

**ANTOLOGIA
CAPITOLO QUINTO**

A. R. Caillois: i tratti comuni e trasversali dei giochi

Il brano che segue è tratto dal testo di Roger Caillois *I giochi e gli uomini*, pubblicato per la prima volta in Francia nel 1958. Caillois è stato un intellettuale poliedrico: si è occupato di sociologia, filosofia, antropologia, ma anche di poesia e di mineralogia. Con questo sguardo ampio e flessibile affronta lo studio del fenomeno gioco, scrivendo un testo che è diventato un classico sull'argomento e uno dei pochi tentativi di dare di questo fenomeno una lettura organica e unitaria. Prima di proporre una descrizione del mondo ludico individuando quattro categorie di gioco (*agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*), Caillois affronta i tratti che caratterizzano trasversalmente qualsiasi attività ludica, descrivendoli come segue.

Fonte: R. Caillois (1958), *Il gioco e gli uomini. La maschera e la vertigine*, tr. it. Bompiani, Milano 2007, pp. 21-25.

Il fatto che il gioco non crei alcuna ricchezza, alcun prodotto, è [...] una delle sue caratteristiche peculiari. In questo, esso si differenzia dal lavoro o dall'arte. Alla fine della partita, tutto può e deve ripartire dallo stesso punto, senza che niente di nuovo abbia avuto origine: né nuovi prodotti, né oggetti, né capolavori, né nuovo capitale. Il gioco è occasione di puro dispendio: di tempo, di energie, d'intelligenza, di abilità e a volte di denaro, per l'acquisto degli accessori del gioco o per pagare eventualmente l'affitto del locale. Quanto ai professionisti, pugili, ciclisti, fantini o attori che si guadagnano la vita sul ring, la pista, l'ippodromo o le scene, e che devono pensare al premio, alla paga o al *cachet*, è chiaro che, in queste attività, non si sentiranno dei giocatori. Quando vogliono giocare, giocano a qualche altro gioco.

D'altra parte, non c'è dubbio che il gioco debba essere definito come un'attività libera e volontaria, fonte di gioia e divertimento. Un gioco cui si fosse costretti a partecipare cesserebbe subito d'essere un gioco: diventerebbe una costrizione, una corvée di cui non si vedrebbe l'ora di liberarsi. Obbligatorio o semplicemente consigliato, perderebbe una delle sue caratteristiche fondamentali: il fatto che il giocatore vi si dedichi spontaneamente, e unicamente per il proprio piacere, avendo ogni volta la piena libertà di preferirgli il riposo, il silenzio, il raccoglimento, la solitudine oziosa o un'attività produttiva. Di qui, la definizione del gioco proposta da Valéry: il gioco è là dove «l'ennui peut délier ce que l'entraîn avait lié»¹. Esso esiste solo là dove i giocatori hanno voglia di giocare e giocano, sia pure al gioco più impegnativo e stressante, con l'intenzione di divertirsi e dimenticare le proprie preoccupazioni, vale a dire per evadere dalla vita d'ogni giorno. Bisogna inoltre, e soprattutto, che essi abbiano la libertà di andarsene quando vogliono, dicendo: «Non gioco più».

Infatti, il gioco è essenzialmente un'occupazione separata, scrupolosamente isolata dal

resto dell'esistenza e svolta in generale entro precisi limiti di tempo e di luogo. C'è uno spazio del gioco: a seconda dei casi, gli scomparti disegnati in terra per il gioco del mondo, la scacchiera per gli scacchi e la dama, lo stadio, la pista, il recinto, il ring, il palcoscenico, l'arena ecc. Niente di quanto avviene all'esterno di questa frontiera ideale è da prendere in considerazione. Uscire dall'area stabilita per errore, per caso o per necessità, mandare la palla al di là del campo, a volte squalifica il giocatore, a volte comporta una penalità.

Bisogna ricominciare il gioco entro i confini pattuiti. Lo stesso dicasi per il tempo: la partita inizia e si conclude al segnale convenuto. Spesso, la sua durata viene stabilita in anticipo. Abbandonarla o interromperla (gridando arimorti", ad es., nei giochi infantili) è senz'altro disonorevole. Se è il caso, la si prolunga, previo accordo dei contendenti o decisione dell'arbitro. In tutti i casi, lo spazio del gioco è un universo precostituito chiuso, protetto: uno spazio puro.

