

Gioco simbolico e competenze narrative: similitudini e differenze

Una proposta di approccio alla lettura favorita dall'attività ludico-simbolica

■ **Francesca Archinto**, Babalibri editore, Milano
e-mail: f.archinto@tiscalinet.it

INTRODUZIONE

Nessuno può obbligare un bambino a giocare: è questa un'attività completamente naturale. Il gioco è infatti considerato un'attività autoreferenziale che trova in sé il piacere di esistere. Nell'ambito degli studi di psicologia dell'età evolutiva il gioco è da tempo uscito dalla marginalità. Partendo da Piaget, le indagini hanno contribuito a mettere in risalto la stretta connessione tra gioco e attività di simbolizzazione e tra competenze ludiche e competenze cognitive. Accanto agli aspetti cognitivi sono poi state evidenziate anche le competenze sociali richieste per giocare. E infine ci si è soffermati su come anche la realtà interiore concorre ad attivare il gioco. Quando una bambina gioca con la sua bambola e con tutti gli accessori, il suo corredo, mobili, cucine, case, ecc., ricapitola nel gioco tutte le sue conoscenze sulla vita domestica ma nello stesso tempo la bambola le serve per drammatizzare le sue proprie relazioni, i suoi conflitti, le sue paure interiori. Il bambino che gioca costruisce una realtà fittizia la quale non è tanto una copia della realtà vissuta dal bambino quanto una interpretazione, una nuova versione. E questa interpretazione è il risultato della sua conoscenza del reale rivisitata attraverso il filtro delle sue emozioni. Il gioco si colloca così in bilico tra due mondi: il mondo interno (realtà soggettiva) e il mondo esterno (realtà intersoggettiva). Diviene ponte e raccordo tra queste due realtà e costituisce il terreno più adatto perché il bambino possa conoscere, sperimentare, capire, provare il mondo esterno ma allo stesso tempo com-

prendersi, sperimentarsi, conoscersi, crearsi una sua identità attraverso l'espressione del suo mondo interno.

Dai 2-3 anni fino ai 6-7 e oltre, il gioco per eccellenza dei bambini è il gioco di finzione o simbolico. Ma questa è anche l'età in cui il bambino viene a contatto con un altro strumento che senza alcun dubbio risponde alle sue richieste di crescita: il libro.

L'intento di questa breve analisi è quello di capire se e come il gioco di finzione e la narrazione possano essere complementari tra loro ed insieme aiutare e sostenere lo sviluppo intellettuale ed emotivo dei bambini. Per fare ciò ho strutturato il mio intervento in tre parti: la prima analizzerà brevemente che cos'è il gioco simbolico e quali sono i suoi aspetti più peculiari; la seconda parte farà lo stesso percorso ma riferito alla narrazione; per finire si confronteranno queste due pratiche al fine di comprendere se e in quali aree è possibile trovare una contiguità nelle competenze richieste da ognuna di esse. Se questo confronto si rivelerà corretto, diventerà importante sostenere in età prescolare un approccio al libro secondo modalità non più solo "tradizionali" ma anche vicine alla sfera ludica: questo faciliterebbe la familiarizzazione dello strumento libro da parte del bambino creando così un elemento di sostegno nella determinazione con cui il bambino affronterà in età scolare il faticoso contatto con il libro. Come dire, più gradevole sarà questo primo contatto con il libro-storia, più il bambino sarà motivato a ricercarlo e quindi ad affrontare lo sforzo di decifrazione del testo scritto.

1 - IL GIOCO SIMBOLICO

Il gioco simbolico è quel gioco in cui un oggetto viene usato come se fosse un altro, una persona si comporta come se fosse un'altra, e il tempo e il luogo presenti (qui e ora) vengono trattati come un'altrimenti e altrove. Ma che cos'è esattamente il simbolo e come nasce? Per spiegarmi meglio prenderò ad esempio un altro gioco tipico dei bambini di 2-3 anni: il gioco del cavaliere. È facile incontrare un bambino che a cavallo di un bastone galoppa per la casa, fingendo di essere un cavaliere che combatte contro un drago. In questo gioco il bambino utilizza un bastone come se fosse un cavallo. Nella sua testa non fa altro che separare il bastone (oggetto-significante) dal significato che gli dà (cavallo) e utilizza quest'ultimo come più gli piace. L'idea del cavallo prende il posto del bastone, o meglio utilizza il simbolo cavallo per trasformare il bastone.

