidenziando le strategie inclusive adottate, gli strumenti valutativi utilizzati e i punti di forza e criticità emersi durante il percorso.

Infine, il terzo capitolo raccoglie le riflessioni sulla crescita professionale maturata nel corso dell'esperienza, mettendo in luce come la pratica quotidiana e il confronto continuo abbiano contribuito alla costruzione di uno sguardo più consapevole del ruolo docente.

La relazione rappresenta così un'occasione per dare voce al processo di crescita professionale che ha accompagnato ogni fase del tirocinio.

Attraverso l'intreccio tra teoria, pratica e riflessione, il lavoro intende restituire la ricchezza dell'esperienza vissuta e il valore formativo che essa ha avuto nella costruzione della mia identità di futura insegnante.

CAPITOLO 1- LETTURA DEL CONTESTO PER UNA PROGETTAZIONE CONSAPEVOLE

1.1 Il contesto educativo e il gruppo sezione

Il quarto anno di tirocinio mi ha vista coinvolta in un percorso presso l'Istituto Comprensivo di Thiene, realtà scolastica articolata e profondamente radicata nel territorio vicentino, caratterizzata dalla presenza di diversi ordini di scuola e da una forte attenzione alla continuità educativa. La presenza di scuole appartenenti a differenti gradi di istruzione all'interno dello stesso istituto favorisce infatti la costruzione di percorsi condivisi e di una progettualità educativa orientata alla crescita globale del bambino.

La collaborazione con enti culturali, associazioni e servizi presenti nel contesto cittadino contribuisce inoltre a delineare un ambiente formativo aperto, inclusivo e attento alla valorizzazione delle differenze. Tale attenzione emerge anche dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (2025- 2028), nel quale la scuola si propone come luogo capace di promuovere integrazione, partecipazione e benessere attraverso una progettualità condivisa e sensibile ai bisogni degli alunni. L'apertura verso il territorio rappresenta quindi una risorsa, poiché consente di ampliare le opportunità educative offerte ai bambini e di costruire esperienze autentiche e legate alla realtà che li circonda.

All'interno dell'Istituto si colloca la scuola dell'infanzia M. Amatori, sede del mio tirocinio. Si tratta di un contesto educativo caratterizzato da un'organizzazione attenta degli spazi, da una progettualità condivisa e da una forte centralità attribuita al bambino e ai suoi processi di sviluppo. Gli ambienti scolastici, ampi, luminosi e strutturati in modo funzionale, favoriscono l'autonomia, l'esplorazione e la partecipazione attiva, mentre la presenza di spazi dedicati alle attività motorie, laboratoriali e ludiche consente di promuovere esperienze diversificate.

La sezione Arancioni, destinataria del mio progetto di tirocinio, è composta da diciotto bambini di tre e quattro anni e presenta un'elevata eterogeneità sia dal punto di vista delle competenze sia rispetto ai vissuti personali. Questa pluralità si esprime, in primo luogo, nella presenza di bambini provenienti da contesti migratori, la cui inclusione risponde alle linee di indirizzo promosse dagli Orientamenti interculturali (Ministero dell'Istruzione, 2022). A tale quadro si aggiungono ulteriori specificità: la sezione accoglie due bambini di tre anni attualmente in fase di certificazione di disabilità e un alunno di quattro anni, proveniente da un altro Istituto scolastico con disturbo oppositivo-provocatorio, caratterizzato da frequente necessità di uscire dall'aula e per cui è stato predisposto un Piano Educativo Individualizzato (PEI) (legge 104/92). Il gruppo ha mostrato una forte curiosità verso le attività proposte dalle insegnanti e una partecipazione generalmente positiva alle proposte educative, in particolare a quelle che prevedono la manipolazione e l'uso del corpo.

Parallelamente, il clima relazionale instaurato tra le docenti contribuisce a creare un ambiente sereno e rassicurante, nel quale i bambini possono sperimentare, esprimersi e costruire relazioni.

Nel complesso, la flessibilità degli spazi, la collaborazione con il team docente e l'instaurarsi di un clima relazionale positivo hanno favorito in modo determinante la progettazione e la realizzazione del progetto.

1.2 L'osservazione a supporto delle scelte educative e metodologiche

L'osservazione ha rappresentato uno strumento centrale all'interno del percorso di tirocinio, poiché mi ha permesso di comprendere in modo più approfondito le caratteristiche del gruppo sezione, le modalità relazionali dei bambini e le strategie educative adottate dalle insegnanti (Camaioni et al., 2001).

Attraverso un'osservazione quotidiana e sistematica delle dinamiche di sezione, dei momenti di routine e delle attività proposte, mi è stato possibile raccogliere una serie di elementi che hanno progressivamente orientato le mie successive scelte educative e metodologiche. In questa prospettiva, la lettura del contesto supportata dall'analisi SWOT¹, mi ha permesso di evidenziare come molti bambini presentassero fragilità sul piano linguistico e comunicativo, manifestando difficoltà nell'esprimere verbalmente bisogni, emozioni ed esperienze vissute. Parallelamente, ho osservato come gli stessi bambini mostrassero una partecipazione molto più spontanea nelle attività corporee, manipolative e laboratoriali, nelle quali riuscivano ad esprimersi con maggiore sicurezza.

Proprio grazie a questa chiave di lettura, mi è risultata chiara la scelta del team docente di privilegiare momenti in giardino, giochi in palestra e attività manipolative e laboratoriali, rispetto ad attività più statiche, come la lettura di un albo. Durante i momenti esperienziali osservati, ho potuto notare tempi di attenzione prolungati e una maggiore partecipazione da parte dei bambini che interagivano attivamente esplorando, scambiandosi materiali e collaborando.

Avvicinarmi a queste dinamiche mi ha portata a riflettere sul valore pedagogico del "fare" nei contesti dell'infanzia, valorizzato anche a livello normativo. Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (MIUR, 2012) sottolineano infatti l'importanza di promuovere un apprendimento fondato sull'esperienza, sull'esplorazione e sulla partecipazione attiva del bambino, valorizzando i diversi linguaggi espressivi come strumenti di conoscenza e relazione. Tale orientamento affonda le sue radici nei capisaldi della pedagogia attiva: da un lato Maria Montessori (1909) evidenzia come il bambino costruisca le proprie conoscenze attraverso l'azione e il rapporto diretto con l'ambiente e i materiali che lo circondano; dall'altro, Loris

¹ È uno strumento di pianificazione utilizzato per valutare i punti di forza (*strengths*), le debolezze (*weaknesses*), le opportunità (*opportunities*) e le minacce (*threats*) di un'organizzazione, progetto o situazione.

Malaguzzi ne amplia la prospettiva, focalizzandosi sulla molteplicità di linguaggi del bambino, riconoscendo la pluralità delle modalità attraverso cui l'infanzia comunica, esprime emozioni e costruisce significati (Gandini et al., 2010). Prendere consapevolezza delle diverse modalità espressive dei bambini ha significato strutturare un contesto aperto alla pluralità dei loro linguaggi, in cui la parola potesse emergere spontaneamente dal fare e dall'esperienza vissuta.

