



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E  
PSICOLOGIA APPLICATA  
CORSO DI LAUREA IN  
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE  
CURRICULUM EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

Relazione finale  
IL GIOCO NELLA PRIMA INFANZIA  
Il bambino cresce, scopre e impara giocando

Relatore

Prof.ssa Alessandra Cesaro

Laureanda  
Evelyn Spinadin

Numero di matricola  
595934-SED

Anno accademico 2014/2015



## Indice

Introduzione	Pag. 5
<b>Capitolo 1 La storia del gioco e le sue teorie più significative</b>	pag. 7
1.1 Qualche cenno di storia del gioco	pag. 7
1.2 Definizione di gioco	pag. 9
1.3 Diverse teorie di gioco	pag. 11
1.4 La teoria di J. Piaget	pag. 15
<b>Capitolo 2 Lo sviluppo del gioco</b>	pag. 21
2.1 Il gioco simbolico	pag. 21
2.2 Spazi, tempi e materiali del gioco	pag. 24
2.3 Alla scoperta del proprio corpo attraverso il gioco	pag. 31
2.4 Maschi e femmine scelgono giochi diversi	pag. 36
<b>Capitolo 3 Giochi, attività e laboratori al nido</b>	pag. 45
3.1 Differenza tra attività e gioco	pag. 45
3.2 Attività e centri di attività	pag. 47
3.3 Resoconto dell'esperienza di tirocinio	pag. 51
Conclusioni	pag. 59
Bibliografia	pag. 61
Sitografia	pag. 63



## Introduzione

La relazione affronta il tema del gioco nella prima infanzia per la sua importanza nello sviluppo cognitivo, fisico, emotivo e sociale dei bambini.

Ho scelto di approfondire questo argomento soprattutto dopo l'esperienza di tirocinio, dove ho avuto la possibilità di osservare quanto influisce nella vita dei bambini già da piccolissimi, da zero a tre anni.

Il gioco rappresenta una delle attività tipiche dei bambini e occupa gran parte della loro giornata, può essere visto come la lente attraverso cui esplorano il mondo che li circonda.

È per i piccoli una presenza fondamentale, la sua mancanza potrebbe incidere negativamente oltre che nello sviluppo anche nel benessere cognitivo, fisico, emotivo e sociale.

Ho suddiviso la mia relazione finale in tre capitoli, il primo intitolato “La storia del gioco e le sue teorie più significative” inizia con un breve cenno storico dove troviamo i cambiamenti che ha avuto il concetto di gioco nella storia. Inizialmente alcuni studiosi ritenevano che fosse un'attività di poca importanza, preferivano che il tempo venisse impiegato in giochi orientati verso l'inserimento al mondo del lavoro, successivamente divenne indispensabile per lo sviluppo del bambino. Nel primo capitolo ho definito il concetto di gioco e riportato alcuni degli autori che vi hanno dato contributo, Vygotskij e Winnicott. L'autore a cui ho dato maggior rilievo è Piaget per la sua importanza data al gioco per lo sviluppo del bambino, suddividendolo in tre categorie (gioco di esercizio, di regole e simbolico) e per il suo modello evolutivo diviso in stadi.

Nel secondo capitolo, intitolato “Lo sviluppo del gioco”, si può trovare una descrizione del gioco simbolico caratterizzato dal bambino che compie le azioni abituali fuori dalle circostanze usuali, le definalizza e decontestualizza per metterle in scena nel gioco. Successivamente ho descritto spazi, tempi e materiali ideali all'interno di un nido per stimolare il bambino e il suo sviluppo. In seguito ho parlato del corpo come primo oggetto di gioco, il bambino scopre attraverso le attività ludiche le parti del proprio corpo, ne impara i nomi e sperimentando i movimenti ne apprende l'uso. Infine in questo capitolo è possibile capire perché maschi e femmine tendono a preferire giochi e

giocattoli diversi.

Nel terzo capitolo “Giochi, attività e laboratori al nido” descrivo inizialmente le differenze tra gioco e attività per poi presentare alcune delle diverse proposte che le educatrici del nido possono organizzare all'interno della sezione o in laboratori dalle specifiche caratteristiche descritte nel secondo paragrafo. Per concludere descrivo la mia esperienza di tirocinio confrontandomi con quanto detto e confermando l'utilità del percorso svolto in questi anni.

## Capitolo 1 La storia del gioco e le sue teorie più significative

### 1.1 Qualche cenno di storia del gioco

Nella maggior parte dei casi il gioco viene considerato come il contrario di un'attività seria che l'uomo utilizzerebbe nel tempo libero e nei momenti di ozio.

Questo è un modo di vedere il gioco, come fosse di poca importanza, che risale a una visione molto antica, sin dal periodo egizio.

Infatti, nell'epoca ellenistica l'educazione ha inizio a sette anni, quando il bambino viene mandato a scuola. Prima dei sette anni c'è solo la cura e l'allevamento del fanciullo da parte della madre o in casi di vantaggio economico da parte della governante. Il gioco per il bambino era possibile quindi solo fino ai sette anni, e comunque per i filosofi greci questi primi anni di vita erano tempo perso. A tal proposito Platone chiese di anticipare il lavoro scolastico a sei anni e che i giochi dei primi anni fossero orientati verso l'avviamento professionale. Il gioco era quindi considerato lo strumento per acquisire le competenze necessarie poi nell'età adulta. Successivamente Aristotele, che propose l'anticipo della scuola a 5 anni, considera il gioco come un'attività che non serve e anch'esso ritiene più utili le attività che orientano al lavoro.

“Per tutto il Medioevo i giochi degli adulti e quelli dei bambini vengono osteggiati, limitati, esclusi, additati come oggetti pericolosi”<sup>1</sup>. “Questo atteggiamento di condanna del gioco era determinato dal fatto che la Chiesa considerava nel basso Medioevo tutti i giochi come oggetti demoniaci, fatti apposta per distogliere l'attenzione del credente dal pensiero di Dio e dalla preghiera”<sup>2</sup>.

Un atteggiamento più tollerante verso il gioco lo si può notare verso la fine del Quattrocento. In questi anni qualsiasi attività ludica doveva avvenire sotto il controllo di adulti, importante è che si cominciava ad ammettere l'utilità di alcuni giochi, per esempio corsa o salto, ma non venivano assolutamente accettati giochi d'azzardo.

Nel Seicento il gioco inizia ad essere inserito nei programmi scolastici, come momento sportivo, anche in questo caso a patto che fossero regolati e controllati dagli educatori.

Ma non tutti i pedagogisti concordano con questo punto di vista. “Per Comenio, infatti, i

---

<sup>1</sup> Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma, 2008, p. 55.

<sup>2</sup> Ivi, p. 56.

giochi sono visti solo come tirocinio alle 'cose serie' e come rappresentazioni di attività e di ambienti di lavoro dell'adulto”<sup>3</sup>.

John Locke utilizza la formula dell'istruire divertendo, cioè fa giocare i fanciulli per apprendimenti ed esercizi poco piacevoli. Dopo i Gesuiti fu uno dei primi ad avvalersi di questa forma di gioco. Locke faceva credere al bambino di essere libero, ma in realtà fa ancora parte di una concezione servile del gioco, per questo era importante che l'educatore motivasse l'interesse del bambino. Stessa idea quella di Rousseau che considera il gioco, nonostante sia allegro e liberatorio, uno strumento utile per l'educatore.

Un notevole cambiamento si può notare con il filosofo tedesco Immanuel Kant che, nella *Critica del giudizio* (1790), ritiene che il gioco sia “un'occupazione per se stessa piacevole e non abbia bisogno di altro scopo”<sup>4</sup>.

Ma ancora non siamo giunti al gioco come funzione educativa.

È il Settecento il momento in cui ha inizio l'utilizzo del gioco a scopo didattico e in cui si cerca di rendere più ludico l'apprendimento nei collegi. Vengono infatti pubblicati i primi saggi a tale scopo, esempio nel 1748 Enea Gaetano Milani pubblica *Nuovo metodo per rendere amabile l'odiato aspetto della scuola*<sup>5</sup>. Nel 1774 Giovanni Bernardo Basedow fonda una scuola, il *Philanthropium*, una scuola in cui i bambini non erano costretti a star seduti, anzi sotto il controllo di un insegnante potevano muoversi e giocare liberamente.

Secondo lo storico tedesco Schiller, periodo del romanticismo, il gioco è l'attività più dotata di significato ed è un gioco libero, fine a se stesso e senza scopi razionali. Schiller è autore di una delle frasi più famose della storia del gioco: “L'uomo gioca solo quando è nel pieno significato della parola ed è completamente uomo solo quando gioca”<sup>6</sup>.

Il contributo più importante fu quello del pedagogista tedesco Friedrich W.A. Frobel, considerato Pedagogista del Romanticismo, con lui è nata la *pedagogia dell'infanzia* e attribuisce al gioco qualità pedagogica. Per Frobel il gioco è fondamentale per lo

---

<sup>3</sup> Romano R.G., *L'arte di giocare*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000, p. 21.

<sup>4</sup> Kant I., *Critica del giudizio*, 1790.

<sup>5</sup> Milani E.G., *Nuovo metodo per rendere amabile l'odiato aspetto della scuola*, 1748.

<sup>6</sup> Schiller F., Baseggio C. (a cura di), *Saggi estetici*, UTET, Torino, 1959, p. 262.



sviluppo dell'uomo. Egli ideò il Kindergarten, giardino d'infanzia, che coincide con l'attuale scuola dell'infanzia. Con l'ideazione dei kindergarten il bambino è libero di manifestarsi non attraverso il linguaggio ma attraverso il gioco, quindi all'interno di essi si trova spontaneità e creatività. Per stimolare i più piccoli Frobel creò i 'doni', particolari giocattoli preordinati utili per la scoperta della realtà e di se stesso.

L'ideazione di doni venne però successivamente criticata dalle sorelle Agazzi che la ritengono un'attività codificata in un metodo ed in una didattica rigidamente fissata e trasmessa. Le sorelle Agazzi integrano il gioco con le libere attività espressive del bambino e con gli esercizi pratici. Esse preferiscono un materiale semplice, povero, comune, non serve materiale brevettato, materiale che si trova nelle tasche dei bambini. Da materiale semplice l'educatore deve essere all'altezza di riproporlo per le attività che fanno conoscere il mondo ai piccoli e diventare autonomi e creativi.

In Italia e anche all'estero molto interesse ha suscitato il metodo della prima donna medico italiana Maria Montessori, metodo che riprende proprio il suo nome. Il suo metodo inizialmente era stato elaborato per i bambini disabili ma successivamente fu esteso a tutti i bambini. La Montessori attribuisce molta importanza all'ambiente e ai materiali educativi, infatti, l'intero arredamento della *Casa dei bambini* è progettato e proporzionato alle possibilità del bambino, questo perché i piccoli possano sviluppare e rafforzare le proprie capacità. All'interno vengono svolte attività serie e formative, scelte liberamente dal bambino, in cui l'insegnante interviene per aiutarlo tenendo in considerazione che ognuno di loro ha i propri tempi e personalità.

## 1.2 Definizione di gioco

L'argomento che chiamiamo 'gioco' ha acquisito nella riflessione psicopedagogica uno spazio sempre più vasto e sempre più appassionante, è un tema sempre attuale e rilevante pedagogicamente.

Il gioco è l'attività specifica dei bambini ed è fondamentale per la loro quotidianità e il loro sviluppo.

Gran parte del tempo di un bambino è dedicato alle diverse forme di gioco, il giocare è la loro attività quotidiana. Gioca dovunque si trova e ne ha la possibilità e con qualsiasi cosa, a casa, a scuola, ai giardini e gioca da solo, con i coetanei e con gli adulti.

È difficile dare una vera e propria definizione del termine 'gioco' soprattutto perché si tratta di un termine poliedrico, che ha cioè molteplici aspetti, si parla di gioco di esercizio, di gioco simbolico, di gioco di regole e di gioco di costruzione.

L'epistemologo G.Bateson dice che quando si parla di gioco, comunemente, si dice ciò che non è, quindi si dice che non è serio, che non è reale, si dà una definizione di gioco tramite un negativo. Contrapponendo quindi il termine gioco a serio si ipotizza che sia un'attività di poco valore.

Gli aspetti psicologici del gioco si possono descrivere attraverso la combinazione di sei componenti diverse:

1. la *motivazione intrinseca* è uno dei tratti distintivi del gioco. Si gioca perché c'è piacere a farlo, è l'unica giustificazione a questa attività, non ci sono pressioni esterne o attese sociali che spingano a farlo;
2. la *priorità dei mezzi sul fine* in cui è molto più importante il procedimento rispetto al risultato. Infatti, spesso se osserviamo l'attività ludica si può notare che il piacere nel gioco consiste più nella fase preparatoria che non nell'esecuzione, si presta più attenzione a costruire lo scenario e nel decidere i ruoli. Quindi, non prestando attenzione al risultato, possiamo dire che il gioco tiene fuori dalle frustrazioni e non c'è il rischio di insuccesso e, se eventualmente ci sono dei problemi non mettono in difficoltà il bambino, ma si presentano come nuove occasioni di gioco;
3. la *dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna*, nelle attività ludiche la domanda che il bambino si fa è quella di chiedersi cosa può fare con quell'oggetto, qui possiamo notare la prima differenza tra gioco ed esplorazione (tema che preferisco affrontare poco più avanti) perché nella seconda la domanda che l'individuo si pone è che cosa sia quel particolare oggetto;
4. la *non letteralità del gioco*, ovvero la possibilità che offre l'attività ludica di poter esplorare nuovi significati usando gli oggetti come fossero qualcos'altro, per esempio il bastone che diventa un cavallo o la tazzina vuota che durante il gioco la bimba fa finta che sia piena di caffè;
5. la *libertà dai vincoli*, dal momento in cui si ritengono utili delle regole durante le attività ludiche di gruppo vengono accordate dagli stessi giocatori;
6. il *coinvolgimento attivo dei bambini*, si può generalmente affermare che qualsiasi

attività ludica richiede impegno da parte del bambino, anche se possiamo affermare che in base al livello di difficoltà e all'età del giocatore si possono notare diversi tipi di coinvolgimento, dal più attivo al più passivo, per esempio un gioco nuovo per un bimbo più piccolo richiede un coinvolgimento attivo, mentre un banale gioco di finzione per un bambino più grande può coinvolgerlo più passivamente.

Quest'ultima caratteristica è importante perché evidenzia il carattere attivo del gioco, ciò serve soprattutto per differenziarlo dagli stati passivi, come l'ozio.

Queste caratteristiche psicologiche vengono in molti casi utilizzate per differenziare il gioco da altre attività.

Ciò su cui tutti gli educatori concordano è che il gioco riveste un ruolo fondamentale per lo sviluppo e per gli apprendimenti in età evolutiva.

Mentre descrivevo le caratteristiche psicologiche del gioco ho accennato ad una differenza tra gioco ed esplorazione, in realtà si tratta di un vero e proprio passaggio da esplorazione a gioco, o più precisamente prima il bambino prende confidenza con le cose, quindi le esplora e le manipola e infine ci gioca. Pertanto si può dire che il gioco ha inizio quando il piccolo ha acquisito familiarità con l'oggetto, cioè quando non è più una novità.

Entrambi, sia esplorazione sia gioco, sono utili al bambino per acquisire conoscenze sugli oggetti, ma l'esplorazione da informazioni sulla proprietà degli oggetti, ovvero la forma, la grandezza, colore, peso, consistenza, mentre il gioco da informazioni su cosa posso fare con un determinato oggetto.

L'esplorazione ha però vita breve, perché man mano che il bambino cresce dedica sempre meno tempo ad essa e ne dedica di più al gioco, questo perché assume familiarità con sempre più oggetti.