Le leggi ingarbugliate e confuse della vita ordinaria vengono sostituite, all'interno di questo spazio circoscritto e per il tempo stabilito, da regole precise, arbitrarie, irrevocabili, che bisogna accettare come tali e che presiedono al corretto svolgimento della partita. Chi bara, anche se le infrange, finge almeno di rispettarle. Non le discute: abusa della lealtà degli altri giocatori. Sotto questo punto di vista, hanno ragione quegli autori che hanno osservato come la disonestà del baro non distrugga il gioco. Chi lo fa saltare è il negatore che denuncia l'assurdità delle regole, la loro natura puramente convenzionale, e che rifiuta di giocare perché il gioco non ha alcun senso. Argomenti irrefutabili. Il gioco non ha altro senso che in se stesso. Del resto, è proprio per questo che le sue regole sono imperative e assolute: al di là di ogni discussione. Non c'è alcuna ragione perché esse siano come sono piuttosto che in un altro modo. Chi non le ammette con questa peculiarità deve necessariamente giudicarle pura stravaganza.

Si gioca solo se si vuole, quando si vuole, per il tempo che si vuole. In questo senso, il gioco è un'attività libera. Esso è, inoltre, un'attività incerta. Il dubbio sulla sua conclusione deve sussistere fino alla fine. Quando, in una partita a carte, l'esito non è più dubbio, non si gioca più, i giocatori buttano giù le carte. Alla lotteria, alla roulette, si punta su un numero che può uscire o meno. In una competizione sportiva, le forze dei campioni devono essere bilanciate, affinché ciascuno di essi possa mantenere fino all'ultimo le sue possibilità di vittoria. Per definizione, ogni gioco di destrezza comporta, per il giocatore, il rischio di mancare il colpo, una minaccia di fiasco senza la quale il gioco non sarebbe più divertente. Infatti, colui che, troppo allenato o troppo bravo, vince infallibilmente e senza alcun sforzo, non diverte più.

Uno svolgimento noto in anticipo, senza possibilità di errore o di sorpresa, che porti manifestamente a un risultato ineluttabile, è incompatibile con la natura del gioco. Occorre invece un costante e imprevedibile rinnovamento della situazione, come avviene nella scherma o nel gioco del calcio a ogni mossa e a ogni risposta, nel tennis a ogni rinvio di palla, o negli scacchi ogni volta che uno degli avversari muove un pezzo. Il gioco consiste nella necessità di trovare, d'inventare immediatamente una risposta *che* è

libera nei limiti delle regole. Questa libertà del giocatore, questo margine accordato alla sua azione è essenziale al gioco e spiega in parte il piacere che esso suscita. Ed è sempre questa libertà che spiega certi impieghi particolarmente interessanti e significativi della parola “gioco” quali si osservano, ad esempio, in espressioni come il “gioco” scenico di un artista o il “gioco” di un ingranaggio, per indicare nel primo caso lo stile personale di un interprete e nel secondo il non totale combaciamento di determinati pezzi in un meccanismo.

Molti giochi non comportano regole. Non ce ne sono – per lo meno di rigide – per giocare con le bambole, per giocare alla guerra, a guardie e ladri, o a fare il treno, l’aereo, il cavallo, e tutti quei giochi che presuppongono in genere una libera improvvisazione e la cui attrattiva principale deriva dal piacere di recitare una parte, di comportarsi *come se* si fosse qualcuno o addirittura qualche cosa d’altro, una macchina per esempio. Nonostante il carattere paradossale dell’affermazione, dirò che in questo caso la finzione, il sentimento del *come se* sostituisce la regola e assolve esattamente la stessa funzione. Con il suo stesso porsi, la regola crea una finzione. Colui che gioca a scacchi, a bandiera, a polo, a baccarà, per il fatto stesso di ottemperare alle rispettive regole di quei giochi, si trova ad essere separato dalla vita normale, la quale non conosce alcuna attività che quei giochi si sforzerebbero di riprodurre fedelmente. Per questo, si gioca *sul serio* a scacchi, a bandiera, a polo, a baccarà. Per davvero, non *come se*. Al contrario, ogni volta che il gioco consiste nell’imitare la vita, da una parte il giocatore non può evidentemente inventare e seguire delle regole che la realtà non contempla, dall’altra il gioco si accompagna alla consapevolezza che il comportamento tenuto è illusione, apparenza, semplice mimica. Questa consapevolezza della fondamentale irrealtà del comportamento adottato separa dalla vita normale, tiene luogo della legislazione arbitraria che definisce altri giochi. L’equivalenza è così precisa che a interrompere il gioco non è solo colui che denuncia l’assurdità, ma anche colui che spezza l’incantesimo, che rifiuta improvvisamente di aderire all’illusione proposta, che ricorda al ragazzino che non è un vero detective, un vero pirata, un vero cavallo, un vero sottomarino, o alla bambina che non sta cullando un vero neonato o che non sta servendo un vero pasto a delle vere signore nel suo piccolo servizio in miniatura.