Di conseguenza, le premesse teoriche e le evidenze raccolte hanno rappresentato la base operativa per pianificare gli interventi del mio progetto, orientato a promuovere le potenzialità di ciascuno e favorire, attraverso attività corporee e multisensoriali, l'espressione personale e la partecipazione attiva del gruppo.

1.3 Lo sviluppo del progetto

Il progetto nasce dalla lettura attenta della sezione e dal confronto con la tutor, momenti che si sono rivelati fondamentali per costruire un percorso realmente coerente con le caratteristiche del gruppo.

Durante la mia immersione nel contesto della sezione, ho riscontrato in molti bambini evidenti fragilità sul piano linguistico e difficoltà nell'esprimersi verbalmente; queste osservazioni mi hanno spinto a riflettere su come strutturare attività che permettessero a tutti di partecipare e sentirsi coinvolti.

Da qui è nata l'idea di proporre un percorso fondato sulla valorizzazione delle diverse modalità espressive, utilizzando il colore come filo conduttore e mediatore educativo. I colori, infatti, rappresentano un elemento vicino all'esperienza quotidiana dei bambini: possono essere osservati, mescolati, nominati e vissuti attraverso il corpo (Pento, 2020). Proprio per queste loro peculiarità, si sono dimostrati uno strumento efficace per favorire espressione, partecipazione e comunicazione.

La progettazione del percorso è avvenuta "a ritroso", secondo quanto teorizzato da Wiggins e McTighe (2004), partendo quindi dai traguardi di apprendimento che desideravo promuovere per poi definire obiettivi, metodologie e attività. Dopo aver analizzato il PTOF dell'Istituto e le caratteristiche della sezione, ho concentrato la mia attenzione sui traguardi del campo d'esperienza "*Immagini, suoni, colori*" delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) e sulla competenza chiave europea "*Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*" (Consiglio UE, 2018).

Gli obiettivi del progetto hanno riguardato principalmente il potenziamento delle capacità espressive e comunicative dei bambini, l'arricchimento lessicale legato ai colori e alle esperienze vissute, la partecipazione alle attività e la possibilità di utilizzare diversi linguaggi per raccontarsi e comunicare.

Ho progettato le attività privilegiando il *learning by doing*, prospettiva riconducibile al pensiero di Dewey (Zago, 2013), secondo cui il bambino apprende attraverso l'esperienza diretta, l'esplorazione e l'azione concreta.

A tale scopo ho privilegiato metodologie attive e laboratoriali, integrando l'approccio esperienziale, la manipolazione e l'apprendimento per scoperta all'interno di cornici di gioco strutturato, alternando tali attività a momenti di conversazione guidata (De Rossi, 2019).

Come illustrato nel format di progettazione (Allegato 1), il percorso ha preso avvio dalla presentazione dei protagonisti dell'albo illustrato *Insieme. Una storia a colori* di A. Chung (2023). La scelta di costruire i personaggi in formato tridimensionale e presentarli alla sezione facendoli uscire da una scatola si è rivelata molto efficace, aiutandomi a catturare l'attenzione del gruppo e a costruire un'atmosfera adeguata alla successiva lettura della storia.

Una volta coinvolti nel progetto, i bambini hanno partecipato ad attività motorie, sperimentando il corpo come strumento di espressione. Nello specifico, ho chiesto loro di interpretare personalmente, attraverso il movimento e le posture, le caratteristiche e le personalità dei diversi colori incontrati nell'albo. L'esplorazione corporea ha permesso di azzerare le barriere linguistiche, facilitando la piena partecipazione dei bambini.

Accanto alle attività corporee, ho proposto laboratori manipolativi e sensoriali. Particolarmente rilevante è stata l'esperienza dedicata alla mescolanza dei colori, durante la quale i bambini hanno potuto sperimentare direttamente la trasformazione dei colori primari in secondari, massaggiando la propria mano con quella del compagno per osservare il cambiamento. Analogamente, la costruzione della "città dei colori" attraverso la manipolazione della pasta di sale ha rappresentato un'occasione di scoperta e condivisione, in cui bambini hanno potuto far emergere la loro personalità e collaborare per la produzione di un manufatto comune.

Durante le varie fasi del progetto ho visto emergere progressivamente il linguaggio verbale attraverso l'esperienza concreta: i bambini osservavano, formulavano ipotesi, descrivevano cambiamenti e raccontavano ciò che stava succedendo in modo sempre più esplicito e spontaneo. L'azione e la manipolazione hanno così funzionato come veri e propri attivatori linguistici, offrendo anche a chi mostrava maggiori fragilità comunicative un terreno sicuro per condividere le proprie scoperte e sensazioni (Caselli & Volterra, 2023).

Inoltre, ho cercato di aprire il progetto alle famiglie e alle altre sezioni del plesso, promuovendo un'ottica sistemica attraverso alcune attività ponte. In questa prospettiva, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* sottolineano l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia come elemento costitutivo del percorso educativo, evidenziando come "educatori, insegnanti e genitori siano chiamati a collaborare per sostenere lo sviluppo globale del bambino" (MIUR, 2021).

La collaborazione con le famiglie è iniziata a casa attraverso la ricerca di oggetti colorati, poi portati a scuola e utilizzati per un'attività di classificazione. Portare questi materiali a scuola,

condividerli con i compagni e utilizzarli per un'attività ha creato continuità tra esperienza scolastica e vissuto quotidiano dei bambini. Allo stesso modo, questo clima di condivisione si è esteso anche alle altre sezioni attraverso momenti di intersezione: la mostra organizzata per le sezioni del plesso e la creazione del "bicchiere arcobaleno" hanno offerto ai bambini contesti flessibili in cui collaborare, confrontarsi con i pari e stringere nuove relazioni.

Anche le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MIUR, 2021) riconoscono il valore dell'esperienza e della pluralità dei linguaggi come elementi centrali nei processi di apprendimento del bambino.

La combinazione dei canali della narrazione, della corporeità e del laboratorio mi ha portata a realizzare un progetto flessibile, capace di sostenere i diversi stili di apprendimento dei bambini e di accogliere le loro risposte spontanee, adattando progressivamente le mie scelte didattiche alle dinamiche emerse nel gruppo.

CAPITOLO 2- DALLA PROGETTAZIONE ALL'AZIONE DIDATTICA

2.1 Risposte inclusive ai bisogni della sezione

Ho costruito il progetto a partire da una prospettiva inclusiva, che ho maturato giorno dopo giorno attraverso le esperienze vissute in aula. L'eterogeneità del gruppo con cui mi sono confrontata, infatti, mi ha progressivamente portato a ridefinire la mia idea di inclusione, che ho iniziato a intendere in senso sempre più ampio.

Agire in modo inclusivo non significa esclusivamente prevedere adattamenti didattici rivolti ai bambini con disabilità o bisogni specifici, ma adottare una modalità di progettazione flessibile e costruire un contesto educativo che "valorizza le differenze, riconosce e sviluppa potenzialità e attitudini, risponde adeguatamente alle caratteristiche e ai bisogni individuali, mette la persona al centro e fa sentire ciascuno attivo e partecipe al proprio percorso di vita" (MIUR, 2021, p. 20).

