

VIII.7

Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6

Donatella Savio
Università di Pavia

Introduzione

L'istituzione sul piano normativo del *Sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita fino ai sei anni* (legge 107/2015, D.Lgs. 65/2017) rappresenta per il nostro Paese un passaggio epocale rispetto all'educazione 0-6, finora declinata in due realtà distinte per storia, ente gestore, documenti di orientamento: da una parte il nido e l'insieme dei servizi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni, con gestione e Linee guida territoriali, dall'altra la scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 6 anni, prevalentemente statale e con Indicazioni di indirizzo a carattere nazionale. Pur ricordando che a partire dagli anni '80 in certe realtà regionali il tema della continuità e della coerenza pedagogica tra nido e scuola dell'infanzia è stato affrontato dando vita a esperienze significative (cfr. Lazzari, 2016, pp. 16-17), va detto che la separatezza tra questi due contesti ha spesso determinato la costruzione di culture educative differenti, ma soprattutto la mancanza di conoscenza reciproca e di messa in dialogo, appunto, di tali culture. Dunque, se il sistema integrato 0-6 è già realtà a livello normativo, si può dire che molto debba essere ancora fatto per la definizione di una prospettiva pedagogica trasversale 0-6, cioè di principi, idee, approcci di fondo condivisi dallo 0-3 come dal 3-6, e di pratiche ad essi congruenti, pur se differenziate a seconda dell'età dei bambini.

Con il mio contributo intendo sostenere che l'attenzione per il gioco infantile debba avere un ruolo centrale nella costruzione di una prospettiva pedagogica trasversale allo 0-6, per le seguenti ragioni sostanziali. L'attività ludica, specie quella simbolica, rappresenta una possibilità cruciale di benessere, espressione, sviluppo e apprendimento per tutta la primissima e la prima infanzia; dunque può essere considerata una risorsa evolutiva connotata in modo trasversale a quest'età della vita. Assumere questa prospet-

tiva implica un principio di riferimento e un orientamento precisi per la costruzione, appunto, di una prospettiva pedagogica trasversale allo 0-6: il gioco va valorizzato e messo al centro. Si tratta quindi di definire come questo principio possa tradursi in termini di pratiche, cioè di strategie educative messe in campo nella realtà dei servizi 0-6, e quali opportunità/criticità comporti tale traduzione. Qui di seguito verranno argomentati sinteticamente sia il tema della centralità del gioco per il bambino, sia le implicazioni che comporta assumere questa realtà come riferimento cruciale per l'educazione 0-6.

2. Il gioco al centro della vita del bambino

La letteratura sul gioco come fonte di benessere, canale di espressione, occasione di sviluppo e apprendimento per il bambino è estremamente ricca¹; perciò ci si limiterà qui a riprendere sinteticamente solo alcune tra le principali prospettive sul tema, per rendere conto almeno in parte della cornice teorica entro cui si colloca la proposta avanzata con questo contributo. Riguardo al rapporto tra attività ludica e senso di benessere, già Froebel (1826), nel considerare la prima età dell'uomo, afferma che il gioco “genera la gioia, la libertà, la contentezza, il riposo in sé e fuori di sé, e la pace con l'universo” (p. 35); tale rapporto è descritto addirittura come la principale ragione dell'importanza del gioco nella vita infantile da Bettelheim (1987):

L'importanza del gioco risiede innanzitutto [...] nel godimento immediato e diretto che il bambino ne trae, e che si estende traducendosi in godimento per il fatto di essere vivo” [...] Il piacere che deriviamo dal sentire che il nostro corpo e la nostra mente sono in funzione e ci rendono i servizi richiesti costituisce la base di ogni sensazione di benessere [...] il gioco condiviso costituisce la fonte dell'altra grande soddisfazione della vita: quella di funzionare bene in relazione agli altri (p. 214).

1 Per un approfondimento cfr. Bobbio, Bondioli (2019), in particolare i saggi di: Bondioli sul rapporto tra gioco e apprendimento (pp. 59-80); di Demozzi (pp. 103-126) e di Savio (pp. 81-102) sul gioco come “voce” del bambino.

