

## Imparare a giocare

Sabrina Annoscia  
Università di Cagliari

---

### Riassunto:

Il gioco offre un contributo di rilievo per il processo educativo dei bambini e si configura come un'attività fondamentale per il benessere della persona. Il gioco non rappresenta un semplice momento di svago e ricreazione da attività ritenute più serie, ma andrebbe inteso come uno strumento pedagogico ineludibile, capace di generare molteplici effetti a livello cognitivo, emotivo, motorio e sociale. Attraverso un'analisi della letteratura, questo articolo si propone di esplorare le numerose opportunità offerte dall'esperienza ludica, come mezzo importante per promuovere l'apprendimento attivo e stimolare lo sviluppo olistico dei più piccoli. Si sottolinea la necessità di ri-definire i contesti e le strategie educative più adatte per implementare efficacemente il gioco, sottolineando l'importanza dell'impegno degli educatori e delle istituzioni affinché si possano realizzare esperienze di apprendimento di qualità.

**Parole chiave:** Gioco; Sviluppo dei bambini; Alfabetizzazione ludica; Contesti; Apprendimento Attivo

**Abstract:** Play provides a significant contribution to the educational process of children and is an essential activity for personal well-being. Play should not be seen as a simple moment of leisure or recreation separate from more "serious" activities, but rather as an indispensable pedagogical tool, capable of generating multiple effects at cognitive, emotional, motor, and social levels. Through a review of the literature, this article aims to explore the numerous opportunities offered by play as an important means of promoting active learning and stimulating the holistic development of young children. It emphasizes the need to redefine the contexts and educational strategies most suitable for effectively implementing play, highlighting the importance of the commitment of educators and institutions in order to create high-quality learning experiences.

**Keywords:** Play; Children Development; Play literacy; Contexts; Active Learning

---

### 1. Il contributo del gioco nel processo educativo della persona

La natura pervasiva del gioco (Perucca, 1993) consente di rispondere ai molteplici bisogni dei bambini, differenti e differenziati a seconda delle esigenze legate a diversi fattori come l'età, lo status socio-economico, il contesto familiare, ecc. La potenza educativa e sociale del gioco consente, inoltre, di scomporre la realtà individuale, riformulando infinite combinazioni dei fattori della persona.

Uno degli errori che più comunemente si compie è quello di associare i momenti di gioco dei

Bambini solo ad aspetti inconsci, trascurando la significatività che quest'ultimo ha sulla loro attività cognitiva e sui processi mentali. Le esperienze (corporeo-motorie) vissute attraverso il gioco non consentono soltanto l'espressione delle emozioni, ma danno vita anche a un contesto ricco e articolato in cui si sviluppano importanti abilità cognitive, come la capacità di risolvere problemi, la creatività, il pensiero simbolico e la pianificazione.

Durante le attività ludiche, i bambini costruiscono attivamente conoscenze sul mondo che li circonda, mettono in atto processi di apprendimento implicito ed esplicito, e affinano competenze di tipo logico, linguistico (Pellegrini et al., 2019) e sociale. In aggiunta, la ripetizione di azioni e gesti genera effetti diretti sulla capacità di analisi e di individuare rapporti, relazioni di casualità, analogie. Inoltre, è noto che alle emozioni positive associate alla pratica ludica sia abbinato un miglioramento globale dell'efficienza dei sistemi immunitario, endocrino, muscolare e cardiovascolare (Murray et al., 2021).

Nonostante ciò, l'esperienza ludica infantile ha subito un profondo declino negli ultimi decenni che ci ha fatto assistere alla migrazione da una visione del gioco interpretato come "diritto dell'infanzia" (Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, ONU 1989) all'insorgenza di disturbi correlati al poco tempo dedicato al gioco (Play deficit disorder) (Farnè, 2015).

Dal punto di vista pedagogico, infatti, desta sempre maggiore preoccupazione la "Play literacy" durante l'infanzia, intesa come l'alfabetizzazione ludica dei bambini, legata alla conoscenza e alla pratica delle diverse forme di gioco, sempre più limitate a poche opportunità di espressione.