Ho compreso che è fondamentale riconoscere che ogni bambino ha bisogni, tempi e diverse modalità di apprendimento (Gardner, 2007) e che, di conseguenza, non può esistere un'unica proposta educativa valida per tutti allo stesso modo.

Questa consapevolezza mi ha portato a costruire esperienze educative più versatili e differenziate, in cui ciascun bambino potesse sentirsi valorizzato. Tutto ciò è sostenuto anche dai principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2024; Savia, 2016), secondo cui l'inclusione si realizza offrendo molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

Nella pratica quotidiana in sezione ho cercato di rendere le proposte accessibili attraverso canali differenti, così da permettere a tutti i bambini di partecipare. Ho alternato momenti di

attività strutturata a proposte laboratoriali, introducendo esperienze corporee, manipolative e attività di confronto e collaborazione tra pari. Quando necessario, ho avuto cura di semplificare le consegne, accompagnandole con dimostrazioni visive esemplificative per sostenere i processi degli alunni e ho rimodulato i tempi delle attività in base alle necessità che emergevano di volta in volta. Inoltre, osservando con continuità i bambini, ho adattato in itinere le attività quando mi accorgevo che una parte del gruppo risultava meno coinvolta.

Contemporaneamente, ho dedicato attenzione al bambino con disturbo oppositivo-provocatorio. Durante le osservazioni iniziali avevo notato come i tempi prolungati di attesa, le attività eccessivamente strutturate o le richieste esclusivamente verbali generassero in lui comportamenti oppositivi e, di conseguenza il bisogno di uscire dall'aula. Per questo motivo ho riorganizzato le attività arricchendole con una componente pratica e manipolativa, proponendo giochi di movimento in palestra e momenti di esplorazione diretta in giardino. Ho inoltre cercato di mantenere consegne brevi, chiare e accompagnate da esempi, favorendo situazioni nelle quali il bambino potesse sperimentare successo e sentirsi parte del gruppo. Nel corso del progetto, ho osservato un cambiamento significativo: soprattutto durante le attività corporee e laboratoriali, il bambino è riuscito progressivamente a rimanere più a lungo in sezione e a partecipare alle attività con maggiore continuità, anche interagendo con i compagni. Queste occasioni, mi hanno portato a comprendere in modo ancora più concreto che l'inclusione non coincide semplicemente con la presenza fisica del bambino nel gruppo, ma con la possibilità reale di sentirsi coinvolto, riconosciuto e parte dell'esperienza educativa (Ianes, 2015).

Con il progetto ho preso consapevolezza del significato più autentico dell'inclusione e sperimentato diverse modalità per metterlo in pratica. Proprio nelle situazioni in cui ho adattato le proposte ai bisogni reali della sezione, ho visto aumentare il coinvolgimento, la collaborazione e l'interesse dei bambini. In questo senso, riconosco l'importanza di osservare il gruppo e ripensare continuamente le proprie scelte educative promuovendo le caratteristiche di ogni bambino, in linea con quanto sottolinea Canevaro (2013), secondo cui le differenze non devono essere percepite come barriere, ma come risorse attraverso cui il gruppo può crescere e arricchirsi.

2.2 La valutazione formativa come strumento di valorizzazione del processo

Quando ho iniziato a pensare alla valutazione per questo progetto, ho capito subito che non avrebbe potuto rappresentare un momento isolato e conclusivo, finalizzato solo a controllare i risultati raggiunti. Volevo che fosse un filo conduttore e che accompagnasse i bambini quotidianamente, intrecciandosi con la proposta educativa.

Per questo, ho scelto di proporre una valutazione di tipo formativo, il cui scopo principale non è stato quello di giudicare o classificare le prestazioni dei bambini, bensì quello di riconoscere, accompagnare e documentare i loro reali processi di crescita (MIUR, 2012). Attraverso questa postura valutativa, ho orientato la mia intenzionalità educativa verso l'esplorazione e l'incoraggiamento dello sviluppo delle potenzialità individuali, ponendo costante attenzione alle modalità con cui ogni bambino viveva, rielaborava e attribuiva significato alle esperienze proposte in sezione.

L'osservazione costante ha rappresentato lo strumento principale per la valutazione. Muovermi tra i bambini guidata dai criteri delle griglie osservative e delle checklist, compilate in un secondo momento, mi ha permesso di catturare dettagli importanti rispetto alla loro partecipazione e ai loro progressi.

Uno dei momenti più significativi è stato l'introduzione dello strumento di autovalutazione con gli smile. Al termine di ogni attività, accompagnavo i bambini nella riflessione rispetto all'esperienza vissuta, facendo collocare, accanto al proprio nome, uno smile verde, giallo o rosso in base a come si erano sentiti durante la proposta. L'obiettivo era quello di offrire ai bambini uno spazio in cui riflettere sul loro vissuto emotivo e su come si fossero messi in gioco nell'attività. Questo strumento ha permesso di promuovere una prima forma di consapevolezza metacognitiva, ma soprattutto di dare voce alle loro sensazioni. In questo senso, i processi cognitivi e la dimensione emotiva si intrecciano e si influenzano reciprocamente: consentire agli alunni di esprimere il proprio stato d'animo e sostenerne il benessere durante l'apprendimento favorisce, come sottolineato da Lucangeli (2019), la costruzione di tracce di memoria positive e un rapporto sereno con l'esperienza scolastica.

Con il passare delle settimane, ho osservato come questa pratica sia diventata parte integrante della routine dei miei interventi. I bambini la aspettavano, riconoscendola come spazio sicuro nel quale concludere l'esperienza. Gradualmente sono emerse verbalizzazioni spontanee e riflessive, nelle quali gli alunni riuscivano a motivare la propria scelta, spiegando perché un'attività fosse piaciuta, cosa avessero trovato difficile o quale esperienza li avesse coinvolti maggiormente. Per esempio, un bambino ha esplicitato: "Ho messo il verde perché mi è piaciuto dare forme diverse alla pasta di sale"; in un'altra circostanza, un compagno ha motivato la sua scelta dicendo: "Ho messo il giallo perché quando abbiamo imitato il rosso, che è rumoroso, le urla mi facevano male alle orecchie". In questi momenti il cartellone smetteva di essere un semplice strumento di valutazione e diventava uno spazio di ascolto autentico.

Allo stesso tempo, però, l'utilizzo di questo cartellone mi ha reso consapevole dei limiti di tale dispositivo, su cui ho riflettuto molto. In una fase iniziale, ad esempio, molti bambini sceglievano lo smile solo perché era il loro colore preferito, senza una reale riflessione

sull'attività svolta; in altri casi le risposte risultavano influenzate dai compagni o da fattori esterni, come la stanchezza del momento o la fretta di uscire in giardino.

Lì ho capito che l'autovalutazione non è un automatismo, ma una competenza che richiede tempo, continuità e una costante mediazione dell'adulto.

La sfida più complessa ha riguardato l'utilizzo di tale strumento con il bambino con disabilità. Per lui, il momento del cartellone creava una forte frustrazione, che sfociava in atteggiamenti di oppositività. Vedendolo in difficoltà, dopo alcuni tentativi e il confronto con l'insegnante di sostegno, ho deciso di non riproporgli più tale attività. È stata una scelta dettata dalla volontà di rispettare i suoi tempi e il suo benessere emotivo; in questo modo ho avuto la conferma che per agire in ottica inclusiva, la valutazione deve sapersi adattare ai bisogni del singolo, senza mai trasformarsi in una pratica rigida e standardizzata.