Riguardo al gioco come opportunità di espressione per il bambino, sempre Froebel sostiene che nell'infanzia "esso è la spontanea e necessaria rappresentazione dell'interno dell'animo, il quale ha bisogno di estrinsecarsi" (1826, p. 35). Ma è soprattutto la prospettiva psicoanalitica, a partire da Freud stesso (1920), che descrive l'attività ludica come il principale canale di espressione ed elaborazione del mondo interno nell'età infantile: attraverso processi di simbolizzazione inconscia, il bambino ha la possibilità di mettere in scena per via ludica e indiretta i vissuti suscitati dai problemi che incontra nel suo rapporto con la realtà esterna (ed. esempio la separazione dalla figura materna), esprimendo così le fantasie, i desideri, i sentimenti più profondi e inconsci (ad. es. nel gioco del rocchetto utilizzato come sostituto simbolico della madre, gettandolo lontano per soddisfare il desiderio di vendetta per l'abbandono), quindi la parte di sé più intima e inconfessabile. Bettelheim (1987) osserva a questo proposito che:

Freud sottolineò in quale grande misura e con quanta precisione i bambini esprimano i loro pensieri e i loro sentimenti attraverso il gioco: ci sono emozioni di cui essi stessi non avrebbero sentore o dalle quali rimarrebbero sopraffatti, se non avessero la possibilità di elaborarle e affrontarle agendole nei giochi di fantasia (p. 210).

Con un vertice d'analisi affatto diverso, anche la recente sociologia dell'infanzia propone il gioco come condotta attraverso cui i bambini esprimono il proprio punto di vista. Le ricerche di Corsaro (1997) indicano che l'attività ludica rappresenta una delle modalità attraverso cui i bambini riprendono i contenuti della cultura adulta reinterpretandola, proponendone cioè una propria versione (ad es. mettendo in scena il gioco del banco-mat itinerante, *ivi*, pp. 23-24). Inoltre, attraverso la condivisione di rituali ludici, gruppi di bambini che hanno modo di frequentarsi con costanza, come avviene nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, costruiscono delle proprie culture locali esprimendo attivamente una propria versione del mondo. Dunque, attraverso il gioco, specialmente quello simbolico, il bambino "parla di sé" in modo permanente e trasversale alle diverse manifestazioni che lo caratterizzano, cioè sia nel gioco solitario dei primi mesi di vita sia in quello cooperativo con pari degli anni pre-scolari.

Rispetto alla funzione evolutiva del gioco, è già stato accennato, la prospettiva psicoanalitica sottolinea il suo ruolo nella maturazione affettiva, evidenziando che esprimere attraverso di esso le dimensioni profonde del

proprio mondo interno rappresenta per il bambino la sola possibilità di governarle ed elaborarle. Bettelheim (1987), sempre da un vertice psicoanalitico, sottolinea la rilevanza del gioco anche sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione delle conoscenze, precisando che rappresenta la strategia privilegiata nell'infanzia per affrontare i problemi connessi alla comprensione della realtà: il bambino giocando risponde ad interrogativi di natura filosofica (ad es. col gioco del gettare gli oggetti lontano da sé, si interroga sul rapporto tra "io agente" e "non io", ivi, p. 245), relativi alla natura della comunicazione (ad es. col gioco del "cucù", esplora la reciprocità nei turni dialogici, ivi, p. 246), al funzionamento del mondo (ad es. costruendo una torre con blocchi di legno affronta le leggi del mondo fisico, fingendo di essere un papà quelle del mondo sociale, ivi, p. 213.), ecc. Ancora sul piano dello sviluppo socio-cognitivo, Vygotsky (1966) mette in evidenza come il gioco simbolico sia la principale fonte di sviluppo in età pre-scolare, in rapporto soprattutto alla dimensione rappresentativa, alla comprensione delle regole sociali e alla capacità di agire intenzionalmente in conformità ad esse; per portare solo un esempio, l'insieme di questi processi è attivo e rilevabile nel gioco molto comune del far finta di essere una mamma: i comportamenti del bambino sono guidati dalla rappresentazione mentale del ruolo di mamma e si attengono alle regole sociali che lo caratterizzano. In tal senso Vygotsky sostiene che:

nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata; nel gioco è come se il bambino cercasse di saltare oltre il livello del proprio comportamento normale [...] L'azione nella sfera immaginativa, in una situazione immaginaria, la creazione di intenzioni volontarie e la formazione di progetti di vita reale o di motivazioni volitive, tutto ciò si manifesta nel gioco e ne fa il più alto livello di sviluppo pre-scolare (ivi, p. 675).