Nonostante le differenze entrambe collaborano per mettere in relazione il bambino con il mondo fisico.

### **1.3 Diverse teorie di gioco**

Sono numerose le teorie sul gioco, ma in questo paragrafo, ricorderò soltanto le teorie più significative. Questo con l'obiettivo di riuscire a creare un orientamento su quali sono i principali problemi del gioco nell'infanzia affrontati dalla letteratura psicologica.

Per quanto riguarda la teoria di Piaget, ho scelto di dedicarci il paragrafo successivo, in quanto il gioco per lui era di vitale importanza per lo sviluppo del bambino.

### **Lev. S. Vygotskij**

Vygotskij è stato uno psicologo sovietico, padre della scuola storico-culturale.

Alcune delle sue idee coincidono con quelle di Piaget, ad esempio entrambi condividono l'opinione che il gioco implica una rappresentazione mentale, ma lui ritiene limitante la concezione di gioco in termini prevalentemente cognitivi e focalizza la sua attenzione agli aspetti affettivi, motivazionali e interpersonali che influenzerebbero il gioco.

Secondo Vygotskij, il gioco è la principale fonte di sviluppo nell'età prescolare, l'atto ludico permette al bambino di affrontare la tensione che si crea tra i desideri e l'impossibilità di soddisfarli istantaneamente, quindi è realizzazione immaginaria e illusoria di desideri. È solo crescendo che il bambino capisce che tutti i suoi desideri non possono essere immediatamente soddisfatti. Il gioco quindi rappresenta una risposta originale ai bisogni non soddisfatti.

Dal punto di vista di Vygotskij, quando il bambino è molto piccolo (prima dei tre anni) il suo modo di fare è spinto dalle condizioni in cui l'attività ha luogo, sono le cose stesse che gli suggeriscono cosa deve fare, come ad esempio una scala chiede di essere salita, o un interruttore di essere premuto, o una porta di essere chiusa. Quindi nei primi anni d'età il gioco è influenzato dai vincoli posti dalla realtà esterna, mentre, in seguito, è sempre più pilotato dal bambino. Di conseguenza, se prima nel gioco il contesto quasi obbliga le azioni, togliendo la libertà del bambino, e sono prevalentemente le cose che le influenzano, successivamente contesto e cose perdono importanza perché il bambino inizia ad agire indipendentemente da ciò che vede e sente. Prendono importanza le idee rispetto al contesto fisico.

Durante la prima infanzia il gioco del bambino è serio perché non sa distinguere le situazioni fittizie da quelle reali, successivamente sarà egli stesso a creare situazioni fittizie. Questo cambiamento è molto importante perché il fanciullo riesce ad agire sulla realtà e a trasformarla.

Il bambino riesce così a separare oggetto e pensiero e acquisisce la capacità di

immaginazione, nascono le idee ed è così che Vygotskij riporta un significativo esempio “un pezzo di legno inizia ad essere una bambola e un bastone diviene un cavallo”<sup>7</sup>. Questo esempio è importante perché è il passaggio in cui il bambino riesce a giocare indipendentemente dal contesto in cui si trova, dagli oggetti che lo circondano e impara ad immaginare, ma soprattutto riesce a dare valore a ciò che vede, il bastone può far da cavallo al bambino ma un'altro oggetto non potrebbe, cioè l'oggetto è determinante nel processo di passaggio al simbolo.

“Secondo Vygotskij il gioco in tutte le sue forme favorisce lo sviluppo del pensiero astratto, la capacità di separare le parole dalle cose, i significati dagli oggetti, proprio grazie all'immaginazione che fa del gioco una fonte di sviluppo”<sup>8</sup>.

Il mondo immaginato dal bambino è molto realistico e dominato da regole, infatti, Vygotskij dice che è facile giocare a realtà, cioè far giocare un bambino a fare il bambino in cui la madre ha il ruolo di madre, ma la differenza sta proprio nelle regole, che nel gioco vengono sempre rigorosamente rispettate e sono oggetto di attenzione, spesso nella realtà, invece, vengono inosservate.

Nei giochi di esercizio o nei giochi simbolici le regole definiscono ruoli, tempi e snodi della trama narrativa e devono essere rispettati altrimenti il gioco cade, per esempio 'facciamo che andiamo a letto che è sera' oppure 'facciamo che io sono la mamma e tu il papà'. In questi giochi il bambino quando usa una bambola la utilizza cercando di rispettare le regole che lui realmente ha dalla mamma, si prende cura di lei come la madre si prende cura di lui e fa finta che la bambola rispetti le regole.

Vygotskij non fa nessuna distinzione tra gioco di regole e gioco simbolico, ritiene che un bambino dal momento in cui crea una situazione immaginaria (gioco simbolico) crea comunque delle regole, che siano esse manifeste o nascoste (gioco di regole).

È molto importante il ruolo dell'adulto in questi passaggi, considerando che il modello Vygotskij si basa sulla teoria dell'apprendimento e sul concetto di Zona Prossimale di Sviluppo, quindi l'apprendimento avviene con l'aiuto degli altri, come l'adulto esperto, quindi esso può lavorare sull'attuale zona di sviluppo del bambino cercando di portarlo alla prossima. Quindi l'adulto competente deve cercare di mantenere alto l'interesse del

---

<sup>7</sup> Vygotskij L.S., 1966; trad. it. Da Cambi F. e Staccioli G., *Il gioco in occidente*, Armando Editore, Roma, 2007, p. 194.

<sup>8</sup> Braga P. e Morgandi T., *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, 2012, p. 32.

piccolo per l'attività, motivarlo e coinvolgerlo. Per questo diventa importante la competenza pedagogica e il ruolo dell'educatore al nido. Quando un bambino molto piccolo vede per la prima volta due cubi non è così scontato che li metta uno sopra l'altro e che poi li faccia cadere, ma l'educatrice al suo fianco potrebbe mostrargli questa soluzione e/o guidarlo a costruire una torre e poi distruggerla, in questo modo potranno poi ripetere insieme il gioco. È importante però che l'adulto capisca quando è necessario intervenire e guidare il bambino e quando lasciarlo libero di giocare da solo a modo suo. Come ho citato qualche riga sopra, Vygotskij ha introdotto la tematica della Zona di Sviluppo Prossimale, cioè ha notato che i contesti sociali sostengono lo sviluppo del bambino e a volte capita che anticipano la comparsa di abilità cognitive. Per questo accennavo sopra che un bambino se supportato da un adulto può avere risultati migliori rispetto ad aver eseguito il compito da solo. Infatti la Zona di Sviluppo Prossimale è proprio quanto il bambino può apprendere con l'aiuto di un adulto, o meglio lo spazio tra livello effettivo e livello potenziale.

### **Winnicott**

Donald Winnicott è stato un pediatra e psicoanalista inglese.

Winnicott indica il tema della serietà come una delle caratteristiche principali del gioco, e attribuisce all'attività ludica un ruolo determinante per la formazione del Sé del bambino.

Tra il pensiero di Winnicott e quello di Vygotskij ci sono molte somiglianze.

Per Winnicott è molto importante la primissima infanzia e crea la sua teoria del gioco mediante lo studio degli oggetti transizionali, cioè tutti quegli oggetti, come ad esempio un lembo di un lenzuolino, un peluche, un fazzoletto, che supportano il bambino nei momenti d'ansia quando si separa dalla mamma o dal suo seno, o in momenti particolari, come il momento di addormentarsi. Esempio molto famoso è la copertina di Linus, nel fumetto di Schultz, in cui Linus se la porta ovunque. Il fenomeno transizionale è il passaggio dalla suzione del proprio pollice all'attaccamento con un peluche o gioco, questa manifestazione da inizio ad un rapporto oggettuale affettuoso attraverso cui il bambino impara a pensare e inventare. È di fondamentale importanza che l'oggetto transizionale rimanga sempre lo stesso, può cambiare solo se è lo stesso

bambino a volerlo, anche se è un oggetto destinato a perdere valore con la crescita.

L'oggetto transizionale è importante per il piccolo perché non è la sua mamma o il seno, ma riesce comunque ad esserlo per lui, è come se lo sostituisse. Quindi attraverso questa esperienza il bambino si toglie l'illusione di essere tutt'uno con la madre e inizia lentamente ad affrontare l'esperienza autonoma.

Nell'area transizionale il piccolo utilizza oggetti per esporsi da solo nella realtà.

È fondamentale che l'adulto non faccia mai commenti negativi sull'oggetto transizionale, commenti che incitino il suo abbandono, perché è proprio attraverso questi oggetti che il bambino si avvicina al mondo reale.

La teoria di Winnicott è molto importante e ancora oggi per molti esperti è un aiuto per quanto riguarda gli studi sul rapporto bambino e attività ludica.

#### **1.4 La teoria di J. Piaget**

Piaget è stato un biologo, psicologo, pedagogista, filosofo, considerato il padre dell'epistemologia genetica, cioè lo studio dei processi cognitivi utili alla realizzazione della conoscenza durante la crescita, prestò molto tempo anche alla psicologia dello sviluppo.

Ha dedicato molti anni allo studio dello sviluppo mentale del bambino e anche se per certi aspetti è stata criticata, modificata, ampliata, la sua teoria del modello stadiale di sviluppo umano è ancora oggi condivisa dalla ricerca contemporanea nei suoi assunti principali. Quindi, padre di uno dei principali modelli di sviluppo, è stato il primo a suddividere in stadi lo sviluppo cognitivo del bambino fino ad arrivare allo stadio operatorio formale.

Dai modelli biologici riprende due principi fondamentali dell'adattamento dell'organismo all'ambiente: assimilazione e accomodamento, nella prima vengono acquisite nuove informazioni e nuove esperienze, mentre nel secondo avviene una riorganizzazione delle idee proprio a seguito delle nuove informazioni.

La qualità ancora unanimemente accettata del modello di Piaget è la considerazione del processo di sviluppo maturazionale come un processo che evolve attraverso cambiamenti quantitativi e qualitativi. In particolare identifica degli stadi evolutivi, oggi chiamate finestre evolutive, caratterizzati da modifiche quantitative e qualitative, cioè

all'interno dello stesso stadio le modifiche sono quantitative, mentre tra uno stadio e l'altro sono qualitative, per capire meglio un esempio molto diffuso è quello di una scala che è divisa in rampe e ogni rampa ha tanti gradini ma tra l'una e l'altra c'è un cambio di direzione.

Nel modello piagetiano ogni fase di sviluppo è caratterizzata da una diversa modalità ludica, afferma che nei primi due anni di vita appare il gioco di esercizio, successivamente il gioco simbolico ed infine il gioco di regole; sottolinea che dal momento in cui viene appresa una forma di gioco superiore non viene annullata quella precedente, ma è soltanto la forma di gioco caratteristica di quella particolare fase evolutiva.

Il modello evolutivo di Piaget si divide in cinque stadi con relativi sottostadi:

1. Stadio senso-motorio (0-18 mesi circa);
2. Stadio del pensiero simbolico (18-36 mesi circa);
3. Stadio del pensiero pre-operatorio (3-6 anni);
4. Stadio delle operazioni concrete (6-12 anni);
5. Stadio delle operazioni formali/ipotesico deduttivo (12 anni in poi).

1. Stadio senso-motorio: Piaget, per quanto riguarda lo sviluppo cerebrale, ricava le informazioni dall'osservazione di bambini (ad esempio suoi nipoti) perché negli anni in cui scrive di questo ancora non si sa nulla.

Afferma che nei primi diciotto mesi tutto lo sviluppo è orientato all'assimilazione di informazioni sensoriali e motorie. L'esplorazione sensoriale integra tutte le qualità quanto più il contesto educativo lo facilita, infatti la ricerca attuale raccomanda di usare esposizione (=organizzazione dell'ambiente), facilitazione (=esplorazione guidata) e potenziamento (=aiuto) per allargare la comprensione dell'ambiente.

Tale esplorazione nei primi mesi dipende dai riflessi circolari primari, come suzione e prensione, dai riflessi circolari secondari, quelli rivolti al proprio corpo, e dai riflessi circolari terziari, come ad esempio tirare i capelli della mamma.

Questa fase è caratterizzata dai rituali ludici che prendono con il passare del tempo le caratteristiche dei schemi simbolici. Non si parla ancora, però, di simbolo ludico perché il bambino non sa ancora di fingere, si potrebbe dire, quindi, simbolo in azione, perché si limita a riprodurre gli schemi in questione senza applicarli simbolicamente a dei



nuovi oggetti.

2. Stadio del pensiero simbolico: è circa a 18 mesi che avviene il primo cambio di direzione qualitativo importante, vale a dire che avviene il passaggio dall'esplorazione senso-motoria alle prime forme di rappresentazione simbolica, cioè una prima forma di operazione cognitiva sulle informazioni ricavate dall'ambiente.

Gli ambiti di sviluppo in cui si manifesta il pensiero simbolico sono tre:

- imitazione differita: si nota quando il bambino riproduce nei suoi comportamenti qualcosa che ha visto qualche tempo prima, cioè rievoca mentalmente un comportamento e lo ripropone in assenza del modello;
- comparsa del gioco simbolico: il bambino 'fa finta di';
- sviluppo del linguaggio: il piccolo lega il significato al significante.

Nei primi 20 mesi sia per quanto riguarda l'imitazione sia il gioco sono dominanti la fase manipolativa e funzionale. Il gioco manipolativo è quello in cui il bambino afferra un oggetto e lo lancia, lo batte, lo lecca, lo esplora, lo rompe, ed è necessario alla conoscenza sensoriale e funzionale. È gioco di funzione quando il bambino passa dall'aver manipolato un oggetto ad utilizzarlo per la sua funzione, ad esempio prima poteva afferrare una forchetta e batterla sul tavolo, successivamente la utilizza per mangiare.

Il pensiero simbolico dal punto di vista maturazionale ha un enorme importanza soprattutto nell'evoluzione del giudizio, quindi va posta molta cura educativa al suo sviluppo che ha una finestra evolutiva cruciale nell'acquisizione del gioco simbolico. Questo inizia intorno ai diciotto mesi, ma resta dominante per anni accompagnando il sistema cognitivo nell'analisi dei fenomeni reali e immaginari.

Lo sviluppo del gioco è uno dei processi più affascinanti e complesso dello sviluppo infantile, è indispensabile il suo potenziamento perché il suo sviluppo cognitivo sia adeguato.

3. Stadio del pensiero pre-operatorio: Piaget definisce operatorio il sistema di operazioni operative logiche, pertanto pre-operatorio è lo stadio che inizia a preparare tali operazioni mentali. Questa finestra evolutiva è caratterizzata dagli ismi, tendenze spontanee a pensare in maniera ego-riferita, sono molto resistenti e se non vengono educati adeguatamente rimangono tendenze silenti anche nelle fasi evolutive più

mature. Ci sono quattro tipi principali di ismi:

- animismo: tendenza a cercare sempre la causa di ciò che accade all'esterno, soprattutto quando avviene qualcosa di sgradevole;
- realismo: tendenza che porta il bambino ad attribuire realtà ad ogni cosa, per questo crede a babbo natale e alle streghe;
- artificialismo: tendenza a cercare l'artefice di ogni cosa, più che la causa;
- finalismo: tendenza ad attribuire a tutte le cose un fine, uno scopo. Per il piccolo la fine di tutti i fini è proprio se stesso, ad ogni domanda risponde includendo se stesso, se si chiede perché esistono le montagne si risponde perché lui bambino può andare a giocare con la neve.