Per avere invece una fotografia più strutturata degli apprendimenti, ho costruito e sperimentato una rubrica di valutazione basata sugli obiettivi del progetto (Allegato 2). Come suggerisce Castoldi (2012), le rubriche consentono infatti una lettura più articolata e multidimensionale delle competenze emergenti.

Questo dispositivo mi ha permesso di monitorare contemporaneamente più dimensioni: il riconoscimento dei colori primari e secondari, la capacità di nominarli, l'associazione con la realtà quotidiana e la narrazione verbale dell'esperienza. L'ho usata all'inizio, a metà e alla fine del percorso, e questa rilevazione longitudinale mi ha aiutata a cogliere l'evoluzione e i progressi dei bambini nel corso dell'anno scolastico.

Per esempio, è stato emblematico il percorso di crescita di un bambino (Allegato 2) che nella rilevazione iniziale, svolta nel mese di gennaio, mostrava livelli base in tutti i criteri osservati: faticava a nominare i colori, li confondeva tra loro senza associarli a elementi della sua quotidianità e le verbalizzazioni erano quasi inesistenti. Già nella misurazione intermedia svolta a febbraio, però, ho iniziato a registrare i primi cambiamenti. Stimolato dalle attività pratiche e dal costante confronto con i compagni, ha iniziato a nominare correttamente i colori primari e a mostrare una prima associazione con la realtà circostante, dicendo ad esempio che il rosso era come la mela che mangiano a merenda. Nel monitoraggio conclusivo, infine, i miglioramenti sono diventati evidenti e consolidati, permettendogli di raggiungere pienamente un livello intermedio in tutte le dimensioni della rubrica. Non solo riconosceva e nominava l'intera gamma cromatica proposta, ma riusciva a narrare l'esperienza vissuta in modo molto più articolato, dimostrando una maturazione sia sul piano cognitivo sia su quello della fiducia in sé stesso.

Proprio questo tipo di evoluzione dimostra l'efficacia di un monitoraggio periodico, rispondendo appieno alla prospettiva di Trinchero (2017), secondo cui la valutazione delle competenze richiede un monitoraggio continuo e diacronico per poter mostrare la maturazione graduale dei processi cognitivi e relazionali del soggetto.

Rileggere quanto emerso dalla compilazione della rubrica di valutazione e dal cartellone degli smile ha reso evidente la centralità della valutazione all'interno del mio progetto: un processo dinamico e riflessivo che ha accompagnato la crescita dei bambini e, al contempo, ha orientato con maggiore consapevolezza la mia azione educativa.

2.3 Punti di forza e di criticità emersi durante il percorso

Portare a termine questo progetto ha significato confrontarmi con la complessità quotidiana della scuola dell'infanzia, imparando ad abitare l'aula e accogliere l'imprevisto come possibilità di crescita. Ripensando al percorso svolto, mi rendo conto di come i piccoli traguardi e gli inciampi improvvisi abbiano contribuito alla costruzione della mia identità professionale, aiutandomi a sviluppare uno sguardo più consapevole verso la mia postura come futura insegnante.

Uno degli aspetti che considero maggiormente significativi riguarda il clima relazionale che sono riuscita a costruire progressivamente durante il progetto con l'insegnante tutor e con gli alunni della sezione. Fin dai primi giorni, la totale fiducia della docente nei miei confronti ha legittimato la mia presenza agli occhi dei bambini, che si sono mostrati molto coinvolti e partecipi, accorrendo con curiosità intorno ai materiali che portavo in aula e ponendo domande o proponendo idee.

Di settimana in settimana, ho avuto la sensazione che il gruppo iniziasse a vivere i momenti laboratoriali come uno spazio accogliente nel quale poter sperimentare, esprimersi e partecipare senza timore di sbagliare ed essere giudicati. Questo aspetto mi ha dato prova di quanto il clima educativo instaurato influenzi la qualità dell'apprendimento: un bambino impara e comunica solo se si sente profondamente accolto nella sua unicità (Rogers, 1973).

All'interno di questa cornice relazionale, particolarmente significativa è stata anche la graduale partecipazione del bambino con disturbo oppositivo-provocatorio. All'inizio del progetto, di fronte ad attività che richiedevano di stare seduti o di seguire una consegna condivisa, la sua prima reazione era il rifiuto o la fuga immediata dall'aula. Ho deciso di non forzarlo, lasciando che osservasse i compagni durante le proposte e, nel tempo, ha iniziato ad avvicinarsi spontaneamente, a tollerare tempi di permanenza in aula sempre più lunghi e, infine, a manipolare materiali con gli altri bambini.

In generale, guardando gli esiti complessivi del progetto, posso affermare che la maggior parte dei bambini ha raggiunto gli obiettivi previsti. Sul piano comunicativo ed espressivo, ho assistito a un'evoluzione significativa del linguaggio e del lessico: i bambini non solo hanno imparato a pronunciare correttamente i nomi dei colori, ma sono riusciti ad associarli in modo comprensibile a elementi della realtà.

Ancora più rilevante è stato vedere come gli alunni siano riusciti ad interiorizzare i concetti proposti, utilizzandoli anche durante i momenti liberi e le routine, a testimonianza di un apprendimento realmente significativo (Rivoltella, 2013). Per esempio, durante il gioco in giardino o il momento del pranzo, i bambini hanno iniziato a nominare spontaneamente i colori degli oggetti e del cibo; inoltre, nello spazio del salone, hanno utilizzato i mattoncini colorati per riprodurre la struttura della "città dei colori", rielaborando l'immagine conclusiva dell'albo illustrato letto insieme.

Anche la competenza narrativa ha trovato ampio spazio di espressione. Nel rielaborare le storie presentate, il gruppo ha dimostrato di saper individuare personaggi e azioni principali utilizzando linguaggi diversi. I bambini non si sono limitati alle parole, ma hanno riprodotto i passaggi chiave dei racconti anche attraverso gesti e movimenti; durante le attività di drammatizzazione, ad esempio, hanno interpretato i protagonisti della storia attraverso il corpo e le espressioni del viso, impersonando i ruoli con grande coinvolgimento emotivo.

Accanto agli aspetti positivi, il percorso ha incontrato alcuni inciampi che mi hanno portata a rivedere quanto progettato. Nello specifico, nella gestione dell'attività ponte, pensata per coinvolgere le famiglie in ottica sistemica, ho trovato alcune difficoltà.

Nonostante i genitori si fossero mostrati entusiasti durante i laboratori pomeridiani organizzati dal plesso, la richiesta di portare a scuola materiali domestici ha registrato una scarsa adesione. Il giorno dell'attività, infatti, molti bambini sono entrati in sezione senza materiali personali. Per questo motivo, ho posticipato l'attività della classificazione, trasformando l'evento in una caccia al tesoro di oggetti colorati tra quelli usati quotidianamente.