Dal punto di vista cognitivo perché si costituisca una competenza ludico-simbolica di questo tipo è necessario che il bambino abbia raggiunto la tappa della rappresentazione mentale e quindi la capacità simbolica. A partire dai 2 anni il bambino è già in grado di rappresentarsi mentalmente un oggetto non immediatamente percepibile: "il mio orsetto esiste anche se non ce l'ho qui con me". Il passaggio successivo è che la rappresentazione mentale venga poi esplicitata attraverso un simbolo, attraverso cioè un qualcosa che "prende il posto di": il simbolo in assenza dell'oggetto ne evoca il significato.

L'altro versante del gioco di finzione è l'aspetto emotivo. Grazie alla realtà fittizia in cui il gioco simbolico si svolge, il bambino è in grado di sperimentare ed esternare i suoi sentimenti più profondi. Pensiamo ad un bambino che vive un'esperienza negativa, andare dal dottore, la morte dell'animale di casa, l'essere sgridato dal genitore. Per comprendere le emozioni che ha vissuto non c'è cosa migliore che ripresentarle in forma simbolica e quindi accettabile social-



mente e in un contesto ludico, distinto cioè dalla realtà. Vedremo allora bambini che sgridano le bambole così come sono stati a loro volta sgridati attuando un'identificazione in un altro ruolo (genitore) e sublimando la frustrazione ricevuta infliggendola ad un altro; ma, tenete presente che questo può avvenire solo nel contesto ludico, non certo in quello reale.

2 - IL LIBRO

Diamo innanzi tutto una definizione più precisa di ciò che si intende per libro o meglio la storia in esso contenuta. La storia è un testo narrativo, il quale viene distinto da altri tipi di testo per contenuti e struttura: riguarda azioni umane ed è organizzato secondo l'ordine temporale e la connessione causale tipiche di questo genere di eventi. La comprensione di un testo narrativo consiste nella produzione della sua rappresentazione mentale, e coinvolge tre diverse competenze: conoscenza del sistema linguistico, conoscenze enciclopediche e capacità inferenziali.

La conoscenza del sistema linguistico, del rapporto tra segni-referenti-significati e

Dimensioni implicate nella comprensione del testo narrativo: breve esemplificazione

Un gattino vede un gomitolino in una cesta. Subito, con la zampina, cerca di rovesciare la cesta

- a) Competenze linguistiche: decodifica delle informazioni date dal testo.
- b) Conoscenze enciclopediche: (tra le altre) ai gattini di solito piace giocare con i gomitolini.
- c) Processo inferenziale che produce la connessione tra a) e b) lasciata implicita dal testo: il gattino cerca di rovesciare la cesta perché vuole prendere il gomitolino e giocarci.

delle regole attraverso cui i segni possono essere combinati per esprimere strutture di significato complesse, permette di decifrare il testo a livello superficiale.

Perché il testo possa essere compreso occorre inoltre che chi lo percepisce, oltre alla conoscenza del “mezzo” linguistico con cui viene espresso, abbia delle conoscenze relative alla realtà di cui esso tratta, delle conoscenze enciclopediche appunto, costruite nello svilupparsi del rapporto del soggetto con il mondo.

Infine, il testo non fornisce mai tutte le connessioni necessarie per comprenderlo, alcune vengono lasciate come implicite presupposti o implicazioni delle informazioni date. L’attivazione di processi inferenziali, che fanno interagire informazioni date dal testo e conoscenze enciclopediche, permette di produrre queste informazioni non esplicitate ma necessarie per ricostruire la coerenza testuale. Secondo alcuni studiosi [Day et al, 1986] la comprensione di una narrativa passa appunto per la produzione di inferenze che, collegando causalmente un evento a quello adiacente e a tutti gli altri presentati dal testo, stabiliscono la coerenza del testo stesso.

Si è finora parlato di narrativa in termini di testo verbale. La letteratura destinata ai bambini in età prescolare non si limita però ad un testo verbale, anzi si può dire che dà uno spazio preponderante alla comunicazione grafica. Questa preponderanza trova un fondamento in alcune indagini sulle determinazioni evolutive dei processi di codifica di differenti tipi di stimoli: in relazione ad un’informazione contemporaneamente visiva e verbale (la figura di un oggetto familiare accompagnata dall’enunciazione del nome dell’oggetto), i soggetti in età prescolare tendono a privilegiare la codifica visiva mentre i soggetti in età scolare privilegierebbero la codifica verbale [Hitch et al, 1988; Hitch et al, 1989]. Inoltre, si ipotizza che in età prescolare stimolo visivo e stimolo verbale vengano processati separatamente e cioè che sia carente la capacità di integrare i due tipi di stimoli per giungere ad un’unica rappresentazione semantica [Levorato e De Zuani, 1985; Levorato e De Zuani, 1987].

