

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione

Sede di Rovigo

Relazione Finale

IL RUOLO DEL GIOCO E LO SVILUPPO EMOTIVO NELLA PRIMA INFANZIA

The role of play and emotional development in early childhood

Relatore:

Prof.ssa Daniela Lucangeli

Laureanda:

Toso Alessia

Correlatore:

Prof.ssa Anna Maria Porru

Matricola:

2117677

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

Introduzione.....	5
CAPITOLO 1	
LE EMOZIONI NELLO SVILUPPO INFANTILE.....	7
1.1 Il ruolo e la natura delle emozioni.....	7
1.2 Le principali teorie sulle emozioni.....	10
1.3 Lo sviluppo emotivo del bambino.....	13
1.4 Emozioni primarie e secondarie.....	16
1.5 Competenza emotiva e regolazione delle emozioni.....	18
CAPITOLO 2	
IL GIOCO COME STRUMENTO EDUCATIVO E RELAZIONALE NELLA PRIMA INFANZIA.....	23
2.1 Il gioco nella prospettiva pedagogica.....	23
2.2 Le funzioni del gioco nello sviluppo del bambino.....	26
2.3 Gioco libero, simbolico e strutturato.....	30
2.4 Il ruolo dell'adulto nel gioco.....	33
2.5 Il gioco come esperienza di apprendimento e relazione.....	36

CAPITOLO 3

IL GIOCO COME SPAZIO EMOTIVO.....41

3.1 Il legame tra gioco ed espressione emotiva.....41

3.2 Gioco, identità e riconoscimento di sé.....44

3.3 Gioco e relazione con l'altro.....47

3.4 Il gioco come strumento di regolazione emotiva.....50

3.5 Il contesto educativo come mediatore.....54

CAPITOLO 4

PROPOSTA DI INTERVENTO EDUCATIVO.....59

4.1 Contesto di riferimento.....59

4.2 Bisogno educativo rilevato.....62

4.3 Finalità e obiettivi del progetto.....64

4.4 Metodologia e ruolo dell'educatore.....66

4.5 Descrizione delle attività.....68

4.6 Osservazione e valutazione dell'intervento.....71

Conclusione.....75

Bibliografia.....	77
-------------------	----

INTRODUZIONE

Scegliere di dedicare questo lavoro di tesi al ruolo del gioco e dello sviluppo emotivo nella prima infanzia nasce prima di tutto da un'osservazione profonda, maturata durante il mio percorso di studi in Scienze dell'Educazione e della Formazione e confermata dall'esperienza quotidiana nei servizi 0-3 anni. Troppo spesso, infatti, nello sguardo comune degli adulti, il gioco dei bambini viene interpretato come una semplice parentesi ricreativa, un'attività spontanea utile soltanto a "riempire il tempo" o a far scaricare energie fisiche tra un momento di cura e l'altro. Allo stesso modo, le manifestazioni emotive intense tipiche dei primi anni di vita dalle esplosioni di rabbia di fronte a un no, al pianto per un distacco, fino alle risate a crepelle durante una rincorsa vengono ancora spesso etichettate come risposte irrazionali o comportamenti "difficili" da arginare il prima possibile.

Ciò che ha dato origine a questa ricerca è stato il desiderio di ribaltare questa prospettiva, proponendo una chiave di lettura pedagogica capace di mostrare come il mondo degli affetti e la dimensione del giocare non siano due territori separati, ma costituiscano il cuore della crescita del bambino. La domanda centrale da cui prende le mosse l'intero lavoro è: in che modo l'esperienza del gioco, all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia e attraverso la mediazione di un adulto sintonizzato, si configura come lo strumento principale per l'espressione, la comprensione e la progressiva regolazione delle emozioni?

A partire da questo interrogativo guida, la tesi si propone due obiettivi principali: da un lato, ricostruire in modo rigoroso il quadro teorico e scientifico relativo allo sviluppo emotivo e alla pedagogia del gioco nella fascia 0-3 anni; dall'altro, dimostrare l'applicabilità concreta di tali presupposti attraverso l'ideazione di una proposta progettuale orientata alla promozione della competenza emotiva nei contesti educativi per l'infanzia.

Per rispondere a questi intenti, l'elaborato è stato strutturato in quattro capitoli tra loro interconnessi:

- Il Primo Capitolo affronta la natura e il ruolo delle emozioni nella prima infanzia. Attraverso la disamina delle principali prospettive teoriche, da quelle

neurobiologiche ed evoluzionistiche a quelle cognitive, fino all'approccio storico-culturale, si illustra come l'emozione passi dall'essere un'attivazione prevalentemente fisiologica e interpersonale (co-regolazione) a un vissuto consapevole ed elaborato, ponendo le basi per la nascita della competenza emotiva.

- Il Secondo Capitolo sposta il focus sul gioco letto nella sua valenza pedagogica ed evolutiva. Vengono analizzate le differenti forme ludiche (dal gioco spontaneo ed esplorativo al gioco simbolico, fino al gioco guidato) e le loro molteplici funzioni nello sviluppo cognitivo, linguistico, motorio e socio-affettivo, approfondendo con particolare attenzione la postura delicata che l'educatore è chiamato ad assumere durante l'attività ludica.

- Il Terzo Capitolo rappresenta il punto di incontro tra le due dimensioni, definendo il gioco come un vero e proprio "spazio emotivo". In questa sezione si analizza come la finzione e il movimento corporeo permettano al bambino di esplorare l'identità e il senso di Sé, di sperimentare l'incontro e il conflitto con i coetanei e di allenare la propria capacità di regolazione affettiva dentro una cornice protetta.

- Il Quarto Capitolo, infine, traduce le evidenze emerse dalla letteratura in una concreta proposta di intervento educativo per la fascia 24-36 mesi. Attraverso l'allestimento di specifici laboratori ludico-simbolici, espressivi e motori, si delinea un percorso di alfabetizzazione emotiva in cui la regia dell'ambiente, l'osservazione sistematica e la co-regolazione dell'adulto diventano gli strumenti chiave per sostenere il benessere e la crescita di ogni bambino.

CAPITOLO 1

LE EMOZIONI NELLO SVILUPPO INFANTILE

1.1 Il ruolo e la natura delle emozioni

Quando parliamo di emozioni, facciamo riferimento a risposte davvero articolate, dinamiche e profonde che la persona attiva di fronte a stimoli che provengono dal proprio interno o dal contesto circostante. Non si tratta di reazioni semplici, ma di vissuti che coinvolgono contemporaneamente la nostra fisiologia, la mente, la comunicazione non verbale e la motivazione ad agire. Se guardiamo alla letteratura psicopedagogica più recente, ci accorgiamo di come le emozioni abbiano finalmente perso l'etichetta di "disturbi" o "interferenze" del pensiero razionale; oggi vengono riconosciute come preziosi sistemi di segnalazione immediata, indispensabili per farci adattare all'ambiente, garantire la nostra sopravvivenza e guidare le nostre relazioni personali.

Pensandoci bene, fin dai primi istanti di vita sono proprio gli stati affettivi a rappresentare il primo e più importante ponte comunicativo tra il neonato, le sue figure di riferimento e il mondo che lo circonda. È attraverso questo canale che il bambino comincia a orientarsi a livello cognitivo e a costruire i suoi primi legami di attaccamento. In questo senso, le emozioni ci fanno un po' da guida nel dare un senso alla realtà, segnalandoci al momento giusto se ci troviamo in una situazione di pericolo, se stiamo vivendo un'opportunità di benessere o se è il caso di correggere il nostro comportamento per sintonizzarci con le richieste del contesto.

Se consideriamo la fascia d'età tra zero e tre anni, l'esperienza emotiva assume un peso ancora più grande, proprio perché arriva prima e fa da supporto allo sviluppo del pensiero e del linguaggio. È come una bussola che spinge e orienta il bambino nell'esplorazione autonoma dei contesti educativi e sociali. Di conseguenza, possiamo dire che vivere un'emozione sia un'esperienza a tutto tondo, capace di intrecciare nello stesso momento il corpo, i processi mentali e il legame con l'ambiente circostante.

Basta osservare come reagisce un bambino di fronte a un evento che percepisce come piacevole o minaccioso: cambiano subito l'attivazione del suo organismo, la

mimica del volto, la postura del corpo, la concentrazione dello sguardo e la condotta generale. L'emozione, quindi, non si esaurisce in uno stato interno invisibile, ma si mostra all'esterno attraverso un insieme coordinato di trasformazioni fisiche e comportamentali che aiutano il piccolo ad adattarsi alla realtà e a muoversi in essa.

Questo aspetto è fondamentale soprattutto nei primi tre anni di vita, una fase in cui il bambino non possiede ancora le parole giuste per interpretare e raccontare ciò che sta provando. Ecco perché le emozioni svolgono una funzione comunicativa davvero insostituibile. Il pianto, il primo sorriso sociale, i versetti, la direzione dello sguardo, l'atteggiamento del corpo e i movimenti sono, specie nei primissimi mesi, i veri strumenti con cui il piccolo ci fa capire di cosa ha bisogno, se prova disagio, oppure se sta provando interesse e gioia.

L'adulto, mettendosi in ascolto e interpretando questi segnali corporei, risponde alle necessità del bambino e lo aiuta pian piano a ritrovare la calma e a regolare i propri stati interni. Si viene così a creare una relazione intensamente bidirezionale tra bambino e caregiver: il piccolo comunica il proprio stato d'animo con il comportamento e l'adulto interviene modulando l'ambiente, offrendo contenimento, conforto e protezione.

Tutto questo ci dimostra come la funzione comunicativa delle emozioni sia legata a doppio filo alla loro natura relazionale. Le esperienze emotive, infatti, non nascono mai nel vuoto, ma prendono forma all'interno di contesti sociali e prendono valore proprio attraverso le risposte che gli altri ci restituiscono. Se l'adulto si dimostra sensibile e attento ai segnali del bambino, crea attorno a lui un clima di fiducia in cui il piccolo può imparare, giorno dopo giorno, a riconoscere, distinguere e gestire ciò che sente dentro.

A questo proposito, è molto interessante una revisione sistematica che ha preso in esame 39 ricerche svolte su bambini tra zero e 24 mesi: lo studio ha messo in luce un legame chiarissimo tra le modalità di interazione genitore-figlio, i processi fisiologici regolativi e i successivi traguardi socio-emotivi, dimostrando quanto le prime relazioni siano decisive per lo sviluppo della regolazione emotiva (Rattaz et al., 2022).

Accanto a tutto questo, le emozioni possiedono anche una forte spinta motivazionale, perché riescono a catturare la nostra attenzione e a predisporci ad agire in una direzione precisa. Pensiamo alla paura, che ci spinge ad allontanarci da ciò che

avvertiamo come rischioso, o alla rabbia, che ci dà la carica utile per provare a superare un ostacolo; la gioia, dal canto suo, apre alla curiosità, all'esplorazione e alla voglia di stare con gli altri. Vista in questo modo, l'emozione non è affatto un evento passivo che "capita" al bambino, ma un fattore attivo che lo aiuta a organizzare la sua presenza nel mondo.

Un altro tema interessante riguarda l'intreccio tra emozione e apprendimento. Nei primi anni di vita, infatti, ogni nuova scoperta avviene all'interno di relazioni cariche di affetto. I momenti di scambio con gli adulti, il gioco, la scoperta dello spazio e i primi incontri con i coetanei sono tutte situazioni in cui la mente e l'emotività lavorano insieme in modo indissolubile.

Uno sguardo recente sul ruolo degli stati affettivi nei primi apprendimenti ci mostra proprio come le interazioni infantili con il caregiver siano intrise di significato emotivo, e come questi contesti condizionino il modo in cui il bambino approccia l'ambiente e costruisce le sue conoscenze. Per questa ragione, dividere nettamente l'emozione dalla cognizione sarebbe un errore di prospettiva.

L'esperienza emotiva contribuisce infatti a stimolare l'attenzione, la motivazione, il desiderio di scoprire e la partecipazione attiva del bambino. In particolare, le emozioni positive sanno spalancare le porte verso l'esterno, aiutando il piccolo a costruire nuove risorse personali e relazionali. La letteratura dedicata allo sviluppo delle emozioni positive evidenzia proprio come la gioia e il piacere amplino i modi di pensare e di agire del bambino, alimentando nel tempo le sue competenze sociali, intellettive e fisiche (Stifter et al., 2020).

Insomma, le emozioni vanno considerate a tutti gli effetti come una componente cardine per la crescita globale della persona. Il loro senso non si limita alla sfera intima del singolo, ma abbraccia la qualità dei legami che stringiamo, la nostra capacità di adattarci, il modo in cui viviamo le esperienze e la costruzione graduale di chi siamo. Comprendere lo sviluppo emotivo significa quindi osservare da vicino come il bambino impari passo dopo passo a dare un nome a ciò che sente, a dividerlo con gli altri, a dargli un senso e, grazie alla presenza dell'adulto, a trovare strategie sempre più efficaci per gestirlo al meglio.

1.2 Le principali teorie sulle emozioni

Per orientarsi nello studio delle emozioni, la psicologia ci offre diversi quadri teorici che ne hanno messo in luce di volta in volta gli aspetti biologici, quelli cognitivi e quelli socio-relazionali.

Da una parte troviamo i modelli neurobiologici ed evoluzionistici, nati sull'impronta degli studi darwiniani, che leggono le emozioni come risposte innate e universali, selezionate dal cammino evolutivo per assicurare l'adattamento e la sopravvivenza della nostra specie. Dall'altra parte, le teorie cognitive hanno preferito concentrarsi sull'importanza della valutazione cognitiva (appraisal): secondo questi autori, la persona non si limita a subire passivamente un evento, ma lo rielabora dandogli un significato personale, ed è proprio questo significato a stabilire l'intensità e la sfumatura dell'emozione provata.

Un contributo ulteriore, e per noi educatori utilissimo, arriva dalle prospettive storico-culturali che si ispirano al pensiero di Lev Vygotskij, riprese anche da diversi studiosi contemporanei dell'infanzia (Sujetaitė-Volungevičienė, 2021). Questa visione non considera le emozioni come reazioni puramente fisiologiche e chiuse dentro l'individuo, ma come esperienze modellate dalla cultura, dalle relazioni sociali e dalle routine di tutti i giorni. In quest'ottica, le emozioni cambiano e crescono nel tempo proprio grazie agli scambi con gli altri e all'uso di strumenti culturali importanti, come il linguaggio e l'attività del gioco.

Se guardiamo alla linea evoluzionistica, il punto di partenza resta l'opera di Charles Darwin, che ha interpretato le espressioni emotive come il frutto di una selezione adattiva. I movimenti del volto e le posture corporee avrebbero una funzione comunicativa fondamentale, permettendo agli individui di scambiarsi informazioni preziose all'interno del gruppo. Il grande valore di questa teoria sta nell'aver restituito alle emozioni la dignità di comportamenti umani strutturati e funzionali, togliendole dalla sfera dei fenomeni puramente irrazionali o soggettivi.

In seguito, le teorie fisiologiche hanno cercato di spiegare meglio cosa succede al nostro corpo quando proviamo qualcosa. La nota teoria di James-Lange ipotizza che la consapevolezza di un'emozione nasca proprio dalla percezione dei cambiamenti fisici che l'organismo attiva di fronte a uno stimolo. Quindi non è che prima proviamo paura e

poi iniziamo a tremare, ma ci rendiamo conto di avere paura anche perché sentiamo il nostro corpo che reagisce a quella situazione.

Al contrario, la posizione formulata da Cannon e Bard sostiene che l'esperienza emotiva interiore e la reazione del corpo avvengano nello stesso identico momento a seguito della percezione della realtà. Questi diversi contributi ci aiutano a capire quanto sia complesso il mondo affettivo, facendoci vedere come non sia possibile ridurlo a un unico meccanismo.

Un altro passaggio davvero importante è stato segnato dalla teoria cognitivo-attivazionale di Schachter e Singer (1962), secondo la quale un'emozione nasce dall'incontro tra la carica fisiologica del corpo e l'interpretazione che la nostra mente fa della situazione. Lo stesso identico stato di attivazione fisica può quindi prendere una piega del tutto diversa a seconda del contesto in cui ci troviamo e dei segnali che raccogliamo. Questa prospettiva ha il merito di aver messo al centro il ruolo dell'attribuzione di significato.

Su questa scia, le teorie cognitive dell'appraisal hanno dato un posto d'onore al modo in cui la persona valuta la relazione tra un certo evento e i propri desideri, bisogni o possibilità di agire. Un'emozione, quindi, non dipende soltanto dall'evento in sé, ma da quello che quell'evento significa per chi lo sta vivendo.

Questo principio è fondamentale per l'infanzia, dato che il significato che un bambino attribuisce alle cose cambia sensibilmente man mano che maturano le sue capacità mentali, verbali e sociali. Nel bambino piccolo, infatti, una stessa situazione può essere vissuta in modi del tutto differenti in base alle sue risorse interne e alla presenza confortante di un adulto di riferimento.

Un distacco temporaneo, l'ingresso in un ambiente mai visto prima o una piccola rottura nella routine quotidiana possono essere percepiti come spaventosi quando il piccolo non possiede ancora gli strumenti cognitivi e linguistici per darsi una spiegazione. Man mano che cresce, invece, l'uso della parola e le relazioni sociali gli consentiranno di leggere gli eventi in modo molto più articolato.

Parallelamente agli approcci cognitivi si è fatta strada la prospettiva funzionalista, secondo cui le emozioni servono a compiere azioni precise nel nostro percorso di

adattamento: ci aiutano a focalizzare l'attenzione, a coordinare il comportamento e a facilitare lo scambio con l'ambiente. In quest'ottica, la domanda giusta da farsi non è solo "da dove nasce questa emozione?", ma piuttosto "a cosa serve questa emozione nella relazione tra il bambino e il suo contesto?".

Si tratta di un approccio fondamentale per la prima infanzia: il bambino usa infatti i propri stati emotivi per comunicare ciò di cui ha bisogno e per orientare l'adulto, mentre l'educatore o il genitore risponde con le proprie emozioni per offrire informazioni, rassicurazione e punti di riferimento. Prende così forma un processo di scambio continuo, in cui l'emozione diventa il mezzo principale per comunicare e regolarsi a vicenda.

L'approccio storico-culturale rende questo quadro ancora più ricco. Come evidenziato da Holodynski (2013), lo sviluppo emotivo può essere letto come un cammino in cui le manifestazioni affettive — usate all'inizio per farsi regolare dall'adulto nella relazione genitore-bambino — vengono via via interiorizzate fino a diventare veri e propri strumenti di autoregolazione personale. In altre parole: ciò che all'inizio il piccolo riesce a fare solo con l'aiuto dell'adulto, col tempo impara a farlo da solo.

In questo percorso, anche il gioco riveste un ruolo del tutto speciale. Attraverso l'attività ludica, infatti, il bambino ha la possibilità di esplorare ruoli, situazioni, vissuti emotivi e significati all'interno di uno spazio sicuro e protetto. La prospettiva vygotskiana sottolinea proprio come la crescita emotiva sia legata a doppio filo alle esperienze sociali e culturali, individuando nel gioco il contesto ideale per rielaborare le proprie emozioni (Sujetaitė-Volungevičienė, 2021).

Queste teorie non vanno viste come modelli in contrapposizione tra loro. Le neuroscienze e la biologia ci mostrano le radici fisiche ed evolutive dei nostri stati d'animo; le teorie cognitive mettono in luce il peso dell'interpretazione personale; il modello funzionalista ci spiega a cosa servono le emozioni nell'adattarsi alla realtà; gli approcci socio-culturali ci ricordano l'impatto delle relazioni, del linguaggio e dei contesti di vita. Studiare lo sviluppo emotivo richiede quindi uno sguardo integrato, capace di tenere insieme la biologia, la mente, le relazioni e la cultura.