Questo imprevisto ha generato in me insicurezza, che si è riflessa nella conduzione dell'incontro e nel coinvolgimento del gruppo, che è apparso slegato e poco interessato. In quest'occasione, ho capito che l'insegnante è uno specchio emotivo, quindi il modo in cui entra in aula e si pone nei confronti dell'attività e del gruppo determina l'intera esperienza educativa (Vullo et al., 2021).

La conseguenza diretta di questo inciampo è stata la necessità di riprogettare parte dell'attività, per poter rispondere in modo adeguato alla situazione che si era creata. È proprio affrontando questi imprevisti che ho compreso il carattere profondamente dinamico e flessibile della progettazione didattica nella scuola dell'infanzia (Bondioli e Savio, 2018), che deve essere intesa come un processo aperto, capace di trasformarsi e modellarsi in relazione a ciò che accade nel contesto.

In questa prospettiva, ho iniziato a percepire la mia figura come quella di un "insegnante artigiano" (Paquay e Wagner, 2006). Come un artigiano, ho modellato l'azione didattica sui ritmi e i bisogni del gruppo, assumendo una postura riflessiva e interrogandomi costantemente sull'adeguatezza delle proposte.

Un episodio emblematico di questo "fare artigianale" ha riguardato l'attività inizialmente pensata sul tema della luce e delle ombre colorate. Nella mia mente l'idea sembrava adeguata ma, dopo aver sperimentato concretamente i materiali scelti, mi sono resa conto che la carta velina non permetteva di ottenere l'effetto visivo desiderato. Da qui, è nata l'idea di ripensare completamente l'esperienza, trasferendola all'aperto e trasformandola in un gioco dinamico sul mescolamento dei colori attraverso il movimento del corpo. Questo cambiamento si è rivelato più adeguato: i bambini hanno partecipato con entusiasmo e, grazie alla natura motoria e aperta del gioco, sono riuscita a coinvolgere pienamente anche il bambino con disabilità. Abitare l'imprevisto e modificare l'attività in corso d'opera mi ha dimostrato come la flessibilità sia una competenza professionale fondamentale per realizzare una didattica che sia realmente inclusiva e sintonizzata sui bisogni del gruppo (lanes, 2015).

L'azione di riprogettazione ha riguardato anche la gestione dei tempi e l'organizzazione del percorso. Più volte, infatti, è stato necessario rivedere la calendarizzazione delle attività a causa di condizioni meteorologiche instabili e del coinvolgimento della sezione in progetti di plesso e d'Istituto. Questi adattamenti mi hanno fatto capire che la progettazione educativa deve essere intesa come un processo diacronico costruito sul dialogo continuo con il contesto e con i soggetti che lo animano (Dovigo, 2017).

Attraverso questo percorso, ho maturato la consapevolezza che riprogettare non equivale a correggere un errore o ad ammettere il fallimento di un'idea. Al contrario, significa abitare una postura professionale matura, fondata sull'osservazione e sul dialogo.

CAPITOLO 3- LACOSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE

3.1 Il bilancio dell'esperienza di tirocinio

Ripercorrere i quattro anni di tirocinio significa, per me, rileggere un percorso di crescita professionale e personale, che mi ha portato a ridefinire il mio modo di percepirmi come futura insegnante. Si tratta di un cammino graduale, attraversato da trasformazioni, da fragilità e, progressivamente, da consapevolezze sempre più solide, in cui la pratica riflessiva ha rappresentato un riferimento costante per dare senso all'esperienza (Schön, 1983).

Guardando indietro, mi accorgo di come i primi anni di tirocinio fossero caratterizzati da un approccio agli eventi molto diverso da quello attuale.

Nonostante la mia passione e il desiderio di diventare insegnante siano sempre stati molto forti, in questi anni ho spesso vissuto sentimenti di insicurezza e inadeguatezza, accompagnati dalla paura di sbagliare, dal timore del giudizio altrui e dall'ansia di non essere abbastanza competente.

All'inizio del tirocinio, infatti, il mio modo di stare nella relazione educativa era fortemente condizionato da questa percezione di fragilità, che mi spingeva a rifugiarmi dietro una progettazione molto dettagliata, pensando in questo modo di poter controllare ogni variabile ed evitare imprevisti che temevo di non saper superare.

Queste incertezze si manifestavano nella quotidianità educativa, in cui mi muovevo con cautela per evitare ogni possibile errore. Ad esempio, durante le prime attività di gruppo, temevo costantemente di non riuscire a coinvolgere gli alunni o di non essere in grado di condurre la lezione. Anche la gestione delle dinamiche tra gli alunni mi metteva in difficoltà: quando nasceva un conflitto improvviso o qualcuno mostrava resistenza a partecipare, mi sentivo impreparata, come se non avessi gli strumenti per intervenire in modo adeguato.

Un altro aspetto che mi faceva sentire poco competente riguarda la valutazione. Sentivo di non avere l'esperienza necessaria per costruire strumenti valutativi adeguati, né per utilizzarli con sicurezza.

Questa fragilità si è intrecciata con un altro aspetto che ha segnato profondamente il mio percorso, soprattutto durante il secondo anno di tirocinio alla scuola primaria: il rapporto con la tutor. Ogni mia scelta veniva corretta o anticipata, perciò trovavo poco spazio per sperimentare o per provare a gestire le situazioni in autonomia. Mi sentivo osservata più che accompagnata e le mie difficoltà raramente diventavano occasioni di confronto e crescita condivisa, trasformandosi piuttosto in elementi di valutazione. Questo ha reso difficile vivere il tirocinio come un contesto sicuro in cui poter sperimentare, sbagliare e imparare, alimentando ulteriormente la mia sensazione di non essere competente.

È stato però il quarto anno di tirocinio a rappresentare la vera svolta nel mio percorso, più precisamente grazie al rapporto che ho instaurato con l'insegnante accogliente.

La fiducia riposta in me dalla tutor ha assunto un ruolo determinante nel ridefinire il mio modo di percepirmi e di agire nella pratica educativa. Per la prima volta non mi sono sentita semplicemente una tirocinante, ma una professionista in formazione riconosciuta, ascoltata e valorizzata nelle sue proposte.

Questa nuova considerazione nei miei confronti ha avuto effetti sul mio modo di stare in sezione: ho iniziato a espormi con più serenità, a credere maggiormente nelle mie idee e a sentirmi più sicura nella relazione con i bambini e nella gestione delle attività.

Giorno dopo giorno, ho iniziato a riconoscere piccoli progressi costruiti nella quotidianità della sezione. Li ho trovati nella gestione più fluida dei tempi della routine, nell'adattare la progettazione alle risposte della sezione e nel modo stesso di stare con i bambini; inoltre, ho imparato progressivamente a gestire le situazioni inattese e ad accettare che non tutto possa essere rigidamente controllato.

Inoltre, ho smesso di vivere l'errore come la conferma delle mie insicurezze, ma come un'occasione per fermarmi, analizzare la situazione, comprendere meglio i bisogni degli alunni per progettare l'azione didattica in modo più consapevole.

Questa evoluzione mi ha portata a riconoscermi sempre più nella figura dell'insegnante improvvisatore, capace di agire in modo intenzionale anche nell'imprevisto, valorizzando ciò che emerge nel qui e ora della relazione educativa (Zorzi, 2020).