I giochi, dunque, non sono regolati e fittizi. Sono piuttosto o regolati o fittizi. Tanto che, se un gioco regolato appare in determinate circostanze come un’attività seria e al di fuori dalla portata di chi ne ignora le regole, se cioè gli appare come facente parte della vita normale, questo gioco può immediatamente fornire al profano sconcertato e curioso lo schema di un divertente simulacro. Si riesce facilmente a capire che dei bambini, allo scopo d’imitare gli adulti, si divertano a maneggiare in qualche modo dei pezzi, veri o immaginari, su di una inesistente scacchiera e provino una gran soddisfazione nel giocare a “giocare a scacchi”.

B. L'AVSI, il gioco del far finta: animazione e ruolo dell'adulto

La scala AVSI, *AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*, è uno strumento di valutazione di contesto pensato per gli insegnanti, in modo che – appunto valutando il proprio contesto – possano intraprendere percorsi di formazione riflessiva volti al miglioramento delle pratiche educative.

L'item A2.5 sul *Gioco del far finta* è articolato in tre sotto-item: 20. *Materiali e allestimento ambientale*; 21. *Tempi*; 22. *Animazione e ruolo dell'adulto*. Riportiamo qui di seguito l'ultimo di questi sotto-item, particolarmente significativo rispetto al tema cruciale di se e di come l'adulto debba intervenire direttamente nel gioco dei bambini. La struttura del sotto-item riprende quella di tutti gli item e sotto-item della scala: una premessa, per chiarire il senso educativo e la prospettiva di qualità della dimensione presa in considerazione; una struttura scalare, che presenta circostanze di qualità, dalla peggiore alla migliore (ai valori dispari – 1, 3, 5, 7, 9 – corrispondono descrizioni di circostanze, ai valori pari – 2, 4, 6, 8 – la non piena realizzazione delle circostanze descritte al valore superiore).

Fonte: A. Bondioli A. (2008), "L'Avsi e la sua filosofia", in Ead., M. Ferrari (a cura di), *AVSI AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo 2008, pp. 130 e 136-138.

A2. Le attività educative

A2.5. Il gioco del far finta

La capacità di simbolizzare, di evocare cioè situazioni lontane nel tempo e nello spazio, di proporre situazioni immaginarie, di assumere ruoli, di utilizzare gli oggetti attribuendo ad essi significati diversi da quelli abituali, che si manifesta in modo spontaneo nel gioco del "far finta", va promossa al fine di sollecitare forme di pensiero e di espressione capaci di dare forma e senso alla realtà e all'esperienza. Non si tratta solo di valorizzare il "far finta" infantile in tutte le sue manifestazioni sostenendone la qualità emotiva (messa in forma dei vissuti interiori), sociale (comunicazione e condivisione di mondi immaginari) e divergente (attribuzione di nuovi significati a cose ed eventi) ma di promuovere le embrionali capacità simboliche infantili, che si manifestano anche nell'uso del linguaggio, nell'espressione grafica e gestuale, nel fare ipotesi, nel ricordare e nel prospettare situazioni future, per fornire strumenti per pensare la realtà e dar forma alla propria esperienza. Tale valorizzazione e promozione spettano prioritariamente all'adulto che, condividendo con i piccoli il gusto e la capacità di "fare per finta", può avviarli, accompagnandoli, nelle prime avventure culturali (fruizione estetica, produzione narrativa, sistemi rappresentativi, ragionamento ipotetico) [...].