L'alfabetizzazione ludica e, quindi, la sperimentazione di diverse forme di gioco può generare effetti diretti sulla alfabetizzazione motoria e sportiva future. La crescente attenzione verso questo tema nasce dalla consapevolezza che il gioco rappresenta una forma privilegiata di apprendimento, attraverso cui i bambini esplorano il mondo, risolvono problemi, sviluppano abilità relazionali e costruiscono significati.

Dal punto di vista motorio, il movimento volontario presente anche all'interno della pratica ludica è costituito da abilità motorie di base che si sviluppano nell'individuo immediatamente dopo la nascita e continuano ad arricchirsi per tutta la vita, rappresentando, allo stesso tempo, le matrici di apprendimenti futuri e più complessi. D'altra parte, per diverse ragioni, le

opportunità di gioco per bambini sono sempre meno e meno libere e questa si configura tra le cause dell'insorgenza di diversi fenomeni come l'aumento dei livelli di ansia, depressione e senso di impotenza nei bambini e nelle bambine (Gray, 2015). Tale diminuzione contribuisce, inoltre, a un incremento del narcisismo e a un calo della capacità di sviluppare empatia (Gray, 2011).

I diversi tipi di attività ludica sono, però, differenziati sul piano metodologico: alcuni giochi, più di altri, consentono il raggiungimento di determinati obiettivi specifici legati agli alfabeti linguistico, logico-matematico, musicale e motorio.

Ogni gioco richiede un'attività motoria che varia in base al livello di crescita e sviluppo della persona, agli obiettivi, alla durata, all'impiego di strumenti e al contesto in cui si svolge.

Nello specifico, attraverso il gioco, i bambini hanno la possibilità di apprendere concetti specifici e trasversali: spaziali (avanti, dietro, destra, sinistra, sopra, sotto, alto, basso, ecc.), temporali (prima, dopo, veloce, lento, ecc.), quantitativi (tanto, poco, tutto, ecc.) e qualitativi (pesante, leggero, duro, morbido, ecc.). Questi concetti, ovvero regole, significati, costanti, di spazio, tempo, qualità, quantità guidano lo sviluppo e costituiscono le basi di ogni tipo di apprendimento, per tutte le età, e sono applicabili a ogni forma di apprendimento, verbale o non verbale, legato ai diversi linguaggi.

In questo modo, i bambini possono, quindi, acquisire conoscenze e abilità motorie grazie alle esperienze corporee, proposte di movimento, gestualità e posture.

Approcci integrati di questo tipo consentono da un lato di stimolare e rafforzare differenti dimensioni del loro sviluppo (Giugni, 1973; 1986) e dall'altro permettono di considerare il corpo e il movimento come due mediatori dell'apprendimento per eccellenza, in grado di mettere in relazione l'io con il mondo esterno, soprattutto durante l'età evolutiva. Il corpo e il movimento diventano, dunque, fondamentali per favorire l'esplorazione, imparare e comunicare e si servono del gioco come forma privilegiata di espressione.

Tra i benefici riconducibili all'efficacia della pratica ludica sui fattori correlati, uno studio condotto su bambini australiani in età prescolare ha dimostrato che la quantità di tempo trascorsa in giochi attivi durante l'infanzia predicesse la loro capacità di autoregolazione nei primi anni della scuola elementare (Colliver, Harrison, Brown, & Humburg, 2022).

Ancora, un'analisi condotta dai ricercatori del Centro di ricerca su Play in Education, Development and Learning (PEDAL) presso la Faculty of Education dell'Università di Cambridge (Zhao & Gibson, 2022) che ha esaminato i dati di quasi 1.700 bambini, all'età di 3 anni e poi nuovamente a 7 anni, ha fatto emergere come i bambini che avessero dimostrato a 3 anni una maggiore abilità nel gioco

presentassero, quattro anni dopo, condizioni di salute mentale migliori.

La riscoperta del gioco e della centralità del corpo si rivela, quindi, un'esigenza per il benessere generale dei bambini. Una costante pratica ludica consente, altresì, di contrastare fenomeni in espansione come la sedentarietà e l'inattività fisica dei bambini che, purtroppo, rappresentano uno dei più grandi problemi di salute pubblica del XXI secolo (Blair, 2009), con ripercussioni dirette sulle funzioni senso-percettive, uditive, tattili, visive, cinestesiche e sugli schemi motori dei bambini.