Allo stesso tempo, sento vicina anche l'immagine dell'insegnante come esperto artigiano, che costruisce con cura e pazienza esperienze significative, modellandole sui bisogni reali dei bambini (Paquay & Wagner, 2006).

È proprio attraverso questa esperienza che si è consolidata la mia preferenza per la scuola dell'infanzia, fascia d'età che sentivo già affine. Grazie alla presenza quotidiana in sezione, mi sono resa conto che in questo spazio mi sento pienamente a mio agio e riesco ad esprimere al meglio la mia personalità.

Nel tempo ho maturato una profonda consapevolezza rispetto al tipo di insegnante che desidero essere, comprendendo quanto per me siano centrali l'ascolto, l'osservazione e la costruzione di relazioni autentiche con i bambini.

Oggi sento di vivere il ruolo dell'insegnante con molta più autenticità e meno rigidità rispetto al passato e la mia professionalità si sta costruendo proprio in questo equilibrio.

3.2 Le prospettive di crescita professionale

Concludere questo percorso di tirocinio significa per me riconoscere il valore delle esperienze vissute, ma anche prendere consapevolezza del fatto che la costruzione della mia identità professionale non possa considerarsi conclusa.

Più mi avvicino concretamente al mondo della scuola, più sento che essere insegnante non significa raggiungere una competenza definitiva, ma abitare una professione dinamica e in continua evoluzione.

Le situazioni incontrate in questi anni mi hanno lasciato strumenti, domande e nuove consapevolezze, ma soprattutto mi hanno insegnato che educare richiede disponibilità al cambiamento. In questo senso, sento profondamente il valore della formazione continua intesa non solo come aggiornamento professionale, ma come disponibilità a continuare a interrogarsi sul proprio modo di stare nella relazione educativa (Mortari, 2006).

Guardando al futuro, mi immagino il percorso professionale come uno spazio aperto di apprendimento, in cui ogni esperienza potrà contribuire ad arricchire il mio modo di osservare, ascoltare e comprendere i bambini. So che incontrerò contesti differenti, situazioni impreviste e momenti di difficoltà, ma credo che proprio questa dimensione di incertezza renda il lavoro dell'insegnante vivo e autentico.

Mi auguro di riuscire a mantenere nel tempo uno sguardo curioso e non giudicante, capace di accogliere ciò che emerge nella quotidianità scolastica.

In quest'ottica, una delle consapevolezze più importanti che porto con me riguarda proprio il valore dell'ascolto e dell'osservazione. Ho compreso quanto spesso siano i gesti più piccoli, le parole non dette o i minimi cambiamenti a raccontare qualcosa di significativo del vissuto dei bambini. Per questo desidero continuare a coltivare quella sensibilità maturata durante il tirocinio, continuando a costruire relazioni educative autentiche, fondate sull'ascolto, sulla fiducia e sul rispetto reciproco. Durante il tirocinio, infatti, ho compreso quanto la qualità della relazione influenzi profondamente il benessere dei bambini e il clima del gruppo. Per questo motivo mi auguro di riuscire a creare ambienti educativi flessibili e accoglienti, nei quali ogni bambino possa sentirsi libero di esprimersi senza il timore di essere giudicato (Soresi et al., 2015).

Infine, spero di non perdere mai la passione per questa professione, che mi accompagna fin da quando ero bambina e, con una lavagnetta e qualche gessetto, mi improvvisavo insegnante di un gruppo di bambole e peluche. Quel gioco, nel tempo, ha semplicemente cambiato forma, trasformandosi prima in un desiderio e poi in una scelta universitaria consapevole, senza però mai abbandonarmi lungo il percorso.

È con questo sguardo che mi preparo a entrare nel mondo della scuola, portando con me ciò che ho imparato, ciò che ho maturato durante gli anni e ciò che desidero continuare a diventare.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]*. Lynnfield, MA.
- Camaioni, L., Bascetta, C., & Aureli, T. (2001). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Il Mulino.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- Caselli, M. C., & Volterra, V. (A cura di). (2023). *Dall'azione al linguaggio in bambini con sviluppo tipico e atipico. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Erickson.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. McGraw-Hill Education
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia dell'inclusione. Buone pratiche per la scuola*. Carocci.
- Gandini, L., Forman, G., & Edwards, C. P. (2010). *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Gardner, H. (2007). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva e collaborativa*. Erickson.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Lapi.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. B. Mondadori.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2006). Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale. In M. Altet, D. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (A cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 165-192). Armando Editore.
- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva: apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*. CLEUP.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS: episodi di apprendimento situati*. La Scuola.
- Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti Barbèra.
- Savia, G. (2016). *Universal design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Soresi, S., Ginevra, M. C., & Nota, L. (2015). *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel 21. secolo*. CLEUP.

- Trinchero, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Rizzoli Education.
- Vullo, L., Lucangeli, D., & Chiacchio, F. (2021). *Il corpo è docente: sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Erickson.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori Università.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

Fonti normative

- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- Ministero dell'Istruzione, 2022, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.

Documentazione scolastica

- PTOF 2025- 2028 dell'IC Thiene
- Progetto educativo-didattico del plesso M. Amatori a.s. 2025-2026
- Programmazione della sezione dell'insegnante tutor

Sitografia

- Portfolio, link padlet: <https://padlet.com/unipd/il-portfolio-di-sharon-xou41eb4eteyaed0>

Allegati

Allegato 1: format per la progettazione dell'intervento didattico

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

TITOLO: "Esprimersi a colori: un arcobaleno di modi per comunicare"
Destinatari: alluni di 4 anni della sezione arancioni della scuola dell'infanzia M. Amatori- Thiene (VI)
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)
Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali) Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali) Immagini, suoni, colori
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali) - Il bambino comunica, [...], racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente - [...] e sa esprimerle [storie] attraverso [...], il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative [...]
Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati) - Comunicare ed esprimersi attraverso il corpo, la voce, il movimento - Individuare e riferire elementi principali di storie presentate utilizzando diversi linguaggi espressivi - Sperimentare materiali e tecniche per esprimere idee e creare prodotti personali e collettivi
Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati) - Comunicare ed esprimersi attraverso il corpo, la voce, il movimento - Individuare e riferire elementi principali di storie presentate utilizzando diversi linguaggi espressivi - Sperimentare materiali e tecniche per esprimere idee e creare prodotti personali e collettivi
Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti) - Pronunciare il nome del colore (i tre colori primari e i tre colori secondari relativi) e di almeno un oggetto associato in modo corretto e comprensibile - Raccontare parti della storia riconoscendo personaggi e azioni principali con parole, gesti e disegni - Interpretare i personaggi della storia attraverso gesti e movimenti del corpo - Manipolare materiali grafico- pittorici per creare prodotti personali e collettivi - Esplorare tecniche espressive basate su piccoli esperimenti relativi alla mescolanza dei colori - Rielaborare oralmente e graficamente le esperienze vissute
Aggancio-attivazione (problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento) L'intervento prenderà inizio dalla lettura di Insieme, una storia a colori di Arree Chung. Attraverso la metafora semplice e immediata dei colori, un linguaggio vicino e familiare ai bambini, le pagine raccontano in modo chiaro come la separazione e il rifiuto nascano dalla paura, mentre l'incontro e la mescolanza permettono di creare qualcosa di nuovo e armonioso. È una storia che parla di rispetto, convivenza e inclusione con immagini e parole alla portata dei più piccoli, ma che allo stesso tempo offre a piccoli e grandi momenti di riflessione e crescita personale. La lettura facilita un momento di discussione con la sezione; ai bambini verranno poste alcune semplici domande che guideranno la conversazione e mi permetteranno di valutare il livello di comprensione di quanto letto e le loro opinioni a riguardo.
DOMANDE SULLA STORIA - Chi vedete all'inizio della storia? Quali colori ci sono? - Cosa fanno i colori all'inizio? Stanno insieme o divisi? - Secondo te, questo colore è contento o arrabbiato? (mostrando l'illustrazione) - Perché i colori litigano? - Come fanno i colori a tornare amici? - Alla fine, i colori stanno bene insieme? Sono felici di giocare insieme?
DOMANDE PER COLLEGARE LIBRO- ESPERIENZA PERSONALE - Quale colore vi sentite di essere? - Vediamo insieme: avete scelto tutti lo stesso colore o tutti diversi? - Secondo voi, è bello che ognuno abbia un colore diverso? - Secondo voi, è più bello un gruppo con un solo colore o un gruppo con tanti colori diversi? - Se uniamo tutti i nostri colori, cosa possiamo creare?