1.3 Lo sviluppo emotivo del bambino

Se guardiamo a come cresce il bambino, ci accorgiamo che lo sviluppo emotivo è un cammino graduale che muove i suoi primissimi passi fin dalla nascita, proprio all'interno della relazione speciale con le figure d'accudimento. Nei primi mesi di vita, il neonato manifesta risposte piuttosto generali e grezze che non possiamo ancora definire emozioni consapevoli in senso stretto, ma piuttosto reazioni fisiche di attivazione (arousal) che servono a mantenere l'equilibrio dell'organismo e a cercare la vicinanza protettiva dell'adulto. A poco a poco, con la maturazione del cervello e attraverso una costante sintonizzazione affettiva con chi si prende cura di lui, queste reazioni si trasformano in risposte emotive ben definite e riconoscibili.

In questo percorso così delicato, l'adulto (che sia un genitore o un educatore) svolge un compito fondamentale, chiamato co-regolazione (Sujetaitė-Volungevičienė, 2021). Il bambino piccolo, infatti, non ha ancora la maturità biologica e cognitiva per gestire da solo i propri stati di agitazione o malessere; è grazie allo sguardo, alle parole, al contatto e alle attenzioni dell'adulto che impara pian piano a dare un nome a quello che sente dentro, a sopportare le prime frustrazioni e a far proprie modalità sempre più autonome di autoregolazione.

Lo sviluppo emotivo nei primi tre anni di vita va quindi letto come un processo di progressiva organizzazione e affinamento dei vissuti affettivi. Certo, alla nascita il bambino ha già a disposizione canali per segnalare quando sta male, quando è curioso o quando si sente bene, ma la capacità reale di riconoscere e modulare questi stati si costruisce giorno dopo giorno nell'incontro con l'ambiente.

Nei primissimi mesi è il caregiver il vero mediatore dell'esperienza emotiva del piccolo. Il neonato dipende quasi del tutto dall'adulto per ritrovare la calma e l'equilibrio fisiologico: il calore del corpo, la voce, il dondolio, la poppata e la presenza fisica sono i mezzi con cui l'adulto riesce ad alleggerire gli stati di disagio e a riportare serenità. Possiamo dire che la regolazione emotiva, in questa fase, sia un fatto prevalentemente interpersonale.

A conferma di questo, una rassegna di studi dedicata ai primi 24 mesi di vita ha mostrato come la qualità degli scambi tra genitore e bambino sia direttamente collegata

ai processi fisiologici della regolazione, e come questi ultimi abbiano un impatto positivo sulle successive competenze socio-emotive del bambino (Rattaz et al., 2022). In particolare, la sensibilità della madre e la sintonia dei loro scambi si rivelano

preziosi per far maturare le capacità di regolazione.

Nel corso del primo anno assistiamo a un progressivo affinamento dell'espressività emotiva. La comparsa del sorriso sociale rappresenta uno dei segnali più chiari di come il bambino stia imparando a partecipare attivamente alla vita di relazione. Accanto al sorriso, fanno la loro comparsa e si strutturano le espressioni di paura, rabbia, tristezza, curiosità e gioia. Non dobbiamo pensare a queste manifestazioni come a semplici comportamenti isolati, ma come a tasselli di una competenza comunicativa sempre più ricca.

In questo periodo sorgono anche la paura dell'estraneo e l'ansia da separazione, due tappe evolutive fondamentali. Possiamo leggerle come la prova che il bambino inizia a distinguere le facce familiari da quelle sconosciute, legandosi ancora di più alla presenza rassicurante dei suoi punti di riferimento. Il modo in cui reagisce al distacco ci fa capire chiaramente quanto la relazione con il caregiver sia la sua vera base sicura.

Attorno al secondo anno di vita cresce la consapevolezza dell'ambiente e di ciò che si è in grado di fare. Il bambino acquisisce una maggiore padronanza del corpo e del linguaggio e sente una forte spinta verso l'autonomia. È una fase bellissima ma anche delicata, in cui compaiono frequenti momenti di frustrazione, soprattutto quando il piccolo vorrebbe fare qualcosa da solo ma si scontra con un limite pratico o con un "no" detto dall'adulto.

La rabbia diventa in questo periodo un'emozione frequente, manifestandosi con pianti intensi, urla, opposizione o gesti di protesta. Questo tipo di reazioni non deve spaventarci o farci pensare a un problema, ma va visto come la risposta naturale al divario tra ciò che il bambino desidera intensamente e ciò che riesce davvero a fare o a ottenere, considerando che la sua capacità di sopportare le frustrazioni è ancora del tutto in costruzione.

È proprio qui che la presenza dell'adulto come co-regolatore diventa insostituibile. Di fronte a un bambino in preda a un forte momento di agitazione, l'educatore o il genitore può aiutarlo a calmarsi rimanendogli vicino, dando una voce a ciò che sta

provando, offrendo un contenimento affettivo e suggerendo un'alternativa. È attraverso la ripetizione di questi piccoli gesti quotidiani che il bambino fa proprie le strategie per affrontare gli stati d'animo più travolgenti.

Come vediamo, la capacità di regolare le emozioni non nasce da sola per semplice maturazione biologica, ma si costruisce all'interno delle relazioni. Le interazioni di ogni giorno permettono al bambino di osservare come gli adulti affrontano le emozioni, come leggono le situazioni e quali strade usano per superare le difficoltà: l'adulto si trasforma così in un vero e proprio modello emotivo da imitare.

Entrando nel terzo anno di vita, lo sviluppo del linguaggio segna un salto di qualità enorme. La possibilità di usare le parole per nominare ciò che si sente permette al bambino di tradurre esperienze che prima erano solo corporee e comportamentali in contenuti mentali che possono essere raccontati e condivisi. Poter dire “sono arrabbiato”, “ho paura” o “mi sento triste” significa riuscire a comunicare un proprio stato interno e chiedere l'aiuto dell'adulto senza dover per forza ricorrere ai capricci, alle urla o al pianto.

I progressi nel linguaggio aiutano moltissimo anche la comprensione di quello che provano gli altri. Il bambino comincia ad associare i volti e i gesti delle persone alle emozioni corrispondenti e alle situazioni che le hanno provocate. Questa capacità è un mattone fondamentale per far nascere l'empatia e le competenze sociali.

Un'altra tappa fondamentale riguarda la nascita della consapevolezza di sé. Gli studi sul riconoscimento del proprio corpo e della propria immagine mostrano che questo traguardo si consolida proprio nel corso del secondo anno di vita ed è strettamente collegato alla nascita delle emozioni autocoscienti e alla conoscenza del mondo emotivo (Lewis & Minar, 2022). Capire di essere un individuo separato dagli altri permette infatti al bambino di iniziare a guardare alle proprie azioni anche attraverso gli occhi degli altri e delle prime regole sociali.

Tutto questo ha un riflesso immediato anche nei contesti educativi per l'infanzia, come il nido. Quando il bambino fa il suo ingresso al nido, il suo mondo relazionale si allarga: incontra adulti e coetanei diversi dai propri familiari. In questo scenario, l'educatore gioca un ruolo cruciale nel sostenere l'espressione e la gestione delle emozioni, offrendo uno spazio prevedibile, sereno e accogliente.

In questo contesto, chi educa non dovrebbe mai limitarsi a bloccare o spegnere le manifestazioni emotive considerate faticose, ma dovrebbe aiutare il bambino a capirne il significato. L'intervento educativo migliore consiste nel riconoscere l'emozione, darle un nome, legittimarla e accompagnare il piccolo verso un modo di esprimerla che sia sostenibile per il contesto. L'obiettivo non è evitare che il bambino provi tristezza o rabbia, ma dargli gli strumenti per attraversare queste emozioni ed uscirne. Lo sviluppo emotivo si rivela così intrecciato a doppio filo con quello cognitivo, verbale e sociale, rappresentando una delle strade principali per conquistare una vera autonomia personale.

1.4 Emozioni primarie e secondarie

Nella psicologia dello sviluppo si è soliti dividere le esperienze affettive in due grandi famiglie evolutive, che si distinguono per i tempi in cui compaiono e per il loro livello di complessità.

Da un lato abbiamo le emozioni primarie, dette anche di base, che comprendono generalmente gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa e disgusto. Si tratta di reazioni che compaiono molto presto nei primi mesi e che portano con sé una forte carica fisica ed espressiva. Il fatto che siano presenti così presto, però, non significa che il neonato sia già del tutto consapevole di ciò che prova. Bisogna infatti distinguere tra la semplice reazione corporea o facciale e la capacità vera e propria, che arriverà solo più avanti, di riconoscere, rappresentare e raccontare a parole quello che sta vivendo.

La gioia, per esempio, è un'emozione fantastica per il legame con il mondo: il piacere e la curiosità spingono infatti il piccolo a cercare il contatto con chi accudisce e a esplorare l'ambiente. La paura ha invece un prezioso ruolo di difesa, perché ci aiuta ad allontanarci da ciò che avvertiamo come pericoloso. La rabbia emerge quando un desiderio o un obiettivo viene ostacolato, e dà al bambino la carica per provare a superare l'ostacolo o per chiamare l'adulto in suo aiuto. La tristezza, infine, accompagna i momenti di perdita, di distacco o di un bisogno insoddisfatto, spingendo a cercare riparo e conforto negli altri.

Le emozioni di base rappresentano quindi strumenti di adattamento formidabili, che permettono al bambino di comunicare all'istante come sta e di orientare il

comportamento proprio e di chi gli sta accanto. La loro espressione aiuta a costruire le prime forme di intesa emotiva tra il piccolo e il caregiver.

Con la crescita, accanto alle emozioni primarie fanno la loro comparsa risposte più complesse, chiamate emozioni secondarie, sociali o autocoscienti. In questo gruppo rientrano la vergogna, il senso di colpa, l'imbarazzo, l'orgoglio e alcune forme di gelosia. Si tratta di stati d'animo che richiedono un lavoro della mente più raffinato, perché sono legati alla nascita della consapevolezza di sé e alla capacità di valutare le proprie azioni rispetto alle regole, alle aspettative e ai giudizi del contesto sociale.

Per far comparire queste emozioni è quindi indispensabile che il bambino abbia iniziato a costruire un'immagine di sé. La storica ricerca di Lewis, Sullivan, Stanger e Weiss (1989) ha mostrato un legame chiarissimo tra la capacità dei bambini piccoli di riconoscersi allo specchio e le prime reazioni di imbarazzo, confermando l'idea che la consapevolezza del Sé sia un ingrediente fondamentale per la nascita delle emozioni autocoscienti. Provare imbarazzo, vergogna o orgoglio significa infatti, in modi diversi, essere capaci di guardare a se stessi come all'oggetto di una valutazione.

A questo punto del percorso, il bambino non si limita più a reagire a quello che succede fuori, ma comincia a riflettere su come si è comportato e su come le sue azioni possano essere viste dagli altri. Le emozioni autocoscienti non spuntano semplicemente perché il bambino compie gli anni, ma maturano di pari passo con precise competenze mentali e sociali.

La vergogna, per fare un esempio, può nascere quando il bambino sente di non essere stato all'altezza di un'aspettativa e finisce per rivolgere un giudizio negativo verso se stesso nella sua totalità. Il senso di colpa, invece, si concentra più su un'azione specifica che si riconosce come sbagliata. L'orgoglio rappresenta all'opposto un'emozione bellissima e positiva, legata alla sensazione di aver raggiunto un bel traguardo o di aver fatto qualcosa di importante.

Gli studi su orgoglio e vergogna ci mostrano come già alla scuola dell'infanzia i bambini reagiscano in modo diverso di fronte a un successo o a un fallimento a seconda di quanto ritengono difficile il compito che hanno di fronte. In una famosa ricerca, Lewis, Alessandri e Sullivan (1992) hanno osservato che bambini di soli tre anni

provavano molta più vergogna se fallivano in un gioco considerato facile, mentre mostravano un grandissimo orgoglio se riuscivano a portare a termine un compito percepito come difficile. Questi risultati ci confermano quanto le emozioni autocoscienti siano impregnate di valutazione personale e sociale.

Tuttavia, è bene non considerare la linea di confine tra emozioni primarie e secondarie come un muro rigido. Lo sviluppo emotivo è un continuo intreccio in cui biologia, mente e relazioni si arricchiscono a vicenda. Le emozioni che all'inizio sono più semplici si riempiono gradualmente di memoria, linguaggio, esperienze e relazioni.

Un ruolo fondamentale è giocato anche dalla cultura di appartenenza, che modella il modo in cui le emozioni vengono mostrate e interpretate. Le famiglie e i contesti educativi trasmettono infatti aspettative diverse su come sia opportuno esprimere la rabbia, la tristezza, la paura o l'orgoglio. Il bambino impara così non solo "cosa" prova dentro di sé, ma anche "come" è accettabile esprimerlo nelle varie situazioni sociali.

Questo percorso prende il nome di socializzazione emotiva e si rivela fondamentale per far crescere la competenza emotiva. Gli adulti possono fare moltissimo per aiutare i bambini a capire le emozioni: parlare di ciò che si prova, leggere storie insieme, fare giochi di finzione ed esaminare insieme i piccoli fatti della vita quotidiana. In questo senso, l'esperienza affettiva da fatto individuale si trasforma in un vissuto condiviso all'interno delle relazioni. La distinzione tra emozioni primarie e secondarie ci aiuta quindi a capire come la crescita emotiva muova dai primi riflessi fisici verso forme di vissuto sempre più ricche, in cui entrano in gioco la consapevolezza di chi siamo, lo sguardo degli altri e le regole della comunità.

1.5 Competenza emotiva e regolazione delle emozioni

La competenza emotiva è un concetto che possiede un valore pedagogico davvero straordinario. Quando ne parliamo, intendiamo la capacità della persona di muoversi in modo efficace tra le proprie e le altrui emozioni all'interno della vita sociale. Questa competenza si fonda su tre dimensioni principali che si intrecciano continuamente tra loro: l'espressione, la comprensione e la regolazione emotiva (Denham, 2007).

La prima dimensione riguarda l'espressione emotiva, ossia l'abilità di comunicare i propri stati d'animo usando sia le parole sia il corpo (la mimica del volto, i gesti, la

postura, il tono della voce e, col tempo, il linguaggio verbale). Nel bambino piccolo, esprimersi è il canale principale per rendere visibili agli adulti i propri bisogni. Imparare gradualmente a manifestare la tristezza, la paura, la rabbia o la gioia in modo chiaro permette al bambino di ricevere dall'ambiente una risposta davvero attenta e adeguata.

Bisogna dire che l'espressione delle emozioni non avviene mai del tutto a caso, ma viene plasmata dalle esperienze sociali e dalle reazioni degli adulti. Il piccolo capisce in fretta quali modalità vengono accolte con calore, quali vengono scoraggiate e quali funzionano meglio per fare arrivare il proprio messaggio.

La seconda dimensione è la comprensione delle emozioni. In questo caso parliamo della capacità di riconoscere quello che proviamo noi e quello che provano gli altri, distinguere le varie emozioni, dar loro un nome, capirne le cause e collegarle agli eventi che le hanno fatte scattare. Questa abilità cresce di pari passo con il linguaggio e con la maturazione della mente.

Nei primi tempi, il bambino riconosce soltanto i segnali più evidenti, come una risata o il pianto. Più avanti, impara a comprendere che una stessa situazione può far provare emozioni diverse a persone diverse, e che ciò che si sente dipende anche dal modo in cui ciascuno interpreta le cose. Comprendere le emozioni è un mattone indispensabile per far nascere l'empatia: per immedesimarsi nell'altro bisogna infatti saper cogliere i suoi segnali e immaginarne lo stato d'animo interno. L'empatia, infatti, va oltre il semplice accorgersi di un'emozione, perché richiede di sapersi mettere nei panni dell'altro.

La terza componente è la regolazione emotiva, che Denham (2007) considera un pilastro fondamentale della competenza emotiva e del buon inserimento sociale. Regolare un'emozione non significa affatto cancellarla o far finta di non provarla, ma piuttosto saper dosare l'intensità, la durata e il modo di esprimerla in base al contesto e agli scopi che il bambino vuole raggiungere.

Durante la prima infanzia, la regolazione emotiva ha un valore del tutto speciale perché il bambino non possiede ancora strategie del tutto autonome. Nei primi anni, la capacità di darsi una calma, spostare l'attenzione su altro, saper aspettare, tollerare una frustrazione o modificare una reazione dipende fortemente dal supporto dell'adulto. È qui che diventa fondamentale distinguere tra autoregolazione e co-regolazione.

La co-regolazione racconta proprio il processo attraverso cui un adulto prende per mano il bambino e lo aiuta a gestire uno stato emotivo troppo forte, che il piccolo non riuscirebbe a governare da solo. Per farlo, il caregiver usa la presenza fisica, il contatto, la voce rassicurante, il contenimento, una distrazione o una proposta alternativa. Con il passare del tempo, queste modalità condivise vengono interiorizzate dal bambino, che inizia a sviluppare strumenti propri e a controllare meglio le proprie reazioni. Holodynski (2013) descrive questo passaggio come il movimento evolutivo dalla regolazione interpersonale a forme di regolazione intrapersonale, dove le strategie usate prima nella relazione diventano abilità interne dell'individuo.

Lo sviluppo della regolazione emotiva è legato a doppio filo anche alle funzioni esecutive della mente. Il bambino deve infatti imparare pian piano a frenare una risposta d'impulso, a mantenere l'attenzione su quello che sta facendo e a valutare strade alternative. Slot et al. (2017) hanno studiato da vicino la relazione tra l'autoregolazione della mente, quella emotiva e la qualità del gioco simbolico nei bambini della scuola dell'infanzia, confermando quanto l'autoregolazione sia preziosa nei momenti di gioco.

Va detto che regolare le emozioni non significa solo gestire quelle negative: è altrettanto importante imparare a modulare gli stati emotivi positivi, soprattutto quando un livello di eccitazione troppo alto rischia di far perdere la concentrazione o di contrastare con le regole della situazione.

La competenza emotiva è inoltre strettamente collegata alla competenza sociale. Denham et al. (2003), in una ricerca su bambini in età prescolare, hanno analizzato l'espressività, la regolazione e la conoscenza delle emozioni, dimostrando come la competenza emotiva aiuti moltissimo le relazioni sociali, sia nel presente sia al momento dell'ingresso nella scuola dell'infanzia. I dati ci mostrano che le abilità emotive coltivate nei primi anni hanno un impatto concreto sui futuri legami con gli altri. Saper regolare le proprie emozioni aiuta infatti a partecipare ai giochi di gruppo, a rispettare il proprio turno, a superare i piccoli contrasti e a stringere amicizie positive con i coetanei.

Al contrario, se un bambino incontra continue difficoltà nel regolare le proprie emozioni, rischia di fare più fatica nell'inserimento sociale, andando incontro a risposte impulsive, a momenti di rabbia o alla tendenza a isolarsi. Bisogna però ricordare che la

regolazione emotiva va sempre letta in relazione al contesto: non esiste una strategia che vada bene sempre. Un comportamento efficace in un dato momento può non esserlo in un altro; ecco perché diventare emotivamente competenti significa anche imparare ad adattare la propria risposta alle diverse situazioni.

In tutto questo cammino, il ruolo dell'adulto resta un faro. Il bambino osserva continuamente il modo in cui i grandi reagiscono alle emozioni e impara per imitazione ed esperienza come ci si può comportare. Gli adulti possono inoltre regalare ai bambini un vero e proprio "vocabolario emotivo", usando parole semplici per raccontare quello che sta succedendo: “sei arrabbiato perché il gioco è finito”, “sei triste perché la mamma è dovuta andare via”, “hai paura perché quel rumore era fortissimo”.