4. Stadio delle operazioni concrete: in questa fase il bambino impara a pensare in modo logico, ma solo per quanto riguarda problemi rappresentabili concretamente. Ha ancora difficoltà a trattare problemi ipotetici, lontani dal tempo e dallo spazio. Compare in questa fase il concetto di 'conservazione', ovvero il bambino capisce che un oggetto rimane tale anche se cambia la sua forma o la sua posizione nello spazio. Altro passo importante di questa fase è la 'capacità di inserire in una classe', cioè il bambino impara a raggruppare delle singole classi in una più grande che le comprende tutte e riesce anche a tornare indietro scomponendole. L'ultima conquista di questa fase è la 'seriazione', vale a dire la capacità del bambino di ordinare mentalmente gli oggetti in base a peso, grandezza, luminosità.

Il limite di questa fase è che per risolvere i problemi il bambino ha bisogno di elementi concreti.

5. Stadio delle operazioni formali/ipotetico deduttivo: in questa fase il ragazzo è in grado di superare tutti i limiti della fase delle operazioni concrete. Inizia ad usare le capacità cognitive che gli consentono di ragionare in maniera astratta e di pensare a situazioni ipotetiche; a tal proposito alcune caratteristiche di questa fase sono:

- saper pensare a problemi ipotetici: il ragazzo inizia ad avere idee relative a situazioni ipotetiche;
- cercare sistematicamente delle soluzioni: davanti ad un problema il ragazzo pensa a tutte le possibili soluzioni e controlla l'efficacia e la logica di ciascuna di esse.
- comparsa del pensiero scientifico e l'interesse per le storie di fantascienza: alla base di

ciò sta proprio la capacità di pensare a condizioni ipotetiche.

Posso affermare, quindi, che Piaget mette il gioco nella teoria sullo sviluppo dell'intelligenza e più precisamente nel processo di formazione del simbolo.

All'inizio di questo paragrafo ho accennato delle diverse forme di gioco che si sviluppano nelle fasi evolutive e ho potuto notare dalla descrizione dei diversi stadi evolutivi come Piaget assegni al gioco, soprattutto quello simbolico, un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo. Secondo l'autore i primi giochi che compaiono sono quelli di esercizio, che, come quelli simbolici, sono caratterizzati dal dominare dell'assimilazione; i giochi di costruzione e i giochi di regole, invece, implicano tentativi di accomodamento alla realtà.

- Il gioco di esercizio può avere diversi gradi di difficoltà: può essere gioco semplice, come lanciare in acqua dei sassi; di combinazioni senza scopo, come il gioco di travaso; di combinazioni con scopo, come mettere in ordine i giochi per le loro caratteristiche, per esempio in base alla grandezza; di esercizio del pensiero, come chiedere sempre 'perché?' anche se realmente non c'è interesse ed è solo per divertimento. Questo tipo di gioco è caratteristico dei primi due anni di vita e alcune sue forme possono rimanere anche in età adulta. Può anche diventare gioco di costruzione o di regole, oppure passare a gioco simbolico, in cui le azioni fatte senza nessuno scopo nel gioco di esercizio semplice iniziano ad avere una motivazione, per esempio mettere la sabbia in un secchiello e rovesciarlo può avere lo scopo di fare un castello di sabbia;

- il gioco simbolico si sviluppa attorno ai due anni, in questa fase il bambino impara a rappresentare gesti o oggetti di una situazione non più presente e sviluppa la capacità di imitazione e immaginazione. Poco a poco il gioco simbolico passa a gioco di regole;

- il gioco di regole comprende i giochi strutturati e regolati, per esempio il girotondo o nei casi più difficili i giochi di squadra. È l'unica forma di gioco che si mantiene anche in età adulta, come per esempio negli sport o nei giochi di strategia;

- il gioco di costruzione può essere definito come quell'attività che si collega ai giochi simbolici o di regole, o meglio se prima un bambino usava un bastone come fosse una barca, adesso quel bastone gli serve per modellare, costruire, la barca e lo farà in modo che il risultato si avvicini il più possibile alla realtà. Si parla quindi di imitazione e di fedele riproduzione reale.

“ Il gioco, secondo Piaget, svolge nello sviluppo due funzioni: in primo luogo, serve a consolidare capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l'esercizio; in secondo luogo, rafforza nel bambino il sentimento di poter agire efficacemente sulla realtà perché nel mondo della fantasia non si verificano insuccessi né si è vincolati alle proprietà degli oggetti o delle situazioni reali”<sup>9</sup>.

In conclusione posso quindi dire che gli autori finora citati ritengono di fondamentale importanza il gioco per lo sviluppo del bambino.

---

<sup>9</sup>Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma, 2010, p. 18.

## Capitolo 2 **Lo sviluppo del gioco**

### 2.1 **Il gioco simbolico**

Il gioco simbolico appare nel bambino tra i dodici/quindici mesi di vita, mentre avviene il passaggio dallo stadio senso-motorio a quello pre-operatorio, e si sviluppa durante tutta la prima infanzia, fino ai sei anni. Nel caso in cui non avvenga per tempo è importante stimolarlo.

Viene chiamato 'simbolico' perché qualcosa viene utilizzato per rappresentare qualcos'altro. Viene anche chiamato gioco di immaginazione o gioco di finzione.

È una fase molto importante della vita del bambino perché attraverso il gioco costruisce il proprio sviluppo cognitivo, sociale, e affettivo.

Il gioco simbolico è caratterizzato dalle azioni abituali che il bambino compie fuori dalle circostanze usuali, e non le compie per il loro fine come fa nella quotidianità. Infatti nel gioco simbolico il bambino 'finge' di mangiare da un piatto vuoto, di dormire anche se non ha sonno, di bere il caffè da una tazzina giocattolo, sono tutte azioni compiute per mettere in atto una scena.

A questo proposito si possono distinguere due caratteristiche delle azioni nel gioco simbolico:

- definalizzate, ovvero messe in atto non per raggiungere gli scopi abituali;
- decontestualizzate, cioè messe in atto fuori dal contesto abituale.

Quindi il gioco simbolico avviene quando il bambino è in grado di compiere azioni di routine e utilizzare oggetti al di fuori delle loro funzioni, ruoli e contesti tipici e vengono usati in situazioni di gioco. Perciò avviene un processo di trasformazione delle azioni che da abituali diventano ludiche.

Dunque a due anni il bambino inizia a dimostrare che è in grado di capire il mondo attraverso l'utilizzo di simboli.

I primi giochi di finzione riguardano l'imitazione delle azioni materne.

Le attività ludiche del gioco simbolico mettono in atto azioni del mondo reale, che il bambino ha vissuto o osservato, infatti spesso i significati che vengono espressi nel gioco di finzione sono cognitivo-emotivi. Un esempio diffuso è quello del bambino che fa mangiare la bambola, il bambino in questa situazione ci fa capire che sa che abbiamo

bisogno di essere nutriti, ma sono importanti anche gli aspetti emotivi, lui si confronta con il rapporto con la sua mamma, perciò se la mamma nel prendersi cura di lui compie gesti delicati o bruschi altrettanto farà lui, quindi si può affermare che il gioco è anche rappresentativo della situazione affettiva del piccolo.

“ I bambini portano nel gioco le loro esperienze più pregnanti, esprimono e rielaborano vissuti ed emozioni”<sup>10</sup>.

La principale capacità che viene esercitata nel gioco di finzione è quella di tenere nel pensiero persone e oggetti, il piccolo è in grado di metterli in scena anche se fuori dal campo visivo o assenti.

Questa tipologia di gioco avviene prima in forma individuale, successivamente può essere condivisa, ma perché ciò avvenga c'è bisogno di tempo per conoscersi, per entrare in relazione con l'educatrice, per sentirsi sicuri, per essere interessati a giocare con altri. Per questo la figura dell'educatrice è importante durante l'attività ludica, deve fare da base sicura al piccolo e man mano fare da ponte per la relazione e il gioco con l'altro, può, in questo modo, allargare la prospettiva del bambino verso la dimensione sociale.

Nei primi giochi del 'far finta' le persone che giocano insieme al bambino sono reali perché egli non è ancora in grado di animare personaggi immaginari. Solo successivamente entrano nel gioco i partner immaginari, che inizialmente avranno un ruolo passivo e alcuni mesi dopo diventerà attivo. A tal proposito alcuni studiosi affermano che le azioni sono diverse se rivolte ad un oggetto, esempio la bambola, o ad un interlocutore reale esempio mamma o coetaneo, perché nel gioco con la bambola la simbolizzazione è più complessa perché deve essere animata dal piccolo per rappresentare un effettivo compagno di gioco.

Caratteristico del gioco di finzione nei bambini più grandi è riportare eventi per loro significativi, come l'aver partecipato ad un matrimonio, però aggiungendoci anche elementi derivati dalla fantasia, legati spesso alle fiabe, come per esempio l'uso della carrozza. In questi casi è utile se qualche volta l'educatrice fa trovare anche il giorno successivo lo scenario che i bambini avevano creato, in modo tale che possano continuare la loro messa in scena, riprendendo azioni del giorno prima e aggiungendone

---

<sup>10</sup>Braga P. e Morgandi T., *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Parma, Junior, 2012, p. 80.

di nuove, arricchendo così la trama.

Un'evoluzione del gioco di finzione, man mano che il bambino cresce, è la comprensione spazio temporale, le azioni che compie iniziano ad essere temporalmente e logicamente coordinate e sono pianificate, ovvero il bambino cerca gli oggetti che gli sono necessari, e comunica quello che sta facendo, che ha già fatto o che ha intenzione di fare. Impara ad organizzare le azioni in modo logico, si serve di oggetti, ma è in grado di compiere le azioni anche in assenza di essi. Tutto ciò rappresenta una forma precoce di rappresentazione mentale e di rievocazione delle esperienze cui hanno preso parte i bambini.

Un'altro aspetto importante è l'astuzia nell'animare gli oggetti, come, per esempio, quando i bambini danno una vocina al peluche, al bambolotto, cambiando il loro tono di voce, è una strategia molto utilizzata dai piccoli proprio per marcare i diversi ruoli.

Altra caratteristica interessante del gioco simbolico è che favorisce lo sviluppo del linguaggio. Da alcuni studi emerge che la comprensione del linguaggio sia in relazione con i primi livelli di gioco di finzione, mentre più avanti, in relazione con l'inizio della sintassi avviene anche lo sviluppo di un livello più complesso di gioco simbolico, quindi, si può dire che sviluppo del gioco simbolico e produttività linguistica sono collegati. Successivamente, invece, lo sviluppo del linguaggio procede più velocemente e in misura più consistente rispetto allo sviluppo del gioco.

Le verbalizzazioni nell'attività ludica sono utili in quanto consentono al bambino di condividere i contenuti di una trama narrativa con i suoi compagni di gioco e anche perché accompagnano le sequenze fungendo da elemento connettivo ed esplicativo. L'uso del mezzo linguistico è molto importante anche nel caso in cui i materiali o i destinatari che il piccolo vorrebbe non siano presenti, in questo caso li materializza esplicitandoli attraverso l'uso del linguaggio. Le verbalizzazioni, infine, sono utili anche per avere la funzione di esprimere un progetto di gioco prima che il bambino lo realizzi. Alcune delle proposte più diffuse di gioco simbolico sono le seguenti:

- gioco della casetta: è un'abitazione a misura di bambino con all'interno la cucina con le pentoline, i piattini, le posate, gli strofinacci, le scope e il salotto con i divanetti, le poltroncine, il tavolino, i lettini, le bambole, la mini asse da stiro e il ferro;
- il mercato: spazio a disposizione dei bimbi in cui possono muoversi con piccoli

- carrelli e fingere di fare la spesa con frutta e verdura finta, dolcetti e pasta;
- gioco delle bambole: in questo caso i piccoli possono fingere con la bambola di darle da mangiare, di lavarla, di spogiarla, di rivestirla, di metterla a nanna, di portarla a passeggio;
  - il dottore: il bambino ha a disposizione la valigetta con gli strumenti e il camice;
  - il banco degli attrezzi: banchi da lavoro a misura di bambino con tutti gli utensili adeguati che possono rappresentare il falegname o il meccanico;
  - i travestimenti: sono presenti degli armadietti o dei cestoni in cui ci sono abiti, accessori e scarpe dei grandi, in questo caso è molto utile la presenza di uno specchio in cui i piccoli possono guardarsi.

## **2.2 Spazi, tempi e materiali del gioco**

Attualmente, spesso, il gioco è costretto a spazi chiusi e dominati da regole, si sono ridotti gli spazi all'aperto, cortili, parchi, piazze, in cui il bambino può giocare, e viene così sacrificato all'interno della propria abitazione in spazi contenuti dove ci sono gli orari da rispettare per poter fare rumore. Per di più portare i propri figli in spazi all'aperto è diventato per i genitori motivo di preoccupazione, per la paura di trovare oggetti infettivi, pericolosi, e anche in questi spazi regole o divieti eccessivi. Avviene quindi una scomparsa dei luoghi di gioco libero.

Il bambino ha bisogno di giocare in famiglia, a scuola, in ludoteche, sia in spazi interni che in spazi esterni.

Gli spazi educativi devono essere organizzati perché le condizioni ambientali e materiali del contesto influiscono sui comportamenti dei bambini, sul loro benessere psico-fisico e coinvolgimento.

L'ambiente nella struttura per i bambini deve essere: strutturato, differenziato, accogliente, stimolante, comunicativo, ordinato e flessibile, oltre ad essere sicuro. In questo modo è possibile tenere in considerazione le capacità motore del piccolo, le capacità mentali e operative per consentirgli di sentirsi a proprio agio, per rispondere alle esigenze di ogni bambino in ogni fase dello sviluppo. Il piccolo ha bisogno di sentirsi al sicuro e accolto in un ambiente calmo e armonioso, dove può essere libero di esprimersi in un luogo in cui può rafforzare il proprio sé, deve essere incoraggiato alla



ricerca, all'esplorazione, all'avventura. Ha bisogno di un ambiente che favorisca le relazioni e che sostenga la propria modificazione insieme ai bambini.

All'interno di un asilo sono indispensabili gli angoli-gioco, si tratta di spazi organizzati all'interno di ogni sezione, delimitati e differenziati rispetto il resto dello spazio, che possono servire per attività di gioco libero e per attività di gioco strutturato. Sono spazi appropriatamente attrezzati e permettono al bambino di dedicarsi ad attività che mirano alla sua crescita. Da studi e ricerche emerge che i luoghi di attaccamento affettivo favoriti durante l'infanzia sono proprio i luoghi dei giochi che sono fondamentali per la formazione dell'identità personale e sociale del piccolo.

La figura dell'educatore è fondamentale quando si parla di spazi al nido perché deve essere in grado di creare un ambiente sano, accogliente, sicuro e stimolante per i bambini, momenti di stress e di tensione possono ostacolare le relazioni e diventare manifestazioni di comportamenti aggressivi, per cui l'organizzazione degli spazi deve essere una situazione di profonda riflessione quando si crea il progetto educativo.

Nella strutturazione di un nido è opportuno evitare spazi troppo ampi e dispersivi per non creare un ambiente poco accogliente e che provoca disorientamento. Quindi risultano migliori gli ambienti più piccoli in quanto facilitano le relazioni, inoltre, “i piccoli spazi sono capaci di allargare l'ambito della nostra immaginazione”<sup>11</sup>.

Perché il lavoro dell'educatore possa essere facilitato si può suddividere lo spazio al nido in sezioni, ovvero i bambini vengono divisi in diverse aule a seconda della loro età, così si presuppone un livello di sviluppo simile, in questo modo si possono svolgere le giuste attività per favorire la crescita del bambino. In altri casi invece si preferisce che le sezioni siano composte da bambini di età mista perché si ritiene che diversi livelli di sviluppo possano essere stimolanti, sia a livello cognitivo che relazionale.

In ogni caso, indipendentemente dal tipo di scelta di suddivisione dei bambini, una sezione crea un ambiente riconosciuto come proprio dal bambino. Il piccolo riconosce che quella è la sua aula, con i suoi compagni, e le loro routines, tutto ciò crea nel bambino stabilità, continuità e soprattutto rafforza il suo senso di sicurezza. Emerge quindi che ripetizione e prevedibilità sono fondamentali dei primi anni di vita.