Sarebbe, quindi, corretto promuovere una ludusostenibilità che sia in grado di promuovere l'implementazione del gioco nei vari contesti, garantendone impiego e promozione responsabile al fine di rispondere ai bisogni educativi dei più piccoli (Valentini, 2024).

Anche in ambito scolastico, il gioco non dovrebbe avere un ruolo marginale da intendere come pausa e stacco dal lavoro e dalle attività curriculari, ma diventare un tutt'uno con l'insegnamento e l'apprendimento (Di Gennaro, 2019) per consentire l'acquisizione di competenze trasferibili in altri contesti della vita (Pesce et al., 2016).

In aggiunta, a fronte di una globale evoluzione tecnologica, della graduale scomparsa di spazi per il gioco infantile, aggravata della quantità di tempo che i bambini trascorrono davanti agli schermi e da scorretti stili di vita di familiari e coetanei, la re-introduzione delle esperienze corporeo-motorie, in forma ludica, sarebbero declinabili in due punti (Colella & Petito, 2009):

- l'educazione del movimento, cioè lo sviluppo delle capacità motorie e l'apprendimento delle abilità;
- l'educazione attraverso il movimento, cioè la relazione equilibrata tra sviluppo cognitivo-motorio, emotivo-affettivo e sociale attraverso attività ludiche motivanti.

## **2. Giocare per imparare**

La significatività dell'esperienza corporea nel processo di apprendimento trova supporto nella teoria neuroscientifica in espansione dell'Embodied Cognition, secondo cui i processi mentali non sono limitati alle funzioni esecutive, ma comprendono strutture corporee e processi d'interazione con l'ambiente (Gomez Paloma, 2015).

Nella prospettiva dell'Embodied Cognition, infatti, i processi mentali sono sollecitati dall'interazione con l'ambiente e sono il risultato dell'attività sensomotoria che la persona compie (Turati & Valenza, 2022). In quest'ottica la dimensione della corporeità ricopre una funzione prioritaria nel processo di sviluppo (Torregiani, 2017). La ricerca educativa evidence based, infatti, testimonia l'efficacia di un

modello educativo attraverso il quale i bambini sono chiamati a muoversi per apprendere anche in ambito scolastico. Infatti, anche in ambito didattico, le attività motorie possono essere realizzate attraverso il gioco e rappresentare i presupposti essenziali per lo sviluppo dei bambini, la cui naturale motivazione al movimento appare oggi notevolmente frenata e limitata.

Ciononostante, il panorama della scuola primaria italiana segna il corpo “assente” (Batini, 2017).

Una delle probabili cause potrebbe risiedere nella difficoltà della gestione di proposte motorie ludiche a causa della loro natura intrinsecamente imprevedibile (Rovatti & Zoletto, 2005) che richiede all’insegnante di rinunciare a parte del proprio controllo, definendo contesti educativi più ampi, privi di rigidità standardizzata, che generino opportunità di apprendimento aperte.

In quest’ottica, occorrerebbe, quindi, rendere gli insegnanti maggiormente qualificati nella gestione di nuove normative attraverso strategie didattiche, a cui dovrebbe essere associata una ridefinizione globale dell’organizzazione del curriculum, prevedendo tempi specifici dedicati alle esperienze corporeo-motorie, che non sostituiscano ma si sommino alle tradizionali ore di educazione fisica.

In questo modo si andrebbe in contro ad un vero e proprio ri-pensamento dei ritmi scolastici quotidiani. Ne consegue che, per rispondere alle molteplici emergenze formative che la scuola si trova a dover fronteggiare per andare in contro ai più disparati stili di apprendimento degli alunni, bisognerebbe scegliere le strategie didattiche alternative, che interconnettano i

contenuti delle discipline con il dominio corporeo-motorio, generando un processo didattico non-lineare, non predefinito (Chow, 2013). Gli insegnanti, in questo modo, avrebbero l’opportunità di governare e modulare i livelli di difficoltà, la durata e l’intensità delle proposte, consentendo l’apprendimento di abilità e conoscenze correlate, secondo tempi e motivazioni individuali.