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ (In che modo sollecita la manifestazione della competenza negli allievi?)
Modalità di rilevazione e valutazione (quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)

Compiti, prove e situazioni

Per rilevare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dei bambini durante il progetto, vengono utilizzate le seguenti modalità:

- Discussioni guidate e momenti di circletime durante le lezioni
- Interazione tra pari durante le attività
- Manufatti prodotti durante il progetto

Monitoraggio

I processi di apprendimento verranno monitorati durante l'intero percorso attraverso osservazioni costanti durante le attività, prestando attenzione alla partecipazione, ai comportamenti e alle modalità espressive messe in atto. Le conversazioni guidate permetteranno di raccogliere verbalizzazioni, ipotesi e rielaborazioni personali, mentre i manufatti grafici e manipolativi prodotti offriranno ulteriori evidenze dei processi di comprensione e delle competenze acquisite. Anche la documentazione fotografica e la trascrizione di episodi significativi aiuteranno a cogliere con maggiore immediatezza i progressi, la curiosità e il coinvolgimento dei bambini. Inoltre, le check-list, la rubrica di valutazione e le griglie di valutazione saranno utilizzate per confrontare le osservazioni con gli obiettivi di apprendimento previsti e verificare il raggiungimento delle competenze durante il percorso. Significativi nel monitoraggio dell'apprendimento sono anche i momenti di autovalutazione attraverso una tabella a die entrate e feedback individuali e collettivi.

Criteri di valutazione

Le evidenze raccolte verranno valutate considerando in che misura i bambini partecipano attivamente e con interesse alle attività proposte, mostrando coinvolgimento e motivazione. Si terrà conto della loro capacità di esprimersi attraverso diversi linguaggi, sia verbali che corporei, grafici e manipolativi, per raccontare parti della storia, descrivere gli esperimenti ed esprimere delle riflessioni personali. Sarà valutata la comprensione dei concetti chiave, come il riconoscimento dei colori, la capacità di ricostruire sequenze narrative o di osservare e interpretare i cambiamenti nei fenomeni sperimentali.

Si terrà inoltre conto della loro autonomia nell'uso dei materiali e della creatività nell'applicare tecniche diverse e combinare colori e forme nei lavori pratici.

Restituzione agli alunni

Si prevedono feedback qualitativi e personalizzati offerti agli alunni durante le attività per incoraggiare l'autonomia, stimolare la curiosità e valorizzare i progressi raggiunti, prestando attenzione alle potenzialità del singolo.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

La valutazione sarà proposta in modo semplice aiutando i bambini a riflettere su ciò che hanno vissuto e a prendere consapevolezza delle loro esperienze. Verranno utilizzate domande chiare e molto brevi, pensate per stimolare una riflessione personale senza creare ansia o competizione.

Ad esempio, al termine dell'attività di esperimento con l'acqua e il colore, si chiederà ai bambini: "Cosa hai imparato oggi?", "Cosa è successo quando l'acqua gialla e l'acqua blu si sono mescolate?", "Come si è formato il colore viola?" oppure ancora "Hai imparato qualcosa di nuovo sui colori?".

Utilizzando questa modalità, il momento autovalutativo non sarà un momento formale, ma un'occasione per rafforzare la consapevolezza e la fiducia dei bambini nelle proprie capacità.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE (Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)					
Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.					
Tempi	Ambient e/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
1 ora	Sezione	Lettura dell'albo illustrato <i>Insieme, una storia a colori</i> di Arree Chung	Format: - lezione frontale - lezione attiva con dibattito - intervento metacognitivo Tecniche: - esposizione - interazione verbale (circletime) - metacognizione	- Albo illustrato - Personaggi della storia cartonati	Il progetto prende inizio dalla lettura di <i>Insieme, una storia a colori</i> di Arree Chung, un albo illustrato che riesce a raccontare in modo semplice un tema complesso. La storia affronta con delicatezza i temi del rispetto e della convivenza, offrendo ai più piccoli un messaggio chiaro e accessibile, ma al tempo stesso ricco di spunti di riflessione. Dopo la lettura è previsto un momento di conversazione guidata, durante il quale i bambini risponderanno a domande semplici e dirette. Questo permetterà di verificare la comprensione del testo, raccogliere le loro impressioni spontanee e favorire un primo scambio di idee all'interno del gruppo. Al termine della lezione, i bambini utilizzeranno uno smile colorato da attaccare in una tabella per esprimere il loro gradimento rispetto all'attività e commentando in modo semplice la scelta, anche attraverso la proposta di domande brevi e stimolanti.
2 ore	Palestra	Percorso motorio: muoviamoci tra i colori	Format: - laboratoriale - intervento metacognitivo Tecniche: - esperienziale - metacognizione	- Albo illustrato - Materiali della palestra (cerchi, tappeti, mattoncini)	La lezione inizia riguardando con i bambini le figure dell'albo illustrato letto negli incontri precedenti e riprendendo le caratteristiche associate ad ogni colore dall'autore (rosso è il più rumoroso, il giallo quello più brillante e il blu il più elegante). Viene chiesto ai bambini di pensare quale movimento potrebbe essere associato ad ognuno dei colori in base alle rispettive caratteristiche e si osservano le idee dei bambini. In un secondo momento, viene realizzato un percorso motorio diviso in tre stazioni in cui i bambini si muovono seguendo consegne motorie legate ai colori. Al termine della lezione, i bambini utilizzeranno uno smile colorato da attaccare in una tabella per esprimere il loro gradimento rispetto all'attività e commentando in modo semplice la scelta, anche attraverso la proposta di domande brevi e stimolanti.
1 ora e 30 minuti	Sezione	Personaggi con la pasta di sale colorata	Format: - laboratoriale - intervento metacognitivo Tecniche: - manipolativo-riabilitativo - metacognizione	- Albo illustrato - Pasta di sale - Colorante - Materiali creativi	La lezione prende avvio mostrando ai bambini della sezione la città dei colori in bianco e nero che riprende le figure dell'albo illustrato. Attraverso alcune domande, i bambini deducono che mancano i colori, che verranno realizzati attraverso un'attività manipolativa. Mostrerò ai bambini la pasta di sale, dandone un pezzetto ciascuno e lasciando qualche minuto per manipolarla; a questo punto vengono raccolte le loro sensazioni e la percezione di questo materiale. In seguito, ogni bambino sceglierà il colore che più lo rappresenta, colorando la pasta di sale. Queste palline colorate, riprendono i personaggi della storia e verranno utilizzati per arricchire la città dei colori mostrata all'inizio dell'incontro. Al termine della lezione, i bambini utilizzeranno uno smile colorato da attaccare in una tabella per esprimere il loro gradimento rispetto all'attività e commentando in modo semplice la scelta, anche attraverso la proposta di domande brevi e stimolanti.
1 ora	Salone	La canzone dei colori	Format: - lezione attiva con dibattito - intervento metacognitivo Tecniche: - drammatizzazione - metacognizione	- LIM	I colori vengono presentati attraverso una canzone, utilizzando un nuovo mezzo espressivo. Dopo un primo ascolto della canzone, si chiede un riscontro ai bambini rispetto all'apprezzamento o meno della canzone. In seguito, viene fatta ascoltare più volte mimando le parole della canzone. Al termine della lezione, i bambini utilizzeranno uno smile colorato da attaccare in una tabella per esprimere il loro gradimento rispetto all'attività e commentando in modo semplice la scelta, anche attraverso la proposta di domande brevi e stimolanti.