In questa direzione, sullo sfondo di una rassegna di studi piuttosto recenti, si è espresso il gruppo di esperti *Rethinking Play*², con la pubblicazione

2 Si tratta di un gruppo di interesse sul tema del gioco afferente all'EECERA (*European Early Childhood Education Research Association*); nell'ambito di tale associazione sono attivi diversi SIG (*Special Interest Group*) su diverse tematiche.

ne del documento *Position paper about the role of play in early childhood education and care* (2017) (<http://www.eccera.org/position-paper-the-role-of-play-in-ecec/>). Il gioco viene presentato come una attività: intrinsecamente motivata (Burghardt, 2010), aperta e divergente, che porta “chissà dove” (Hughes, 2010), che possiede un connaturato valore evolutivo (Hughes, 2010) e terapeutico (Axline, 2011; Klein, 1932), con cui i bambini hanno la possibilità di esplorare nuovi *setting* culturali, prendere decisioni (Sandler, Eriksson, 2008), esercitare diritti connessi ai principi di libertà di scelta, partecipazione e inclusione (Davey, Lundy, 2011).

Quanto fin qui considerato, per quanto rappresenti solo un accenno della significatività evolutiva del gioco espressa da studi e ricerche all'interno di diverse prospettive teoriche, giustifica la valorizzazione del gioco come principio di riferimento per una prospettiva pedagogica trasversale allo 0-6. D'altra parte, la traduzione di tale principio sul piano delle pratiche operative nella realtà dei servizi è una questione tanto urgente quanto complessa e controversa.

3. Gioco e educazione 0-6: criticità

Nel documento europeo appena citato, gli autori mettono in evidenza come nei servizi ECEC (*Early Childhood Education and Care*) sia presente un orientamento rispetto al gioco che tende a strumentalizzarlo in vista degli apprendimenti cognitivi che consente di raggiungere, e non a valorizzarlo in quanto attività di per sé significativa e diritto di base del bambino. In contrasto con questo orientamento, nel documento si riconosce da una parte l'intreccio tra attività ludica e apprendimento – nel gioco c'è sempre apprendimento e viceversa (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008) –, dall'altra si afferma con nettezza che il gioco da valorizzare per realizzare la partecipazione infantile alla costruzione dei propri apprendimenti è quello libero, cioè avviato e controllato interamente dai bambini. In altre parole, si tratta di sostenere l'apprendimento insito nel gioco salvaguardando contemporaneamente la possibilità dei bambini di costruire mondi ludici sulla base di propri interessi e bisogni, cioè evitando di snaturare l'attività ludica strumentalizzandola per orientarla verso obiettivi predeterminati dall'educatore. In termini operativi ciò significa che bambini devono essere liberi nel scegliere e sviluppare i loro giochi, mentre gli educatori dovrebbero far leva sul coinvolgimento affettivo positivo e l'impulso all'ap-

prendimento insiti nell'attività ludica per rafforzare e arricchire le esperienze fatte dai bambini stessi mentre giocano. Questa sottolineatura a favore del gioco libero pare del tutto giustificata sul piano teorico, considerato che secondo Caillois (1958) tra le qualità connaturate al gioco vi appunto è il fatto di essere un'attività libera e volontaria: come dire che o è liberamente scelto e sviluppato o non è gioco.