22. *Il gioco del far finta: animazione e ruolo dell'adulto*

Nonostante si tratti di una condotta spontanea, il “gioco del far finta” non può essere lasciato alle sole forze dei bambini né la sua promozione può essere delegata semplicemente ai materiali e agli spazi allestiti appositamente. La condivisione dell'attività ludica da parte dell'adulto è una condizione necessaria perché questo tipo di gioco, dalla forte valenza simbolica, possa arricchirsi sia nei contenuti che nelle modalità di svolgimento: una partecipazione basata sulla condivisione, mirata a favorire le verbalizzazioni infantili, a sostenere i bambini, ad arricchire, mediante l'offerta di scenari (angoli gioco) e copioni (racconti, fiabe), i contenuti dei giochi e, soprattutto, finalizzata alla promozione della capacità infantile di creare situazioni immaginarie e di condividerle con altri. Spetta sempre all'adulto riconoscere la qualità simbolica di molte altre attività spontanee infantili (espressione di fantasie, disegno, racconto ecc.) e di valorizzarla mediante l'ascolto, la condivisione e l'elaborazione di giochi condivisi, così com'è compito dell'adulto sottolineare e riprendere gli aspetti fantastici emersi da altre attività abituali (manipolazione, disegno, pittura, conversazioni ecc.) per tradurli in un “far finta” condiviso.

1.

- Durante i momenti in cui i bambini s'impegnano in questo tipo di gioco, l'adulto assolve la funzione di semplice sorvegliante.
- Non s'invitano i bambini a giocare né si ha cura di predisporre un ambiente sollecitante.
- Alcuni giochi del “far finta” intrapresi autonomamente dai bambini vengono sanzionati perché considerati troppo rumorosi o “eccitanti”.

3.

- Gli insegnanti allestiscono un ambiente invitante e tentano di sostenere la motivazione dei bambini a impegnarsi autonomamente in questo tipo di gioco, ma il loro ruolo si limita alla regia ambientale e a un generico atteggiamento di approvazione.
- Gli adulti non animano il gioco dall'interno partecipando ad esso in maniera condivisa né propongono attività stimolanti la simbolizzazione ludica (teatro, drammatizzazione ecc.) partecipandovi in prima persona.

5.

- Le capacità ludico-simboliche infantili sono promosse dagli insegnanti sia nel corso delle attività autonomamente intraprese dai bambini sia in quelle proposte dall'adulto.
- Gli adulti partecipano al gioco dei bambini come co-attori al fine di promuovere lo scambio ludico tra i bambini, sollecitare le capacità ideative dei piccoli, integrare gli spunti di gioco in una trama condivisa, mantenere memoria e rilanciare i temi della finzione ludica di volta in volta espressi dai bambini, sollecitare forme di simbolizzazione più evoluta (sostegno al “far finta” fantastico, all'espressione di vissuti ed emozioni).

7.

- Oltre a quanto indicato al punto 5, gli adulti sono in grado di riconoscere le manifestazioni del “far finta” infantile in un’ampia gamma di situazioni (nel gioco di costruzione, in quello manipolativo ed espressivo, in quello sonoro-musicale, nei giochi verbali, nelle narrazioni ecc.)
- e di sostenerle condividendo con i bambini i giochi che di volta in volta ne possono scaturire.
- Nel fare ciò, forniscono essi stessi esempi evoluti di capacità simbolica avviando i bambini a un uso sempre più decontestualizzato e vario delle abilità simboliche (creazione di notazioni simboliche, invenzione di storie, situazioni ipotetiche).
- L’adulto ha cura d’integrare tra loro le diverse proposte simboliche promuovendone sia la comune qualità finzionale – il “come se” – sia gli aspetti specifici (ad es., connessione tra disegno e narrazione, gioco del “far finta” e drammatizzazione di storie. attività costruttive finalizzate alla creazione di scenari per il gioco simbolico ecc.).

9.

- Esiste un progetto esplicito, concordato tra gli insegnanti, di incoraggiamento e promozione delle capacità del “far finta”, che riguarda le attività da proporre e le modalità per condurre tali attività. Il progetto mira alla sollecitazione della competenza simbolica che si manifesta nella capacità di creare situazioni immaginarie, assumere ruoli, utilizzare gli oggetti secondo significati diversi da quelli abituali. Tale progetto tiene conto della necessità che le esperienze proposte possano arricchirsi, articolarsi, affinarsi in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo bambino.
- Periodicamente se ne verifica l’adeguatezza osservando le capacità ludico-simboliche dei bambini nel gioco di finzione
- e lo si modifica di conseguenza.