Questo passaggio apre, però, alla necessità di un’ulteriore riflessione legata all’individuazione di un giusto equilibrio, tra il corpo, il movimento e le altre variabili. Sulla base di studi neuroscientifici, la problematica diventa, quindi, riferita all’aspetto metodologico, riguardo le modalità di insegnamento e apprendimento degli allievi e gli effetti di mediazione in relazione ai contesti (Gola, 2021).

Forme di apprendimento non-lineari richiedono, infatti, di essere sollecitate metodologicamente, definendo connessioni (operative, logiche, semantiche) e relazioni tra varianti esecutive ed alfabeti (matematica, geografia, disegno, ecc). Per l’insegnante diventa necessario dare vita a differenti modalità di comunicazione e proposta dei contenuti per gestire il rapporto tra insegnamento (azione dell’insegnante) e apprendimento (processo riferito all’alunno), discostandosi dalla didattica

tradizionale esclusivamente magistrocentrica. In tal senso, la scelta metodologica si rivolge alla variazione degli stili d'insegnamento, suddivisi in stili di riproduzione e di produzione (Mosston & Ashworth, 2008; Syrmpas, Digelidis, Watt, Vicars, 2017), che consentono di valorizzare le modalità di apprendimento, attraverso la libera esplorazione, la scoperta guidata di opzioni esecutive, la risoluzione di problemi (es la proposta di compiti aperti per i quali i bambini hanno la possibilità di sperimentare risposte nuove e originali) e le interconnessioni semantiche (es proposte che contengano concetti topologici, direzioni, linee rette, rotazioni, ecc.), ricorrenti nei vari contesti formativi, scuola, sport, tempo libero.

Mediante la scelta e la selezione degli stili d'insegnamento diventa possibile sollecitare, con diverse modalità, il coinvolgimento cognitivo, motorio e sociale degli allievi, agendo anche sul tempo d'impegno motorio e dando vita a interconnessioni interdisciplinari e trasversali. Con gli stili di produzione della scoperta guidata e della risoluzione dei problemi, è possibile concentrarsi sulle risposte individuali, considerando le interazioni dinamiche e complesse che si sviluppano tra gli alunni, i compiti e l'ambiente (Chow, 2013; Chow & Atencio, 2012).

La messa a punto di setting di apprendimento e scenari non-lineari può essere realizzata con opportunità motorie proposte attraverso le differenti forme di gioco. Infatti, se esperienze proposte in modo sequenziale, cioè predefinita dal facile al via via più difficile, allontanano dalla modalità non-lineare, discostando dai significati intrinsecamente positivi del gioco (divertimento spontaneità, gratuità, ecc.), l'attività ludica alimenta il processo di apprendimento e la non linearità che si genera, consente di mobilitare intenzionalmente le varie aree della personalità, laddove si realizzi l'attivazione delle funzioni cognitive per la soluzione di un compito.

In ultima analisi, in ambito motorio, l'interazione degli stili d'insegnamento consente di favorire interconnessioni funzionali, contestuali, organizzative che alimentano la transizione dal gioco destrutturato verso, via via, la pratica sportiva strutturata e regolamentata (Pill et al., 2023).

### **3. Definizione dei contesti**

In ambito pedagogico e didattico è necessario porre particolare attenzione alla configurazione degli ambienti in cui i bambini, protagonisti del processo formativo, vivono, apprendono e socializzano. In questa categoria vengono considerati gli spazi fisici, naturali e artificiali (edifici, arredi urbani, ecc.).

In riferimento alla tutela della salute nella pratica ludica dei bambini, gli spazi urbani dove i più piccoli sono liberi di esprimersi e di giocare, sono spesso limitati o ne è difficoltoso l'accesso senza l'accompagnamento o il controllo degli adulti (Gray, 2015; Mottana & Campagnoli, 2016).

In aggiunta, oltre all'ambiente urbano, anche gli ambienti domestici e, come precedentemente anticipato, quelli scolastici, si presentano oggi quanto mai privi di adeguate sollecitazioni al gioco fisicamente attivo.

Tra i temi analizzati dalla ricerca educativa negli ultimi decenni, trova risonanza l'educazione all'aperto, nota come Outdoor Education, un approccio che si riferisce ad ambienti sfidanti, in grado di educare in modo diretto e significativo (Bertolino & Guerra, 2020) e favorire lo sviluppo del corpo e del movimento.