Se l'orientamento educativo proposto dal documento è netto e chiaro, resta d'altra parte piuttosto generico, né potrebbe essere diversamente considerato che l'intento degli autori è proporre un manifesto a favore del gioco, suggerendo orientamenti teoricamente fondati senza entrare nel dettaglio della loro realizzazione. Questa genericità ha il valore di proporre la realtà ludica come *medium* tra le due polarità che attraversano la relazione educativa, cioè la libertà del bambino, da una parte, e l'intenzione dell'educatore di orientarlo verso percorsi che garantiscano crescita e apprendimento, dall'altra (Bobbio, 2019, pp. 25-26); tuttavia lascia a mio parere sotto traccia e irrisolta una criticità cruciale del rapporto tra gioco e educazione, sintetizzabile con il seguente interrogativo: nella relazione "viva" con il gioco del bambino, come può l'educatore governare il delicato equilibrio tra sostegno all'apprendimento, attraverso il suo intervento nel gioco, e salvaguardia della libertà delle iniziative ludiche? Come ho già suggerito in altra sede (Savio, 2010), sembrerebbe profilarsi una sorta di antitesi tra l'intervento educativo, che sempre si propone di orientare chi viene educato verso esiti di sviluppo e apprendimento, e attività ludica, che per realizzarsi pienamente come opportunità evolutiva deve essere libera, del tutto governata dal bambino. Nondimeno è importante provare a sciogliere questa presunta incompatibilità, profilando pratiche possibili di un intervento dell'adulto nel gioco infantile che ne salvaguardino la natura pur sostenendo il suo ruolo evolutivo, in vista della costruzione di una prospettiva pedagogica 0-6. Infatti, solo entrando nel dettaglio dell'interazione diretta dell'insegnante/educatore con il gioco libero infantile, quindi profilando un approccio che in modo mirato sostenga gli apprendimenti connaturati al gioco insieme al gioco stesso, si supera il rischio di rimanere su un piano di genericità di principi e finalità – la valorizzazione del gioco – che mette tutti d'accordo, ma non permette di avviare un confronto autentico, sentito ed efficace tra educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6, capace quindi di incidere effettivamente sulla qualità di una proposta educativa trasversale dei servizi 0-6.

3. Gioco e educazione 0-6 : opportunità

La questione posta può trovare una qualche risposta con l'approccio educativo messo a punto da Bondioli e Savio (cfr. Bondioli, 1996, in particolare pp. 353-401; Savio, 2011), la *Promozione dall'interno*. Si tratta di uno stile d'intervento dell'adulto nel gioco simbolico infantile che si rifà al modello del *tutoring* (Wood, Bruner, Ross, 1976) e al concetto vygotkskyano di Zona Prossimale di Sviluppo (Vygotsky, 1956, 1960), messo alla prova attraverso ricerche empiriche e con numerosi percorsi di ricerca formazione nei servizi 0-6. In estrema sintesi, i tratti caratterizzanti dell'approccio prevedono che, nei confronti del gioco libero di bambini in gruppo, l'adulto:

- si proponga attivamente come compagno di gioco (“posso giocare?”);
- solleciti, accolga, apprezzi le iniziative ludiche stando al gioco dei bambini: sono appunto i bambini che decidono i contenuti del gioco e il loro evolversi;
- riconosca le difficoltà dei bambini ad assumere le parti più difficili del gioco e le assuma lui stesso (ad es. la regia del gioco, o un ruolo “pericoloso”: di fronte alla proposta di un bambino di giocare ai bambini malati e all'assenza di risposta dei compagni, l'adulto interviene dicendo “c'è un bambino malato, io sono il bambino malato, chi è il dottore?”);
- sostenga la direzione dell'attività di finzione richiamando le regole dello scenario fittizio attivato (ad es., mentre si gioca al treno in corsa, un bambino accenna a scendere, l'adulto dice “attento, non scendere dal treno che va, ti fai male, dai che andiamo a trovare la nonna”);
- metta in connessione gli spunti individuali, per favorire trame ludiche compiute e coerenti di gruppo (ad es., giocando al treno, una bambina trascina una valigia e un bambino finge di essere il bigliettaio, l'adulto dice “bigliettaio, lei non riesce a metter su la valigia, potresti aiutarla?”);
- moduli l'eccitazione contenendo le emozioni (ad es. durante il gioco del temporale l'adulto dice “che paura il temporale, per fortuna siamo al riparo”);
- a partire da condotte abbozzate dal bambino, attivi condotte ludiche appena più evolute con un intervento di *modeling* (ad es. il bambino accenna a portare un cucchiaino alla bocca come per fingere di mangiare, l'adulto porta il cucchiaino alla bocca fingendo in modo evidente di mangiare e commenta “buona questa pappa”).