C. La proposta pedagogica dello “Strumento del buon nido ludico”

L'insieme dei dieci item che caratterizzano lo *Strumento del buon nido ludico* delineano una pedagogia per il gioco, cioè, come discusso nel saggio di Bondioli e Savio (cfr., *infra*, capitolo sesto), orientata a valorizzare il gioco per il gioco e non in vista esclusivamente degli apprendimenti che consente. La prospettiva pedagogica proposta dallo strumento può trovare sintesi in alcuni tratti fondamentali, che vengono presentati nel brano che segue.

Fonte: D. Savio, *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo 2011, pp. 135-137.

Si tratta di una pedagogia che, riprendendo sinteticamente quanto detto fin qui, caratterizza il “buon nido ludico” con i seguenti tratti fondamentali:

- il gioco viene riconosciuto come dimensione fondamentale sia per la crescita del bambino che per la possibilità di cogliere i suoi bisogni evolutivi e di tenerne conto nella costruzione del contesto educativo, quindi per poter realizzare la sua partecipazione;
- tale riconoscimento viene condiviso dal gruppo di educatori ed esplicitato nel progetto educativo;
- il gruppo di educatori promuove tale riconoscimento in tutti gli operatori del servizio e nei genitori, favorendo la crescita di una comunità educante sensibile al gioco;
- per valorizzare e promuovere il gioco, vengono considerate tutte le dimensioni del contesto;
- la progettazione delle dimensioni contestuali (spazi, materiali, tempi, gruppi. intervento dell'adulto) a favore del gioco viene monitorata e valutata regolarmente sulla base dell'osservazione del gioco dei bambini;
- il gruppo di lavoro condivide, nel senso e nelle responsabilità, le operazioni di progettazione, valutazione e osservazione finalizzate alla promozione del gioco;
- spazi e materiali per il gioco sono: sicuri, sufficienti e non troppi in quantità e varietà; variabili, pur entro il requisito di una certa stabilità; articolati in modo coerente, tanto da restituire un senso e formulare una proposta tematica; aperti alla libera esplorazione infantile; decisi sulla base sia delle esigenze osservate nei bambini che dei convincimenti pedagogici degli educatori;
- il tempo per il gioco va garantito, tanto che, nel possibile, i tempi istituzionali si rendono flessibili agli imprevedibili tempi dell'iniziativa ludica infantile;
- vanno curate e garantite le diverse possibilità di gioco sociale: da soli, per libera aggregazione o con gruppi organizzati di diverse dimensioni, età, composizioni di genere, stabili, occasionali, tra amici, con e senza adulto;

La proposta pedagogica dello “Strumento del buon nido ludico”

- va curata e garantita la possibilità di diversi tipi di gioco: libero, strutturato, motorio, simbolico, esploratorio ecc.;
- va curata e garantita la possibilità che le differenze individuali in termini di esigenze e interessi ludici si esprimano;
- l'adulto deve proporsi ai bambini come un possibile attore dei loro giochi, cui partecipa in modo coinvolto ed empatico “promuovendo dall'interno”.

Si tratta di una rete di significati non fissa, sia perché sempre passibile di arricchimenti “scavando” ancora nello strumento sia perché viene proposta come punto di partenza per ulteriori possibili confronti sulla praticabilità di una pedagogia del gioco nei servizi educativi per la prima infanzia, dentro e fuori la comunità modenese. Insomma, il suo senso ultimo vuol essere quello di uno strumento utile a innescare percorsi partecipativi analoghi a quello che l'hanno prodotto.

D. Gli elementi trasversali di qualità ludica nel TRA0-6

Il TRA0-6 propone principi e “buone” pratiche in una prospettiva pedagogica zero-sei, cioè trasversali e valevoli tanto per i servizi zero-tre che per la scuola dell’infanzia, con l’obiettivo di sollecitare nelle educatrici e nelle insegnanti una riflessione rispetto a tale prospettiva. Lo strumento comprende un item sul gioco, che presentiamo qui di seguito.

Fonte: A. Bondioli, D. Savio, B. Gobetto, *TRA0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*, Zeroseiup, Bergamo 2017, pp. 31-32.