Dunque testo verbale e immagine vengono a quest’età trattati separatamente a livello superficiale e integrati con difficoltà lasciando spazio ad un primato della seconda sul primo; d’altra parte valgono per l’immagine le stesse considerazioni proposte per il testo verbale a proposito dei processi

di comprensione [Lumbelli e Salvadori, 1977]. Le immagini che accompagnano la narrativa verbalizzata costituiscono esse stesse un testo narrativo, comunicato attraverso un medium percettivo invece che linguistico e perciò implicano: competenza nei meccanismi percettivi (per es., la relazione figura-sfondo) che permetta di decodificare e organizzare un insieme di stimoli; conoscenze enciclopediche relative all’ambito di realtà di cui trattano le immagini; attivazione di processi inferenziali per selezionare e produrre le connessioni tra le informazioni date col susseguirsi delle immagini e ricostruire la coerenza del testo proposto attraverso di esse.

3 - “LETTURA” PRECOCE E GIOCO DEL FAR FINTA: DUE UNIVERSI SIMBOLICI

Dopo aver analizzato seppur brevemente il gioco simbolico e la narrazione, vediamo ora se questi due universi possono essere considerati vicini tra loro e in tal caso quali sono le aree di competenza che condividono.

Già Freud sosteneva che la possibilità data dal gioco di modificare la realtà interna e la realtà esterna al fine di rendere entrambe più sopportabili è molto simile a ciò che si fa con la creazione poetica. Il gioco è in questo senso simile ad altre produzioni simboliche quali il mito, la poesia, il rito, ciascuna delle quali istituisce un mondo nel quale vengono messi in scena eventi possibili che gettano luce sui significati della nostra esperienza quotidiana. La realtà creata dal gioco, o dalla narrazione, reclama di essere considerata “vera” anzi, più vera del vero perché esprime e rappresenta il significato profondo della vita e dell’esperienza.

In entrambi i casi, infatti, viene sospeso il rapporto diretto con il mondo per privilegiare quello con i suoi sostituti simbolici e quindi con il mondo dei significati. Nel gioco simbolico il bambino non si rapporta agli oggetti, alle identità, alle azioni, alle parole, insomma al contesto effettivo per quello che è con uno scopo adattivo; piuttosto, utilizza questi elementi per rappresentarne altri assenti ma evocati mentalmente (per es., utilizza un pezzo di LEGO per rappresentare un bicchiere). Similmente nel contatto con la narrativa non viene privilegiato il rapporto con il contesto concreto: oggetti, identità, azioni effettivamente presenti vengono messi in secondo piano per lasciare spazio alle parole e alle immagini del libro in quanto rappresentanti di og-



getti, identità, azioni assenti ma resi presenti mentalmente dalla storia stessa. In altre parole, pur con supporti significanti anche diversi (azioni, oggetti, parole nel gioco; soprattutto le parole associate alle immagini nel contatto con la narrativa), gioco simbolico e lettura precoce consentono l'accesso a un universo simbolico, dove cioè l'esistente "sta per" una realtà fittizia.

Queste considerazioni indicano che gioco simbolico e contatto con la narrativa condividono alcune aree di competenza.

In primo luogo l'area della *decontestualizzazione*: i bambini scoprono improvvisamente che una parola, una foto, un pensiero possono rappresentare qualcosa di diverso. Fino a quel magico momento il bambino può dire "biscotto" senza avere la minima idea di quello che è un biscotto oppure guardare la foto di una palla senza rendersi conto che la foto si riferisce a un oggetto che esiste indipendentemente dal fatto di vederlo o di sentirne il suono. Per arrivare al fingere i bambini devono prima acquisire la capacità di rappresentare mentalmente l'oggetto e poi riconoscere che la palla è in quel momento un'entità mentale non un'entità dell'ambiente circostante.

L'area del *decentramento*, in quanto individua la capacità crescente di considerare punti di vista diversi dal proprio, è implicata a diversi ma analoghi livelli nel gioco simbolico come nel contatto con la narrativa. Il gioco simbolico caratterizza il comportamento di assunzione e attribuzione di ruoli fittizi (ad es., il far finta di essere un papà o che il compagno è una mamma), ma anche

la contrattazione del gioco con i compagni nella misura in cui è necessario considerare il loro punto di vista per poter giocare insieme. Nel contatto con la narrativa è la capacità di decentramento che consente al bambino di comprendere e articolare i diversi punti di vista dei personaggi; inoltre, essa è sicuramente richiesta dal più generale processo di comprensione nella misura in cui esso implica la ricostruzione dei significati che lo scrittore-narratore intende comunicare, cioè del suo punto di vista.