L'insieme di queste indicazioni delinea uno stile secondo cui l'adulto è un partner attivo all'interno del gioco, mettendosi però a disposizione nell'accogliere e seguire i contenuti e gli sviluppi scelti dai bambini: se introduce qualche spunto ludico è sempre interno alla tematica proposta dai bambini stessi, ed è pronto ad abbandonarlo nel caso non susciti interesse. Ciò su cui agisce riguarda il piano dei processi, sia quelli "per il gioco", cioè relativi alla possibilità del suo arricchimento e sviluppo, sia quelli intrecciati, ma più interni, che riguardano competenze trasversali attivate "con il gioco".

Rispetto ai processi "per il gioco", l'adulto interviene con un'azione di consolidamento della struttura regolativa (*se siamo su un terno in corsa non si può scendere*), narrativa (*stiamo andando dalla nonna*) e sociale (*il bigliettaio può aiutare la signora con la valigia*), svolgendo una funzione di regia "delicata" a partire dai contenuti e degli sviluppi proposti dai bambini. Non solo. Poiché, come è stato detto, i contenuti ludici sono sempre l'espressione del mondo interno del bambino, l'evoluzione del gioco può essere compromessa dall'innalzarsi della tonalità emotiva connessa a situazioni (*il temporale*) o a ruoli (*i bambini malati*) che rimandano a vissuti particolarmente coinvolgenti; dunque, l'intervento dell'adulto si concentra anche su una funzione di contenimento e modulazione emotiva.

L'ultima direzione d'intervento, il *modeling*, riguarda più espressamente il sostegno di processi evolutivi relativi a competenze trasversali attivate "con il gioco", quali ad es. la capacità di decontestualizzazione, di decentramento, di pensiero narrativo, di monitoraggio linguistico del comportamento, di contrattazione sociale (cfr. Bondioli, Savio, 1994). Questa strategia risulta cruciale rispetto alla possibilità di coniugare la promozione del gioco libero con il sostegno mirato di processi evolutivi resi possibili dal gioco stesso, quindi rispetto alla questione posta al centro di questa riflessione. Il riferimento è al concetto vygotskiano di zona prossimale di sviluppo, sinteticamente definibile come la distanza tra ciò che il bambino è in grado di fare/di comprendere da solo, attivando il livello di competenze pienamente possedute (livello di sviluppo attuale), e ciò che riesce a fare/comprendere con l'aiuto di partners più competenti, grazie a cui può attivare livelli di competenza in via di sviluppo (livello di sviluppo potenziale). In questa prospettiva il *modeling* ludico consiste nel riprendere le condotte di gioco solo abbozzate dai bambini, corrispondenti presumibilmente a livelli di competenza non ancora pienamente consolidati, per riproporli favorendone così il consolidamento, rendendo cioè "attuali" i livelli di competenza "potenziali" e sostenendo lo spostamento verso l'alto,

evolutivo, dei confini della zona prossimale. Ciò nel pieno rispetto dei contenuti e degli sviluppi di gioco scelti dai bambini: la libertà ludica viene così garantita, pur all'interno di un'azione mirata all'arricchimento della qualità evolutiva delle condotte attivate e quindi, in definitiva, del gioco stesso.

Si propongono qui di seguito due esempi che chiariscono la possibilità di una identica azione di promozione evolutiva sul piano delle competenze in riferimento a percorsi di gioco interamente decisi dai bambini.