Tradurre in parole un'emozione permette di trasformare un vissuto prevalentemente fisico in un contenuto di senso che si può pensare e condividere. Dare un nome a un'emozione non è una semplice etichetta, ma aiuta a costruire una rappresentazione mentale dell'esperienza. Il linguaggio diventa così un ponte tra il corpo, la consapevolezza e la relazione. Anche il gioco fa la sua parte in questo percorso: attraverso il gioco simbolico e le storie, il bambino può immedesimarsi in ruoli, situazioni e stati d'animo differenti, affrontandoli in uno spazio protetto. La prospettiva storico-culturale ci ricorda proprio come il gioco, la fantasia e la vita emotiva siano profondamente intrecciati nella crescita infantile (Hedegaard, 2016; Sujetaitė-Volungevičienė, 2021).

Un'attenzione particolare merita poi il tema delle emozioni positive. Se per molto tempo la ricerca si è concentrata soprattutto sulle emozioni faticose come la rabbia o la paura, gli studi più recenti ci invitano a valorizzare il ruolo della gioia, della curiosità e del piacere nella crescita. Stifter et al. (2020) hanno dimostrato come le emozioni positive aiutino ad ampliare le capacità di pensiero e di azione, costruendo risorse sociali, mentali e fisiche fondamentali.

Il benessere emotivo di un bambino non coincide affatto con l'assenza di momenti no. Un bambino emotivamente competente non è un bambino che non si arrabbia mai o che non piange, ma un bambino che, con il sostegno e l'ascolto dell'adulto, impara a riconoscere anche le emozioni più difficili, a dar loro voce e a gestirle in modo

costruttivo. Promuovere la competenza emotiva significa creare contesti educativi in cui ogni emozione possa trovare spazio e rispetto, senza reprimere gli stati d'animo negativi e senza cadere nell'illusione che stare bene significhi provare solo gioia. L'obiettivo educativo è piuttosto quello di accompagnare il bambino a costruire un rapporto sereno ed equilibrato con tutto ciò che prova dentro di sé.

Infine, la letteratura dedicata al benessere nella prima infanzia sottolinea l'importanza delle relazioni affettive e dei contesti di crescita. Una revisione sistematica sugli interventi di psicologia positiva rivolti ai più piccoli ha mostrato dati davvero incoraggianti rispetto alla promozione delle emozioni positive, dei legami sociali e dell'autostima, pur ricordando la necessità di continuare a fare ricerca su questa fascia d'età (Chen et al., 2021). Un'altra rassegna recente ha messo in luce le connessioni tra emozioni positive, coinvolgimento attivo e benessere dei bambini, ricordando il valore insostituibile delle relazioni familiari e degli contesti educativi (Mc et al., 2026).

Possiamo quindi concludere che la competenza emotiva sia un processo dinamico e relazionale, e non una caratteristica fissa con cui si nasce. Essa prende forma giorno dopo giorno nell'incontro tra la crescita biologica, l'esperienza quotidiana, il linguaggio, le relazioni affettive e la cura dei contesti educativi. L'adulto vi gioca un ruolo centrale, offrendo al bambino sicurezza, modelli, ascolto e strategie che il piccolo potrà fare sue per tutta la vita.

In definitiva, sostenere lo sviluppo emotivo nei primi anni significa posare una pietra angolare per la crescita globale del bambino. L'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni non sono compartimenti stagni, ma dimensioni che si alimentano a vicenda, determinando la qualità delle relazioni, la partecipazione alla vita sociale e la capacità di affrontare con fiducia le sfide di tutti i giorni. Coltivare queste abilità fin da piccoli significa regalare al bambino una solida base per il suo benessere emotivo, sociale e cognitivo negli anni a venire.

CAPITOLO 2

IL GIOCO COME STRUMENTO EDUCATIVO E RELAZIONALE NELLA PRIMA INFANZIA

2.1 Il gioco nella prospettiva pedagogica

Nel dibattito pedagogico e psicopedagogico dei nostri giorni, il gioco ha finalmente conquistato un posto di primo piano, liberandosi da quella visione riduttiva che per tanto tempo lo ha confinato a semplice passatempo o a momento di distrazione privo di reale intenzione formativa. Oggi siamo tutti d'accordo nel considerarlo una delle strade maestre attraverso cui il bambino esplora ciò che lo circonda, fa propri i codici della cultura in cui cresce e inizia a gettare le basi della propria identità, sia sul piano psicologico che su quello sociale.

Guardando ai pilastri della pedagogia e della psicologia dello sviluppo, l'esperienza ludica viene letta come un'avventura di crescita fondamentale nei primi anni di vita: un momento speciale in cui il bambino si sente libero di mettere alla prova oggetti, contesti, ruoli e relazioni, dando gradualmente un senso e un valore a ciò che vive ogni giorno.

La ricerca pedagogica attribuisce al gioco una carica altamente formativa e persino trasformativa, con una rilevanza del tutto unica nella fascia d'età 0-3 anni. L'attività del giocare si presenta infatti come uno dei linguaggi principali con cui il bambino entra in contatto sia con il mondo materiale sia con la rete di relazioni umane che lo popolano. Quando gioca, il piccolo mette in moto contemporaneamente le proprie risorse cognitive, il mondo degli affetti, la motricità e le abilità relazionali.

La pedagogia dell'infanzia vede nel gioco uno spazio esperienziale privilegiato, grazie al quale il bambino riesce a rileggere, riorganizzare e donare un significato personale al contesto in cui è immerso. Attraverso le diverse attività ludiche, il piccolo ha la possibilità di cimentarsi con sfide e situazioni del tutto nuove, sperimentare modi differenti di intervenire o di stare con gli altri, e toccare con mano le conseguenze delle

proprie azioni. È proprio in questo modo che comincia a percepire se stesso come un soggetto attivo, curioso e competente, perfettamente in grado di incidere sull'ambiente che lo circonda.

Questo ruolo centrale del gioco trova radici solide già nelle prospettive teoriche classiche che hanno studiato lo sviluppo infantile. Jean Piaget, nei suoi celebri studi, ha analizzato il gioco mettendolo in stretta relazione con i processi di assimilazione e accomodamento, attraverso i quali il bambino costruisce passo dopo passo la propria conoscenza della realtà. Nella sua visione, le diverse modalità di gioco vanno di pari passo con le trasformazioni cognitive della crescita: si parte così dalle prime esplorazioni senso-motorie dell'infanzia per arrivare alle prime forme di gioco simbolico, fino a giungere ai giochi regolati veri e propri, caratterizzati da norme condivise con gli altri.

Anche la prospettiva storico-culturale che fa capo a Lev Vygotskij assegna al gioco un valore di straordinaria importanza. Nel gioco simbolico, infatti, il bambino riesce quasi a superare se stesso, muovendosi a un livello di competenze persino più alto rispetto a quello che mostra nella vita di tutti i giorni. Facendo "finta di", egli assume ruoli complessi e rispetta le regole implicite create dallo scenario fantastico. La finzione finisce così per spalancare uno spazio evolutivo all'interno del quale il piccolo si allena a comportamenti sempre più maturi.

Da questo punto di vista, il gioco non è soltanto il punto d'arrivo o il risultato dello sviluppo già raggiunto, ma diventa un vero e proprio motore che spinge e sostiene lo sviluppo stesso. Si tratta di un'intuizione rivoluzionaria in ambito educativo, perché ci permette di abbattere del tutto quella fittizia separazione tra momento del gioco e momento dell'apprendimento. L'esperienza ludica non deve essere per forza vista come un'alternativa all'apprendimento intenzionale; al contrario, rappresenta proprio la modalità naturale con cui il bambino impara in modo attivo, motivato e profondo.

È in questo solco teorico che si inserisce il concetto di *guided play*, ovvero il gioco guidato, una modalità che si colloca esattamente a metà strada tra il gioco del tutto libero e l'insegnamento direttivo tradizionale. Nel gioco guidato, l'educatore o l'adulto ha la cura di allestire con intenzione l'ambiente di apprendimento ponendosi

obiettivi precisi, ma lascia al bambino un ampio margine di scelta, di movimento e di autonomia personale.

A confermare la bontà di questa impostazione interviene una revisione sistematica con meta-analisi condotta su 39 studi differenti: i dati mostrano chiaramente come il gioco guidato sia in grado di offrire vantaggi significativi rispetto all'istruzione frontale diretta in diverse aree dell'apprendimento, a partire dalle prime competenze logico-matematiche, passando per il riconoscimento delle forme spaziali, fino ad arrivare alla flessibilità cognitiva nel passare da un compito all'altro (Skene et al., 2022).

Non dobbiamo però cadere nell'errore di considerare il gioco guidato come una lezione scolastica mascherata da gioco. Il suo punto di forza risiede proprio nel riuscire a sintonizzare l'intenzionalità dell'adulto con la spontanea iniziativa del bambino. L'educatore organizza lo spazio, sceglie i materiali più adatti, lancia piccole sfide o pone domande aperte, ma lascia che sia il bambino a esplorare, provare, sbagliare e scegliere la propria strada. Weisberg e colleghi (2013) hanno descritto il gioco guidato proprio come una strategia capace di intrecciare meravigliosamente i traguardi educativi con la naturale propensione infantile all'esplorazione autonoma.

Il valore del gioco è d'altronde riconosciuto anche a livello internazionale come un diritto insostituibile e un pilastro per la salute e il benessere di ogni bambino. Il report curato da UNICEF insieme alla LEGO Foundation sul tema del Learning through Play ricorda con forza come imparare giocando riesca a sostenere in maniera armoniosa la crescita cognitiva, corporea, sociale ed emotiva, aiutando a crescere bambini attivi, curiosi e protagonisti del proprio percorso formativo.

La centralità del gioco va quindi ben oltre la semplice dimensione didattica. Giocare significa avere la libertà di creare, scoprire, comunicare con gli altri, intrecciare relazioni profonde e vivere emozioni intense. Il gioco regala al bambino la possibilità di sperimentare una forma reale di controllo sul proprio mondo: è lui a scegliere i materiali, ad assegnare i ruoli e a decidere come far evolvere l'azione, rafforzando così giorno dopo giorno il proprio senso di autonomia e di autoefficacia.

In quest'ottica, la sfida per noi educatori non è certo quella di trasformare ogni momento di gioco in un'attività rigida e scolastica, ma quella di garantire ambienti e relazioni capaci di far fiorire un giocare ricco, libero e davvero significativo. Chi educa

deve quindi prendersi cura della qualità degli spazi, proporre materiali vari e stimolanti, curare la regolarità rassicurante delle routine quotidiane e bilanciare con sapienza momenti di esplorazione individuale e momenti di attività condivisa.

Il gioco, inoltre, stringe un legame fortissimo con il mondo emotivo. Mentre gioca, il bambino vive un'incredibile altalena di stati d'animo: prova entusiasmo, curiosità travolgente, ma anche frustrazione, timore, sorpresa, grande soddisfazione o dispiacere. Vivere tutte queste sfumature all'interno di una cornice protetta rappresenta una palestra eccezionale per imparare a riconoscere e a regolare via via i propri stati interni. Il gioco diventa così uno spazio privilegiato in cui la competenza emotiva può essere allenata, accolta e continuamente sostenuta.

In definitiva, il valore pedagogico del gioco sta nella sua naturale capacità di tenere insieme tutti i fili dello sviluppo. Nel gioco si intrecciano il corpo, i pensieri, le emozioni, la parola e la relazione, dando vita a un percorso di crescita davvero globale. È per questo che, nei servizi educativi dedicati alla prima infanzia (0-3 anni), il gioco non può essere considerato un riempitivo o un momento secondario, ma va posto al centro della progettazione come lo strumento principale per osservare, capire e accompagnare ogni bambino nella sua unicità.

2.2 Le funzioni del gioco nello sviluppo del bambino

Le funzioni che il gioco svolge nella crescita di un bambino sono davvero tantissime, tutte collegate tra loro e distribuite attraverso le varie aree dello sviluppo. L'attività ludica, infatti, non lavora mai su un unico aspetto isolato, ma si presenta come un'esperienza complessa in cui la mente, il corpo, il linguaggio, gli affetti e la socialità si influenzano e si arricchiscono continuamente a vicenda.

Sul versante cognitivo, il gioco è un propulsore straordinario di curiosità, desiderio di esplorare, capacità di fare ipotesi e ricerca di soluzioni ai problemi. Quando un bambino tocca e manipola gli oggetti, ne scopre le caratteristiche, fa prove per capire i rapporti di causa ed effetto e osserva cosa succede dopo le sue azioni, sta mettendo in campo una forma di apprendimento attivo in cui la conoscenza nasce direttamente dall'azione e dalla scoperta sul campo.

Ma c'è di più: il gioco offre un contributo fondamentale allo sviluppo delle funzioni esecutive, cioè di quella regia mentale che ci permette di pianificare, controllare il nostro comportamento e mantenerlo orientato a un obiettivo. Parliamo di abilità cruciali come il controllo dell'impulsività, la memoria di lavoro e la flessibilità di pensiero. L'American Academy of Pediatrics ha sottolineato a più riprese come il gioco sia una palestra insostituibile per allenare queste funzioni esecutive e le competenze sociali, fornendo al bambino l'occasione di esercitare l'attenzione focalizzata, l'autoregolazione, il problem solving e l'adattamento ai cambiamenti.

Slot e collaboratori (2017) hanno voluto indagare da vicino questo intreccio tra gioco simbolico, funzioni esecutive e capacità di autoregolazione. Lavorando con bambini di tre anni, i ricercatori hanno scoperto che la ricchezza e la qualità del gioco simbolico sono fortemente collegate all'autoregolazione cognitiva e, sia pure in misura minore, alla gestione delle emozioni. In altre parole, lo studio dimostra come il gioco sia il contesto naturale per eccellenza in cui i bambini allenano quotidianamente le proprie capacità di autoregolarsi.

Spostandoci sul piano motorio e sensomotorio, il gioco permette al bambino di prendere confidenza con il proprio corpo, prendendo consapevolezza di ciò che può fare con esso. Nei primissimi anni di vita, muoversi nell'ambiente è la via principale per conoscerlo: toccare, afferrare, spostare le cose, lanciarle, trascinarle, provare ad arrampicarsi e correre sono azioni che fanno scoprire sia le proprietà del mondo esterno sia i limiti e le risorse del proprio fisico.

Il gioco motorio permette di fare esperienza diretta dell'equilibrio, del coordinamento nei movimenti, dell'orientamento nello spazio e del controllo del proprio corpo. Queste conquiste non restano confinate alla sola dimensione fisica, ma si riflettono sulla sicurezza interiore del bambino: rendersi conto di poter raggiungere da solo un gioco in alto, superare un piccolo ostacolo o portare a termine un movimento regala al piccolo la preziosa consapevolezza di essere una persona capace di agire nel mondo con efficacia.

Anche lo sviluppo del linguaggio trova nel contesto ludico un terreno incredibilmente fertile. Durante il gioco, soprattutto quando è condiviso con gli altri o quando fa spazio alla finzione, il bambino usa le parole per nominare gli oggetti,

descrivere le azioni, inventare piccole storie e scambiare battute con i compagni. Il linguaggio non serve solo a commentare ciò che si sta facendo, ma diventa lo strumento per organizzare l'attività stessa e dare un significato condiviso alle azioni.

Il gioco simbolico, poi, compie un vero e proprio miracolo cognitivo: permette di usare gli oggetti andando oltre il loro significato letterale. Una semplice scatola di cartone si trasforma così in una macchina ruggente, un piccolo legnetto diventa un cucchiaino per la pappa e una bambola prende vita trasformandosi in un bebè di cui prendersi cura. Per fare questo salto, il bambino deve imparare a separare l'oggetto reale dalla rappresentazione mentale che gli assegna nella finzione, un passaggio chiave che spalanca le porte al pensiero simbolico e astratto.

È però nell'area socio-affettiva ed emotiva che il gioco mostra forse il suo volto più profondo. Come ricordato da Denham (2007), l'ambiente del gioco offre al bambino mille occasioni per provare ed esprimere i propri sentimenti, imparando a gestirli in modo via via più maturo. Giocare insieme ad altri significa infatti fare i conti con situazioni in cui i propri desideri si scontrano con la presenza dell'altro. Può capitare di volere lo stesso giocattolo che sta usando un compagno, di doversi fermare per aspettare il proprio turno, di veder cambiare la direzione del gioco proposta da un amico o di dover accettare la fine di un momento molto divertente.

Tutti questi passaggi possono generare inevitabili momenti di frustrazione, ma rappresentano al tempo stesso occasioni d'oro per esercitare la regolazione delle proprie emozioni. Il gioco, quindi, non si limita a mostrare le abilità emotive che il bambino ha già acquisito, ma diventa la palestra in cui queste competenze vengono continuamente messe alla prova e affinate.

A questo proposito, Galyer e Evans (2001), osservando bambini in età prescolare, hanno notato un legame stretto tra la capacità di regolare le emozioni durante le attività di gioco simbolico e la capacità di gestirle in altri contesti della vita quotidiana. Gli stessi autori hanno evidenziato come la frequenza dei momenti di gioco di finzione condivisi con i genitori o i caregiver si associ a livelli migliori di regolazione emotiva nei bambini.

Anche la dimensione propriamente sociale trova nel gioco il suo habitat naturale. Quando gioca insieme ai pari, il bambino deve imparare a coordinare le proprie azioni

con quelle degli altri, cogliere le intenzioni dei compagni e, se serve, aggiustare il proprio comportamento. Il gioco condiviso diventa così un laboratorio sociale in cui si allenano la cooperazione, l'ascolto, la capacità di negoziare e la risoluzione dei piccoli conflitti.

Uno studio longitudinale molto interessante condotto da Lindsey e Colwell (2013) su 122 bambini in età prescolare ha mostrato come diverse forme di gioco siano legate a distanza di tempo alla competenza socio-affettiva. Nello specifico, si è visto che il gioco socio-drammatico è correlato a distanza di un anno a una maggiore ricchezza espressiva, a una migliore conoscenza delle emozioni e a una più efficace regolazione emotiva; anche il gioco turbolento e fisico (rough-and-tumble play) è risultato legato ad alcuni aspetti della gestione emotiva. Naturalmente questi dati vanno letti con la dovuta cautela, perché una correlazione non indica automaticamente un rapporto di causa-effetto diretto, ma ci confermano senza ombra di dubbio quanto il gioco sia intrecciato con la vita affettiva e sociale dell'infanzia.

Un'altra funzione meravigliosa del gioco riguarda la creatività. Giocando, il bambino può accostare idee e oggetti in modo del tutto nuovo, inventare regole, stravolgere scenari e sperimentare strade mai battute. Il fatto di poter tentare senza il peso di essere giudicato o valutato gli permette di vivere l'errore senza ansia, sviluppando una grande apertura alla scoperta.

Il gioco, inoltre, nutre il senso di agency, vale a dire quella sensazione profonda di essere i veri autori e protagonisti delle proprie azioni. Poter scegliere liberamente con cosa giocare, quale personaggio interpretare o dove far andare a finire una storia permette al bambino di sentire che il suo pensiero ha un peso e che le sue decisioni contano davvero.

Non possiamo poi dimenticare il ruolo della motivazione. Il gioco si caratterizza quasi sempre per un coinvolgimento totale e spontaneo: il bambino ci si dedica con tutto se stesso semplicemente perché lo trova divertente, interessante e pieno di senso. Questa partecipazione così intensa rende l'apprendimento naturale e duraturo, proprio perché il piccolo non si limita a subire passivamente un'esperienza, ma la costruisce da protagonista.

Infine, il gioco è una fonte insostituibile di benessere personale. L'esperienza ludica dona gioia, relax, senso di competenza e il piacere di stare in relazione. Attraverso il gioco, inoltre, il bambino riesce spesso a rielaborare vissuti faticosi o complessi che non saprebbe ancora raccontare a parole: la possibilità di mettere in scena una situazione, di ripeterla cambiando il finale, lo aiuta ad domare ed assimilare esperienze emotivamente forti.