Nella programmazione della gestione degli spazi all'interno di un nido è opportuno

---

<sup>11</sup> Braga P. e Morgandi T., *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, Parma, 2012, p. 117.

anche riservare degli spazi per i genitori, perché possano condividere dei momenti con i figli durante determinate attività e per occasioni di dialogo con gli altri genitori.

Un aspetto significativo per il bambino, a volte sottovalutato dagli adulti, è quello del pavimento, per loro è un piano ampio che offre molte possibilità, infatti molti giochi dei piccoli, soprattutto quelli domestici, richiedono l'uso di un pavimento. All'interno del nido è consigliato un pavimento in linoleum, sia per un gioco migliore in cui gli oggetti rimangono in piedi, sia per una questione di sicurezza, in caso di caduta è meno pericoloso di altri materiali più rigidi. H.G. Wells ha dedicato un intero libro a tal proposito, intitolato appunto 'Giochi da pavimento'<sup>12</sup>, in cui descrive tutte le possibilità di gioco che offre, l'uso di soldatini, di costruzioni, di trenini e macchinine. Aggiunge che i bambini con il gioco da pavimento mettono in moto la fantasia, creando mondi fantastici.

L'attenzione per il pavimento è importante anche per i più piccoli, i bebè, è importante che il pavimento sia accogliente, ma non troppo morbido altrimenti il bambino sprofonda e vengono così ostacolati i suoi spostamenti. Inoltre, per i bebè è utile prestare maggiore attenzione anche all'ampiezza dello spazio, si deve tener conto delle sue abilità motorie, quindi non deve essere troppo ampio, anzi deve essere poco più grande di quanto lui riesce a girarlo e riempirlo con i suoi giochi. Uno spazio troppo ampio potrebbe renderlo insicuro. L'ideale è allestire uno spazio semplice, con la prevalenza di tappeti o materassi sufficientemente rigidi, uno spazio libero di pavimento, alcuni mobiletti che sostengano il piccolo nella fase in cui si mette in piedi e impara a fare i primi passi. Per i bambini più piccoli è importante anche la presenza di giochi da spingere, è un gioco che amano fare quando imparano a stare in piedi.

Quando si organizzano gli spazi è vantaggioso creare una continuità tematica, per esempio può essere utile mettere vicini l'angolo dei travestimenti con quello delle bambole e della cucina, o a quello del banco da lavoro, in questo modo una bambina potrebbe vestirsi come la mamma che prepara la cena e passare alla cucina, o un bambino indossare una tuta da operaio e passare al banco da lavoro.

Un'altro aspetto che richiede attenzione nell'organizzazione di un nido è anche la scelta dei materiali, degli oggetti e dei giocattoli.

---

<sup>12</sup> Wells H.G., *Giochi da pavimento*, Sellerio, Palermo, 2000.

“Il giocattolo non è solo un passatempo, come può sembrare ancora oggi a molti, per cui è necessario andare oltre l'idea che il giocattolo possa essere solo un dono legato a qualche merito o promessa e non una necessità di sviluppo del bambino”<sup>13</sup>.

Il gioco per i bambini è un ambito privilegiato di apprendimento.

Tale scelta rappresenta un argomento di discussione, perché ci si pone diverse domande: quali materiali mettere a disposizione dei bambini? A quale età mettere a disposizione determinati materiali? Per quanti bambini mettere a disposizione il materiale? Il materiale che voglio mettere a disposizione lo metto tutto contemporaneamente? Con il passare del tempo va modificato, sostituito? Ogni quanto tempo?

Altre domande che l'educatore si pone per la scelta degli oggetti riguardano il comportamento del bambino, o meglio se ne fa un uso corretto, se è giusto che lo porti fuori dall'angolo predisposto, e nel caso di un uso improprio in che modo deve essere interpretato.

La disposizione dei materiali di gioco deve seguire alcune caratteristiche come la leggibilità, l'attenzione alla dimensione estetica, l'accessibilità manuale e/o visiva, l'ordine e la manutenzione per garantire la funzionalità nel tempo, infine, gli scaffali, i mobiletti e i cestoni devono essere per i bambini vetrine invitanti.

Più l'ambiente è ricco più il bambino ha scelta, mentre un ambiente con poche opportunità riduce anche le possibilità di scelta del piccolo.

Precedentemente accennavo ad una differenziazione anche per quanto riguarda il materiale in base all'età del bambino. Nella sezione dei piccoli è conveniente dividere il materiale in diversi contenitori, in alcuni mettere gli oggetti più piccoli, manipolabili, di varia forma e consistenza, in altri dividere il materiale da mettere a disposizione in diversi momenti per esempio il contenitore delle palle, il contenitore dei libricini, il contenitore degli oggetti in tessuto, il contenitore con i giochi di costruzione, il contenitore per i peluche, il contenitore per gli oggetti in legno. Sono le educatrici a scegliere in quale momento i bambini possono rovesciare alcuni contenitori per usare i materiali.

Nella sezione dei piccoli il gioco esplorativo e trasformativo subisce grandi

---

<sup>13</sup> De Rossi M., *Mettersi in gioco e giocare a scuola*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2006, p. 131.

cambiamenti in base all'età del bambino e delle nuove capacità acquisite, ed è compito delle educatrici prendersi cura di cambiare nel tempo i materiali, le proposte di gioco e modificare l'allestimento.

Per i più piccoli sono necessari tappeti, materassi, piccoli percorsi e dei pouf per sollecitare il bambino a piccoli tuffi, a momenti di abbandono, a cercare di scavalcare dei cuscini, a passare dentro piccoli tunnel.

Sempre per i più piccoli è favorevole che l'educatrice consigli ai genitori di vestire poco il bambino affinché si senta libero nei movimenti, e che gli sia permesso tutte le volte che può di togliere i calzini e rimanere a piedi nudi o di indossare dei calzini antiscivolo così imparare a stare in piedi e fare i primi passi è più facile. È consigliabile lasciare libero il bambino nei movimenti, di non anticipare e/o favorire movimenti e posizioni che ancora non conosce.

Per i bambini molto piccoli sono importanti oggetti che lo rendano curioso verso l'ambiente in cui si trova, quindi potrebbe essere favorevole mettere a sua disposizione oggetti di contrasto percettivo sia visivo, che sonoro e anche tattile. Gli oggetti a disposizione devono avere caratteristiche diverse per quanto riguarda morbidezza, durezza, pesantezza, leggerezza, devono avere dimensioni, forme e colori diversi.

È necessario nei primi mesi di vita del bambino mettere a disposizione pochi materiali per volta, perché il bambino in questa fase dedica molto tempo per esplorare e sperimentare un oggetto.

Nella sezione dei medi e dei grandi l'organizzazione è un po' più complessa perché le esigenze dei bambini cambiano e le loro conoscenze e la voglia di esplorare sono più evolute.

Una soluzione potrebbe essere dividere la sezione in quattro angoli:

- angolo del gioco senso-motorio, in cui disporre materassi, una piccola spalliera, uno specchio, cubi e onde, pouf;
- angolo del gioco proto-simbolico e simbolico, in cui mettere a disposizione diversi contenitori con tessuti, palle, corde, peluche e il materiale per il gioco euristico;
- angolo del gioco da fermi, qui sono a disposizione più giochi, quali macchinine, puzzle, libricini, pannelli per disegni, animali, costruzioni in legno;
- angolo della casetta in cui si crea un allestimento per un ambiente familiare, uso delle

bambole, di passeggini e dei travestimenti.

Oggetti e materiali messi a disposizione dei piccoli devono avere le caratteristiche di rafforzare le loro possibilità di esplorazione, conoscenza e trasformazione del reale.

È necessario fornire ai bambini occasioni, materiali e strutture che li stimoli, che li renda curiosi, questo per evitare che si annoino e preferiscano salire sui tavoli o sui mobiletti facendo così un gioco pericoloso invece di attività per lo sviluppo sensorio-motorio. Se l'ambiente è allestito tenendo conto della sicurezza del bambino, ma anche in modo stimolante per la sua crescita, il piccolo impara presto a muoversi verso le strutture predisposte e rispettando i limiti dati.

Una risorsa preziosa in un nido può essere quella di allestire una sala con tutti materiali che aiutino lo sviluppo motorio del bambino messa a disposizione una o due volte a settimana in modo tale che tutte le sezioni ne possano usufruire, con all'interno per esempio scalette, tappeti, materassoni, onde in gomma, palloni. In queste occasioni è opportuno anche l'uso della musica, i bambini così imparano anche a muoversi in base al ritmo che gli viene proposto e con essa si possono anche creare dei giochi.

Una precisazione che credo sia utile fare è che se anche le educatrici predispongono diverse aree all'interno dell'aula ciò viene fatto per aiutare lo sviluppo del bambino, sono dotate di una loro identità autonoma e rappresentate da luoghi prevalenti dello spazio, ma il bambino durante la sua esperienza le integra costantemente.

Bisogna, inoltre, ricordare che il gioco deve lasciare spazio alla creatività del bambino, perciò un gioco molto complicato è pericoloso perché rischia di trasformare il bambino in uno spettatore passivo anziché spronarlo a fare combinazioni di oggetti o trasformarli.

All'interno del nido ci sono poi dei materiali che richiedono spazi specifici, in cui bisognerà spogliarsi o vestirsi in base all'attività e rispettare delle regole, si tratta dei laboratori. Sarà compito dell'educatrice scegliere i tempi e i luoghi di queste attività. Quando si parla di laboratori possiamo parlare di acqua, di colori, di fagioli, di pasta, della creta, delle farine, necessari per esperienze di manipolazione e costruzione, ma anche del gioco di narrazione o di psicomotricità. Sono necessari anche materiali che consentano l'apprendimento di tecniche e di linguaggi espressivi, es. danza, pittura, musica. All'interno dei laboratori si possono creare molte dimensioni di gioco, si può

creare uno stretto rapporto con l'educatrice, si possono proiettare immagini, delle messe in scena simboliche, si possono creare giochi di costruzione, grafismi o narrazioni.

Credo sia utile sottolineare che negli ultimi anni si sta riscoprendo un'importante pedagista: Maria Montessori.

In Italia stanno aprendo molte 'case per i bambini' e sono molti i genitori che scelgono di portare i propri figli ad una scuola montessoriana.

Le scuole montessoriane possono essere asili nido, scuole dell'infanzia e scuole elementari. Io approfondirò solamente alcuni aspetti degli asili nido.

Anche in questo caso l'ambiente deve essere caldo, accogliente e sereno, che aiuti il distacco con la mamma e che non venga percepito dal bambino come abbandono.

L'organizzazione di spazi e materiali deve essere stimolante per le attività vitali del piccolo tipiche di questo periodo. Gli arredi sono disposti non per intrattenere il bambino ma per renderlo autonomo, per attività finalizzate e costruttive, e per la libera scelta dell'attività da parte del piccolo e sono tutti a misura di bambino.

Secondo la Montessori gli scaffali bassi non servono al bambino solo per avere a disposizione il materiale, ma stimolano i movimenti del corpo e della mano e impara così ad afferrare. Gli anelli su cui aggrapparsi, le scalette di legno e le sbarre al muro favoriscono i movimenti autonomi e rafforzano la muscolatura di braccia e gambe. Tavolini e sedie devono essere di legno, proporzionate al bambino, stabili e leggere, così i bambini più grandi possono spostarle autonomamente quando si cambia attività. Infine, nella sala da pranzo non devono esserci i seggiolini che richiedono la partecipazione dell'educatrice per sedersi a tavola, ma tavolini e sedie sono a misura di bambino per favorire il suo movimento autonomo. Anche le stoviglie sono proporzionate al bambino, sono vere, in ceramica, vetro o metallo, come quelle degli adulti. Maria Montessori ritiene molto importante il momento del pranzo proprio perché avviene l'acquisizione di precise attività per un determinato fine.

Per arrivare all'acquisizione della posizione eretta all'interno di un nido montessoriano per i piccoli tutti gli oggetti messi a disposizione puntano a stimolare le azioni dell'afferrare e del gattonare. Mentre per i più grandi i materiali messi a disposizione sono quelli per gli esercizi di vita pratica (es. spolverare), dai bambini oltre a notare grande impegno e gioia in queste attività, notiamo anche che imparano così a compiere

più azioni in sequenza e a concentrarsi sul compito da svolgere.

Perciò in un nido montessoriano cambiano anche i compiti e le responsabilità delle educatrici che devono lasciare libero il bambino di muoversi in un ambiente da loro precedentemente preparato, curato e tenuto in ordine. Le attività non sono da loro proposte, ma osservano quali attività i bambini scelgono e le modalità con le quali le svolgono. È utile il loro intervento solo nel caso in cui il bambino necessita d'aiuto. È in base all'osservazione degli interessi e delle competenze dei bambini che l'educatrice sceglie e colloca il materiale in modo mirato e al momento giusto.

La Montessori dice: “nel nostro metodo, invece di essere la maestra è il bambino a prendere e usare cose determinate, è il bambino stesso che sceglie un oggetto e lo usa secondo il suo spirito creativo”<sup>14</sup>.

Di ogni materiale è disponibile un solo pezzo, così il bambino impara che se un determinato oggetto è utilizzato da un'altro deve aspettare che abbia terminato senza interromperlo, ma non è per il piccolo un'attesa noiosa perché se di ogni oggetto ne è presente un unico pezzo significa che la scelta di materiale è ampia perciò può impegnare il tempo dell'attesa usando un'altro oggetto.

Il materiale montessoriano è in grado di attivare curiosità nei bambini che lo usano e fa loro apprendere la realtà.

### **2.3 Alla scoperta del proprio corpo attraverso il gioco**

Il corpo è considerato uno dei primi oggetti di gioco. Attraverso le attività ludiche il bambino può imparare a riconoscere le parti del proprio corpo, impararne i nomi, comprenderne l'uso e sperimentare movimenti.

Il bambino è incuriosito dal proprio corpo e attraverso l'uso delle numerose esperienze che ha a disposizione può sperimentarlo e scoprirlo.

In un primo momento il piccolo gioca con il proprio corpo, lo scopre, lo esplora attraverso azioni che con il passare del tempo diventano sempre più complesse.

Dai movimenti più casuali nascono condotte sempre più organizzate e regolate e attraverso la ripetizione di piccoli movimenti i bambini imparano a compiere azioni, per esempio dal ripetere il movimento del grattarsi il piccolo impara poi ad afferrare e ripete

---

<sup>14</sup> Montessori M., *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano, Napoli, 1921, p. 51.

questa azione più volte nell'arco della giornata. I gesti da casuali diventano sempre più intenzionali, solitamente questo avviene in ambienti in cui il bambino si diverte e si impegna. I gesti da casuali si trasformano in consapevoli e intenzionali perché il bambino è spinto dalla curiosità di scoprire gli oggetti e la realtà. Le prime azioni a diventare consapevoli sono solitamente quelle dell'afferrare e dello scuotere. Questo rappresenta un passaggio importantissimo per lo sviluppo dell'intenzionalità.

Con l'uso della mano il bambino impara a prendere, lanciare, battere e le sue attività risultano sempre più fluide e coordinate. A tal proposito la Montessori disse che: “la mano è quell'organo fine e complicato nella sua struttura, che permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali con l'ambiente: l'uomo si può dire, prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'Universo”<sup>15</sup>.

Per promuovere queste competenze è indispensabile che educatrici e genitori mettano a disposizione dei piccoli giochi e attività. È necessaria un'attenta osservazione per cogliere le azioni del bambino e apprendere la sua attività intelligente e apprezzarla. È importante rispettare i tempi di scoperta ed esplorazione del bambino senza forzarlo in esperienze ancora sconosciute.