L'area dell'*integrazione* è forse quella in cui la sovrapposizione tra gioco simbolico e contatto con la narrativa risulta più consistente. Essa si riferisce alla capacità di combinare un sempre maggior numero di elementi in modo sempre più articolato e coerente all'interno di strutture narrative. Lo sviluppo di questa capacità nel gioco simbolico consiste nel passaggio da una combinazione casuale delle azioni fittizie ad una sequenzialmente coerente e ordinata, fino alla rappresentazione di eventi quotidiani. La competenza narrativa sarebbe caratterizzata dallo stesso percorso evolutivo: la struttura delle storie raccontate dai bambini progredirebbe dalla descrizione di atti non correlati a quella di sequenze di azioni correlate ma non orientate a uno scopo, fino a quella di eventi orientati da uno scopo [Applebee, 1978]. Questa sovrapposizione tra gioco e storia diviene effettiva in quelle situazioni in cui il bambino accompagna i propri giochi con una voce di narratore fuori campo.

Un'altra competenza deriva dall'esperien-

za: quanta più esperienza di vita ha il bambino tanto più egli può avere occasioni per esprimere significati emotivi. Nella narrativa questa esperienza fa sì che il bambino sia in grado di combinare un sempre maggior numero di elementi in modo sempre più articolato e coerente all'interno delle sue strutture narrative. C'è poi la competenza linguistica che nel gioco di finzione è necessaria con l'instaurarsi del gioco sociale, e nella narrazione con l'apprendimento sia dei segni linguistici e quindi della loro decifrazione, e sia di un vocabolario in grado di sostenere i significati di un racconto.

Infine un'altra e primaria area di sovrapposizione tra gioco simbolico e contatto con la narrativa riguarda la funzione di queste due attività nella maturazione affettiva del bambino. A questo proposito il riferimento a Bettelheim [Bettelheim, 1987] è d'obbligo. Le sue argomentazioni riguardano un particolare genere di narrative, le fiabe popolari, ma sono estendibili a tutte quelle storie per bambini che rispondono a certe caratteristiche: storie che toccano i vari aspetti della personalità infantile, che lo incuriosiscono intellettualmente sostenendo la sua produzione immaginativa, e che soprattutto gli parlano delle sue emozioni, difficoltà e aspirazioni indicando delle possibili vie di soluzione.

Bettelheim attribuisce alle storie di questo tipo una funzione importante nella maturazione affettiva del bambino: lo aiutano a fare chiarezza in se stesso, nei vissuti che lo agitano internamente e nelle difficoltà che li generano.

Le fiabe svolgono questa funzione in quanto trattano di problemi umani universali, con i quali il bambino si trova per la prima volta a fare i conti: attraverso le vicende di personaggi tipizzati, propongono il problema del conflitto tra bene e male, e di conseguenza il timore della punizione, la possibilità di vendetta o di riparazione e così via. In altre parole, per via simbolica le fiabe presentano al bambino i conflitti che intercorrono a livello profondo tra le diverse istanze psichiche: Es, Io e Super-Io.

La narrativa svolge, quindi, un ruolo importante nella possibilità del bambino di affrontare con successo problematiche che lo toccano in profondità. Del gioco simbolico si può dire, in accordo con le teorie psicoanalitiche di Melanie Klein e Donald W. Winnicott, che è lo strumento principale attraverso cui il bambino gestisce la sua vita emotiva, le vicende problematiche con cui si trova a fare i conti ed i vissuti ad esse

connessi. A differenza però di quanto avviene nel rapporto con le storie, con il gioco questo processo di elaborazione è autonomamente gestito dal bambino e riflette quindi percorsi del tutto personali.

Proprio a partire da questo punto si fa breccia una evidente area di differenziazione tra gioco simbolico e contesto narrativo. Nel gioco simbolico il bambino è completamente padrone della realtà ludica che va costruendo: il solo limite con cui il bambino che gioca si trova effettivamente a fare i conti lo incontra nel gioco simbolico sociale, ed è costituito dal rapporto con il compagno, con la sua proposta ludica che deve comprendere e su cui deve avviare delle contrattazioni se non vuole rinunciare a giocare con lui.

Nella narrazione un primo limite è imposto dal testo narrativo stesso: il sistema di simboli del linguaggio scritto o parlato è un sistema convenzionale stabilito socialmente e quindi in un certo senso più limitante. Inoltre, nella lettura di una storia, per esempio, per quanto si tratti pur sempre di esplorare e condividere significati sociali, i percorsi di esplorazione vengono interamente decisi da qualcun altro, lo scrittore-narratore. Non solo. Nella lettura, per poter accedere a tali significati e percorsi è necessario prima di tutto saper decifrare il linguaggio con cui lo scrittore-narratore li propone. La decifrazione dei segni e la ricostruzione dei significati è un duplice limite che rende faticoso il futuro contatto con il libro, e quindi può contrastare la motivazione a perseverare in tale contatto.