Andrea (20 mesi), seduto a terra di fronte all'educatrice, ha il cucchiaino in mano e il piatto appoggiato sulle gambe, mescola nel piatto, porta il cucchiaino alla bocca fingendo di mangiare, poi accenna a portare alla bocca un pezzo di lego, come per fingere di bere. L'educatrice porta alla bocca un pezzo di lego fingendo in modo evidente di bere e commentando "buono questo succo".

In questo esempio l'educatrice interviene sul processo di decontestualizzazione (capacità di pensare/comportarsi in modo sempre più indipendente dal contesto percepito), che nel gioco simbolico si manifesta con comportamenti corrispondenti a livelli di competenza diversi: l'uso dell'oggetto per quello che è (oggetto prototipo); l'uso di un oggetto come fosse un altro (oggetto sostituto); l'uso di un oggetto immaginario (oggetto immaginario). Il bambino abbozza un oggetto sostituto, accennando a utilizzare un pezzo di lego come fosse un bicchiere per fingere di bere; l'educatrice riprende e porta a compimento in maniera esplicita il gesto (finge di bere da un pezzo di lego dicendo "buono questo succo"), così sollecitando il consolidarsi del livello di decontestualizzazione corrispondente, oggetto sostituto, rispetto a cui il bambino sembra ancora incerto e che, dunque, parrebbe configurarsi come livello potenziale di competenza.

Veniamo al secondo esempio.

Durante un gioco di gruppo con 5 bambini (età media 3 anni), un bambino finge di sparare a un lupo immaginario utilizzando un phon come pistola, mentre un compagno accenna a sparare senza aver nulla in mano, poi prende una matita e finge di sparare utilizzando come una pistola; l'insegnante inizia a fingere di sparare con una pistola immaginaria.

La strategia messa in campo dall'adulto è la stessa rispetto al primo esempio: l'intervento mira a promuovere la capacità di decontestualizzazio-

ne, in questo caso sostenendo il livello di competenza corrispondente all'oggetto immaginario, solo abbozzato da un bambino (fingere di sparare con una pistola immaginaria), perciò presumibilmente ancora non consolidato, con l'obiettivo di favorirne il consolidamento proponendosi come "buon" modello da imitare per quel bambino e per il gruppo³. In entrambi i casi, se la proposta venisse lasciata cadere dai bambini, anche l'adulto non proseguirebbe nella sua iniziativa, nel pieno rispetto della volontà e dei tempi evolutivi infantili.

I due esempi mostrano come l'approccio della *Promozione dall'interno* permetta di sostenere in modo mirato, nonché trasversale a età e a contenuti ludici differenti, lo sviluppo di competenze che caratterizzano il gioco simbolico e che rappresentano processi di pensiero fondamentali; dunque, un approccio utile alla costruzione di una prospettiva pedagogica e educativa trasversale allo 0-6.

4. Brevi sottolineature conclusive

A cornice della proposta appena presentata, occorre concludere con alcune sottolineature.

In primo luogo, riguardo all'approccio della *Promozione dall'interno*. Nel presentarlo si è messa a fuoco in particolare la funzione di *modeling*, ma, per evitare il rischio di considerare il gioco esclusivamente come uno strumento per sostenere competenze e processi evolutivi, va evidenziato che l'insieme delle funzioni mirano a promuovere il gioco per il gioco: anche il *modeling* deve essere attivato con il fine ultimo di aiutare i bambini giocare in modo più ricco ed evoluto, quindi per loro più soddisfacente.

In secondo luogo, risulta chiaro che, non solo la *Promozione dall'interno*, ma qualsiasi intervento a favore del gioco infantile deve essere preparato e accompagnato da una solida e continuativa formazione sul gioco stesso, su più versanti: nello specifico, sulle competenze e gli apprendimenti che lo attraversano, come, più trasversalmente e in profondità, sul valore che possiede per il benessere e la possibilità di espressione del bambino, ma an-

3 La situazione di gruppo innalza il livello di complessità, nella misura in cui le zone di sviluppo prossimali individuali possono essere diversamente sollecitate dall'intervento dell'adulto e dei coetanei stessi; per un approfondimento cfr. Savio, 1990; Bondioli, 1996, in particolare pp. 353-401.

che su strumenti e strategie per delineare interventi *ad hoc* in base alle esigenze ludiche rilevate nei bambini con cui si opera.