La psicopedagogista britannica E. Goldschmied<sup>16</sup>, nelle sue proposte di gioco, ha introdotto interessanti strategie e indicazioni metodologiche per favorire e sostenere le condotte esplorative e le conoscenze dei bambini; sono utilizzate anche in nidi italiani, il più conosciuto è il Cestino dei Tesori. È una tecnica ludica indirizzata soprattutto ai bambini tra i 6 e i 10 mesi, consiste in un cesto riempito di materiali non strutturati, ovvero oggetti semplici fatti da materiali naturali come legno, gomma, carta, tessuto, metallo, cartone. I bambini sono liberi di esplorare gli oggetti che vengono afferrati, toccati, passati da una mano all'altra fino ad essere portati alla bocca, quando ha terminato l'esplorazione di un oggetto passerà all'esplorazione di uno nuovo. Il ruolo dell'educatrice in questo caso è solamente quello di osservare senza intervenire, la sua presenza serve solo per dare sicurezza al bambino. Questo è un gioco in cui i piccoli si concentrano molto, sono coinvolti per una durata di tempo che per la loro età risulta

---

<sup>15</sup> Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999, p. 108.

<sup>16</sup> Goldschmied E., *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo, 1994.



essere sorprendente.

Questa esperienza di maneggiare, osservare, esplorare anche con la bocca gli oggetti del cesto fa scoprire ai bambini le caratteristiche degli oggetti, come il peso, la grandezza, la forma, la consistenza, il rumore e l'odore. I bambini sono curiosi di capire come sono fatte le cose, a cosa servono e come funzionano. Quindi è necessario fare proposte adeguate e interessanti per far sì che il bambino abbia sempre un comportamento esplorativo, per questo E. Goldschmied chiama i materiali 'tesori'.

L'azione di osservare e successivamente scegliere gli oggetti allena la capacità del bambino di decidere e selezionare. È necessario che il bambino prenda tutto il tempo che gli serve, l'educatrice deve rispettare i tempi di ogni piccolo senza preoccuparsi se uno di loro esita a scegliere un oggetto o un'attività e soprattutto senza sollecitarlo, senza fargli proposte, senza dare suggerimenti, deve arrivarci da solo, con i propri tempi e modalità, e all'oggetto che lui personalmente desidera e che lo attrae. È indispensabile ricordare sempre che ogni bambino ha le proprie caratteristiche. Queste accortezze da parte dell'educatrice rendono il bambino felice perché ha speso il suo tempo e le sue fatiche su ciò che da solo ha scelto.

Il bambino attraverso i suoi comportamenti fa vedere diversi sentimenti, quali l'amore, l'aggressività, l'odio, la paura.

L'utilizzo di un oggetto è per lui indispensabile fino a quando non ne ha più bisogno, l'oggetto perde così valore e l'attaccamento che aveva nei suoi confronti termina; questo è quello che avviene con qualsiasi oggetto esplorato dal bambino e soprattutto con gli oggetti transizionali, di fondamentale importanza nella prima infanzia.

Alcuni studiosi ritengono che l'oggetto transizionale sia un anticipatore del gioco di fantasia e del compagno di gioco immaginario.

Con il passare del tempo il bambino impara ad esplorare gli oggetti e apprende le loro possibili combinazioni. Scopre che possono esserci relazioni tra le diverse parti di un oggetto, tra oggetti diversi e i contenitori, impara cioè a svitare e avvitare, a svuotare e riempire. Apre e chiude scatole, cassetti, sportelli; toglie e mette gli oggetti nei contenitori; lancia e riprende gli oggetti.

Anche in questo caso il bambino ripete più volte le stesse azioni senza la necessità di farlo, quindi si potrebbe dire che lo fa 'per gioco'.

Alcuni risultati vengono raggiunti prima con gli oggetti conosciuti, per esempio con il biberon, ma altre volte il bambino fa una ricerca di situazioni che gli permettono di sperimentare nuove avventure per acquisire e consolidare conoscenze e conquiste, ma anche per scoprire nuovi possibili utilizzi di un oggetto e della realtà.

Il bambino impara, quindi, ad unire, raggruppare, impilare, smontare, sparpagliare, distruggere e costruire oggetti.

Nelle interazioni tra bambini, durante il gioco con diversi materiali, possono verificarsi anche situazioni di 'tutoring' in cui il bambino più piccolo può osservare le azioni di quello più grande e prenderlo come modello per poi imitarlo nelle azioni più complesse; anche in questo caso se le sue capacità e potenzialità glielo permettono.

La differenza che possiamo notare nelle azioni di un bambino più piccolo e uno più grande sta nel rivolgersi all'educatrice, il più piccolo spesso procede per tentativi fino a cercare l'aiuto dell'educatrice, mentre il più grande si rivolge a lei solo per mostrare la soluzione.

È interessante come si possono notare i primi esperimenti di un bambino già da piccolissimo, dai 9 mesi fa un gioco che consiste nel far cadere gli oggetti. Piaget lo definisce come un esperimento della forza di gravità. Attraverso questo gioco il piccolo apprende che è lui il protagonista dell'azione, è lui a decidere quando farlo cadere e realizza che un oggetto lanciato non è perso, ma può tornare quando lo desidera lui.

Un gioco legato per certi aspetti a quest'ultimo punto è quello del nascondino o quello di chiudere e aprire gli occhi. In questo gioco il bambino scopre il rapporto io-mondo ed è un gioco molto importante per la costruzione del Sé e la scoperta dell'altro, è una sorta di messa in scena della paura di separarsi e del desiderio di ricongiungersi. Infatti, una delle più famose interazioni adulto-bambino, precursore del nascondino, è il gioco del cucù. Avviene circa a 5 mesi e sono tentativi di separazione e ritrovamenti che il bambino vive per lo più passivamente, è soprattutto l'adulto a compiere l'azione del cucù scegliendone i tempi adeguati in base alla capacità che ha il bambino di sopportare questa 'separazione'. Sono i primi passi per la scoperta del gioco di finzione e lo sviluppo del linguaggio. Il piccolo apprende che l'adulto non scompare per sempre e attraverso la mini conversazione di questo gioco impara come ci sia un'alternanza di turni nell'interazione con l'altro. Anche in questo caso è importante che l'adulto sia

sensibile verso le capacità del bambino, è consigliato iniziare questo gioco prima nascondendo un oggetto, poi il viso dell'adulto ed infine, solo quando si è certi che non si spaventi, il viso del bambino.

Crescendo il bambino scopre diverse modalità di questo gioco, per prima cosa diventa lui il protagonista, successivamente scopre che può esercitarlo non solo nascondendosi dietro le mani, ma mette in atto delle varianti, per esempio si nasconde dietro una sedia o sotto il tavolo. È un'attività che accompagna il piccolo durante tutta la sua infanzia. Per questo è necessario tenerlo presente quando si organizzano gli spazi al nido, in modo tale che l'ambiente ne consenta la messa in scena.

È importante, inoltre, che i bambini possano muoversi in libertà e fare da soli.

Se lasciamo ai bambini la possibilità di fare da soli fin da piccoli apprendono da soli il senso del pericolo e autonomamente capiscono se continuare con prudenza o meno in base a quanto forte è la loro voglia di sperimentare.

Per lo sviluppo motorio il bambino può sperimentare diverse situazioni, come camminare in equilibrio su un oggetto, rotolare e strisciare sul pavimento, in questo caso percepisce il proprio corpo attraverso il contatto e il sostegno, con oggetti o con il pavimento. Diversamente mentre salta o dondola sull'altalena prova delle sensazioni di leggerezza, brivido, eccitazione che scompaiono appena riprende il contatto con il pavimento.

Il bambino in queste esperienze di movimento potrebbe dimostrare di aver paura, l'educatrice deve rassicurarlo, mostrargli che non succede nulla di brutto e lasciare che il bambino si senta libero di provare quand'è pronto; il bambino poi sarà incuriosito nel provare e ripetendo con il tempo l'azione rinforzerà la capacità che sta acquisendo.

In base a quanto detto finora emerge che l'educatrice della sezione dei più piccoli ha un ruolo con molte responsabilità e molto delicato. Andare al nido per un bambino così piccolo rappresenta il distacco dalla mamma e il passaggio all'educatrice. La relazione educatore-educando avviene inizialmente attraverso il contatto con il corpo, per esempio il bimbo tocca il viso, i capelli e le mani dell'educatrice. Dall'esplorazione di un'altro corpo il bambino passa poi guardare le proprie mani, alla suzione delle dita e alla manipolazione dei propri piedi, scoprendo così il proprio corpo. Per questa esplorazione sono importanti anche i momenti di cura al nido che rappresentano un

momento di gioco con il proprio corpo e un momento in cui la relazione educatrice-educando si rafforza attraverso sguardi, coccole, baci, sorrisi e comunicazione.

Perché il piccolo possa muoversi liberamente e agevolare l'esplorazione dello spazio e del corpo è consigliato vestirlo con indumenti morbidi, per esempio una tutina, e mettergli dei calzini antiscivolo, in modo tale che se li possa sfilare e giocare con i propri piedi fino a portarseli alla bocca.

La sezione dei piccoli deve essere ricca di stimoli, con un materiale a loro disposizione il più vario possibile, così possono provare una vasta gamma di sensazioni, come morbido e ruvido, caldo e freddo.

È importante tenere sempre presente i bisogni dei piccoli e organizzare la sezione in modo da soddisfarli e ricordando che il loro gioco è fondamentalmente corporeo.

#### **2.4 Maschi e femmine scelgono giochi diversi**

L'argomento che affronto in questo paragrafo riguarda solo in parte i bambini di età compresa tra i zero e i tre anni, poi si passa agli studi su bambini più grandi, ma ho scelto comunque di affrontare questo tema per due motivi, per prima cosa questa differenza di scelta sia di gioco che di giocattolo ha i suoi esordi nella prima infanzia, il secondo motivo è inerente alla mia esperienza di tirocinio in cui ho potuto osservare come in alcuni bambini fosse così marcata questa differenza. Perciò ho scelto di cercare alcune spiegazioni per la comparsa di questo fenomeno e approfondire in questo modo la mia curiosità e ciò che ho osservato personalmente. Credo sia interessante il rilievo, in bambini così piccoli, della propensione così chiara di maschi e femmine per determinati tipi di gioco e giocattoli.

Nello studio del gioco, rispetto ad altri studi evolutivi, emergono chiaramente delle differenze sia di stile cognitivo che sociale di bambini e bambine.

Durante il loro sviluppo maschi e femmine apprendono modi diversi di giocare che crescendo coincidono con gli stereotipi di ruolo sessuale.

Sono numerosi gli autori che hanno affrontato questo tema attraverso diversi esperimenti su gruppi di bambini e da questi è emerso che nella maggior parte dei casi si possono facilmente distinguere quali sono i giochi e comportamenti tipici delle

bambine e quali sono invece quelli tipici dei maschietti.

In uno studio di Goldberg e Lewis (1969)<sup>17</sup> emerge che già a 13 mesi si notano delle differenze tra bambini e bambine, in questo caso per quanto riguarda la quantità di tempo dedicata ai diversi tipi di giocattoli. Durante questo esperimento i bambini avevano a disposizione nove giocattoli, un vagone di treno, un rastrello, un mazzuolo, un vassoio, blocchi, anelli, chiodini, un peluche che riproduce un cagnolino e uno che riproduce un gatto, e diversi oggetti come maniglie e luci. I maschi utilizzavano il mazzuolo e il rastrello ed erano interessati agli oggetti non propriamente giocattolo come le maniglie creando un gioco di motricità grossa, mentre le femmine preferivano i blocchi, i chiodini, il cane e il gatto, il loro era un gioco di motricità fine in cui facevano costruzioni e movimenti dei peluche.

Anche studi successivi confermano queste marcate differenze arrivando alla quasi comune conclusione che già a 20 mesi le preferenze dei bambini coincidono con gli stereotipi sessuali adulti. Questo potrebbe essere provocato da un'influenza prematura dell'ambiente familiare, tanto è vero che sono stati compilati dei questionari da alcuni genitori riguardanti i giocattoli che possedevano i loro figli ed è emerso che fin da piccolissimi bambini e bambine nel loro ambiente domestico hanno giocattoli caratteristici del loro sesso. La scelta dei materiali da gioco, infatti, risulta essere una delle maggiori cause del fenomeno di tipizzazione sessuale. Si ipotizza, però, che un'altra causa sia il rinforzo diretto da parte degli adulti, che indirizza i piccoli ad una determinata scelta del materiale da gioco. Anche in questo caso sono state fatte delle interviste ai genitori ed emerge, soprattutto per i maschietti, che gli adulti tendono ad incentivare il comportamento tipizzato sessualmente dei loro figli. Nel caso il piccolo non abbia un comportamento adeguato al genere i genitori tendono a scoraggiare più il figlio maschio rispetto alle femmine.

Una precisazione importante è che inizialmente i piccoli non conoscono questa tipizzazione in base al genere e accettano tutto quello che gli viene proposto, non sono a conoscenza di norme e non vedono come una violazione di norme se un maschietto gioca con il set da cucina o con la bambola. Quest'ultimo che ho citato è un fenomeno

---

<sup>17</sup> Goldberg S. e Lewis M., *Play behavior in the year-old infant = Early sex differences*. *Child Development*, 1969.

che avviene soltanto in bambini più grandi, alla scuola elementare.

La particolarità di questo fenomeno è che i bambini mostrano preferenze per determinati giochi, conformi agli stereotipi sessuali, prima di essere minimamente consapevoli della differenza di sesso. Alcuni studi affermano che non c'è nessuna relazione tra la capacità di identificazione sessuale e la scelta del giocattolo.

Possiamo però pensare a come si svolgeva il gioco di maschi e femmine nel passato e come questo ha influito nella società d'oggi. Se chiediamo ai nostri nonni di raccontarci come giocavano la prima cosa che verrà loro in mente di dirci sarà proprio che maschi e femmine giocavano in luoghi separati con giochi diversi. I maschi facevano giochi più competitivi, di forza fisica e con poche regole, mentre le bambine svolgevano il loro gioco più tranquillamente. I bambini giocavano in un ambiente ampio e libero, ovvero in cortile, sui campi, sulla strada, mentre le bambine giocavano in spazi in cui gli adulti potevano controllarle e proteggerle. Le femmine giocavano maggiormente con le bambole, spesso costruite da loro, svolgevano giochi simili alle routine domestiche e giochi di cura, accudimento con le bambole, il loro era un gioco imitativo-drammatico, invece, quello dei maschietti aveva caratteristiche competitivo-normative. I giochi delle bambine erano poco competitivi a differenza dei bambini che giocavano con regole e competizione tra loro. Si stabilì, quindi, che essere maschi significava essere forti e aggressivi per poter vincere ed essere dominanti, mentre la femmina era vista come persona che cede o perde. Nasce da qui l'idea di dividere i giochi delle femmine da quelli dei maschi e tenerli separati.

In studi più recenti l'idea del secolo scorso sembra confermata perché le bambine continuano a preferire giochi di accudimento, ovvero giochi di imitazione delle routine, dei compiti casalinghi e i giochi con la bambola, i maschi, invece, continuano con i giochi più turbolenti e in spazi più ampi, come il gioco del prendersi. Riassumendo i giochi delle bambine si basano sull'alternanza dei turni, non implicano l'uso di tutte le parti del corpo e oltre ad essere agiti sono anche parlati attraverso l'uso di canzoni e parole, quelli maschili, contrariamente, sono giochi di forza fisica con l'uso di tutte le parti del corpo e necessitano di spazi ampi e aperti.