In conclusione, dobbiamo guardare alle funzioni del gioco con uno sguardo d'insieme. Il gioco sostiene contemporaneamente la mente, il corpo, la parola, le relazioni e gli affetti, offrendo al bambino la possibilità di sperimentare nello stesso momento la propria autonomia e la bellezza del legame con gli altri. È proprio questa straordinaria ricchezza a spiegare perché il gioco debba rappresentare il cuore pulsante di ogni progetto educativo dedicato alla prima infanzia.

2.3 Gioco libero, simbolico e strutturato

Il mondo del gioco nella fascia d'età 0-3 anni e durante tutta la prima infanzia si veste di forme, sfumature e tipologie differenti, ciascuna capace di regalare allo sviluppo del bambino benefici specifici e preziosi. Non dobbiamo tuttavia pensare a queste categorie come a compartimenti stagni o rigidi, dal momento che nella vita di tutti i giorni al nido le diverse modalità ludiche si intrecciano, si sovrappongono e si trasformano continuamente l'una nell'altra.

Il gioco libero rappresenta la manifestazione più spontanea del bambino, caratterizzandosi per una totale autonomia nella scelta delle cose da fare, dei materiali da usare, dei tempi e delle azioni. È il bambino a decidere cosa fare, con quale oggetto interagire e quando passare a un'altra attività. Questa libertà gli consente di seguire i propri ritmi, ascoltare le proprie curiosità e allenare uno spirito d'iniziativa del tutto personale.

Il gioco libero possiede perciò un valore educativo immenso, perché educa il bambino a fare scelte autonome. L'adulto ha il compito di allestire uno spazio sicuro, accogliente e stimolante, ma non deve pilotare ogni singolo passaggio dell'esperienza. Il piccolo può così esplorare a modo suo, fermarsi quando vuole, ripetere un movimento

all'infinito o cambiarlo del tutto. Questa libertà d'azione alimenta anche il senso di autoefficacia: scoprire da soli come funziona un oggetto o come si supera un piccolo ostacolo regala un senso di competenza interiore che invoglia a continuare a scoprire il mondo.

Nelle prime fasi della vita, un posto d'onore spetta al gioco esplorativo e sensorio-motorio. Il neonato e il lattante conoscono infatti la realtà passando prima di tutto attraverso il corpo e i cinque sensi. Nei primi mesi il piccolo osserva con attenzione, tocca, porta alla bocca, stringe e manipola ciò che ha intorno; più avanti comincerà ad accostare gli oggetti, a spostarli, a farli cadere, ad infilarli e a travasarli. Attraverso questo fare concreto, raccoglie informazioni fondamentali sulle proprietà dei materiali e sulle relazioni nello spazio.

Un'altra pietra miliare è rappresentata dal gioco simbolico o di finzione, che va arricchendosi di dettagli e complessità soprattutto lungo il secondo e il terzo anno di vita. Qui il bambino inizia ad usare oggetti, gesti e contesti per evocare qualcosa che in quel momento non si trova davvero lì. Fare "finta di" preparare la pappa, parlare al telefono, dormire, fare una puntura alla bambola o guidare l'autobus permette al piccolo di riscrivere la realtà attraverso la forza dell'immaginazione.

Il gioco di finzione è una palestra eccezionale per la rappresentazione mentale. Il bambino riproduce spezzoni di vita quotidiana, li trasforma e vi attribuisce significati del tutto nuovi. Attraverso la finzione ha anche la possibilità di mettersi nei panni degli altri: fa la mamma, il papà, il dottore, l'educatrice o il personaggio di un racconto. Questa capacità di assumere ruoli diversi nutre in modo straordinario la comprensione sociale. Per giocare insieme, infatti, bisogna condividere uno scenario immaginario e coordinarsi con ciò che fa il compagno: quando due bambini decidono di giocare "alla famiglia", devono accordarsi su chi fa chi e su quali azioni siano coerenti con la storia che stanno inventando.

Il gioco simbolico offre inoltre un canale protetto per dare forma ed elaborare il proprio mondo emotivo. Una situazione che ha fatto paura, o un momento che ha creato tensione, può essere riproposto attraverso il gioco e modificato a piacimento: questa possibilità di ripetere l'evento cambiando le cose regala al bambino una sensazione di grande controllo sulla realtà.

La letteratura scientifica ha sottolineato a più riprese il valore del gioco di finzione per le competenze sociali, pur mettendo in guardia da letture troppo semplicistiche. Una nota meta-analisi ha analizzato l'impatto del gioco simbolico sulle abilità sociali nei primi anni, mettendo ordine in una serie di studi che collegano da tempo questa modalità ludica allo sviluppo sociale del bambino (Lillard et al., 2013; Lillard & Kavanaugh, 2014).

D'altra parte, anche lo studio di Slot e colleghi (2017) ha confermato come la qualità del gioco simbolico sia associata a una migliore autoregolazione cognitiva ed emotiva nei bambini di tre anni. Questo dato ci suggerisce che non basta verificare se un bambino gioca a "fare finta", ma bisogna prestare attenzione alla ricchezza, alla cura e alla complessità con cui costruisce i suoi scenari di gioco.

A fianco del gioco libero e di quello simbolico troviamo il gioco strutturato, in cui è l'adulto a proporre materiali, regole o traguardi più definiti. In questo contesto l'educatore assume un ruolo di guida più visibile, stabilendo le coordinate dell'attività ma lasciando sempre, per quanto possibile, spazio all'iniziativa dei bambini. Il gioco strutturato si rivela molto utile quando si vuole stimolare un'abilità particolare, far scoprire un materiale mai visto prima o aiutare un bambino più timido a inserirsi nel gruppo. Va detto però che un'attività troppo rigida rischia di soffocare la spontaneità e la voglia di fare del piccolo.

Proprio per evitare questo rischio acquista grande valore il modello del gioco guidato (guided play). Come hanno chiarito Weisberg e colleghi (2013), il gioco guidato riesce a tenere insieme un obiettivo educativo chiaro senza penalizzare la libertà del bambino: l'adulto allestisce lo scenario, ma è il bambino a guidare l'esplorazione. La revisione condotta da Skene e colleghi (2022) su 39 studi conferma quanto sia interessante questo approccio, evidenziando risvolti molto positivi in diversi campi dell'apprendimento rispetto all'insegnamento direttivo, pur ricordando che le modalità con cui il gioco guidato viene proposto nei vari contesti possono essere molto differenti tra loro.

Un'altra modalità fondamentale è rappresentata dal gioco motorio e corporeo, che comprende le rincorse, i capitomboli, i salti e quel gioco d'attacco e lotta giocosa

chiamato rough-and-tumble play. Si tratta di esperienze cariche di energia fisica ed entusiasmo, che si svolgono dentro un clima di grande intesa. Nello specifico, la lotta per gioco richiede un'attenzione costante all'altro: una rincorsa o una zuffa giocosa restano un gioco solo fino a quando entrambi i bambini continuano a divertirsi. Questo significa che i bambini devono imparare a leggere al volo le reazioni del compagno, dosare la propria forza fisica e fermarsi subito se l'altro mostra segnali di disagio.

Lindsey e Colwell (2013) hanno riscontrato un legame significativo tra il rough-and-tumble play e diverse componenti della sfera socio-affettiva, dimostrando che il gioco fisico, se vissuto all'interno di relazioni serene e ben regolate, è un terreno straordinario per allenare l'espressione e la regolazione delle emozioni.

In conclusione, le diverse forme di gioco non si escludono a vicenda, ma si completano. Un bambino ha bisogno di vivere momenti di esplorazione libera, momenti di finzione simbolica, momenti di movimento scatenato, momenti condivisi con i pari e occasioni di gioco guidato dall'adulto. Offrire questa varietà è l'unico modo per rispondere a tutti i suoi bisogni di crescita. Per noi educatori, questo significa pensare e allestire spazi flessibili, offrire materiali ricchi e non strutturati, e garantire tempi distesi che non frammentino l'esperienza. L'ambiente può fare da volano o da freno alla qualità del gioco: un contesto povero spegne la curiosità, mentre uno sovraccarico di stimoli rischia di disperdere l'attenzione. La magia pedagogica sta tutta nel trovare il giusto equilibrio tra libertà e guida, autonomia e relazione, spontaneità e intenzione educativa.

2.4 Il ruolo dell'adulto nel gioco

Anche se il gioco nasce come un'azione spontanea e del tutto autonoma del bambino, la presenza, la postura e lo sguardo dell'adulto giocano un ruolo decisivo nel fare dell'esperienza ludica un momento ricco e profondo, specialmente nei servizi educativi per la prima infanzia. Questo non significa affatto che l'adulto debba trasformarsi in un regista direttivo o in un controllore rigido che decide ogni singola mossa. La figura dell'educatore funziona al suo meglio quando si propone come un mediatore attento e sensibile, capace di osservare la situazione, preparare il contesto e intervenire solo quando e quanto serve.

La prima e più importante funzione dell'educatore è senza dubbio l'osservazione. Fermarsi a guardare con cura un bambino che gioca ci permette di capire cosa lo incuriosisce, quali abilità sta mettendo in campo, quali ostacoli incontra e come si relaziona con i compagni. È solo ripartendo dall'osservazione che si possono progettare proposte educative su misura, evitando di calare dall'alto attività che non centrano nulla con i veri bisogni dei bambini.

Chi educa ha poi la responsabilità di allestire un ambiente che inviti al gioco. Scegliere come organizzare gli spazi, quali materiali proporre e come gestire i tempi è già di per sé un atto di progettazione educativa. Proporre materiali semplici, destrutturati e "aperti" cioè che si prestano a mille usi diversi stimola la fantasia molto più di giocattoli sofisticati che permettono una sola azione.

La cura dell'ambiente è decisiva soprattutto per far fiorire il gioco simbolico: mettere a disposizione bambole, piattini, cestini, elementi della natura, stoffe colorate e oggetti reali di uso quotidiano spalanca ai bambini infinite possibilità di invenzione e rappresentazione.

L'adulto svolge inoltre una preziosa funzione di scaffolding, offrendo cioè un'impalcatura di sostegno temporanea che permette al bambino di spingersi un po' oltre ciò che saprebbe fare da solo. Questo supporto può prendere tante forme diverse: l'educatore può mostrare un gesto, suggerire un'idea, fare una domanda che apre nuovi scenari, inserire un nuovo elemento nel gioco o aiutare due bambini a trovare un accordo. L'arte dello scaffolding sta però nel saper ritirare gradualmente questo aiuto man mano che il bambino acquista sicurezza: un intervento troppo invadente rischia infatti di cancellare l'iniziativa del piccolo, trasformando il gioco libero in un'attività diretta dall'adulto.

La presenza dell'adulto diventa un'ancora di salvezza per la gestione delle tempeste emotive che possono scoppiare durante il gioco. Un bisticcio per una macchinina, la fatica di aspettare il proprio turno o il dispiacere per un gioco che deve interrompersi possono scatenare reazioni davvero intense. In questi frangenti, l'educatore si offre come figura di co-regolazione: aiuta il bambino a dare un nome a ciò che prova e a trovare una strada per uscire dall'impasse.

Dare voce alle emozioni è uno strumento potente: nominare il sentimento, collegarlo a ciò che è successo e dare valore al bisogno del bambino aiuta a trasformare quell'ondata emotiva in un pensiero che si può comprendere e raccontare.

Condividere momenti di gioco con l'adulto è anche un'esperienza affettiva fortissima. Quando l'educatore accoglie le proposte del bambino, lo segue nei suoi ragionamenti e si lascia coinvolgere nella finzione, gli sta dicendo chiaramente che ciò che fa ha un grande valore. Tutto questo rafforza nel piccolo la sensazione di essere al sicuro e di essere amato. A questo proposito, Galyer e Evans (2001) hanno riscontrato un legame significativo tra la frequenza dei giochi di finzione condivisi tra bambini e figure di riferimento e una migliore capacità di regolazione emotiva nei piccoli, confermando l'impatto straordinario del gioco condiviso.

Anche nel gioco fisico e nei momenti di zuffa giocosa (rough-and-tumble play) lo sguardo dell'adulto è essenziale. L'educatore aiuta i bambini a sentire i limiti del proprio corpo e a distinguere il gioco vero da un'azione aggressiva, garantendo che il contesto rimanga sicuro e che ogni segnale di stanchezza o disagio venga colto e rispettato al volo.

L'adulto si fa inoltre facilitatore di relazioni tra compagni. Al nido ci sono bambini che cercano subito gli altri e bambini che fanno più fatica ad inserirsi: l'educatore può costruire ponti, proponendo materiali che invitano a fare insieme, creando piccoli gruppi o aiutando i bambini a capire le intenzioni dei compagni.

L'obiettivo non deve essere quello di far sparire il bisticcio il prima possibile con un intervento autoritario, ma di trasformarlo in una grande occasione di apprendimento sociale. L'educatore aiuta i contendenti a capire che ognuno ha i propri desideri e i propri ragioni, accompagnandoli verso soluzioni condivise e trattative sempre più autonome.

Le ricerche sul gioco guidato ci insegnano che la presenza dell'adulto non è la nemica del gioco spontaneo: tutto dipende dalla qualità di quella presenza. Skene e colleghi (2022) hanno dimostrato che il gioco guidato funziona benissimo proprio quando l'adulto sa stare in bilico tra il traguardo educativo e il rispetto della libertà infantile. Un educatore bravo sa quando è il momento di fare un passo avanti per offrire

aiuto e quando è il momento di fare un passo indietro per osservare in silenzio senza interrompere la magia del gioco.

In conclusione, il compito non è "far giocare" i bambini, ma creare tutte le condizioni affinché il loro gioco possa fiorire in modo profondo e bello. Questo significa pensare gli spazi, garantire sicurezza, osservare, sostenere la comunicazione, curare i legami e rispettare i tempi di ciascuno. È una visione di educatore come facilitatore, perfettamente in linea con una pedagogia a misura di bambino. Il gioco diventa così anche una lente d'ingrandimento per conoscere a fondo ogni piccolo: osservando come gioca, possiamo scoprirne gli interessi, i punti di forza, i timori, i modi di stare con gli altri e le strategie di regolazione emotiva, raccogliendo materiale preziosissimo per la nostra documentazione educativa.

2.5 Il gioco come esperienza di apprendimento e relazione

Alla fine di questo percorso, possiamo dire con certezza che nei contesti educativi per l'infanzia il gioco rappresenta il punto d'incontro perfetto tra la dimensione dell'apprendimento e quella della relazione. Giocando, il bambino non si limita ad imparare nozioni o ad acquisire notizie, ma sviluppa modi personali di esplorare, comunicare, collaborare e gestire le proprie emozioni che gli faranno da base per tutta la vita.

L'apprendimento che passa attraverso il gioco si distingue per essere un percorso vissuto in prima persona. Il bambino non si limita a ricevere passivamente informazioni dall'esterno, ma fa prove concrete, formula ipotesi, sbaglia, aggiusta il tiro e cambia strada. Questo rende l'apprendimento davvero significativo, perché unisce la scoperta a un'esperienza pratica che lo coinvolge e lo motiva.

Il gioco sa anche intrecciare linguaggi e saperi differenti. Un'azione che a prima vista può sembrare semplicissima, come provare a fare una torre di legnetti, mette in moto contemporaneamente la coordinazione motoria, la percezione dello spazio, la concentrazione, il linguaggio e la socialità. Se poi la torre si fa insieme ad un compagno, ecco che entrano in gioco l'ascolto, la capacità di mettersi d'accordo e la condivisione. Il concetto di learning through play nasce proprio da qui: UNICEF e la LEGO Foundation

ci ricordano come il gioco sia lo strumento d'elezione per far crescere insieme e in modo armonioso la mente, il corpo, le relazioni e la creatività di ogni bambino.

Il gioco è anche un'esperienza affettiva profonda. Nel legame con l'adulto regala momenti di condivisione, sguardo reciproco e conferme; nel rapporto con i coetanei insegna piano piano a coordinare i propri passi con quelli degli altri. Giocare insieme fa scoprire che le proprie azioni hanno un effetto su chi ci sta vicino: un sorriso può accendere la gioia di un compagno, una parola può cambiare la trama di un gioco, un gesto brusco può interrompere la magia, mentre una buona idea accolta permette di continuare a divertirsi insieme.

Tutti questi passaggi costruiscono giorno dopo giorno la competenza sociale. Il bambino impara a mettersi nei panni dell'altro, ad anticipare le sue reazioni e a regolare il proprio comportamento. In questo processo il gioco simbolico si rivela un alleato imbattibile, proprio perché permette di interpretare ruoli diversi: fare il dottore, il genitore o il malato fa provare punti di vista differenti, permettendo di guardare dall'interno situazioni che di solito si subiscono o si osservano da fuori. Questo decentramento emotivo e cognitivo è una pietra miliare per comprendere la vita sociale.

Anche il gioco corporeo e la lotta giocosa portano il loro mattone alla vita di relazione. Nel rough-and-tumble play si impara a misurare la propria forza, a rispettare i freni posti dall'altro e a mantenere chiaro il confine tra il gioco e l'aggressione vera. Lindsey e Colwell (2013) hanno mostrato chiaramente come il gioco sociodrammatico sia legato nel tempo a migliori capacità espressive ed emotive, e come il gioco fisico aiuti a far maturare l'autoregolazione delle emozioni.

Il gioco è poi la scuola in cui si imparano le regole del vivere insieme. Alcune norme sono esplicite come saper aspettare il proprio turno o non strappare di mano un gioco a un amico, altre sono regole implicite che si assimilano giocando. Il piccolo comprende che, se vuole che il gioco continui, deve per forza tenere conto di quello che vogliono ed usano gli altri. Da questo punto di vista, il bisticcio non è un male assoluto, ma un'occasione d'oro per allenare la comunicazione e la mediazione. L'educatore può accompagnare questo processo aiutando i bambini a parlarsi senza sostituirsi a loro.

Il legame con la regolazione emotiva resta fortissimo. Durante il gioco il bambino si trova a fare i conti con l'entusiasmo, l'attesa trepidante, la frustrazione, l'eccitazione e

la delusione. Sviluppare queste emozioni dentro una cornice sicura permette di allenare le proprie capacità di autoregolazione. Slot e colleghi (2017) hanno dimostrato quanto la qualità del gioco simbolico sia associata alla capacità di darsi una regola sul piano cognitivo ed emotivo. Il gioco è dunque il luogo in cui il bambino impara a mantenere la concentrazione su un obiettivo, a stare dentro una situazione condivisa e a governare le proprie reazioni.

Tutto questo si traduce in una profonda sensazione di benessere. Sentirsi immersi nel gioco dona gioia, serenità e un grande senso di competenza, facendo sentire il bambino forte e attivo. Questo benessere non viene solo dal divertimento in sé, ma dalla gioia di vivere un'esperienza in cui ci si sente capaci, accolti e riconosciuti.

Questo aspetto diventa ancora più prezioso quando il bambino si trova a vivere momenti di cambiamento, di stress o di rottura delle sue routine abituali. In questi contesti faticosi, il gioco offre un'oasi di continuità, prevedibilità e libertà d'espressione. La letteratura pedagogica internazionale sottolinea come il gioco svolga una funzione salvifica per i bambini che affrontano difficoltà o traumi, aiutandoli a costruire relazioni di supporto e preziose risorse di resilienza.

Questo tema si collega in modo diretto al senso profondo di questa tesi: ci fa capire come il valore del gioco non sia una faccenda che riguarda solo la routine quotidiana del nido, ma sia una risorsa vitale che sostiene il bambino soprattutto quando si trova a vivere esperienze che sconvolgono il suo mondo e cambiano i suoi punti di riferimento.