Insomma, la valorizzazione del gioco, per diventare effettivamente ed efficacemente un riferimento pedagogico trasversale allo 0-6, richiede un impegno professionale complesso e continuativo a insegnanti e educatori: sulla base dell'approfondita conoscenza anche teorica della realtà ludica, occorre che arrivino a condividere e a mantenere vivo sia un atteggiamento di accoglienza e ascolto competenti verso tale realtà, sia il confronto su pratiche educative mirate a sostenere gli apprendimenti e lo sviluppo nel gioco e per il gioco, in rapporto ai bambini "concreti" cui si rivolgono.

Riferimenti bibliografici

- Axline V. (2011). *Play Therapy: The Inner Dynamics of Childhood*. Hong Kong: Hesperides Press.
- Bettelheim B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Milano: Feltrinelli, 1978.
- Bobbio A. (2019). Suggestioni sul gioco a partire dai "classici" della pedagogia dell'infanzia. In A. Bobbio, A. Bondioli (eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 23-44). Roma: Carocci.
- Bobbio A., Bondioli A. (eds.) (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A. (2019). Gioco è/e apprendimento. In A. Bobbio, A. Bondioli (eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 59-80). Roma: Carocci..
- Bondioli A., Savio D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: scala per la valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVLSI)*. Bergamo: Junior.
- Burghardt G. M. (2010). The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective, Evidence, and Implications. *American Journal of Play*, 2(3): 338-356.
- Caillois R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, trad. it., Milano: Bompiani, 1981.
- Corsaro W. A. (1997). *Le culture dei bambini* trad. it., Bologna: Il Mulino, 2003.
- Davey C., Lundy L. (2011). Towards greater recognition of the right to play: An analysis of Article 31 of the UNCRC. *Children and Society*, 25(1): 3-14.
- Demozzi S. (2019). I bambini "giocano grande"? In A. Bobbio, A. Bondioli (eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 103-126). Roma: Carocci.
- Freud S. (1920). Al di là del principio del piacere (pp. 17-31). In *Opere*, vol. IX, trad. it., Torino: Boringhieri, 1977.

- Froebel F. (1826), *L'educazione dell'uomo*, trad. it., Milano-Roma: Enrico Trevisani, 1989.
- Hughes F. G. (2010). *Children, Play, and Development*, 4th edition. London: Sage.
- Klein M. (1932). *La psicoanalisi dei bambini*, trad. it., Firenze: Martinelli, 1970.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zero-seiup.
- Pramling Samuelsson I., Asplund Carlsson M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6): 623-641.
- Sandberg A., Eriksson A. (2008). Children's participation in the preschool - on the conditions of the adults? Preschool teachers concepts of children's participation in preschools' everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5): 619-631.
- Savio D. (1990). *Il gioco simbolico in ambito pre-scolare: analisi dell'interazione tra adulto e gruppo infantile*. Tesi di dottorato non pubblicata.
- Savio D. (2010). Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi. In A. Bondioli, D. Savio (eds.), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena* (pp. 205-254). Bergamo: Junior.
- Savio D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Junior.
- Savio D. (2019). Il gioco, la "voce resistente" del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (ed) (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 81-102). Roma: Carocci.
- SIG Rethinking Play, EECERA, (2017). *Position paper about the role of play in early childhood education and care* (<http://www.eecera.org/position-paper-the-role-of-play-in-eece/>).
- Vygotsky L. (1956). *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Bari: Laterza, 1990.
- Vygotsky L. (1960). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it., Firenze: Giunti Barbera, 1974.
- Vygotsky L. S. (1966). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), *Il gioco* (pp. 657-678), trad. it., Roma: Armando, 1981.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 17: 89-100.

Gruppo 9
Valutazione scolastica e valutazione di sistema

Introduzione

Federico Batini, Pietro Lucisano

Interventi

Cristiano Corsini

Davide Capperucci – Elisabeth Guerin – Ilaria Salvadori

Viviana Vinci