Ancora Goldberg e Lewis nel 1969 affermano che all'età di 13 mesi le bambine affrontano il gioco con un atteggiamento meno esplorativo, più tranquillo e dipendente

rispetto ai maschi e nella maggior parte dei casi si tratta di gioco in presenza della mamma. Spesso giocano sedute vicino alla madre, mentre i maschi giocano più attivamente, muovendosi e sparpagliando i giochi nello spazio. Le femmine hanno più difficoltà ad allontanarsi dalla mamma, hanno ripetutamente bisogno di un contatto con lei e in caso di difficoltà piangono chiedendo il suo aiuto, diversamente i maschi cercano di superare da soli l'ostacolo.

Anche in studi con i bambini più grandi, scuola materna, continuano questi comportamenti, ma se ne aggiungono di nuovi che caratterizzano ancora di più il gioco femminile da quello maschile. Le bambine usano maggiormente materiali da costruzione di piccola dimensione, continuano a preferire i giochi da sedute e il gioco drammatico di imitazione dei lavori domestici e di cura delle bambole, evitando i giochi di contatto fisico. I maschi, al contrario si impegnano di più in giochi di finta lotta, a loro piace il gioco di costruzione con grandi blocchi e preferiscono, rispetto alle bambine, le attività ricche di movimento fisico, e in caso di gioco drammatico scelgono sempre temi avventurosi e di fantasia, usano nelle loro storie i mostri, le battaglie e lo spazio. Questi ultimi formano gruppi più grandi e si impegnano maggiormente in giochi di azione fisica.

Successivamente in altri studi si arriva alla conclusione che “le bambine parlano di più dei bambini; questi ultimi fanno più rumore durante il gioco. I maschi hanno più attività fisica delle bambine”<sup>18</sup>.

Per quanto riguarda la capacità di interagire e giocare con gli altri bambini è soprattutto l'ambiente dell'asilo e l'età ad incidere con il loro sviluppo.

Altri autori “notano un interesse e un impegno delle bambine nel gioco di tipo costruttivo (manipolazione degli oggetti per costruire o creare qualcosa) più che in quello drammatico (sostituzione di una situazione immaginaria al fine di soddisfare i propri bisogni e desideri)”<sup>19</sup>.

Nella scelta del gioco incidono le caratteristiche dell'ambiente, ma anche i comportamenti delle educatrici che spesso facilitano un certo tipo di attività ludica, in questo modo le scelte potrebbero risultare in un certo senso forzate dal ristretto numero

---

<sup>18</sup> Bondioli A., *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 159.

<sup>19</sup> Ivi, p. 161.

di attività concesse. Pure i genitori incidono nella scelta del gioco del bambino, spesso li incoraggiano a eseguire attività tipizzate sessualmente, spingono molto di più le bambine rispetto ai maschi a stare vicino ai genitori, infatti i genitori offrono molti più modeling di attività femminili, più che maschili.

In età prescolare i maschi si dimostrano più immaginativi, il loro gioco è caratterizzato da elementi fantastici mentre le femmine svolgono un gioco caratterizzato da una riproduzione di episodi e compiti della quotidianità. Però il gioco di finzione delle femmine è più coerente, con chiara distinzione di ruoli e tematicamente completo; ma la conseguenza di questo loro precoce sviluppo del gioco di finzione comporta il non sviluppo di tutte le potenzialità rappresentative, mentre i maschi anche se lo completano più tardi riescono a raggiungere forme più raffinate di finzione.

Attualmente si è diffusa un'opinione di senso comune, ovvero genitori e maestre affermano che i maschi sono più aggressivi, credo però sia doveroso porre attenzione quando si attribuisce ai bambini l'aggettivo aggressivo perché il loro essere più vivaci nel gioco non significa che siano aggressivi e comunque, anche se le bambine hanno sviluppato maggiormente il linguaggio ciò non significa che con l'uso della parola non possano essere offensive, e quindi aggressive.

Dagli studi emerge che le bambine sono più attente nella gestione delle dinamiche sociali, sono più disponibili alla condivisione e propense a trovare soluzioni per il gioco in comune. Emerge invece che i bambini vogliono realizzare il proprio gioco anche se questa determinazione li porta a conflitti.

“Se però fosse confermato il riscontro di una maggiore conflittualità maschile e di una tendenza propriamente femminile a evitare il conflitto si dovrebbe forse supporre, in linea con l'ipotesi piagetiana, una difficoltà, se non un ritardo, nell'accesso alla socialità adulta, contrassegnata dalla normatività impersonale, da parte delle bambine? O, al contrario, lo spiccato orientamento interpersonale femminile renderebbe le bambine meno egocentriche e, dunque, più precoci dal punto di vista sociale?”<sup>20</sup>.

Un'altro aspetto che mi fa piacere approfondire per quanto ho potuto osservare personalmente e per quanto emerso dagli studi è il diverso atteggiamento di maschi e di femmine in rapporto al sesso del partner. I maschi sia che giocassero con un partner

---

<sup>20</sup> Ivi, p. 169.



dello stesso sesso o con una femmina avevano un comportamento simile, le femmine se giocavano con una partner dello stesso sesso continuavano a non usare la forza fisica e le minacce come era loro abitudine, invece si comportavano un po' più da 'maschiaccio' se giocavano con un maschio.

La Camaioni (1980)<sup>21</sup> dice di aver notato in bambini di due e tre anni che le femmine quando interagiscono con un coetaneo dello stesso sesso si dimostrano ben disposte all'interazione, sia nel caso di dover prendere l'iniziativa, sia nel caso debba seguire l'iniziativa della compagna. Mentre ai maschi non interessa che l'interazione sia buona, anzi, tramite questa cercano di affermare il proprio ruolo.

Quando una bambina gioca con un maschio sembra quasi sottomessa, il maschio invece sembra dominare l'interazione. Perciò si può dire che, grazie alla sua capacità di cooperazione, la bambina sa mettersi al servizio e sa adattarsi alla situazione.

Prima accennavo alla divisione durante le attività ludiche di bambini e bambine nel secolo scorso. Attualmente sono avvenuti dei cambiamenti, si è cercato di omologare le attività ludiche, alle bambine è concesso partecipare a giochi che nel passato si ritenevano esclusivamente maschili, per esempio possono partecipare agli sport.

Oggi la maggior parte dei contesti ludici sono preparati dagli adulti che a volte più a volte meno volontariamente stimolano il gioco con i bambini dello stesso sesso. Anche al nido ci sono gli angoli dedicati al gioco, alcuni sono prettamente femminili e altri maschili, per esempio in uno è presente il set da cucina e nell'altro il banco da lavoro, e anche in questo caso si tende a favorire il gioco tra bambini dello stesso sesso.

Anche i genitori influenzano le amicizie del piccolo e favoriscono le amicizie con i bambini dello stesso sesso, spesso dicendo frasi del tipo: 'non è bene che le bambine urlino, che si spingano, e che si comportino come dei maschiacci', oppure: 'un maschio davanti ad una difficoltà non sta bene che si metta a piangere'.

Altri studiosi affermano, invece, che indipendentemente dalle pressioni degli adulti i bambini preferiscono giocare con i compagni dello stesso sesso. Già a due anni sembra che le bambine preferiscano giocare con le compagne, mentre i maschi orientano il loro gioco verso i compagni all'età di tre anni. Proprio per il loro essere in un certo senso precoci, le bambine, in una relazione con un maschio sembrano stimolarlo a livelli più

---

<sup>21</sup> Camaioni L., *L'interazione tra bambini*, Armando, Roma, 1980.

elevati di gioco sociale. Ma a cinque anni questa differenza si attenua e sono le coppie composte da bambini dello stesso sesso a mostrare una migliore interazione sociale.

Alcuni studiosi affermano che già a 33 mesi i bambini possiedono aspettative e stereotipi attinenti al sesso perciò identificano il loro partner in maniera non casuale. Anche a questa età il gioco sociale è maggiore nelle coppie omogenee. I bambini così piccoli sono in grado di distinguersi e capire chi è come lui o diverso da lui, quindi hanno già acquisito gli stereotipi sessuali. Un'ipotesi è che le bambine preferiscono giocare tra di loro perché le loro attività sono più interattive e meno conflittuali, mentre i maschi necessitano di giocare con i loro rivali adeguati per il bisogno di autoaffermazione.

Emerge pure che le bambine nel gioco in gruppi misti sono penalizzate. Solo con la presenza di un adulto, che nella maggior parte dei casi all'interno degli asili è una figura femminile, riescono a superare questa situazione per loro sfavorevole. Riescono a raggiungere i loro obiettivi e le posizioni che desiderano perché i maschi con la presenza dell'adulto si inibiscono, mentre le bambine fin da piccole sono abituate ad un rapporto con l'adulto, sono per loro un punto di riferimento sia in caso di difficoltà, sia a livello affettivo.

Nei contesti prescolari il bambino potrebbe comportarsi diversamente per paura di non essere accettato dal gruppo di gioco, come avviene a volte per i bambini di classe sociale o etnia diversa. Perciò i bambini si comporterebbero adeguatamente alle aspettative che ha il gruppo per evitar di essere esclusi o rifiutati. I membri del gruppo rappresentano i modeling di comportamento, cioè mostrerebbero al piccolo come si gioca. In ricerche all'interno delle scuole elementari si sono notati comportamenti diversi delle maestre in base al sesso del bambino. Sembra che le maestre rimproverino di più i maschi rispetto alle femmine perché ritenuti disturbatori molto più delle bambine. Nella maggior parte dei casi si è notato che le maestre interagiscono verbalmente molto di più con le femmine, prestando meno attenzione ai maschi che sembrano più impegnati in attività che non richiedono interazione. Contrariamente se il maestro è maschio offre un minor numero di attività, ma mette i bambini in posizioni di leadership nelle loro attività preferite. Però il rinforzo in base al sesso avviene molto meno in caso di maestro maschio. È in comune invece il maggior rimprovero nei

maschi.

Quali sono i fattori ambientali che più influiscono nella costruzione e consolidazione delle differenze sessuali nel comportamento ludico di bambini e bambine?

I più importanti nella trasmissione degli stereotipi sessuali sono: i mass media, il gruppo dei pari e la famiglia. Incidono molto nel condizionamento il feedback, ovvero compagni e adulti in base al comportamento corretto o scorretto del bambino ricambiano con ricompense o punizioni, e il modeling, cioè l'adulto offre l'esempio del corretto comportamento sessualmente appropriato. Gli adulti, soprattutto i genitori, tendono ad una tipizzazione sessuale molto precoce, fin dalla nascita orientano il comportamento dei piccoli in modo diverso in base al sesso. Il sesso del bambino crea aspettative nel genitore collegate al significato sociale, senza considerarlo una variabile dipendente. Anche l'ambiente prescolare rinforza tipi di comportamenti diversi per maschi e femmine, sia attraverso la scelta di attività ludiche, sia nella scelta dei materiali da gioco e anche per quanto riguarda l'interazione educatore-educando.

Riassumendo posso affermare che il comportamento tipizzato di bambini e bambine nel gioco sembra essere frutto di condizionamenti precoci.

Come si può intervenire per ridurre la differenza di comportamento di maschi e femmine nel gioco?

In uno studio sperimentale si è cercato di modificare intenzionalmente gli atteggiamenti degli insegnanti con lo scopo di rinforzare gli scambi ludici tra bambini di sesso diverso. Questa ricerca ha mostrato come è possibile che nei bambini possano esserci interazioni con l'altro sesso senza diminuire quelle con bambini dello stesso sesso. Per agevolare entrambe le interazioni è necessario che l'educatrice intervenga sull'ambiente educativo nella scelta dei giochi, devono offrire giocattoli non stereotipati sessualmente e favorire il gioco tra bambini di sesso diverso. È utile che i commenti vengano fatti sia in caso di gioco tra bambini di sesso diverso ma anche elogiare i maschi nel caso di scelta di un giocattolo femminile e le bambine per la scelta di un giocattolo maschile.

Si tratta quindi di interventi di training che rovesciano gli effetti di un precedente condizionamento prolungato.

Si conferma anche in questo caso l'importanza del ruolo delle educatrici nel modellare comportamenti e tendenze dei piccoli, anche se questa azione non avviene nel contesto

familiare o il messaggio trasmesso dai mass-media è diverso.

## Capitolo 3 Giochi, attività e laboratori al nido

### 3.1 Differenza tra attività e gioco

Nel linguaggio e nella metodologia della progettazione nei servizi educativi per la prima infanzia troviamo i termini gioco-lavoro e gioco-didattica, ludico e ludiforme, gioco e attività.

Per fare una semplice distinzione di questi termini, nelle diverse esperienze che i bambini possono fare nei contesti educativi solitamente si cerca di differenziare i momenti di gioco libero, ovvero nati dalla loro iniziativa, e i momenti di attività proposti dall'educatrice. Bisogna però porre particolare attenzione del distinguere i momenti all'interno del nido in questo modo, perché si potrebbe trasmettere un messaggio sbagliato, come quello di svalutazione del gioco. Un genitore potrebbe pensare che il gioco libero sia un'occupazione secondaria in cui non avvengono apprendimenti che invece avverrebbero nelle attività proposte dall'educatrice. Invece è importante sottolineare che le differenze tra ludico e ludiforme non portano a valutare un'esperienza a sfavore di un'altra.

“Attività ludiche e attività ludiformi diventano tanto più distanti tra loro, quanto più nella mente degli adulti esistono divaricazioni tra apprendimento e gioco, fra piacere ludico e attività seria, fra ciò che si vuole fare e ciò che si deve fare”<sup>22</sup>.

Perciò potremmo dire che per attività si intendono i giochi proposti dalle educatrici con lo scopo di approfondire conoscenze apprese in esperienze precedenti, e sono momenti che permettono ai piccoli di contestualizzare le proprie abilità, con la possibilità di misurarsi con i significati, usare strumenti e linguaggi del contesto sociale. Quindi “con il termine attività si intende quella parte del gioco che, nella intenzione dell'adulto, viene accolta come facente capo ad ambiti di codifica culturale, nei quali i prodotti del corpo e della mente dei singoli bambini vengono ricevuti e accostati a quanto già elaborato come frutto dell'intelligenza (motoria, intellettuale, artistica) di uomini e donne dentro lo scambio sociale”<sup>23</sup>.

Al nido le educatrici possono cercare di sostenere e integrare le condotte ludiche dei

<sup>22</sup> Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma, 1998, p. 158.

<sup>23</sup> Cocever E., *Bambini e bambine al nido*, in Emiliani F. (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma, 2002, p. 182.

bambini attraverso la progettazione di percorsi finalizzati, senza forzare i piccoli, ma arricchendo il loro mondo dei significati, cercando di promuovere la condivisione e allargando le loro conoscenze e le loro possibilità di azione.

L'educatrice ha il sensibile compito di cogliere e sostenere le diverse direzioni di interesse e attenzione dei bambini, deve valorizzare i processi e non il risultato delle loro esplorazioni e sperimentazioni e deve tenere presente i diversi tempi dei bambini attraverso cui ciascuno di loro costruisce il proprio percorso. Perciò le offerte dell'educatrice non devono essere pensate come itinerari prestabiliti, contrariamente sono proposte progettuali che si sviluppano con la partecipazione del bambino e si basano sulla loro curiosità, sul loro piacere, sulla loro motivazione e sono occasioni di sostegno ed espansione delle loro condotte ludiche.

La forma ludica di una proposta si indebolisce nel momento in cui è troppo orientata e non lascia libero il bambino di proseguire anche attraverso gli errori, deve essere libero di agire secondo le molteplici direzioni del suo pensiero, curiosità e immaginazione.

Pertanto l'educatrice non deve dirigere, anzi la sua funzione didattica nei confronti del piccolo si sviluppa a pieno ed efficacemente se riesce ad inserirsi nella dimensione del gioco anziché in quella dell'insegnamento.