Per gli educatori e per chiunque lavori con l'infanzia, riconoscere questo valore significa progettare con cura spazi, tempi e materiali che proteggano e facciano fiorire il gioco ogni giorno. Significa smettere di vederlo come una semplice "pausa" tra attività ritenute più importanti, restituendogli la dignità di esperienza regina attraverso cui il bambino costruisce la propria mente, i propri affetti e la propria rete di relazioni.

Non dobbiamo però commettere l'errore di trasformare il gioco in un'attività rigida e del tutto finalizzata a traguardi decisi a tavolino. La forza del gioco sta proprio nella possibilità di scegliere, provare e dare un senso personale a ciò che si fa. L'intenzionalità dell'educatore deve quindi sapersi fare da parte di fronte al protagonismo del bambino. Sta qui la vera professionalità educativa: allestire un

contesto ricco e protetto, rimanere in ascolto, intervenire quando serve e saper fare un passo indietro per lasciare spazio all'autonomia dell'infanzia.

Il gioco si dimostra così, contemporaneamente, un'esperienza di scoperta, di relazione, di parola, di espressività e di crescita emotiva. Questa sua natura ricca e sfaccettata ci permette di raccordare tutto ciò che abbiamo visto sul tema dello sviluppo e della competenza emotiva con la concreta pratica educativa dei servizi 0-3 anni. In questa prospettiva, il gioco si conferma lo strumento principe per promuovere la salute e il benessere globale di ogni bambino, facendolo sentire competente, capace di provare gioia e di attraversare i momenti no, e permettendogli di costruire legami forti ed essere il vero protagonista della propria vita.

CAPITOLO 3

IL GIOCO COME SPAZIO EMOTIVO

3.1 Il legame tra gioco ed espressione emotiva

Il profondo intreccio tra attività ludica ed emotività non riserva la sua efficacia soltanto alla rielaborazione delle emozioni fatiche o dolorose. Il gioco, al contrario, è spesso accompagnato da emozioni molto positive: pensiamo all'entusiasmo travolgente, al piacere della scoperta, alla curiosità pura, alla sorpresa di fronte a un evento inaspettato e al senso di intima soddisfazione per una piccola conquista.

Sono proprio queste emozioni positive a far scattare la scintilla del coinvolgimento totale del bambino, trasformando il momento del gioco in una vera e propria palestra d'apprendimento e in un'occasione per stringere legami affettivi profondi.

Attraverso il gioco, inoltre, il piccolo ha la straordinaria possibilità di fare esperienza diretta dell'intensità delle sue emozioni. Uno scenario ludico può scatenare in un attimo stati di grande eccitazione, attesa, sorpresa oppure frustrazione: proprio per questo motivo, il bambino viene chiamato ad aggiustare e modulare passo dopo passo il proprio livello di attivazione interiore (arousal). Dobbiamo allora convincerci che il gioco non sia un semplice contenitore in cui le emozioni vengono manifestate all'esterno, ma un vero e proprio laboratorio vivo in cui i vissuti affettivi vengono continuamente regolati e rimodellati.

Si tratta di un passaggio teorico fondamentale, perché la capacità di regolare le proprie emozioni non ha nulla a che vedere con il soffocamento o la repressione di ciò che si sente dentro. Gestire un'emozione significa saperne dosare la carica corporea, la durata e il modo di esprimerla in base alle esigenze del contesto, senza per questo dover rinunciare a comunicare il proprio stato d'animo.

A questo proposito, le ricercatrici Galyer e Evans (2001), riprendendo un'impostazione di tipo funzionalista, hanno dimostrato chiaramente come la regolazione emotiva non debba mai consistere nel cancellare l'espressione dei propri

sentimenti, quanto piuttosto nell'abilità di mantenere la propria attivazione dentro confini utili ad agire in modo adattivo nel mondo.

Questa prospettiva ci aiuta a cogliere fino in fondo l'inestimabile valore pedagogico del gioco. Se un bambino, mentre gioca al nido, si arrabbia perché un compagno gli strappa di mano una macchinina, non dobbiamo subito pensare che abbia una scarsa competenza emotiva. La sua rabbia è una risposta del tutto fisiologica, naturale e comprensibile di fronte a un torto subito.

La vera competenza emotiva sta nel percorso che compie subito dopo: riuscire gradualmente a riconoscere quel fuoco che sente dentro, comunicarlo a parole o con il corpo in modo accettabile e trovare una strada comportamentale che non distrugga la relazione con il compagno, permettendo al gioco di andare avanti.

La quotidianità al nido regala continuamente occasioni di questo tipo. Pensiamo a quando un bambino sta costruendo una torre con i blocchi di legno e prova un profondo senso di frustrazione perché la struttura crolla all'improvviso; oppure a quando si arrabbia durante un gioco condiviso perché un amico non rispetta le regole che avevano deciso insieme; o ancora, a quando ascolta una storia e avverte un brivido di paura di fronte alla figura di un personaggio minaccioso. Ciascuna di queste situazioni è una preziosissima palestra per sentire l'emozione sulla propria pelle e imparare pian piano a domarla e a gestirla.

L'apporto di Galyer e Evans (2001) si rivela incredibilmente illuminante su questo punto. Nel loro studio su 47 bambini in età prescolare, le autrici hanno osservato le capacità di regolazione emotiva durante un'attività di gioco simbolico ricca di stimoli emotivamente intensi e potenzialmente faticosi. I dati hanno mostrato che i bambini capaci di rimanere dentro la trama del gioco nonostante l'impatto di un evento emotivamente forte possedevano competenze di regolazione emotiva nettamente migliori anche in tutti gli altri ambiti della loro vita quotidiana.

Non solo: si è vista un'associazione chiarissima tra la frequenza con cui i bambini si dedicavano al gioco di finzione condiviso con i propri genitori e i punteggi più alti ottenuti nelle valutazioni sulla gestione emotiva. Le stesse studiose ci ricordano comunque, con la dovuta cautela scientifica, che servono ulteriori indagini per chiarire fino in fondo l'esatta direzione di questi legami.

Un altro grande dono del gioco sta nella sua capacità di far nascere e nutrire un primo "vocabolario emotivo". Quando l'educatore accompagna le azioni di gioco usando parole precise per dare un nome ai sentimenti dei personaggi della finzione o del bambino stesso, il vissuto affettivo si aggancia finalmente a una forma di rappresentazione linguistica.

Sentire e usare espressioni come "è arrabbiato", "ha tanta paura", "si sente triste" o "è felicissimo" offre al bambino la possibilità di associare precise sensazioni del corpo e specifici comportamenti a categorie emotive definite. Questa capacità di denominare le emozioni è una pietra miliare della crescita personale. Denham (2007) ricorda infatti quanto la comprensione e l'espressione dei sentimenti siano determinanti affinché il piccolo costruisca relazioni sociali sempre più ricche ed efficaci.

In questo quadro, il gioco simbolico regala un'altra grande opportunità: permette di prendere la giusta distanza dai propri vissuti interni. Poter dire che "la bambola è molto triste" è infinitamente più facile e meno spaventoso rispetto al doversi esporre dicendo "io sono triste". Il bambino può così esplorare un'emozione forte "per procura", attraverso la mediazione di un personaggio esterno, provandola in forma protetta e acquisendo lentamente una più chiara consapevolezza di ciò che accade dentro di sé.

Infine, la finzione possiede il potere magico di riscrivere i finali della realtà. Un personaggio spaventato a morte può trovare l'aiuto di un amico; una bambolina che piange a dirotto può essere coccolata e rassicurata; un brutto bisticcio tra pupazzi può trovare una felice riconciliazione. È attraverso queste continue trasformazioni che il bambino mette alla prova strade diverse per risolvere i problemi, arricchendo in modo straordinario il proprio repertorio di comportamenti.

Questo legame profondo tra gioco di finzione e maturazione emotiva è stato analizzato con grande rigore nella nota rassegna di Lillard e collaboratori (2013). Nel vagliare criticamente le ricerche disponibili, gli autori hanno messo in luce come i dati sull'intreccio tra gioco, narrazione e regolazione affettiva siano estremamente promettenti, pur sottolineando che non ci sono ancora evidenze sufficienti per affermare l'esistenza di un legame causale unico e diretto.

Si tratta di un richiamo fondamentale per chi fa pedagogia: il gioco è indubbiamente un terreno meraviglioso per far fiorire le competenze emotive, ma non dobbiamo mai commettere l'errore di considerarlo come l'unico fattore responsabile della crescita affettiva del bambino. L'espressività emotiva durante il gioco è sempre il frutto di un'alchimia complessa tra il carattere del singolo bambino, la qualità dell'ambiente di gioco, la ricchezza dei legami con gli adulti e con i pari, e la cura del contesto educativo globale.

Possiamo quindi concludere che il gioco si presenti come una vera e propria finestra aperta sull'interiorità del bambino, uno spazio in cui la sua vita affettiva si fa finalmente visibile. Attraverso la voce del corpo, la parola, la finzione e la relazione con gli altri, il piccolo comunica ciò che sente e si allena a forme sempre più mature di comprensione e di autoregolazione. Ecco perché osservare con attenzione un bambino mentre gioca significa spalancare gli occhi sulla parte più autentica del suo mondo emotivo.

3.2 Gioco, identità e riconoscimento di sé

Oltre ad essere una palestra emotiva, l'esperienza del gioco si rivela un laboratorio insostituibile per la costruzione dell'identità personale e per il graduale riconoscimento di sé come persona autonoma, dotata di un proprio carattere, di bisogni specifici, di un mondo emotivo unico e di un modo tutto personale di stare con gli altri.

Durante la prima infanzia, ogni bambino vive quel viaggio straordinario che lo porta a differenziarsi progressivamente dalle persone che lo circondano. All'inizio della vita, infatti, la percezione del proprio corpo, dei bisogni fisici e delle emozioni è quasi del tutto fusa con la figura di accudimento. Soltanto in un secondo momento, grazie alla scoperta dell'ambiente e ai primi scambi sociali, il piccolo comincia a rendersi conto di essere un individuo a sé stante, del tutto distinto dagli altri.

Il gioco è forse lo spazio privilegiato in cui questo percorso di scoperta prende forma. Quando un bambino decide da solo a quale attività dedicarsi, quali materiali toccare o quale ruolo interpretare, sta facendo un'esperienza diretta del proprio potere d'iniziativa. Questa possibilità di agire in modo autonomo va a nutrire l'immagine di sé,

facendolo sentire un soggetto capace di lasciare un'impronta e produrre cambiamenti reali nel mondo circostante.

Il gioco simbolico amplifica in modo pazzesco questa ricerca identitaria, perché offre al bambino la possibilità di indossare mille panni diversi. Giocare a fare il papà, la mamma, la dottoressa, un leone ruggente, l'educatrice o un eroe delle storie significa provare ad assumere, per un momento, caratteristiche e modi di fare lontanissimi dalla propria identità di tutti i giorni.

E sia chiaro: entrare in un ruolo di finzione non è un semplice travestimento esteriore. Per mandare avanti la trama del gioco, il bambino deve tenere a mente chi sta interpretando, quali tratti lo distinguono e quali comportamenti sono coerenti con lo scenario inventato. La finzione richiede quindi un grande sforzo di rappresentazione mentale e un impegno costante della memoria di lavoro.

Quando poi il gioco si fa condiviso, il piccolo deve far combaciare la propria parte con quella del compagno. Se uno gioca a fare il medico e l'altro il paziente, entrambi devono condividere lo stesso scenario mentale per non far crollare la finzione. Ecco allora che la costruzione dell'identità attraverso il gioco mostra la sua doppia natura: è un fatto intimo e personale, ma al tempo stesso relazionale.

Interpretare ruoli differenti permette inoltre di sperimentare la bellezza di guardare il mondo da altre prospettive. Fare la parte del genitore permette di provare la sensazione di prendersi cura di qualcuno; fare il dottore fa sentire la gioia di dare un aiuto a chi sta male; interpretare un cucciolo impaurito offre lo spazio per mostrare la propria fragilità. In questo modo, il gioco nutre la comprensione degli stati mentali e delle emozioni, sia proprie che altrui.

La letteratura sul gioco simbolico ha scavato a fondo in questo legame, intrecciandolo con concetti chiave come la comprensione sociale, la Teoria della Mente, la capacità empatica e la competenza emotiva. Tuttavia, anche in questo caso, la rassegna critica di Lillard e colleghi (2013) ci invita a non cadere in letture troppo semplicistiche. Gli studiosi hanno dimostrato come i dati disponibili non ci permettano di affermare che il gioco simbolico sia la causa unica e necessaria dello sviluppo sociale ed esecutivo. È molto più corretto e intellettualmente onesto considerare il gioco come

uno dei contesti più fertili e naturali dentro cui abilità già in crescita possono essere allenate, consolidate e valorizzate.

Il senso d'identità si nutre anche delle esperienze di successo e di fallimento che il gioco porta inevitabilmente con sé. Quando prova a fare un incastro, a costruire un puzzle o a superare un percorso motorio, il bambino sperimenta la gioia immensa di esserci riuscito, ma può anche imbattersi nella frustrazione di non veder coincidere il risultato con le sue aspettative.

Sono proprio questi piccoli passaggi a costruire il senso di competenza personale. Con il sostegno caloroso dell'adulto che lo invita a fare un altro tentativo, il bambino impara a sostituire il pensiero rinunciatario "non sono capace" con la ben più fiduciosa consapevolezza "non ci riesco ancora". La ripetizione tipica dell'attività ludica diventa così un'occasione preziosa per allenare la tenacia, la pazienza e la fiducia nelle proprie risorse.

La costruzione dell'identità va poi di pari passo con la nascita delle cosiddette emozioni autocoscienti, che richiedono una chiara percezione di sé e la comprensione delle regole del gruppo. Il bambino deve vedersi come l'autore di un'azione e capire che quella stessa azione può essere valutata dagli altri in base a certe aspettative.

Il gioco offre un ambiente protetto in cui saggiare queste emozioni delicate: si può essere fieri di un castello di blocchi appena terminato, provare un pizzico di imbarazzo se gli altri ridono per un capitolombolo, o mostrare dispiacere se si è infranta una regola condivisa. In tutto questo, la figura dell'adulto gioca un ruolo decisivo: un educatore che sa valorizzare l'impegno e il percorso del bambino, invece di giudicare soltanto il risultato finale, lo aiuta a costruire un'immagine di sé positiva, aperta alla scoperta e desiderosa di imparare.

Nel gioco si vive anche la tensione tra il bisogno di autonomia e il desiderio di appartenenza. Il bambino scalpita per decidere da solo, ma al tempo stesso muore dalla voglia di fare parte del gruppo e giocare con i compagni. Nel gioco tra pari deve quindi imparare a far valere le proprie idee senza calpestare quelle degli altri: questo continuo bilanciamento tra individualità e socialità è uno dei mattoni più importanti dell'identità sociale. Il bambino scopre così che affermare se stesso non significa isolarsi dagli altri, ma stare nelle relazioni portando la propria unicità.

Da questo punto di vista, il gioco simbolico regala un'opportunità unica: la magia del "come se" permette di esplorare ruoli e modi di essere del tutto nuovi senza mai smarrire il filo della propria identità reale, sperimentando scenari differenti all'interno di un confine chiarissimo tra realtà e finzione.

Non dobbiamo poi dimenticare che il riconoscimento di sé passa innanzitutto attraverso il corpo. Il gioco motorio fa toccare con mano al bambino la propria forza, la velocità, la coordinazione, l'equilibrio e anche i propri limiti fisici. Muovendosi nello spazio, il piccolo si costruisce una mappa reale delle proprie possibilità corporee.

In questo senso, anche le piccole esperienze di "rischio controllato" come provare a salire un gradino più alto, saltare da un muretto o bilanciarsi su un'asse richiedono al bambino di valutare le proprie capacità e decidere fin dove spingersi. Chi educa ha il compito di garantire la massima sicurezza, evitando però di soffocare il naturale bisogno di sperimentare il limite.

In definitiva, possiamo pensare al gioco come a una risposta continua e pratica che il bambino dà alla domanda fondamentale: "Chi sono io e cosa sono capace di fare?". Questa risposta non è mai fissa o definitiva, ma si arricchisce giorno dopo giorno attraverso l'azione, la ripetizione, la scoperta e il confronto con gli altri. Il gioco non è quindi la semplice vetrina di un'identità già data, ma il cantiere vivo all'interno del quale la personalità del bambino si costruisce e si fa adulta.

3.3 Gioco e relazione con l'altro

La dimensione ludica possiede una natura intrinsecamente relazionale, rappresentando uno dei primi e più importanti scenari in cui il bambino fa l'esperienza vera dell'incontro con l'altro. Se nelle prime fasi dell'infanzia il giocare si presenta soprattutto come un'attività individuale e focalizzata sull'esplorazione degli oggetti, con il passare del tempo si moltiplicano gli scambi fatti di sguardi, imitazione, gioco parallelo, fino ad arrivare alle forme più ricche di gioco associativo e cooperativo.

L'ingresso dei coetanei sulla scena del gioco cambia del tutto la situazione. Il bambino non deve più misurarsi soltanto con le caratteristiche fisiche dei giocattoli, ma deve iniziare a fare i conti con i desideri, le intenzioni e le emozioni di altre persone in carne ed ossa.

Mentre giocano insieme, i bambini si trovano a dover contrattare la trama della finzione, spartirsi i materiali, coordinare le mosse e superare i momenti di disaccordo. Sono tutte esperienze quotidiane di straordinario valore per allenare le competenze sociali ed emotive.

Nello studio longitudinale di Lindsey e Colwell (2013), condotto su 122 bambini in età prescolare nell'arco di due anni, si è evidenziato come la frequenza del gioco sociodrammatico nel primo anno fosse in grado di predire, a un anno di distanza, livelli più alti di espressività emotiva, comprensione delle emozioni e regolazione affettiva. Allo stesso modo, anche la partecipazione al gioco motorio e turbolento (rough-and-tumble play) è risultata legata nel tempo a una migliore capacità di esprimere e gestire i propri stati interni.

La presenza di questi dati è di estremo interesse, perché ci permette di alzare lo sguardo oltre la semplice fotografia di un momento. Tuttavia, come sottolineano gli stessi autori, anche questi risultati non dimostrano in modo meccanico che il gioco sia la causa esclusiva della maturazione socio-affettiva, dal momento che sul percorso di crescita incidono sempre moltissimo le caratteristiche personali del bambino, il clima familiare e le qualità dell'ambiente educativo.

Saper giocare con gli altri richiede prima di tutto una buona dose di coordinamento interiore. Due bambini che condividono un gioco devono riuscire a costruire una visione dell'attività che sia abbastanza simile per entrambi: se uno immagina di fare il medico e l'altro il paziente, ciascuno deve cogliere la parte dell'altro e aggiustare la propria di conseguenza.

Per costruire questi significati condivisi serve la comunicazione: bisogna spiegare cosa si vuole fare, lanciare proposte, accettare i cambi di rotta degli amici e capire cosa sta cercando di fare l'altro. Questa dimensione comunicativa si intreccia a doppio filo con la competenza emotiva. Per mantenere piacevole lo scambio, il bambino deve imparare a leggere al volo la mimica facciale dei compagni, cogliendo i segnali di gioia, di fastidio, di rabbia o di tristezza.

Pensiamo a un gioco fisico movimentato: è indispensabile capire se il compagno si sta ancora divertendo o se il contatto è diventato troppo brusco. Il bambino deve

quindi affinare la capacità di leggere i messaggi del corpo e della voce, fermandosi o cambiando modo di fare al momento giusto.

Il rough-and-tumble play è un esempio perfetto di questa dinamica: la rincorsa, la lotta per scherzo e i giochi di movimento a tutta velocità richiedono un controllo costante dell'interazione. L'attività resta un gioco piacevole solo se tutti i partecipanti condividono la stessa intenzione di divertirsi. Questo tipo di gioco diventa così un'ottima scuola per imparare a rispettare i confini dell'altro, facendo scoprire al bambino che ciò che fa piacere a lui non necessariamente piace anche al suo compagno.