Attraverso le diverse caratteristiche delle superfici e le condizioni climatiche e meteorologiche,

tipiche degli spazi esterni, vengono offerte ai bambini opportunità di esplorazione e apprendimento attraverso. L'interazione diretta con questi ambienti non solo migliora abilità motorie e le capacità coordinative, ma contribuisce significativamente anche allo sviluppo della percezione del sé fisico, alla percezione di competenza, alla gestione delle emozioni ed allo sviluppo di capacità di problem-solving dei bambini (Schenetti & Li Pera, 2021).

Nel contesto scolastico, le attività di Outdoor Education possono essere implementate attraverso una rivalutazione degli spazi scolastici, in particolare del cortile, che può trasformarsi da semplice luogo di transito o di pausa in un ambiente educativo ricco di potenzialità per l'acquisizione di nuove conoscenze. Riconsiderare il cortile scolastico, ad es., significa progettare uno spazio che non si limiti a ospitare giochi tradizionali o superfici funzionali, ma che sia concepito come un ambiente in grado di stimolare l'apprendimento attivo, la creatività e il movimento, offrendo ai bambini la possibilità di esplorare, sperimentare e interagire con il mondo circostante in modo autonomo e significativo.

Tuttavia, nella realtà italiana delle scuole primarie, spesso gli spazi esterni si presentano in condizioni precarie, con infrastrutture obsolete o del tutto assenti, e necessitano di interventi urgenti di riqualificazione. In altri casi, i cortili sono costituiti da superfici pavimentate e arredate con giochi statici o non funzionali, che non vengono utilizzati appieno, riducendo al minimo il loro potenziale pedagogico. Emerge la necessità di rendere più "intelligenti" i cortili delle scuole al fine di incrementarne il potenziale pedagogico (Mariotti et al., 2024). In questa direzione, assumerebbe valore un approccio interdisciplinare che coinvolga architettura, pedagogia, le Scienze Motorie e dello

Sport, sociologia e neuroscienze, al fine di favorire una efficace riprogettazione dei cortili e spazi scolastici che possano intensificare le opportunità di movimento. La progettazione di tali spazi dovrebbe considerare superfici variegate, elementi naturali come alberi, prati, e zone di sabbia o acqua, insieme a percorsi dinamici, strutture modulari e aree di gioco creative. A conferma dell'efficacia di tali proposte, una recente ricerca condotta dall'Università di Glasgow (2024) ha dimostrato che bambini che trascorrono più tempo giocando in ambienti naturali hanno, anche, livelli di salute mentale significativamente migliori.

Ritornando alla necessità di promuovere e sostenere la Play Literacy nei bambini, in ambito didattico, è necessario un ripensamento delle metodologie educative, introducendo attività

ludiche che non solo supportino l'apprendimento delle discipline scolastiche, ma che favoriscano anche l'acquisizione di competenze trasversali.

È necessario ri-modulare il tempo scolastico dedicato al coinvolgimento attivo degli alunni, integrando interventi in aggiunta alle due ore di educazione fisica curricolari. Differentemente da quanto si creda, infatti, il gioco e l'apprendimento scolastico non sono opposti e incompatibili ma, al contrario, l'esperienza ludica rappresenta un moltiplicatore di effetti per l'apprendimento degli alunni. Una delle declinazioni possibili della Play literacy in ambito didattico-scolastico sono le Pause Attive. Definite come intervallo tra due attività che consentono di promuovere la pratica di attività fisica e aumentare il tempo di impegno motorio (Masini et al., 2023), le pause attive rappresentano una strategia efficace per introdurre esperienze di apprendimento ludiche. Attraverso il gioco, le pause attive sono in grado di stimolare la creatività, l'interazione sociale e la cooperazione tra pari. Semplici attività come giochi motori per rispondere a domande di matematica, la creazione di forme geometriche con il corpo, la risoluzione di enigmi in movimento, la realizzazione di le lettere con il corpo o attività che sollecitino il pregrafismo consentono di integrare il dominio cognitivo con quello motorio, rendendo l'apprendimento più coinvolgente e fungendo da attivatore emozionale, imprescindibile per generare motivazione nei bambini.