“Nei contesti di educazione dei piccoli il rapporto fra ludico e ludiforme, così come tra materiali strutturati e non strutturati, non dovrebbe essere impostato in termini di contrapposizione, ma di equilibrio, varietà e anche continuità tra queste due dimensioni di esperienza”<sup>24</sup>.

L'adulto diventa per il bambino il suo allenatore ludico, che ha il compito di osservare, allestire spazi e materiali, partecipare in veste di regista o co-attore, essere un compagno di gioco fino a proporre attività ludiformi.

Per incentivare particolari apprendimenti l'educatrice può proporre attività ludiformi all'interno dei laboratori. Il laboratorio può essere un luogo di proposte metodologiche ed educative che hanno lo scopo di abilitare i piccoli ad operare attivamente e criticamente secondo un'ottica costruttiva ed integrata. È un luogo che sottolinea la centralità del bambino, gli consente di utilizzare attrezzature specifiche, materiali ad hoc, strumenti utili per l'attività che li si svolge.

---

<sup>24</sup> Braga P. e Morgandi T., *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, Parma, 2012, p. 150.

All'interno degli asili nido si possono organizzare laboratori di pittura, d'arte, di costruzione, di produzione visiva, di musica e laboratori psico-corporei.

È importante che l'attività che si svolge all'interno di un laboratorio sia attinente al progetto didattico educativo.

All'interno di un laboratorio l'educatrice deve ricordare di trovarsi davanti ad un bambino che può modificare i percorsi e gli obiettivi che aveva proposto. Deve essere in grado di introdurre elementi di novità per incuriosire il piccolo, ma deve anche fermarsi, aspettare ed essere disposta a tornare indietro.

“Il ruolo dell'adulto, quindi, è quello di stare 'accanto' e non 'sopra' ai bambini”<sup>25</sup>.

Il laboratorio può ospitare contemporaneamente i bambini della sezione dei piccoli e quelli grandi ma ognuno viene valorizzato per le proprie capacità. È il principale compito delle educatrici quello di valorizzare le competenze, le diversità e le individualità di ogni piccolo e sostenere la comunicazione, la relazione e l'interazione.

Ma in caso di un gruppi di pari il laboratorio diventa utile anche per attività di confronto in situazioni particolarmente stimolanti che coinvolgono i bambini nell'utilizzo di materiali specifici.

Il laboratorio deve coinvolgere in modo significativo i partecipanti, diventando occasione di scambi reciproci, gioco imitativo, collaborazione, momento di divertimento e stupore, oltre ad essere momento di esplorazione e apprendimento.

### **3.2 Attività e centri di attività**

In questo paragrafo parto da una breve descrizione di laboratorio per poi descrivere alcune delle attività e dei laboratori che si possono organizzare all'interno di un nido al fine di poter descrivere nel paragrafo successivo alcune delle esperienze che ho vissuto durante il tirocinio.

Con il termine centri di attività si intendono gli spazi adeguatamente attrezzati e utilizzati da tutti i bambini, come nel paragrafo precedente accennavo i laboratori.

Sono spazi che rispondono alla necessità di un determinato allestimento che offra stimoli per più esperienze come ad esempio esplorazione, costruzione, produzione di

---

<sup>25</sup> Zamperini M. (a cura di), *Gruppo misto al nido*, in “Bambini”, n°7, 2010, p. 37.

prodotti e ideazione, che per essere messi in pratica hanno bisogno di condizioni strutturali e attrezzature particolari.

Già nel paragrafo precedente ho specificato che i laboratori consentono l'incontro di gruppo, cioè possono partecipare e interagire i bambini di più sezioni.

Si tratta di spazi caratterizzati per le loro dimensioni, attrezzature, arredi e materiali tipici delle attività che si svolgono.

All'interno di un nido si possono organizzare diversi laboratori:

- laboratorio musicale: vengono proposte ai bambini canzoncine e filastrocche attinenti alla programmazione pedagogica annuale. La musica aiuta lo sviluppo del senso dell'armonia e dell'equilibrio e se accompagnata dal movimento, per esempio con la creazione di bans, favorisce lo sviluppo della coordinazione motoria.

Per creare collaborazione tra nido e famiglia è consigliato registrare le canzoncine in un cd e scrivere un libretto con i testi da consegnare alla famiglia di ogni bambino; oltre a creare collaborazione nido-famiglia offre anche ai genitori un'occasione di condivisione con i figli.

Oltre all'ascolto di canzoncine può essere offerto anche l'ascolto di diversi tipi di rumore per insegnare al piccolo diverse situazioni, come l'ascolto del rumore della pioggia, del vento, del temporale, degli uccellini.

In questo tipo di attività il bambino può anche creare da solo la musica attraverso l'utilizzo di materiali messi a sua disposizione, per esempio pentole, bacchette, maracas, bastone della pioggia, bottiglie di plastica e contenitori di diversi materiali su cui battere con le mani.

Partecipando a questo laboratorio il bambino impara a differenziare i suoni dai rumori, a scoprirli e a riprodurre un determinato ritmo.

“Il suono è un elemento di realtà che accompagna lo sviluppo affettivo, cognitivo e relazionale del bambino sin dalla nascita. Dalla percezione dei ritmi corporei e sonori della madre, il piccolo giunge a scoprire e produrre suoni con il proprio corpo e con gli oggetti, per giungere alla conquista graduale dei linguaggi musicali, attraverso la riproduzione di semplici canti e di sequenze ritmiche”<sup>26</sup>.

- Laboratorio teatrale: nel gioco del teatro è molto importante cercare di rendere il

---

<sup>26</sup> Quinto Borghi B. (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia*, Junior, Bergamo, 2006, p. 91.



bambino spettatore ma contemporaneamente protagonista. Già a questa età il bambino è in grado di esprimere una teatralità spontanea che attraverso la guida dell'educatrice può venire stimolata, valorizzata e arricchita all'interno di una dimensione teatrale a misura di bambino.

Proporre questo tipo di esperienza al nido significa adeguarsi ai tempi e linguaggi dei piccoli, coinvolgerli in attività di trasformazione della realtà e nell'invenzione di personaggi e situazioni, stimolarli ad usare materiali espressivi come burattini e maschere.

- Laboratorio grafico-pittorico: un'esperienza significativa e quasi magica per i bambini è quella di afferrare con la mano un colore e tracciare dei segni in un foglio bianco. I segni che il bambino traccia sul foglio sono segni che restano, su cui può tornare e arricchire e che fanno parlare gli adulti. Creano anche interazione adulto-bambino nel momento in cui il piccolo fa vedere alla mamma o all'educatrice ciò che ha disegnato; questo aiuta oltre allo sviluppo della creatività anche lo sviluppo del linguaggio perché il bambino verbalizza, traduce in parole il suo disegno.

I primi disegni sono scarabocchi in cui si possono notare segni marcati con intensità, cioè forza della mano nel premere il colore, o segni lievi in cui il bambino si è tenuto leggero con la manina.

Ogni disegno rappresenta una forma espressiva ed ogni bambino può essere considerato un piccolo artista, impegnato a scoprire i colori e i segni, senza avere ricevuto particolari indicazioni e suggerimenti dall'educatrice. Il bambino deve essere lasciato libero di provare e riprovare e niente di quello che fa deve essere considerato un errore, deve essere libero di esplorare e sperimentare.

Per questo tipo di attività possono essere utilizzati pastelli, pennarelli, colori a cera, gessi, tempere atossiche, e addirittura colori creati con prodotti derivati dalla natura, frullando per esempio cibi dai colori forti, come ciliegie, spinaci e fragole. I bambini possono dipingere attraverso l'utilizzo dei pennelli, delle spugnette e dei rulli, ma anche e soprattutto utilizzando le loro mani, pasticciando.

Ciò che ho notato è che nella fase iniziale dell'attività pittorica si utilizza un foglio, che risulta essere uno spazio sufficiente per i primi segni, ma con il passare del tempo si può passare a cartelloni stesi sul pavimento, sul tavolone o attaccati al muro creando dei

murales.

Anche in questo caso ogni bambino ha i suoi tempi, sia per diventare bravo e perfezionarsi, ma anche tempi di attenzione, ci sono bambini che si prestano per molto tempo al disegno e al colorare e bambini che invece si stancano prima.

Il laboratorio grafico-pittorico permette al bambino di apprendere “una gestualità sempre più raffinata, di tracciare segni, realizzare campiture di colore e apprezzare gli effetti cromatici dei diversi materiali”<sup>27</sup>.

Altre attività che si possono proporre ai bambini del nido sono:

- gioco euristico: detto anche gioco di scoperta, è un'attività di esplorazione e ricerca in cui i bambini hanno la possibilità di scoprire il senso e il significato di diversi materiali e oggetti che l'educatrice mette a loro disposizione. Durante questa attività vengono messi a disposizione dei piccoli oggetti di diversa natura con cui possono giocare liberamente senza che l'educatrice intervenga. È un'evoluzione del cestino dei tesori. Si tratta quindi di esplorazione libera da parte dei bambini su materiali di tipo non strutturato, ovvero oggetti di uso comune che non appartengono ai giochi tradizionali.

Con i diversi materiali, spesso portati dai loro genitori, il bambino può compiere azioni combinate, per esempio mettere un contenitore piccolo dentro quello più grande, far rotolare gli oggetti e impilarli.

Il ruolo dell'educatrice in questa attività è solo quello di osservare, al bambino basta una conferma attraverso lo sguardo per continuare il suo gioco, deve saper trasmettere tranquillità e non essere invadente.

In questa attività avviene il coinvolgimento oculo-motorio e si sviluppano le capacità sensoriali-percettive, quelle uditive e nascono i primi concetti logici.

Le azioni che i bambini preferiscono fare in queste attività sono quelle di infilare, lanciare, svuotare, battere gli oggetti tra loro e successivamente imparano ad impilare, allineare, fare e disfare secondo schemi ripetitivi.

Perché il bambino si dedichi completamente a questo tipo di attività senza distrarsi è opportuno proporla in uno spazio delimitato e libero da altri giochi e oggetti, offrire una vasta gamma di materiali e rinnovarla periodicamente.

---

<sup>27</sup> Quinto Borghi B. (a cura di), *Star bene al nido d'infanzia*, Junior, Bergamo, 2006, p. 91.

Una caratteristica che fa parte del gioco euristico è quella di rimettere in ordine, è una delle più importanti abitudini da far acquisire ai bambini; al termine dell'attività i bambini prenderanno gli oggetti sparsi nello spazio utilizzato e li metteranno all'interno dei loro sacchetti o contenitori.

È utile proporre l'attività una o due volte la settimana per la durata di dieci, massimo trenta minuti, oltre questo tempo l'attenzione del piccolo andrà diminuendo.

- giochi di manipolazione e travasi: attraverso l'utilizzo di materiali diversi i bambini sviluppano la sensibilità tattile e imparano a modellare le prime forme semplici, apprendono i concetti logici come dentro-fuori, il concetto di quantità e imparano a trasformare la materia (per esempio mescolare farina e acqua).

Durante il gioco di travaso i bambini scoprono le qualità degli oggetti, ovvero il peso, la consistenza, le grandezze e osservano cosa accade se li mettono in relazione.

I più piccoli attraverso questa attività imparano, senza costrizioni, ad abituarsi alle situazioni pratiche della vita. Attraverso la ripetizione imparano per esempio a mangiare e a versarsi da bere.

- gioco dei travestimenti: è uno dei giochi più antichi, ma pettinarsi, truccarsi e vestirsi come gli adulti rappresenta per i bambini uno dei giochi più affascinanti. È uno dei giochi simbolici per eccellenza, in cui i bambini imitano i gesti degli adulti. Mettono in scena le loro esperienze personali arricchendole con la fantasia e l'immaginazione. È un'occasione di interazione in cui i piccoli socializzano con l'adulto e con i coetanei, in cui conoscono se stessi e gli altri.

### **3.3 Resoconto dell'esperienza di tirocinio**

La mia esperienza di Tirocinio si è svolta presso il Nido Integrato all'interno della Scuola dell'Infanzia “Sacra Famiglia” della Congregazione “Casa Generalizia del Pio Istituto Piccole Suore della Sacra Famiglia”, ubicato in Sottomarina di Chioggia (VE) al n°1142 di Via San Marco.

La Scuola dell'Infanzia Paritaria è una scuola cattolica, gestita dalla Congregazione Religiosa d'ispirazione cristiana, del Pio Istituto Piccole Suore della Sacra Famiglia rivolta ai bambini della fascia di età dai 3 ai 6 anni, con l'anticipo scolastico secondo la riforma Gelmini.

Tale scuola è stata aperta nell'anno 1919 per opera del suddetto Istituto con lo scopo di educare tutti i bambini della zona, favorendo la loro crescita fisica, intellettuale, sociale, morale e religiosa secondo i principi di una corretta educazione umana e cristiana.

Il Nido Integrato, invece, è nato successivamente, nel 2010; è un servizio di interesse pubblico istituito allo scopo di favorire l'equilibrato sviluppo fisico e psichico dei bambini di età compresa tra i 12 e 36 mesi, mantenendo un rapporto costante ed organico con la famiglia, in collegamento con le altre istituzioni sociali e scolastiche del territorio, in particolare con la Scuola d'Infanzia.

La proposta educativa della scuola dell'infanzia e nido integrato si realizza nell'ambito di una comunità educante: insegnanti, genitori, personale ausiliario e operatori a livello di gestione e amministrazione.

La Scuola si fonda sulla libera adesione dei genitori al Progetto Educativo; garantisce alle famiglie la libertà di scelta prevista dalla Costituzione Italiana; è aperta a tutti coloro che condividono la sua proposta educativa.

La data di costruzione dello stabile risale al 1919. Tale stabile fu ricostruito ed ampliato nel 1970 e recentemente adeguato alle normative della legge 81/2008.

La Scuola dell'Infanzia dispone di 7 aule, 1 refettorio, 1 dormitorio, 1 spogliatoio e 5 blocchi servizi igienici per bambini. Il Nido Integrato è composto di 2 aule, 1 refettorio con cucina, 1 bagno, 1 dormitorio. Gli spazi comuni comprendono: sala da gioco, cucina, sala insegnanti, spazio all'aperto, servizi igienici per adulti, insegnanti e persone con disabilità, sala accoglienza genitori, direzione e segreteria.

Al Nido Integrato sono ammessi 30/32 bambini di età compresa tra i 12 mesi e i 3 anni (durante il mio tirocinio accoglieva 23 bambini con 3 educatrici).

La giornata tipo era organizzata nel seguente modo al fine di creare nei piccoli una buona routine:

- . ore 07.30 - 09.15: accoglienza e gioco libero;
- . ore 09.15 - 09.30: appello, momento di preghiera, canto;
- . ore 09.30 - 09.45: merenda;
- . ore 09.45 - 10.15: cure igieniche;
- . ore 10.15 - 11.00: attività programmate;
- . ore 11.00 - 11.45: preparazione al pranzo;

- . ore 11.45 - 12.45: pranzo;
- . ore 12.45 - 13.00: uscita intermedia;
- . ore 13.00 - 15.00: riposo;
- . ore 15.00 - 15.45: cure igieniche;
- . ore 15.45 - 16.00: uscita.

All'interno della struttura ho affiancato le educatrici nelle attività legate al progetto formativo da loro organizzato all'inizio dell'anno ed ero presente in tutto l'arco di tempo che i bambini stavano all'asilo, dal mattino alle 8.00 per l'accoglienza al pomeriggio alle 16.00 per l'uscita.

Il progetto educativo proposto dalle educatrici era “Il bosco delle meraviglie con Cappuccetto Rosso”, poiché questa è la storia che ancora oggi viene maggiormente raccontata e richiesta dai bambini, è stata però modificata rendendola più semplice e adatta ai più piccoli. Cappuccetto era la mascotte, il personaggio guida, che ci accompagnava in uno spazio reale e fantastico per vivere esperienze sensoriali attraverso il linguaggio manipolativo, verbale, grafico-pittorico, ed emotivo. Come se dal mantello rosso saltassero fuori, giorno dopo giorno, le idee, i giochi e tante sorprese in grado di divertire e di far apprendere in maniera allegra i bambini.