2 ore	Giardino Aula	I colori del nostro giardino	Format: - transfer in situazione reale - intervento metacognitivo Tecniche: - apprendimento per scoperta - metacognizione ne	- Buste trasparenti - Oggetti raccolti dal giardino	Questo momento è legato al precedente: riprendendo i colori che abbiamo trovate nelle case di ciascun bambino, svolgeremo una breve caccia al tesoro per scoprire quali colori sono presenti nel giardino della scuola. L'attività è divisa in due momenti: un'ora viene dedicata all'uscita in giardino, dove i bambini vengono invitati a osservare il paesaggio e a rispondere ad alcune domande stimolo. In seguito, gli alunni si muovono nello spazio, scoprendo le sue caratteristiche e andando alla ricerca di elementi di vari colori da portare in sezione. In un secondo momento, gli oggetti raccolti vengono utilizzati per un'attività di classificazione: con un cartellone e delle buste trasparenti divise per colore in cui inserire gli oggetti recuperati in giardino. In questo modo, si lavora sui colori dell'ambiente educativo e sulla classificazione. Al termine della lezione, i bambini utilizzeranno uno smile colorato da attaccare in una tabella per esprimere il loro gradimento rispetto all'attività e commentando in modo semplice la scelta, anche attraverso la proposta di domande brevi e stimolanti.
4 ore: → 2 ore → 2 ore	Salone con LIM Sezione	Chiusura del progetto con rielaborazione orale e grafico del progetto svolto e costruzione delle medagliette in legno	Format: - intervento metacognitivo - lezione attiva con dibattito Tecniche: - metacognitive - interazione verbale (circuitime)	Cartellone LIM Articoli di cancelleria	L'attività conclusiva prevede due momenti principali. Un primo momento prevede una discussione rispetto alla tabella ottenuta attraverso i vari momenti valutativi svolti al termine di ogni attività. Al termine di tutto il lavoro, ogni bambino avrà espresso, grazie a dei simboli, il gradimento delle diverse attività e in questo modo si potrà discuterne insieme ripercorrendo le diverse esperienze proposte riuscendo ad avere un quadro chiaro rispetto a quanto i bambini hanno apprezzato le singole attività e quante e quali attività ha apprezzato il singolo bambino. In un secondo momento, dopo aver visto un breve power point nella LIM con le foto svolte durante le attività proposte nel progetto e commentato insieme, i bambini disegnano il loro momento preferito, terminando l'intero percorso svolto insieme con una rielaborazione grafica libera. Inoltre, utilizzando delle strutture circolari in legno, i bambini creano la medaglietta personale, scegliendo il colore preferito e decorandola a piacere.

Allegato 2: rubrica di valutazione ed estratto di rilevazione degli esiti. Strumento utilizzato in diversi momenti del percorso di cui inserisco un'esemplificazione di rilevazione degli esiti di un alunno, in cui emergono i progressi nel suo percorso di apprendimento.

RUBRICA DI VALUTAZIONE

Obiettivo: Pronunciare il nome del colore (i tre colori primari e i tre colori secondari relativi) e di almeno un oggetto associato in modo corretto e comprensibile

DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE	DESCRIPTORI	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
Riconoscimento dei colori	<u>Individuare e riconoscere i colori primari e secondari.</u>	Il bambino individua e riconosce i colori primari e secondari:	solo occasionalmente e con costante supporto dell'insegnante.	solo alcuni colori se guidato dall'insegnante.	correttamente la maggior parte dei colori proposti.	autonomamente i colori primari e secondari.
Denominazione dei colori	<u>Pronunciare il nome dei colori in modo comprensibile.</u>	Il bambino pronuncia il nome dei colori primari e secondari:	nessun colore oppure lo pronuncia in modo poco comprensibile.	alcuni colori con il supporto dell'insegnante.	correttamente la maggior parte dei colori.	in modo chiaro e autonomo i colori primari e secondari.
Associazione colore-oggetto	<u>Associare il colore a un oggetto della realtà.</u>	Il bambino associa il colore nominato ad almeno un oggetto conosciuto:	con fatica anche se supportato dall'insegnante.	il colore a un oggetto con guida dell'insegnante.	autonomamente alcuni colori a oggetti noti.	spontaneamente i colori a uno o più oggetti pertinenti.
Espressione verbale	<u>Comunicare colore e oggetto in modo comprensibile.</u>	Il bambino esprime verbalmente il colore e l'oggetto associato in modo comprensibile:	utilizzando parole isolate o poco comprensibili.	con qualche difficoltà.	in modo abbastanza chiaro.	con chiarezza, utilizzando una frase semplice.

Rilevazione all'inizio del progetto svolta in data 13/01/2026

ALUNNO: I. M.	
Riconoscimento dei colori	Livello base
Denominazione dei colori	Livello iniziale
Associazione colore- oggetto	Livello iniziale
Espressione verbale	Livello iniziale

Rilevazione a metà del progetto svolta in data 19/02/2026

ALUNNO: I. M.	
Riconoscimento dei colori	Livello intermedio
Denominazione dei colori	Livello base
Associazione colore- oggetto	Livello base
Espressione verbale	Livello base

Rilevazione al termine del progetto svolta in data 26/03/2026

ALUNNO: I. M.	
Riconoscimento dei colori	Livello avanzato
Denominazione dei colori	Livello intermedio
Associazione colore- oggetto	Livello intermedio
Espressione verbale	Livello intermedio