Il contesto del gioco è anche il terreno in cui germoglia l'empatia. Azioni come consolare una bambola che "sta piangendo", dare una mano a un compagno che si è fatto un piccolo bernoccolo o cambiare il gioco perché un amico è rimasto fuori sono tutte occasioni preziose in cui il bambino mette in pratica la capacità di prendersi cura di ciò che sente l'altro.

A questo riguardo, la corposa meta-analisi pubblicata da Smits-van der Nat e collaboratori (2024) offre un contributo di enorme valore scientifico. Gli autori hanno preso in esame ben 34 studi distinti, analizzando 188 connessioni tra il gioco di finzione e vari indicatori della competenza sociale, tra cui spiccano la regolazione emotiva, l'empatia, il comportamento pro-sociale, le abilità comunicative, l'accettazione da parte del gruppo dei pari e la Teoria della Mente. L'ampiezza di questo lavoro ci mostra quanto il tema del gioco sia al centro della ricerca contemporanea sulle competenze relazionali dell'infanzia.

Il gioco insegna inoltre la bellezza della cooperazione, che significa saper sintonizzare il proprio comportamento con quello degli altri per raggiungere un obiettivo comune. Nel gioco questo avviene spontaneamente: costruire una grande ferrovia di legno, inventare la storia di un veliero o decidere chi farà il drago richiede un lavoro di squadra.

Bisogna però ricordare che la cooperazione non è un'abilità che si acquisisce una volta per tutte. Nei primi tre anni di vita c'è un gran bisogno della presenza mediatrice dell'adulto.

I conflitti, d'altronde, sono una componente del tutto naturale e sana nelle relazioni tra bambini. Si può volere la stessa macchinina, rifiutare la proposta di un

compagno o voler cambiare improvvisamente le regole del gioco. Situazioni di questo tipo scatenano facilmente urla, pianti o risposte di opposizione.

L'obiettivo di un buon educatore non deve mai essere quello di cancellare il bisticcio, ma quello di prendere per mano i bambini e accompagnarli verso modi più maturi per superarlo. Chi educa aiuta a dare voce ai diversi punti di vista, accoglie l'emozione provata da ciascuno e guida verso una soluzione ragionevole.

In questo percorso, la parola fa da ponte: sentirsi dire dall'educatrice "Sei arrabbiato perché volevi proprio quel camioncino" aiuta il bambino a collegare l'emozione provata alla causa che l'ha scatenata. Subito dopo, si cerca insieme una via d'uscita: imparare ad aspettare un momento, scegliere un altro gioco, giocare insieme o fare un po' per uno. In questo modo, la relazione di gioco trasforma il bisticcio in un'occasione di crescita sociale, facendo capire al piccolo che la sua emozione è legittima e ascoltata, anche se non ogni suo desiderio può essere accontentato all'istante.

Infine, è proprio attraverso il gioco che muovono i primi passi i legami di amicizia. La ripetizione di momenti piacevoli condivisi fa nascere tra i bambini un senso di familiarità, di fiducia e di attesa reciproca: il compagno di giochi preferito si trasforma così in una figura di riferimento affettiva dentro il gruppo.

Il gioco è quindi il vero laboratorio sociale dell'infanzia. Il bambino non impara a stare con gli altri mandando a memoria regole astratte sulla buona educazione, ma immergendosi in situazioni reali e concrete in cui deve continuamente ascoltare, trattare e coordinare i propri passi con quelli degli altri.

3.4 Il gioco come strumento di regolazione emotiva

Tra i vari ambiti di studio legati all'infanzia, uno dei più spessi riguarda la relazione strettissima tra l'attività del giocare e i processi di regolazione emotiva. Quando parliamo di regolazione emotiva ci riferiamo alla capacità della persona di modulare la carica corporea, la durata e la manifestazione delle proprie risposte affettive per rispondere in modo efficace alle richieste del contesto e raggiungere i propri scopi.

Durante la prima infanzia questa capacità è soltanto all'inizio del suo lungo percorso di maturazione. Il bambino piccolo si appoggia tantissimo all'adulto per ritrovare la calma quando viene travolto da stati di forte attivazione emotiva. È soltanto

attraverso l'esperienza quotidiana e la crescita delle abilità mentali, verbali e sociali che comincerà a fare proprie strategie di gestione sempre più autonome.

Il gioco è l'ambiente in cui queste strategie vengono messe alla prova nel modo più evidente. Mentre gioca, infatti, il bambino si trova continuamente a fare i conti con un mix di eccitazione, attesa, frustrazioni e sorprese.

Il gioco simbolico richiede un lavoro mentale ancora più raffinato, perché impone di tenere insieme due piani differenti: la realtà concreta e lo scenario d'invenzione. Per farlo, il bambino deve ricordare le regole del "fare finta", rimanere dentro il proprio personaggio e adattarsi ai cambiamenti introdotti dagli altri compagni.

Slot e colleghi (2017) hanno studiato da vicino questo meccanismo osservando bambini di tre anni durante i loro momenti di gioco spontaneo. I dati hanno mostrato come le funzioni esecutive di tipo cool (cioè i processi logici di controllo cognitivo) fossero nettamente collegate alla regolazione emotiva mostrata durante il gioco, mentre la ricchezza del gioco simbolico risultava legata all'autoregolazione cognitiva e, in parte, anche a quella affettiva.

Questi risultati ci fanno capire come la gestione della mente e quella delle emozioni siano due facce della stessa medaglia. Durante un gioco articolato, il piccolo deve frenare gli impulsi, tenere a mente le informazioni, spostare la concentrazione da un punto all'altro e correggere il proprio comportamento. Le funzioni esecutive sono perciò la struttura portante dell'autoregolazione.

Pensiamo all'esempio semplicissimo di due bambini che devono fare a turno con un gioco: il desiderio di afferrare subito l'oggetto può essere fortissimo, ma il piccolo deve riuscire a frenare quell'impulso, ricordare la regola dell'attesa e aspettare il proprio momento. In questa piccola scena si intrecciano perfettamente il controllo della mente e quello del cuore.

Imparare a regolarsi nel gioco non significa affatto che il bambino debba rimanere sempre calmo, quieto e contenuto. Un bel gioco libero è fatto anche di esplosioni di energia, risate a crepapelle, corse a perdifiato, grida di gioia ed entusiasmo travolgente. Ciò che il bambino sviluppa gradualmente è l'abilità di modulare questa carica interiore affinché rimanga compatibile con la situazione.

Il gioco motorio è un esempio chiarissimo: mentre ci si rincorre o si fa la lotta per scherzo, l'eccitazione schizza alle stelle, ma il bambino deve comunque mantenere un minimo di controllo. Deve capire quando è il momento di fermarsi, dosare la forza fisica e cogliere i segnali dell'amico. In quest'ottica, la regolazione emotiva si rivela una competenza viva e dinamica: non consiste nel non provare emozioni forti, ma nella capacità di attraversarle senza smarrire del tutto la guida delle proprie azioni.

Galyer e Evans (2001) hanno offerto una prova chiarissima di questa idea. Nel loro studio, la capacità dei bambini di portare avanti il gioco di finzione anche di fronte all'irruzione di un evento negativo è risultata associata a una migliore regolazione emotiva misurata in altri momenti della giornata. Le autrici suggeriscono quindi che il gioco di finzione funzioni come una vera e propria palestra in cui ci si allena a governare le tempeste emotive.

Inoltre, il gioco offre una sorta di "esposizione graduale" a situazioni che fanno un po' paura o che creano ansia. Una storia può avere tra i suoi protagonisti un mostro spaventoso, una bambola può vivere il momento del distacco dalla mamma, oppure un gioco di finzione può riprodurre la visita dal pediatra. La cosa positiva è che il bambino può avvicinarsi o allontanarsi da quel tema spaventoso a seconda di quanto sente di poter sopportare.

Questa possibilità di dosare l'intensità dell'esperienza è il grande regalo della finzione: il piccolo può fermare il gioco quando vuole, cambiare la storia o far fare ai personaggi una cosa diversa. In questo modo, una situazione emotivamente forte viene vissuta dentro una cornice di sicurezza in cui il bambino conserva sempre il timone della situazione.

Un altro elemento preziosissimo è la ripetizione. I bambini adorano mettere in scena la stessa identica sequenza di gioco per un'infinità di volte. Non dobbiamo scambiare questa abitudine per una mancanza di fantasia: la ripetizione serve a prendere confidenza con la situazione, prevedere cosa succederà e provare risposte sempre nuove.

Un bambino che mette in scena più volte una bambolina che ha molta paura può piano piano cambiare il finale: la prima volta la fa piangere e disperare, la seconda fa

arrivare qualcuno a consolarla, la terza le fa trovare una soluzione brillante per vincere la paura. Attraverso la ripetizione, quella situazione emotiva perde la sua carica minacciosa e diventa prevedibile e gestibile.

La regolazione emotiva è legata a doppio filo anche all'abilità di superare le frustrazioni. Nel gioco ci si imbatte continuamente in qualcosa che non va come si vorrebbe: un puzzle che non si incastra, un castello di carte che crolla, un compagno che non vuole giocare a ciò che proponiamo. Tutti questi momenti aiutano il bambino a provare strade diverse: chiedere una mano, fare un altro tentativo, cambiare prospettiva, prendersi una pausa o accettare che l'attività sia finita.

In tutto questo, la qualità dell'ambiente e la vicinanza sensibile dell'adulto sono fattori decisivi. Non possiamo certo pretendere che un bambino sia capace di regularsi da solo quando le sue strutture emotive sono ancora del tutto in costruzione. L'autoregolazione nasce sempre e soltanto dalle prime esperienze di co-regolazione vissute insieme ai grandi.

Questo punto trova conferma nei dati della ricerca contemporanea. Uno studio condotto nel 2026 su 86 bambini in età prescolare ha analizzato il ruolo dei compagni e degli adulti nella gestione emotiva durante momenti di gioco a coppie, dimostrando che la regolazione mostrata dal bambino non dipende soltanto dalle sue doti personali, ma è profondamente influenzata dal tipo di intesa che si crea con il partner di gioco.

Dobbiamo allora abituarci a pensare alla regolazione emotiva come a una competenza situata, che prende forma nel contesto. Lo stesso bambino potrà mostrare capacità di regolazione diversissime a seconda del luogo in cui si trova, della persona che ha di fronte, della difficoltà dell'attività e di quanto si sente al sicuro. Questa visione ci permette di abbandonare l'etichetta rigida secondo cui un bambino "possiede" o "non possiede" una buona regolazione emotiva, invitandoci piuttosto a osservare come questa capacità si manifesta nelle diverse situazioni e come possiamo sostenerla con relazioni e contesti su misura.

Il gioco è esattamente uno di questi contesti privilegiati: un luogo speciale in cui si possono provare le emozioni sapendo che l'errore è ammesso, che l'esperienza si può sempre riscrivere e che c'è un adulto pronto a fare da riparo. Va detto comunque che

questa funzione regolativa non scatta in modo automatico in qualsiasi tipo di gioco: non tutte le attività ludiche hanno lo stesso impatto e non tutte aiutano allo stesso modo. Ciò che fa la differenza è la qualità dello scambio relazionale, il grado di coinvolgimento del bambino, il senso che egli attribuisce a ciò che sta facendo e la presenza di un adulto capace di sostenere l'esperienza.

3.5 Il contesto educativo come mediatore

La carica emotiva e la forza regolativa del gioco non si sviluppano mai nel vuoto o in una condizione di totale isolamento, ma prendono vita all'interno di una rete di relazioni in cui l'adulto svolge un ruolo assolutamente insostituibile. Nei servizi educativi per la prima infanzia, l'educatore rappresenta la figura di riferimento capace di prendere per mano il bambino e accompagnarlo nell'esprimere, comprendere e gestire le proprie emozioni.

Come ci ricorda Sujetaitė-Volungevičienė (2021) da una prospettiva storico-culturale, la regolazione delle emozioni è un percorso che nasce prima di tutto nell'incontro con persone più mature ed esperte, per poi essere gradualmente interiorizzato dal bambino. La co-regolazione fatta dall'adulto è quindi il ponte indispensabile per arrivare all'autoregolazione autonoma.

L'adulto non si limita a spegnere l'incendio o a "calmare" il bambino quando viene travolto da un'emozione forte. Attraverso la presenza quotidiana, l'educatore regala al piccolo occhiali interpretativi e modelli di comportamento che lo aiutano a dare un senso a ciò che sta vivendo. Durante il gioco tutto questo avviene in modo del tutto naturale. Se due bambini bisticciano per lo stesso giocattolo, l'educatore può intervenire dandogli voce: riconosce l'emozione provata da entrambi, traduce a parole i loro desideri e li guida verso un accordo.

La verbalizzazione è uno degli attrezzi più potenti nella cassetta degli attrezzi dell'educatore. Dire con calma calore "Sei davvero arrabbiato perché volevi proprio tu quel camioncino" significa dare dignità al vissuto emotivo del bambino, senza per questo dover approvare i comportamenti sbagliati che ne possono scaturire. Il piccolo capisce così un principio fondamentale: la sua rabbia è legittima e ha diritto di esistere, mentre l'atto di picchiare o morde il compagno per prendersi il gioco va modificato.

In questo modo, la co-regolazione crea un filo diretto tra l'emozione provata, la condotta e le sue conseguenze. A forza di vivere questi scambi rassicuranti, il bambino farà proprie quelle modalità di gestione che all'inizio dipendevano interamente dall'aiuto dell'adulto.

A questo proposito, la ricerca condotta da Röhl e collaboratori (2018) all'interno dei contesti prescolari mostra benissimo l'importanza dell'emotion coaching e della co-regolazione da parte delle maestre. Gli autori hanno osservato come gli educatori sappiano modulare le proprie strategie di co-regolazione a seconda dell'età e del livello di maturità emotiva dei bambini, dimostrando che un buon supporto da parte dell'adulto predice in modo chiaro la futura capacità di autoregolazione dei piccoli.

Questo dato è cruciale perché ci dimostra che un educatore competente non usa la stessa ricetta con tutti i bambini. La co-regolazione va sempre ritagliata su misura: un bambino di due anni avrà bisogno di un contatto fisico rassicurante, di un abbraccio e di poche parole chiare e concrete; un bambino di tre anni potrà invece essere guidato con qualche domanda a trovare da solo la strada per risolvere il problema, riducendo gradualmente la presenza diretta dell'adulto.

Il segreto della professionalità educativa sta proprio nel capire quando è il momento di intervenire e quando è il momento di tirarsi indietro. L'obiettivo finale non è certo quello di mantenere il bambino dipendente dal nostro aiuto, ma di accompagnarlo verso una sempre maggiore autonomia personale.

Il gioco narrativo e simbolico regala mille occasioni per questa mediazione discreta: l'educatore può regalare parole nuove dedicate alle emozioni, chiedere ai bambini cosa potrebbe provare il personaggio di un racconto, proporre svolte narrative o arricchire la storia, senza mai prendersi la scena o rubare il timone del gioco. Un intervento educativo efficace deve sempre rispettare la spontanea iniziativa dell'infanzia. Se l'adulto comincia a decidere tutti i ruoli, come usare i giocattoli e come far finire la storia, il gioco perde subito la sua carica di scoperta. Chi educa deve saper stare in un costante e delicato equilibrio tra la propria intenzione educativa e la libertà del bambino.

Questa funzione di mediazione è preziosissima anche per accompagnare le relazioni tra compagni. L'educatore può facilitare l'incontro tra bambini più timidi o che fanno fatica a giocare insieme, spiegando a ciascuno le intenzioni dell'altro. Di fronte a un bisticcio, invece di fare il giudice che stabilisce chi ha ragione e chi ha torto, l'educatore aiuta i contendenti a raccontare cosa è successo: dire "Tu volevi il camioncino, ma lui lo stava usando in quel momento" aiuta a mostrare che esistono due punti di vista diversi e che sono entrambi validi. Questa scoperta è una pietra miliare della crescita emotiva e sociale.

Anche la regia dello spazio e dei tempi di gioco fa parte dell'azione educativa. Mettere a disposizione materiali adatti, curare l'ambiente e garantire tempi distesi fa una differenza enorme sulla qualità del gioco. Se la giornata al nido è troppo frammentata da continui ritmi imposti, il gioco simbolico si spezza e i bambini non riescono a sviluppare trame ricche e complesse. Al contrario, lasciargli tempi lunghi permette di costruire scenari, modificarli e approfondire l'esperienza.

E poi c'è la cura degli spazi, che parla un linguaggio emotivo chiarissimo: creare angoli intimi, nicchie morbide e zone tranquille permette a chi si sente sopraffatto dall'eccitazione di ritirarsi per un momento, ritrovare la calma e autoregolarsi. L'ambiente educativo diventa così un vero e proprio "terzo educatore", in cui spazi, tempi, materiali e relazioni lavorano insieme per sostenere il benessere del bambino.

L'osservazione resta lo strumento principe di ogni educatore. Guardare con attenzione i bambini mentre giocano ci fa capire come esprimono la gioia e la rabbia, quali situazioni scatenano la frustrazione, come provano a calmarsi e di che tipo di aiuto hanno bisogno. Tutte queste informazioni sono preziose per progettare percorsi educativi personalizzati che rispettino i tempi di ciascuno.

L'adulto può usare il gioco anche per allenare l'empatia verso gli altri. Attraverso le storie, i burattini o le immagini, si può chiedere al bambino: "Secondo te come si sente adesso questo coniglietto? Perché è così triste? Cosa potremmo fare per consolarlo?". In questo modo il piccolo viene accompagnato a fare il salto dall'emozione provata a livello corporeo alla comprensione delle sue cause e delle sue possibili soluzioni.

La mediazione educativa riesce così a trasformare il gioco in un'occasione di pensiero profondo, senza mai togliergli la sua spontaneità. Chi educa deve essere abbastanza vicino da regalare sicurezza, ma abbastanza discreto da non soffocare la libertà del bambino. È proprio in questo bilanciamento che si misura la competenza di chi lavora nei servizi 0-3 anni.

In definitiva, il gioco è il luogo relazionale in cui la capacità di regolarsi nasce prima di tutto nello scambio con l'adulto. L'educatore aiuta il bambino a dare un senso a ciò che prova e a trovare parole e gesti per esprimerlo; col tempo, il piccolo farà suo questo bagaglio e lo userà in autonomia. La co-regolazione si conferma così il vero ponte tra la dipendenza iniziale e la conquista dell'autonomia.

Offrire ai bambini un ambiente in cui le emozioni sono benvenute, in cui il gioco viene protetto e gli adulti rispondono con calore e sensibilità significa regalare loro una grande fiducia nelle proprie risorse. Il gioco non è un semplice strumento per raggiungere obiettivi decisi a tavolino, ma uno spazio umano in cui il bambino viene visto, ascoltato e accompagnato. La responsabilità dei grandi è garantire tutte le condizioni affinché la magia del gioco possa sprigionare la sua forza: sicurezza, tempi distesi, libertà di scelta, materiali ricchi e relazioni calde e responsive.

È così che il gioco si conferma la strada maestra per costruire la competenza emotiva dell'infanzia. Attraverso la libertà di esprimersi, la finzione dei ruoli, lo scambio con i pari, l'incontro con le piccole frustrazioni e la guida attenta degli adulti, il bambino impara a conoscere e a guidare il proprio cuore, unendo in un unico abbraccio la propria identità personale e la bellezza dello stare con gli altri.

CAPITOLO 4

PROPOSTA DI INTERVENTO EDUCATIVO

4.1 Contesto di riferimento

Questa proposta di intervento educativo prende forma all'interno dei servizi dedicati alla prima infanzia, ponendo la sua attenzione specifica sulla fascia d'età compresa tra i 24 e i 36 mesi. Parliamo di una tappa della crescita davvero straordinaria, contrassegnata da una rapidissima evoluzione sul piano della mente, del linguaggio, della socialità e del mondo emotivo.