Tale progetto prevedeva un percorso alla scoperta dei 5 sensi: vista, tatto, udito, olfatto, gusto, e la scoperta del cuore come sentimento.

- . Per la vista l'obiettivo specifico di apprendimento era la conoscenza dei colori fondamentali e osservazione delle forme, attraverso le attività si andava alla scoperta dei colori. Le principali attività prevedevano: giochi di mescolanze cromatiche, storie sui colori, attività di manipolazione di colori per la scoperta delle diverse gradazioni, giochi con le forme e canzoni. I materiali utilizzati: tempere, colori a dita, pennarelli, acquerelli, pasta di sale colorata e cere.

- . Per il tatto gli obiettivi specifici di apprendimento erano: scoprire e riconoscere i contrasti sensoriali (liscio-ruvido, morbido-duro, pesante-leggero, caldo-freddo); riconoscere i diversi tipi di materiali. Le attività prevedevano la manipolazione e travasi di materiale vario, giochi sensoriali relativi alla percezione tattile, percorso tattile e costruzione di oggetti con materiale di recupero. Era previsto l'utilizzo soprattutto di materiali di recupero per creare Cappuccetto Rosso, utilizzata successivamente per

l'insegnamento dello schema corporeo. I materiali utilizzati erano quindi i materiali di recupero e il tappeto sensoriale.

. Per l'udito gli obiettivi specifici di apprendimento erano: riconoscere rumori esterni a sé e percepire il rumore e la sua provenienza. Le principali attività riguardavano giochi con il ritmo, imparare a fermarsi ad una pausa, battere fortemente le mani sul tavolo come fosse un grande tamburo ed imparare ad ascoltare in silenzio. I materiali erano prevalentemente cd e strumenti musicali.

. Per l'olfatto il principale obiettivo di apprendimento era percepire e riconoscere odori gradevoli, profumati e odori sgradevoli. Durante le attività si facevano annusare alcuni elementi, come caffè, fiori e spezie e venivano offerte esperienze di esplorazione olfattiva dell'ambiente. Venivano incollate le foglie, i rami e i sassolini. A primavera invece è stato piacevole osservare il risveglio della natura, e si facevano raccogliere ai piccoli i fiorellini da portare alla nonna, proprio come ha fatto Cappuccetto Rosso.

I materiali utilizzati erano appunto tutto ciò che offriva la natura e l'ambiente.

. Per il gusto l'obiettivo specifico di apprendimento era distinguere i gusti amaro, dolce e salato. Ci si presentava ai bambini con il cestino di Cappuccetto Rosso e si estraevano mille cose buone da assaggiare, ma anche sgradevoli perché amare o salate. I bambini imparavano così a diversificare i sapori e ad esprimere le loro preferenze. Era un'occasione utile anche per parlare con i più grandi degli alimenti che fanno bene e di altri che fanno male. Era in programma anche la preparazione di una torta e di una pizza, della spremuta e della macedonia, il tutto veniva poi assaggiato.

. Per il cuore l'obiettivo specifico di apprendimento era dare importanza al saluto-accoglienza dei bambini. Attraverso la narrazione della storia di Cappuccetto Rosso c'era la possibilità di parlare di paura, felicità e tristezza. Si insegnava ai bambini l'importanza della 'riparazione' quando viene commesso uno sbaglio. Le principali attività erano la narrazione della storia di Cappuccetto Rosso e di alcune storie sulle emozioni e i percorsi psicomotori.

Quando ho iniziato la mia esperienza all'interno del nido mi sono inserita nelle attività relative a udito, olfatto e gusto.

Come esempi per me significativi e in cui mi sono sentita in particolare contatto con i

bambini ci tengo a descrivere le seguenti situazioni:

- 'mettiamo in moto le orecchie', ci siamo, educatrici e bambini stesi per terra ad ascoltare i rumori del bosco, della pioggia, delle foglie e degli uccellini; in seguito abbiamo ascoltato la canzone di Cappuccetto animandola con balletti;

- noi educatrici abbiamo fatto annusare ai bambini varie pietanze tra cui caffè, aceto, cacao e pomodoro trasformandolo poi in un'attività di pasticciamento in cui i bambini hanno riempito il disegno di un riccio con i chicchi di caffè dandogli un aspetto tridimensionale. L'immagine che segue è una foto scattata da me terminata l'attività con la sezione dei piccoli, in cui possiamo osservare che ognuno dei sette piccoli aveva raggiunto un livello diverso di precisione, questo era dovuto alla differenza d'età (quando sono così piccoli anche un mese fa la differenza), a quanto tempo il bambino riusciva a dedicare all'attività, se era intimorito o no, se si lasciava aiutare; ho potuto, inoltre, osservare che si ottenevano risultati migliori quando un bambino frequentava regolarmente il nido a differenza di bambini che magari si ammalavano spesso e rimanevano assenti.



- abbiamo fatto scoprire ai bambini la differenza tra dolce e salato facendo loro assaggiare lo zucchero e il sale, osservando le diverse reazioni; successivamente come nell'attività precedente i bambini hanno incollato in due diversi vasi disegnati sale e zucchero.

Oltre alle attività inerenti alla scoperta dei cinque sensi il progetto prevedeva anche la costruzione manuale di lavoretti per le varie festività.

Io ho aiutato i bambini a preparare la sorpresa per i genitori per la festa del papà

(preparazione di una cravatta di carta dipinta dai bambini) e per Pasqua (uovo in polistirolo decorato). Ecco nelle immagini qui sotto un bambino che preparava l'uovo di pasqua per i suoi genitori e una bambina che durante una delle attività di pittura colorava l'uovo per addobbare la sezione (inserito a fine anno nella cartellina personale).



Abbiamo inoltre, in alcuni giorni, coinvolto i bambini in laboratori di pittura, sperimentando le varie tecniche pittoriche con i diversi materiali, es pennello, rullo, spugna, mani e applicazioni di diversi materiali, carta pesta e stoffa. Nelle immagini qui sotto si possono osservare diverse attività di pittura.

Un'altra esperienza, secondo me utile, è stato il 'progetto di continuità'. Una volta a settimana i bambini all'ultimo anno di nido affiancavano i bambini del primo anno della materna in diversi laboratori: grafico-pittorico, psicomotorio, teatrale, inglese e prescrittura. Io ho avuto l'opportunità di partecipare a quello grafico-pittorico. L'immagine che segue riporta il risultato finale degli incontri di continuità, in cui ogni bambino del nido era affiancato ad uno della materna e insieme svolgevano attività di pittura con diverse tecniche. Il lavoro finale consisteva in due cartelloni con in collage di tutti i lavori dei vari incontri, che rappresentavano il bosco del lupo di Cappuccetto Rosso.





Durante la mia presenza al nido in questi due mesi ho tenuto con me un diario di bordo in cui annotavo quotidianamente le mie impressioni, le attività che venivano svolte e particolari episodi.

Prima di iniziare la mia esperienza di tirocinio la mia principale finalità era quella di osservare la relazione educatore/educando e con la famiglia dell'educando, obiettivo che penso di aver raggiunto con facilità poiché in breve tempo sono entrata anch'io in queste relazioni. I bambini da quasi subito sono stati in grado di farmi sentire al pari delle altre educatrici, molto soddisfacente è stato anche il rapporto con i genitori i quali mi hanno presa come punto di riferimento senza distinguermi dalle altre.

Penso di essere stata capace nell'ascolto della comunicazione non verbale del bambino, cogliendo i suoi diversi stati d'animo e modi di cercare attenzione, soprattutto attraverso l'osservazione dei suoi atteggiamenti in relazione agli altri compagni e nelle attività (stanchezza, nervosismo, iperattività, agitazione).

Mi ero posta come altro obiettivo quello di sviluppare la crescita armoniosa del corpo, coordinazione e deambulazione attraverso psicomotricità, percorsi motori e giochi di movimento, questo penso di averlo raggiunto in parte poiché il progetto non prevedeva particolari attività riguardanti questo ambito, ma alcune situazioni, per esempio il venerdì durante il gioco libero e le giostre, mi hanno permesso di creare dei percorsi attraverso i quali i bambini potevano saltare, correre, rotolare, strisciare.

Ho raggiunto anche degli obiettivi che non mi ero prefissata, come l'osservazione della diversa durata di attenzione nelle attività nelle diverse fasce d'età e nella cura del

bambino, sia fisica che nella compilazione del quaderno del bambino per il genitore.

È stata un'esperienza molto positiva, fin da subito ho instaurato un buon rapporto con le colleghe, con i bambini e le loro famiglie e il personale ausiliario.

Al termine di questa piacevole avventura non posso dire che sia stato facile distaccarmi da questo ambiente vista la bella atmosfera che si era creata.

In conclusione questa esperienza è stata per me molto utile perché mi ha permesso di confermare con molta soddisfazione l'utilità del percorso che sto svolgendo e portando a termine per diventare un'educatrice di prima infanzia.

---

Tutte le immagini utilizzate in questo capitolo sono fotografie che ho scattato personalmente durante la mia esperienza di tirocinio.

## Conclusioni

La scelta di affrontare il tema del gioco nella prima infanzia è stata un'occasione per approfondire alcune tematiche e conoscenze fondamentali per chi, come me, vorrebbe lavorare nel settore dell'infanzia.

Le educatrici del nido e dei servizi per l'infanzia devono essere sensibili al bisogno di ogni bambino in modo tale da programmare un percorso formativo adeguato. Questo per consentire ad ogni piccolo un armonico sviluppo fisico e sociale rispettando la sua storia, le sue caratteristiche, i suoi tempi e le sue capacità.

Un'educatrice del nido per riuscire a proporre delle attività adeguate, oltre a conoscere le caratteristiche dei bambini, deve avere anche approfondite conoscenze dei diversi stadi di sviluppo, per questo studiare Piaget è stato molto interessante. Ha dedicato molti anni allo studio dello sviluppo mentale del bambino e anche se molti hanno criticato la sua teoria del modello stadiale ancora oggi la ricerca contemporanea la condivide nei suoi assunti principali. La teoria piagetiana mi ha permesso di apprendere il significato di sviluppo senso-motorio, caratteristica appartenente a quasi tutti i bambini del nido, e quello di pensiero simbolico, fase in cui si manifestano le prime forme di operazioni cognitive sulle informazioni ricavate dall'ambiente ovvero prime forme di rappresentazione simbolica.

L'educatrice competente deve porre particolare attenzione anche all'organizzazione dell'ambiente, per questo ho parlato di spazi, tempi e materiali del gioco. Quando si parla di spazi la figura dell'educatore è molto importante, deve saper creare un ambiente sano, accogliente, sicuro e stimolante per i piccoli.

Deve proporre attività adeguate agli utenti del nido e inerenti al progetto annuale. Il ruolo dell'educatrice cambia in ogni situazione, in alcuni casi deve solo osservare, in altri intervenire, è una guida diretta o indiretta. Deve sempre porre attenzione a non essere troppo invadente costringendo i bambini a determinati comportamenti, deve lasciarli liberi di giocare, esplorare e sperimentare, spesso limitandosi ad osservare che tutto si svolga in sicurezza per i piccoli, evitando che la sua presenza diventi inopportuna.

Ho appreso che per essere una buona educatrice bisogna saper promuovere e sostenere

lo sviluppo fisico, sociale, emotivo e relazionale del bambino, ma anche saper stimolare la crescita sul piano cognitivo.

Per concludere la mia relazione ho descritto la mia esperienza di tirocinio riportando alcuni episodi pratici. È stata un'esperienza che ha confermato l'importanza e l'utilità del percorso di studi svolto. Inoltre è stata utile perché penso che per quest'ambito lavorativo sia necessario studiare la teoria ma anche fare esperienza nel campo, soprattutto trattandosi di bambini molto piccoli a cui dobbiamo trasmettere i giusti valori. Si è rivelata un'esperienza utile anche perché non si è in stretto rapporto soltanto con i bambini, ma anche con i loro genitori e le colleghe. Questo mi ha fatto apprendere che una brava educatrice deve portare all'interno del nido la propria idea anche in base alla sua teoria di riferimento, ma al tempo stesso deve essere aperta alle critiche dei genitori e alle idee delle colleghe che possono aver preso teorie di riferimento diverse.

In futuro professionale spero di realizzare il mio sogno di lavorare come educatrice in un asilo nido tenendo presente quanto ho appreso e approfondito nella mia relazione.

## Bibliografia

### Testi utilizzati:

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma, 2010.
- Bondioli A., *Gioco e Educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Braga P. e Morgandi T., *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, Parma, 2012.
- Camaioni L., *L'interazione tra bambini*, Armando, Roma, 1980.
- Cocever E., *Bambini e bambine al nido*, in Emiliani F. (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma, 2002.
- De Rossi M., *Mettersi in gioco a scuola*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2006.
- Goldberg S. e Lewis M., *Play behavior in the year-old infant = Early sex differences*. *Child Development*, 1969.
- Goldschmied E., *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo, 1994.
- Kant I., *Critica del giudizio*, 1790.
- Milani E.G., *Nuovo metodo per rendere amabile l'odiato aspetto della scuola*, 1748.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999.
- Montessori M., *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano, Napoli, 1921.
- Quinto Borghi B., *Star bene al nido d'infanzia*, Junior, Bergamo, 2006.
- Romano R.G., *L'arte di giocare*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2000.
- Schiller F., Baseggio C. (a cura di), *Saggi estetici*, UTET, Torino, 1959.
- Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma, 2008.
- Vygotskij L.S., 1996; trad it., Da Cambi F. e Staccioli G., *Il gioco in Occidente*, Armando, Roma, 2007.
- Wells H.G., *Giochi da pavimento*, Sellerio, Palermo, 2000.
- Zamperini M. (a cura di), *Gruppo misto al nido*, in "Bambini", n°7, 2010.

**Testi consultati:**

Cambi F. e Staccioli G. (a cura di), *Il gioco in Occidente*, Armando, Roma, 2008.

Cartacci F., *Movimento e gioco al nido*, Erickson, Trento, 2013.

D'Odorico L. e Cassibba R., *Osservare per educare*, Carocci, Roma, 2008.

D'Urso V., *Giocare*, il Mulino, Bologna, 2012.

Gadaletta T., *Il gioco secondo Vygotskij*, in "Mondo zero 3", n°1, 2011.

Huizinga J., *Homo Ludens*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 2002.

Lucangeli D., appunti del corso di Psicologia dello sviluppo e delle relazioni familiari, anno accademico 2009/2010.

Winnicott W.D., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2003.

## Sitografia

[www.infantiae.org/monaco041006.asp](http://www.infantiae.org/monaco041006.asp),

(ultima consultazione: 09/10/2014).

[www.venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCM&page\\_id=153](http://www.venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCM&page_id=153),

(ultima consultazione: 20/10/2014).

[www.tecnologieducative.it/images/stories/il\\_gioco\\_educativo\\_o\\_attivit\\_ludiforme.pdf](http://www.tecnologieducative.it/images/stories/il_gioco_educativo_o_attivit_ludiforme.pdf),

(ultima consultazione: 20/10/2014).

[www.edscuola.it/archivio/comprendivi/laboratori.html](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/laboratori.html),

(ultima consultazione: 21/10/2014).

[www.kindergarten.it/nido-accreditato/16-varie/22-attivita-e-laboratori-al-nido](http://www.kindergarten.it/nido-accreditato/16-varie/22-attivita-e-laboratori-al-nido),

(ultima consultazione: 21/10/2014).