Alcuni anni fa svolsi (insieme a Donatella Savio) una ricerca di tipo esplorativo in cui tra le altre ipotesi c'era quella che cercava di capire se inserendo elementi ludico-simbolici nella lettura di storie, e quindi aumentando l'aspetto gratificante, ludico e motivante della lettura, potesse aumentare l'interesse da parte dei bambini della fascia 3-5 anni per il libro. La ricerca prevedeva tre diversi stili di lettura di libri illustrati a tre gruppi di bambini:

- uno stile di lettura *narrativo*, in cui cioè l'adulto legge la storia e contemporaneamente mostra le immagini contenute nel libro senza sollecitare né accogliere i contributi dei bambini, interrompendosi solo con domande volte a richiamare l'attenzione;
- uno stile di lettura *dialogato*, in cui l'adulto legge la storia e contemporaneamente mostra le immagini contenute nel

libro richiedendo la partecipazione diretta dei bambini per ricostruire la storia stessa: intercala la lettura con domande inerenti le relazioni tra le informazioni date, per migliorarne la comprensione;

- uno stile di lettura *dialogato-ludico*, in cui cioè l'adulto affianca la lettura dialogata con interventi di animazione delle immagini del libro.

Tra i diversi dati emersi, ce n'è uno importante in questo contesto: vi è stato un aumento del contatto con il libro da parte di

quei bambini che avevano ascoltato la storia secondo uno stile di lettura dialogato-ludico.

Sembrerebbe quindi che una "contaminazione" ludica nel contesto narrativo e nelle competenze ad esso legate possa arricchire il rapporto bambino-narrazione, aiutandolo ad affinare le molteplici e diverse modalità espressive e di comunicazione (attraverso i linguaggi del corpo, dei segni, della rappresentazione, ecc.) basilari per una crescita serena dell'infanzia.

riferimenti bibliografici

Applebee A. N. (1978), *The child's concept of story*, University of Chicago Press, Chicago.

Bettelheim B. (1987), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.

Day J., Stein N. L., Trabasso T. (1986), *A study of inferential comprehension: the use of a story schema to remember picture sequences*, dattiloscritto non pubblicato.

Hitch G., Halliday S., Schafstaal A. M., Schraagen J. M. (1988), Visual working memory in young children, *Memory and Cognition*, n. 16, pp. 120-132.

Hitch G., Wooding M. E., Baker S. (1989), Visual and phonological components of working memory in children, *Memory and Cognition*, n. 17, pp. 175-185.

Levorato M. C., De Zuani E. (1985), L'integrazione di informazioni visive e verbali nel ricordo di storie di bambini in età pre-scolare e scolare, *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 2, pp. 309-330.

Levorato M. C., De Zuani E. (1987), Lo sviluppo dei processi di integrazione di informazioni visive e verbali, congruenti, incomplete e incongruenti, *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 2, pp. 459-478.

Lumbelli L., Salvadori M. (1977), *Capire le storie*, Emme Edizioni, Milano.

letture consigliate

Barbieri M. S., Devescovi A., Bonardi P. A. (1987), L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia, in Mantovani S. e Musatti T. (eds), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Juvenilia, Bergamo.

Barbieri M. S., Devescovi A. (1989), Leggere insieme una storia, in Barbieri M. S. (ed), *La spiegazione nella interazione sociale*, Loescher, Torino.

Freeland C. A. B., Kofsky Scholnick E. (1987), The role of causality in young children's memory for stories, *International Journal of Behavioral Development*, 10, pp. 71-88.

Gobbo C. (1987), Comprensione di storie nei bambini, *Età Evolutiva*, 26, pp. 5-17.

Johnson H., Smith L.B. (1981), Children's inferential abilities in the context of reading to understand, *Child development*, 52, pp. 1216-1223.

Ninio A., Bruner J. (1978), The achievement and antecedents of labelling, *Journal of Child Language*, 5.

Pennac D. (1993), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano.

Pratesi G. (1987), Capire le storie per immagini, *Età Evolutiva*, 26, pp. 18-30.

Schmidt C. R., Paris S. G., Strober S. (1979), Inferential distance and children's memory for pictorial sequences, *Developmental Psychology*, 15, pp. 395-405.

Trabasso T. (1986), The achievement of global coherence through local causal inferences in narrative comprehension and production, presentato all'XI Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.