Si tratta di un momento d'oro in cui il bambino vive trasformazioni profonde nel modo di percepire se stesso, nel rapportarsi con gli altri e nella capacità di dare un nome e comunicare i propri stati d'animo. Tra i due e i tre anni, infatti, il piccolo acquista una sempre più chiara consapevolezza di ciò che sente, comincia a cogliere le emozioni delle persone che ha intorno e fa i suoi primi tentativi ancora molto bisognosi del sostegno dell'adulto per imparare a gestire le proprie reazioni.

La fascia d'età compresa tra il secondo e il terzo anno di vita si caratterizza anche per una spinta fortissima verso l'autonomia personale. Il bambino mostra con grande energia la voglia di "fare da solo", di scegliere di testa sua, di esplorare lo spazio e di far valere la propria volontà. Se da un lato questo entusiasmo è un passaggio fondamentale e bellissimo per costruire l'identità e l'indipendenza, dall'altro porta con sé inevitabili e frequenti momenti di frustrazione.

Il bambino vorrebbe infatti vedere appagato ogni suo desiderio all'istante, ma si imbatte continuamente nei limiti posti dalla realtà fisica, nelle regole della vita al nido o nei bisogni degli altri bambini. La fatica di dover aspettare il proprio turno, di dover condividere i giochi e di dover accettare un "no" può scatenare reazioni improvvise di pianto, urla, momenti di opposizione, gesti impulsivi o tendenza a chiudersi in se stesso.

In questo quadro, il nido d'infanzia e le sezioni primavera si rivelano contesti di socializzazione secondaria davvero unici, nei quali il bambino fa il suo primo vero ingresso in un gruppo di pari al di fuori delle mura domestiche. Il gruppo dei compagni diventa così una palestra sociale insostituibile, in cui allenare le prime forme di collaborazione, condivisione, trattativa e gestione dei bisticci. Il confronto quotidiano con i coetanei regala esperienze che sarebbe impossibile vivere nel solo rapporto individuale con i genitori o con gli adulti di casa.

All'interno di questi servizi, la progettazione educativa non può assolutamente ridursi a un semplice lavoro di custodia o alla gestione meccanica dei momenti di cura. Deve essere un'azione pensata, intenzionale e sistematica, capace di prendersi cura della salute globale e della crescita di ogni singolo bambino.

Ogni singolo momento della giornata al nido dall'accoglienza del mattino al gioco libero, dal momento della pappa al cambio delle fasce, fino al ricongiungimento con la famiglia nel pomeriggio è pregno di un grandissimo valore educativo e relazionale. La vita di tutti i giorni al nido si trasforma così in una cornice pedagogica preziosa proprio perché offre al bambino una sequenza di eventi rassicuranti e prevedibili, all'interno dei quali egli può costruire, giorno dopo giorno, un profondo senso di sicurezza, di autonomia e di fiducia nelle proprie capacità.

L'ambiente del nido sia quello fatto di spazi e materiali, sia quello fatto di sguardi e relazioni viene quindi pensato e allestito come un vero e proprio "educatore silenzioso", capace di offrire stimoli stabili e rassicuranti che invitano all'esplorazione autonoma e permettono al bambino di esprimere in totale libertà tutto il patrimonio dei suoi vissuti affettivi.

La cura riposta nella disposizione degli spazi, la scelta attenta dei materiali, la presenza di angoli intimi e raccolti e la possibilità di alternare momenti di vivace attività a momenti di pausa e quiete rendono l'allestimento dell'ambiente capace di sostenere a tutto tondo la dimensione emotiva dei più piccoli.

Nello specifico, per la fascia d'età compresa tra i 24 e i 36 mesi, è fondamentale pensare ad ambienti che riescano a garantire, nello stesso momento, sia l'esplorazione libera che il contenimento affettivo. Il bambino ha infatti un enorme bisogno di opportunità in cui muoversi, fare prove e agire senza vincoli rigidi, ma ha altrettanto

bisogno di rifugi protetti in cui potersi fermare, ritrovare la calma e cercare il contatto rassicurante dell'adulto.

Progettare lo spazio al nido significa quindi prevedere angoli morbidi, piccole nicchie riservate, materiali simbolici vari e oggetti posti ad altezza d'infanzia, così da invogliare un rapporto autonomo e sicuro con il contesto circostante.

In questo scenario, la programmazione pedagogica si impegna a dare valore a ogni singola routine e a ogni momento della vita quotidiana al nido, trasformandoli in occasioni d'oro per l'apprendimento sociale. Allestire spazi accoglienti, angoli dedicati al rispecchiamento emotivo e proporre materiali destrutturati risponde al preciso desiderio di permettere ai bambini di abitare davvero i loro contesti di vita, sentendosi del tutto legittimati a mostrare il proprio mondo interiore senza il timore di essere giudicati o bloccati.

Anche la gestione del tempo gioca un ruolo di primissimo piano. La prevedibilità delle giornate e il ritornello rassicurante delle esperienze permettono al bambino di capire prima cosa succederà dopo, allontanando l'ansia dell'ignoto e regalando una profonda sensazione di sicurezza. In quest'ottica, la proposta educativa non viene pensata come un'arlecchinata di attività isolate ed estemporanee, ma come un cammino integrato nella quotidianità del servizio, sorretto dalla continuità dell'azione educativa di tutta l'équipe.

Il nido si trasforma così nel luogo della cura educativa per eccellenza, dove il benessere emotivo e la sicurezza affettiva rappresentano il terreno indispensabile per qualsiasi futuro apprendimento e per una socializzazione positiva con i compagni. L'educazione affettiva non viene perciò considerata come un "progetto extra" da somministrare ogni tanto, ma come un'impostazione che attraversa l'intera vita del nido e che trova linfa continua nel gioco, nelle routine di cura, nel legame con gli educatori e negli scambi tra bambini.

Il progetto che viene qui presentato si rivolge idealmente a un piccolo gruppo di bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi e si inserisce con naturalezza nella normale vita della sezione. Le esperienze possono essere proposte con cadenza regolare, alternando momenti più guidati dall'educatore a situazioni di gioco spontaneo, affinché

le competenze emotive possano essere allenate non soltanto durante il laboratorio, ma in tutti i diversi momenti della giornata al nido.

4.2 Bisogno educativo rilevato

L'idea alla base di questa proposta nasce dall'osservazione sul campo delle dinamiche relazionali ed emotive tipiche dell'infanzia, ed è ampiamente confermata dalle evidenze della letteratura scientifica, che indica l'età prescolare come una finestra evolutiva cruciale per la nascita dell'autoregolazione e della competenza emotiva (Slot et al., 2017).

Nei servizi per la prima infanzia, i bambini si trovano quotidianamente ad affrontare passi faticosi: il distacco al mattino dai genitori, la condivisione degli spazi e la negoziazione dei giocattoli con gli altri. A questo si aggiunge un dato evolutivo fondamentale: nella fascia 24-36 mesi il linguaggio verbale è ancora un cantiere aperto. Sebbene il bambino arricchisca ogni giorno il proprio vocabolario e inizi a usare le parole per esprimere quello che vuole o che intende fare, fa ancora un'incredibile fatica a spiegare con precisione uno stato d'animo complesso o sfaccettato.

Succede così che un'emozione intensa finisca per essere comunicata soprattutto attraverso la voce del corpo e del comportamento, anziché con le parole. Spesso, di fronte a un'ondata emotiva travolgente come la rabbia improvvisa perché un compagno ha strappato di mano un gioco, o la tristezza profonda per il saluto della mamma al mattino i piccoli reagiscono in modo disorganizzato e impulsivo, oppure si chiudono in se stessi, proprio perché non possiedono ancora né la padronanza della parola né strategie autonome di gestione dello stress (coping) (Denham, 2007).

Ciò che osserviamo dall'esterno non deve quindi essere etichettato come un "capriccio" o come una cattiva condotta da punire, ma va letto come il tentativo disperato del bambino di comunicare un bisogno profondo o uno stato interno che non riesce a dire in altro modo.

Diventa allora fondamentale distinguere nettamente l'emozione provata dal comportamento con cui la si manifesta. Ciò che richiede di essere guidato e regolato non è il sentimento in sé, ma la modalità con cui lo si mostra all'esterno. Un bambino ha

tutto il diritto di essere arrabbiato, ma può imparare poco alla volta, grazie alla presenza accogliente dell'adulto, che picchiare, mordere o strappare con la forza un oggetto non sono le uniche strade per far valere ciò che sente.

Lo stesso discorso vale per la tristezza, la paura o la frustrazione. Piangere, cercare l'abbraccio dell'educatrice, allontanarsi o mostrarsi agitati sono risposte che prendono senso all'interno della storia di quel momento. Il compito dell'educazione è accompagnare il bambino a riconoscere questi vissuti e ad attraversarli in modo via via più funzionale.

Il bisogno educativo che abbiamo individuato riguarda perciò l'intero viaggio che va dall'emozione provata alla sua espressione alla successiva gestione. Il bambino ha un bisogno immenso di un adulto che lo aiuti prima di tutto a capire cosa gli sta succedendo dentro, dando un significato a sensazioni fisiche e reazioni che lui non sa ancora interpretare da solo. In questo passaggio, la co-regolazione è la chiave di volta: prima di poter conquistare un'autoregolazione autonoma, il piccolo deve vivere mille volte l'esperienza di un adulto che gli sta accanto mentre è sopraffatto dalle emozioni, offrendogli vicinanza fisica, parole calme, prevedibilità e strategie concrete. La capacità di ritrovare la serenità si costruisce infatti sempre dentro una relazione.

Rileviamo quindi il bisogno urgente di accompagnare i bambini in un vero percorso di alfabetizzazione emotiva: è essenziale regalare loro, attraverso il canale privilegiato del gioco, gli strumenti per riconoscere, nominare, esprimere e gestire i propri stati d'animo, trasformando i momenti di frustrazione in occasioni d'oro di apprendimento sociale e relazionale.

Il gioco si rivela lo strumento principe di questo cammino perché permette di far rivivere situazioni emotivamente forti all'interno di una cornice protetta. Attraverso il gioco simbolico, la drammatizzazione, il movimento corporeo e l'imitazione, il bambino può mettere in scena ciò che vive ogni giorno, modificarlo, ripeterlo e dargli un senso del tutto nuovo. L'esperienza ludica permette così di prendere le misure con emozioni intense senza doverne subire il peso spaventoso nella realtà.

Un altro bisogno emerso con forza riguarda l'imparare a stare nel gruppo. La presenza dei compagni costringe il piccolo a fare i conti con desideri diversi dai suoi, a saper aspettare, a condividere i materiali, a rinunciare per un po' a un oggetto e a

scoprire che anche gli altri hanno bisogni ed emozioni. Il bisticcio, se accompagnato con sensibilità dall'adulto, smette di essere un problema e si trasforma in un'occasione di apprendimento.

L'intervento intende perciò rispondere a un bisogno che è contemporaneamente del singolo e del gruppo: sostenere ciascun bambino nella comprensione e nella gestione delle proprie emozioni e, al tempo stesso, far nascere relazioni più serene e collaborative tra pari.

Senza una guida adulta sintonizzata, i bambini rischiano di rimanere soli e smarriti di fronte a tempeste emotive troppo grandi, sviluppando difficoltà di adattamento che rischiano di compromettere sia i legami con i compagni sia il futuro ingresso alla scuola dell'infanzia (Denham, 2007). Al contrario, un ambiente educativo in cui le emozioni vengono viste, accolte e raccontate a parole offre al bambino la sicurezza necessaria per affrontare con fiducia anche i momenti più faticosi.

4.3 Finalità e obiettivi del progetto

Il progetto si propone come finalità generale la promozione della competenza emotiva e delle capacità di autoregolazione nei bambini del nido, utilizzando il gioco come mediatore pedagogico principale.

Mettiamolo subito in chiaro: la finalità non è affatto quella di avere bambini sempre "bravi e tranquilli" o di cancellare la rabbia, la paura e la tristezza dalla sezione, ma quella di accompagnare i piccoli a riconoscere ciò che sentono dentro, a comunicarlo agli altri e a sperimentare modalità sempre più adeguate per gestire i momenti di forte attivazione. In quest'ottica, l'emozione non è vista come un disturbo da eliminare, ma come il cuore pulsante della crescita infantile e, di conseguenza, come il terreno più bello su cui fare educazione.

A partire da questa grande finalità, l'intervento si articola nei seguenti obiettivi specifici:

- Favorire il riconoscimento e il dare un nome alle emozioni di base (gioia, tristezza, rabbia e paura), usufruendo costantemente del corpo, delle immagini e delle storie per aiutare i bambini ad associare la mimica del volto al vissuto interno (Denham, 2007). Non si tratta di imparare le parole a memoria come a scuola, ma di creare un

ponte tra l'esperienza vissuta, le pance che si stringono o i sorrisi che si aprono e il vocabolo emotivo corrispondente.

- Incoraggiare un'espressione sana dei propri stati d'animo nel gruppo, accompagnando i bambini nel passaggio graduale dalle reazioni fisiche e impulsive alla comunicazione attraverso le parole, i gesti o il gioco (Denham, 2007). Il bambino viene aiutato a provare modi diversi per dire di cosa ha bisogno, come chiedere aiuto all'educatrice, usare parole semplici, indicare una figura o inventare una scena nel gioco simbolico.

- Sviluppare strategie concrete per gestire le emozioni e sopportare le piccole frustrazioni, attraverso la partecipazione attiva a giochi di finzione, attività strutturate e momenti di esplorazione spontanea (Slot et al., 2017; Galyer & Evans, 2001). Le strategie non vengono calate dall'alto come regole astratte, ma vengono vissute direttamente sulla propria pelle attraverso l'esperienza e il corpo.

- Stimolare l'empatia e lo spirito di cooperazione, allenando i bambini a leggere le espressioni del volto dei compagni, a condividere i giochi e a costruire legami affettuosi e stabili con gli altri e con gli educatori (Lindsey & Colwell, 2013).

Accanto a questi traguardi principali, il progetto vuole coltivare anche una serie di competenze trasversali legate a doppio filo all'affettività: saper aspettare il proprio turno, accettare le prime semplici regole del gruppo, chiedere e dare aiuto, riuscire a frenare un impulso per un secondo, ritrovare la calma dopo un momento di rabbia e ritornare con serenità al gioco.

Un ulteriore traguardo riguarda la consapevolezza del legame tra corpo ed emozione. Il bambino può imparare pian piano a cogliere i segnali che il corpo gli invia: il viso contratto e i pugni chiusi quando sale la rabbia, il pianto quando si è tristi, la voglia di correre a rifugiarsi tra le braccia di un adulto quando si ha paura, oppure il sorriso radioso e la voglia di saltare quando esplode la gioia.

Tutti questi obiettivi sono pensati in modo realistico e graduale, rispettando i tempi unici di ogni bambino. Non ci aspettiamo certo che tutti arrivino allo stesso punto nello stesso momento, ma speriamo di vedere in ciascuno piccoli e preziosi cambiamenti nel modo di sentire, dire e gestire le proprie emozioni. Il successo del percorso non si misurerà soltanto dalla scomparsa dei momenti critici, ma soprattutto

dalla comparsa di strade nuove per comunicare. Un bambino che, dopo essere stato sostenuto dall'educatrice, inizia da solo a cercarla quando si sente triste o arrabbiato compie un passo avanti gigantesco, anche se di tanto in tanto potrà avere ancora le sue esplosioni d'ira.

4.4 Metodologia e ruolo dell'educatore

L'impostazione metodologica della proposta mette al centro il gioco come attività spontanea, fonte inesauribile di apprendimento e linguaggio d'elezione dell'infanzia. Facendo nostri i presupposti teorici dell'approccio storico-culturale di Vygotskij (Sujetaitė-Volungevičienė, 2021), scegliamo una metodologia attiva, esperienziale e laboratoriale, in cui il bambino è riconosciuto e trattato come il vero protagonista della propria crescita.

Il gioco non viene perciò considerato come una semplice "pausa" dalle attività serie o come un trucco per rendere più piacevole una lezione, ma come un'esperienza che ha un valore formativo enorme di per sé. Giocando, il bambino indossa ruoli, scopre regole, cambia la realtà, ripete le cose finché non le fa sue, usa le parole e scopre come la pensa chi gli sta accanto.

La nostra metodologia si guida anche sul principio della gradualità. Vista l'età dei bambini, sarebbe un grave errore proporre attività lunghe, astratte o che richiedono troppe spiegazioni a parole. Le proposte devono invece essere brevi, ricche di ripetizioni, concrete e capaci di coinvolgere tutti i sensi e il corpo. L'apprendimento emotivo passa così attraverso le immagini colorate, il movimento, la mimica dei volti, gli oggetti reali, le storie lette insieme, la musica e il gioco simbolico.

Il cuore di questa architettura metodologica è la figura dell'educatore, che si guarda bene dall'assumere atteggiamenti direttivi, rigidi o giudicanti, proponendosi invece come un mediatore sensibile e una figura di co-regolazione (Sujetaitė-Volungevičienė, 2021).

Chi educa cura la regia dello spazio e dei tempi, sintonizzandosi con profondo rispetto sui ritmi di ciascun bambino; regala parole nuove per dare un nome a ciò che sta succedendo ("Vedo che sei davvero arrabbiatissimo perché la torre è crollata"); offre l'esempio di un adulto calmo e rassicurante capace di contenere la tensione; e sostiene i

piccoli nei delicati momenti di bisticcio spontaneo tra compagni (Denham, 2007; Galyer & Evans, 2001).

Le parole usate dall'adulto devono essere semplici, concrete e aderenti al momento. L'educatore aiuta il bambino a collegare l'evento all'emozione provata: "Sei triste perché la mamma è dovuta andare al lavoro", "Sei arrabbiato perché Marco ti ha tolto il libro", "Ti fa paura questo rumore così forte". In questo modo, l'adulto regala al piccolo una prima mappa per leggere ciò che sente dentro, senza mai scavalcare la sua esperienza.

Un'attenzione grandissima va data al principio della validazione emotiva. Accogliere un'emozione non significa affatto far passare qualsiasi comportamento sbagliato. L'educatore può e deve accogliere la rabbia del bambino, mettendo però un fermo paletto all'aggressività: "Capisco benissimo che sei arrabbiato, ma non possiamo fare male a Luca". Questo atteggiamento riesce a tenere insieme i due pilastri dell'educare: la totale accoglienza del sentimento e il rispetto delle regole della vita insieme.

L'adulto lavora anche attraverso l'esempio (modellamento). I bambini piccoli imparano molto di più guardando cosa facciamo rispetto a mille spiegazioni a parole. Un educatore che mantiene un tono di voce calmo e pacifico, che rallenta i movimenti di fronte al caos, che nomina quello che sta accadendo e che propone una pausa comunica con i fatti un modo concreto per domare la tensione.

La presenza dell'adulto non spegne la fantasia del bambino, ma la sostiene attraverso una struttura di supporto (scaffolding) che permette di fare proprie le strategie di autoregolazione. All'inizio l'aiuto dell'educatrice sarà molto visibile: interviene, dà il nome all'emozione, propone una soluzione e accompagna anche fisicamente il bambino verso la calma. A poco a poco, questo supporto si farà più discreto, lasciando sempre più spazio all'iniziativa autonoma del piccolo.

Un altro attrezzo fondamentale è l'osservazione. L'educatore non può proporre la stessa ricetta a tutti i bambini, perché le risposte emotive, i tempi di reazione e i modi di comunicare sono unici per ciascuno. Osservare ci permette di capire cosa fa scattare la

scintilla dell'agitazione in quel bambino specifico, quali strategie funzionano meglio con lui e chi ha bisogno di un sostegno più continuo.