5. Il gioco

Sezione 1. Principi

Il gioco, cioè quelle attività cui il bambino si dedica per libera scelta e per il solo piacere di farlo, è il principale modo di esprimersi del bambino in età prescolare, è il suo linguaggio.

Le esperienze ludiche proposte al bambino gli permettono di:

1. crescere dal punto di vista sociale, cognitivo e affettivo;
2. costruire ed esprimere il proprio punto di vista nei confronti del mondo;
3. fare esperienza del senso dell’esistere e della felicità.

Sezione 2. Le buone pratiche

2.1. Caratteristiche delle proposte per il gioco

- a. Al bambino è garantita la possibilità di giocare e di dedicarsi ad attività coinvolgenti e divertenti per la maggior parte della giornata.
- b. Le proposte ludiche sono pensate in relazione:
 1. all’età dei bambini;
 2. alle loro capacità;
 3. ai loro interessi;
 4. alla promozione del gioco sociale.
- c. Al bambino è data la possibilità di essere coinvolto in un’ampia gamma di attività ludiche tra cui:
 1. giochi di movimento;
 2. giochi del “far finta”;
 3. giochi di costruzione;

4. giochi sonori (ad es., canzoncine animate, filastrocche ecc.);
 5. giochi da tavolo (ad es., puzzle, memory ecc.);
 6. giochi di manipolazione ed esplorazione (ad es., acqua-farina, sabbia, cestino dei tesori, gioco euristico ecc.).
- d. Il bambino può sperimentare situazioni di gioco varie dal punto di vista sociale (ad es., gruppi stabili nel tempo, aperti e variabili, piccoli, medio-grandi, gioco solitario).
 - e. Al bambino è data la possibilità di accedere a materiali e a giocattoli di diverso tipo per offrirgli un'ampia gamma di possibilità ludiche.
 - f. Al bambino è data la possibilità di sperimentare un'ampia varietà di centri d'interesse/angoli gioco sia all'interno che all'esterno (nel giardino del nido/scuola dell'infanzia).
 - g. La giornata educativa prevede diversi momenti di gioco per un totale di non meno di due ore.
 - h. Il gioco viene proposto almeno una volta alla settimana nei momenti generalmente dedicati alle attività educative e d'apprendimento (perlopiù nel cuore della mattinata) con eventuali materiali aggiuntivi rispetto a quelli già a disposizione e con la partecipazione dell'adulto.

2.2. Il ruolo dell'adulto nell'esperienza ludica

- a. L'adulto:
 1. osserva con attenzione il gioco dei bambini e vi interviene in maniera non intrusiva (se i bambini lo sollecitano, proponendosi senza insistere, senza orientarlo nei contenuti e nelle modalità ecc.);
 2. quando partecipa al gioco, non lo "dirige" ma si lascia guidare dai bambini, giocando "con" loro;
 3. "dà vita" ai materiali (ad es., "fa" piangere una bambola muovendola ed emettendo lamenti);
 4. commenta ciò che i bambini stanno facendo suggerendo così indirettamente possibilità d'interazione e di scambio;
 5. sostiene il coinvolgimento infantile.

2.3. Progettazione, valutazione e monitoraggio

- a. Il progetto educativo riguardante le esperienze ludiche è esplicito, preciso e concordato tra tutti gli operatori.
- b. Il progetto è finalizzato ad arricchire ed estendere l'esperienza ludica di ciascun bambino e viene elaborato tenendo conto degli aspetti indicati nelle sezioni precedenti, con particolare attenzione per:
 1. la dimensione dei gruppi di gioco (il numero dei partecipanti) e la loro composizione (raggruppamenti liberi, omogenei o eterogenei per età o per genere ecc.);
 2. la varietà delle occasioni e delle esperienze ludiche offerte;

3. la progressione delle occasioni e delle esperienze ludiche in funzione degli interessi manifestati dai bambini e delle capacità via via emergenti;
 4. l'alternanza di situazioni ludiche nelle quali i bambini possano giocare da soli, in piccolo gruppo e in grande gruppo;
 5. l'intervento non intrusivo dell'adulto.
- c. L'adeguatezza del progetto viene verificata e valutata periodicamente:
1. attraverso l'osservazione del gioco dei bambini e la rilevazione delle loro esigenze ludiche.
- d. Il progetto viene modificato di conseguenza.