Infine, anche il bisticcio tra compagni viene letto come un grande momento educativo. L'intervento dell'adulto non deve correre a risolvere la questione al posto loro. Quando la situazione lo permette, l'educatore aiuta i contesi a guardarsi negli occhi, a dire cosa volevano e a provare una prima semplice negoziazione. Il conflitto smette così di essere un problema da cancellare e si trasforma in un laboratorio di vita sociale.

4.5 Descrizione delle attività

I laboratori proposti al nido si articolano in tre tipologie di gioco differenti, pensate per toccare tutte le dimensioni della competenza emotiva. La durata di ogni incontro è flessibile e tarata sulla reale capacità di concentrazione dei bambini di due/tre anni. Ogni esperienza può essere ripetuta più volte nel corso delle settimane, arricchendo via via i materiali, le situazioni e le sfide. Ritrovare un gioco già conosciuto è fondamentale per il bambino, perché gli regala sicurezza e gli permette di consolidare le competenze apprese.

Laboratorio dei travestimenti e del gioco simbolico – "La valigia delle storie"

Mettendo a disposizione dei bambini un baule pieno di oggetti veri della vita quotidiana, stoffe morbide e colorate, bambole, piattini e pentoline, i piccoli vengono invitati a mettere in scena brevi sequenze di gioco di finzione: fare la spesa, preparare la pappa, cullare un peluche che deve dormire, fare la visita dal dottore o accompagnare la bambina al nido.

Vestendo ruoli diversi e stando dentro le regole della finzione, i bambini provano in forma protetta piccole situazioni emotive simulate, imparando a coordinare i propri gesti con quelli dei compagni, a frenare gli impulsi e a gestire le piccole frustrazioni che nascono dagli imprevisti della storia (Slot et al., 2017).

L'attività comincia sempre lasciando ai bambini il tempo di esplorare liberamente i materiali: possono toccarli, scegliere quelli che preferiscono e iniziare a giocare a modo loro. L'educatore osserva in silenzio e, al momento giusto, può inserire un piccolo

spunto narrativo. Ad esempio, durante il gioco della "nanna", una bambola può iniziare a piangere forte perché non trova più il suo coniglietto per dormire. L'educatrice può chiedere ai bambini: "Chissà come mai piange così? Cosa possiamo fare per aiutarla?". Ecco che un piccolo problema emotivo entra nel gioco e chiede di essere risolto insieme.

L'obiettivo non è fare un teatro perfetto, ma far girare i ruoli tra i bambini. Un bambino farà la parte del papà che consola, un altro del bimbo arrabbiato, un altro dell'amico che porta un gioco. Cambiare parte fa fare l'esperienza di guardare le cose con gli occhi dell'altro, nutrendo la sensibilità affettiva.

Durante il gioco, l'educatore regala parole dedicate alle emozioni con estrema naturalezza, senza rompere la magia del momento: "La bambola è davvero triste...", "Guardate, il papà si è un po' arrabbiato", "Forse quel cagnolino ha paura", oppure "Che bello, Luca sta dando una mano alla bambola!". In questo modo, il linguaggio dei sentimenti entra con dolcezza nella vita del gioco.

L'attività serve benissimo anche per allenare la tolleranza alla frustrazione: l'educatore può introdurre piccoli imprevisti narrativi un ingrediente che manca per la pappa, una bambola che fa i capricci per andare a letto o un gioco unico che va condiviso, mantenendo sempre la situazione adeguata all'età per non creare troppa ansia.

Il gioco delle espressioni e degli specchi – "Che faccia faccio?"

Usando grandi specchi infrangibili fissati alle pareti ad altezza di bambino, libri illustrati ricchi di immagini ed emoticon o carte delle emozioni con volti che mostrano gioia, tristezza, rabbia e paura, i bambini vengono accompagnati a riprodurre con la mimica del volto e con il corpo le diverse sfumature affettive.

L'attività parte dalla scoperta dello specchio. L'educatrice invita i bambini a guardarsi e a osservare cosa succede alla loro faccia quando fanno un bel sorriso, quando spalancano la bocca per la sorpresa, quando corrugano la fronte per la rabbia o quando fanno la bocca storta per la tristezza. Lo specchio diventa così un magico strumento per scoprire il proprio corpo e per vedere da fuori come le emozioni cambiano il nostro volto.

L'educatore stimola la conversazione e il racconto condiviso, aiutando i piccoli a collegare l'espressione a un ricordo reale della loro giornata al nido (Denham, 2007). Le domande devono essere semplicissime e informali: "Come fa la nostra faccia quando siamo felicissimi?", "Che faccia facciamo quando ci sale la rabbia?", "E quando ci viene da piangere?", lasciando la massima libertà di rispondere anche solo con un gesto, una smorfia o un movimento del corpo.

Le carte delle emozioni possono servire anche per esprimersi senza parlare: l'educatrice può disporre alcune figure a terra e chiedere al bambino di indicare la faccia che assomiglia di più a come si sente in quel momento. Questa è una risorsa preziosissima per i bambini che hanno ancora poche parole a disposizione.

Il gioco si può arricchire con brevi storie illustrate: l'educatrice mostra la figura di un cucciolo che ha perso la sua pallina e chiede ai bambini che emozione stia provando. Si fa così un bel passo avanti, passando dal guardare l'emozione sul proprio volto al saperla cogliere sul viso degli altri.

Percorsi ludico-motori e di rilassamento – "Il bosco incantato"

Attraverso giochi di movimento libero, percorsi psicomotori e momenti di grande energia corporea seguiti da fasi di quiete e ascolto ispirati al gioco fisico e al rough-and-tumble play ben custodito dall'adulto, i bambini sperimentano vere e proprie "onde emotive", imparando a misurare la forza del corpo, a scaricare la tensione accumulata e a ritrovare la calma grazie al contenimento affettivo e fisico dell'educatore (Lindsey & Colwell, 2013; Sujetaitė-Volungevičienė, 2021).

L'esperienza può essere presentata come una piccola storia in movimento: l'educatrice racconta che ci si trova in un "bosco incantato" in cui bisogna superare diversi paesaggi, camminando piano come le formichine, saltando come le ranocchie dentro i cerchi, strisciando sotto un ramo-tunnel, portando un tesoro e arrivando infine in una tana tranquilla.

La prima parte del percorso è tutta carica di movimento ed energia: si corre, si salta, si striscia e si fa esperienza della forza del corpo. L'educatrice fa scoprire ai bambini che il corpo può "accendersi come un motore" e poi, piano piano, può "rallentare".

Nella seconda fase, la carica del movimento sfuma con dolcezza: i bambini vengono invitati a sdraiarsi o a sedersi su un grande tappeto morbido, ascoltando suoni della natura, una musica dolcissima o la voce pacata dell'educatrice. Si possono proporre piccoli giochi con il respiro, come "gonfiare la pancia come se fosse un palloncino rosso" o "soffiare piano su una piuma per non farla cadere". Il tutto viene proposto sempre sotto forma di gioco, senza chiedere prestazioni perfette.

L'obiettivo è far provare sulla propria pelle cosa si sente quando si passa da un momento di grande eccitazione a uno stato di profonda quiete. In questo modo la gestione delle emozioni si lega non solo alla parola, ma alla percezione reale del proprio corpo. L'educatore è il regista di questo passaggio, modulando il tono di voce, i movimenti e le luci della stanza. Il finale deve essere così sereno da permettere ai bambini di tornare con calma alle attività della giornata.

Queste tre proposte non sono recinti separati: gli spunti del gioco simbolico si possono intrecciare con le carte delle emozioni, così come un percorso motorio può finire con un momento in cui si disegna ciò che si è provato. Usare insieme il corpo, la finzione, le storie e la relazione permette di fare educazione emotiva sfruttando tutti i canali espressivi dei bambini. In ogni attività, infine, l'educatore rispetta sacrosantamente i tempi di ciascuno: nessuno deve essere mai forzato a fare qualcosa, e anche chi sceglie di rimanere a guardare da vicino sta partecipando a modo suo e va accolto con calore.

4.6 Osservazione e valutazione dell'intervento

La verifica di come sta andando il percorso educativo non fa ricorso in alcun modo a "prove" o "verifiche" di stampo scolastico che sarebbero del tutto assurde per bambini da zero a tre anni, ma si fonda interamente sull'osservazione partecipante e sistematica condotta ogni giorno dagli educatori durante tutta la vita del nido.

L'osservazione è lo strumento principe della pedagogia dell'infanzia perché permette di conoscere ogni bambino nella sua unicità e di vedere con i propri occhi come cambiano i comportamenti nel tempo. Mettendo a confronto la situazione iniziale con quella che si sviluppa giorno per giorno, l'educatore può cogliere i piccoli progressi e, se serve, correggere il tiro aggiustando le proprie strategie.

Per lavorare bene, l'équipe si serve di griglie osservative chiare e di note descrittive focalizzate su alcuni indicatori chiave: la frequenza e il modo di mostrare la gioia o la rabbia, la capacità crescente di cercare l'adulto o i compagni per superare un bisticcio, la tenuta e la qualità della partecipazione ai giochi simbolici condivisi e il calo visibile di reazioni impulsive, aggressive o di momenti di isolamento (Denham, 2007; Slot et al., 2017).

Per rendere l'osservazione precisa e utile, gli educatori tengono d'occhio alcuni segnali concreti:

- il bambino riconosce alcune emozioni guardando le figure, le facce degli altri o nei giochi;
- usa spontaneamente, o con un piccolo aiuto dell'adulto, parole semplici per dire come si sente;
- fa capire un suo bisogno emotivo con le parole, con i gesti o mostrando un'immagine;
- cerca lo sguardo o l'abbraccio dell'adulto quando è molto agitato o triste;
- accetta di farsi coccolare e rassicurare dall'adulto per ritrovare la calma;
- riesce a frenare per un momento un gesto impulsivo;
- partecipa volentieri a semplici giochi di finzione con i compagni;
- accetta con serenità la presenza e le idee degli altri bambini;
- fa piccoli gesti di affetto o di conforto verso chi sta piangendo o è in difficoltà;
- riesce ad aspettare un pochino il suo turno dentro il gioco;
- mostra una maggiore forza nel superare i piccoli momenti di frustrazione.

La valutazione si sviluppa in tre momenti fondamentali: all'inizio, in itinere e alla fine.

La fase iniziale serve a fotografare i punti di forza e le fatiche di ogni bambino e del gruppo nel suo insieme. In questo primo momento si osserva, ad esempio, come i bambini vivono l'attesa, come condividono i giocattoli, come affrontano il saluto al mattino e come reagiscono ai primi bisticci.

La valutazione in itinere permette di seguire il cammino passo dopo passo e di fare aggiustamenti in corsa. Se un'attività si rivela troppo difficile, troppo lunga o poco interessante, l'educatrice può cambiarne i tempi, i materiali o il modo di proporla. La

valutazione ha così una profonda funzione formativa: non serve a dare "voti", ma a migliorare continuamente la qualità della nostra azione educativa.

La fase finale permette infine di mettere a confronto le osservazioni raccolte lungo tutto il percorso con quelle di partenza, festeggiando i cambiamenti qualitativi compiuti dai bambini. Non si tratta di valutare una prestazione, ma di documentare una crescita reale nella capacità di sentire, comunicare e gestire le emozioni e nella bellezza dei legami con i compagni.

L'interpretazione delle osservazioni richiede sempre grande cura e sensibilità. Un singolo episodio di rabbia esplosiva non significa affatto che il progetto sia fallito, così come un bel gesto isolato non vuol dire che una competenza sia acquisita per sempre. Dobbiamo guardare alla continuità, alla frequenza e ai contesti in cui i comportamenti si mostrano.

I dati raccolti permettono all'équipe degli educatori di monitorare il cammino di ciascuno e di offrire, alla fine del percorso, una restituzione ricca, calda e condivisa alle famiglie, nell'ottica di una vera alleanza educativa tra il nido e la casa. Il coinvolgimento dei genitori è infatti un pezzo fondamentale della valutazione globale. Condividere le osservazioni con la mamma e il papà aiuta a costruire un ponte tra il nido e la vita familiare, permettendo agli adulti di confrontarsi su come il bambino mostra le sue emozioni e su quali coccole o strategie lo aiutano di più nei momenti no.

La restituzione ai genitori deve mantenere un tono sempre descrittivo, accogliente e mai giudicante. L'intento non è mettere etichette al bambino, ma raccontare insieme il cammino fatto, mettendo in luce le nuove conquiste e gli aspetti che hanno ancora bisogno di tempo e di coccole.

Raccogliere e curare questa documentazione pedagogica rende visibile a tutti la bellezza della crescita compiuta, confermando ancora una volta la forza trasformativa del gioco nello sviluppo emotivo dei piccoli. Questa documentazione è preziosissima per gli educatori stessi, perché permette di riflettere sulle scelte fatte, sulle risposte dei bambini e su come migliorare le future proposte.

In conclusione, è bello ricordare che imparare a gestire il proprio cuore è un cammino lungo, graduale e infinito, che non si esaurisce certo nei tempi delimitati di un

singolo progetto. Questa proposta rappresenta una tappa intenzionale dentro un cammino educativo più grande, in cui il bambino continuerà ogni giorno a vivere emozioni, scoperte, legami, bisticci, conquiste e piccole frustrazioni.

Il valore di questo lavoro sta perciò non solo nelle singole attività svolte nei laboratori, ma nella capacità di costruire un nido in cui ogni emozione è di casa e in cui ogni bambino sa di poter trovare adulti accoglienti pronti ad accompagnarlo a diventare grande.

CONCLUSIONE

Giunti al termine di questo percorso di ricerca e riflessione pedagogica, è possibile tirare le fila delle argomentazioni svolte per dare una risposta articolata all'interrogativo da cui siamo partiti. La domanda iniziale chiedeva se e in che modo il gioco potesse essere considerato non semplicemente una manifestazione di svago, ma la strada per lo sviluppo e la regolazione della vita emotiva nella prima infanzia. La risposta che emerge dalla letteratura scientifica e la riflessione educativa è affermativa, ma porta con sé una precisazione: il gioco non possiede una virtù "magica" o automatica, ma comunica un potenziale formativo solo quando si colloca all'interno di un sistema relazionale sensibile, capace di accoglierlo, interpretarlo e valorizzarlo.

Ciò che la letteratura psicopedagogica contemporanea ci restituisce con grande chiarezza è una visione profonda e integrata del bambino. Gli studi analizzati dimostrano come lo sviluppo emotivo non sia un fatto puramente individuale o una semplice maturazione biologica interna, ma un processo relazionale e situato. Nei primi tre anni di vita, l'esperienza affettiva muove i suoi passi a partire dal corpo e dalla relazione con il caregiver; è attraverso i primi scambi non verbali, la presenza dell'adulto e la sicurezza dei contesti di vita che le reazioni fisiologiche grezze si trasformano gradualmente in emozioni riconosciute, nominate ed espresse.

In questo quadro evolutivo, il gioco si rivela l'habitat naturale dell'infanzia. Le conclusioni scientifiche ha messo in luce come, attraverso la metafora del "fare finta", la finzione simbolica e la forza del movimento corporeo, il bambino trovi nel gioco una vera e propria palestra per la mente e per il cuore. Giocando, il piccolo si spinge oltre: sperimenta ruoli differenti, prende le distanze da timori reali affrontandoli, si imbatte nella frustrazione di un castello che crolla o di un gioco da condividere e impara, giorno dopo giorno, a modulare l'intensità delle proprie risposte emotive. L'esperienza ludica funziona come un laboratorio di de-centramento cognitivo ed affettivo, fondamentale per la nascita dell'empatia, per la costruzione dell'identità e per l'apprendimento delle regole sociali tra pari.

Al tempo stesso, la trattazione ha inteso mettere in luce la centralità della postura educativa. Se è vero che il gioco nasce come slancio spontaneo e autodiretto del bambino, l'efficacia del suo valore regolativo ed emotivo dipende fortemente dalla regia pedagogica dell'adulto. Nel nido d'infanzia, la figura dell'educatore si colloca piuttosto nella co-regolazione. Attraverso l'ascolto empatico, la validazione delle emozioni ("so che sei arrabbiato, ma non ci facciamo male"), l'allestimento di spazi caldi e prevedibili e il dono di un vocabolario emotivo semplice e concreto, l'adulto offre al bambino quell'impalcatura (scaffolding) indispensabile affinché l'eteroregolazione iniziale possa trasformarsi, nel tempo, in un'autoregolazione.

È importante riconoscere i limiti che caratterizzano il lavoro dell'educatore. La sua azione, non può risolvere da sola tutte le difficoltà della persona o della realtà in cui essa vive. L'educatore può accompagnare, sostenere e creare opportunità di crescita, ma il suo intervento deve confrontarsi con i limiti del proprio ruolo e con la necessità di collaborare con altre figure professionali. Per questo motivo, il lavoro educativo assume un significato completo quando viene inserito all'interno di una rete di relazioni e di competenze, nella quale ogni professionista contribuisce al benessere della persona. Riconoscere questi limiti non significa quindi ridurre il valore dell'educatore, ma prendere consapevolezza della complessità del suo lavoro e dell'importanza di un intervento condiviso.

In conclusione, riconoscere il gioco come spazio emotivo significa restituire all'infanzia la dignità dei suoi linguaggi. Per chi si prepara a svolgere la professione educativa, questo lavoro rappresenta un solido promemoria metodologico: educare le emozioni non significa insegnare ai bambini come essere sempre calmi e ubbidienti, ma costruire contesti sicuri, accoglienti e giocosi in cui ogni sentimento possa trovare ascolto, cittadinanza e possibilità di trasformazione.

BIBLIOGRAFIA

American Academy of Pediatrics. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.

Chin, M. P., Lillard, A. S., & Eisen, S. (2021). Positive psychology interventions for young children: A systematic review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 101298.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.

Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108.

Hedegaard, M. (2016). Emotion in children's play activity: Theoretical notes. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 346–361.

Holodynski, M. (2013). The development of emotions and their regulation. In C. von Hofsten & K. Rosander (Eds.), *From action to cognition* (Progress in Brain Research, Vol. 203, pp. 103–124). Elsevier.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). Henry Holt.

Lange, C. G. (1885). *Om sindsbevægelser: Et psycho-fysiologisk Studie*. Luno.

Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and socioeconomic status. *Developmental Psychology*, 28(1), 156–165.

Lewis, M., & Minar, N. J. (2022). The development of self-conscious emotions: Cognition, self, and culture. *Developmental Review*, 64, 101015.

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1), 146–156.

Lillard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The nature of pretend play and its role in development. *Early Education and Development*, 25(3), 440–445.

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), 1–34.

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend play and rough-and-tumble play in relation to young children's social-emotional competence in preschool. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1337–1355.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.

Mc, A., B., C., & D., E. (2026). Positive emotions, engagement, and well-being in early childhood: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 1–15.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. W. W. Norton.

Rattaz, C., Michelon, C., & Baghdadli, A. (2022). Early parent-child interactions, physiological regulation processes, and socio-emotional outcomes in the first two years of life: A systematic review. *Infant Behavior and Development*, 68, 101732.

Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2018). Emotion coaching and co-regulation in preschool: Teacher strategies and child self-regulation. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 675–685.

Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399.

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational settings? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180.

Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in relation to pretend play quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 158–168.

Smits-van der Nat, S., van de Weijer-Bergsma, E., & Hoijsink, H. (2024). Pretend play and social competence in early childhood: A meta-analysis of observational and intervention studies. *Educational Psychology Review*, 36(2), 45.

Stifter, C. A., Dollar, J. M., & Cipriano, E. A. (2020). The development and function of positive emotions in early childhood. *Child Development Perspectives*, 14(3), 172–178.

Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2021). Emotional development and co-regulation in early childhood: A Vygotskian historical-cultural perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), [985–1002](#).

UNICEF & LEGO Foundation. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful child. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.