Il gioco, quindi, grazie alla sua natura coinvolgente e motivante, permette ai bambini di vivere le esperienze di apprendimento in maniera significativa e come momenti preziosi di inclusione, socializzazione e crescita personale.

#### **4. Conclusioni**



Il gioco, inteso come strumento educativo multidimensionale, si configura come un elemento chiave per rispondere alle attuali sfide educative. I benefici derivanti dalla pratica di attività ludiche sono molteplici e riguardano non solo lo sviluppo cognitivo e motorio, ma anche il benessere psicologico e sociale dei bambini. La necessità di una maggiore implementazione del gioco nei diversi contesti appare cruciale per garantire lo sviluppo armonico dei bambini attraverso esperienze di apprendimento significative, interconnesse anche con fattori interdisciplinari. Strategie come le pause attive, realizzate attraverso proposte di gioco, l'educazione all'aperto e la ridefinizione degli spazi educativi offrono modelli innovativi per favorire il movimento e l'apprendimento, creando un legame diretto tra il corpo, il gioco e i contenuti disciplinari. La selezione di attività ludiche adeguate alle fasce d'età, la loro pianificazione metodologica e l'attenzione agli ambienti educativi diventano strumenti fondamentali per promuovere un apprendimento integrato e dinamico. Tuttavia, la loro implementazione richiede un cambiamento culturale e metodologico che coinvolga insegnanti, progettisti e policy maker. Inoltre, il potenziale educativo del gioco può essere valorizzato attraverso un'intenzionale variazione degli stili di insegnamento e, di conseguenza, attraverso un'attenta azione dell'insegnante. Una rinnovata attenzione alla centralità del corpo e del gioco rappresenta non solo un'opportunità educativa, ma una risposta concreta alle esigenze di benessere e sviluppo delle future generazioni.

### **Bibliografia**

- Batini, F. (2017). Il corpo assente. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 12(20) 43-55. ISSN 2038-1034.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (Eds). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Junior-Spaggiari
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: The biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1-2. <https://doi.org/10.1136/bjism.2009.058099>
- Chow JY and Atencio M (2012) Complex and nonlinear pedagogy and the implications for physical education. *Sport, Education and Society*, DOI: 1080/13573322.2012.728528.
- Chow, J.Y. (2013). Non linear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65:469-484
- Colella, D., & Petito, A. (2009). *Giocare, divertirsi e fare sport*. In *Capitolo giochi di gruppo e apprendimento cooperativo*. Pensa Multimedia. ISBN 9788884228437
- Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and

preschoolers.

Early Childhood Research Quarterly, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>

Di Gennaro, S. (2019). Fine dei giochi: La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *Formazione & Insegnamento*, XVII, [https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19\\_09](https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_09)

Farnè, R. (2015). *Play Literacy*. Studium Educationis, 16(3). Pensa MultiMedia Editore.

Giugni, G. (1973). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. SEI. ISBN 9788805048168.

Gola, G. (2021). Cosa succede al cervello quando si insegna? La prospettiva Teaching Brain. *RTH*, 8, 56-60.

Gomez Paloma, F., Damiani, P. *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento, Centro Studi Erickson, 2015.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 4, 443-463.

Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.

Mariotti, I. (2024). *Evolution of new working spaces: Changing nature and geographies*.

SpringerBriefs in Applied Sciences and Technology. ISBN 978-3-031-50867-7.

Masini, A., Coco, D., Russo, G., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (2023). Active breaks in primary school: Teacher awareness | Le pause attive nella scuola primaria: La percezione delle insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 21(1S), 107-113. [https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23\\_16](https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_16)

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education (5th Edition)*. San Francisco: Benjamin Cummings.

Mottana, P., & Campagnoli, G. (2016). *Educazione diffusa: Genitori e figli*. Terra Nuova. ISBN 9788866815556.

Murray, A. D., et al. (2021). The role of physical play in childhood health and development: A review of the evidence. *Journal of Sports Science & Medicine*, 20(4), 748-756.

<https://doi.org/10.22535/jssm.20.4.06>

Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2019). The role of play in human development. *Developmental Psychology*, 55(7), 1413-1429. <https://doi.org/10.1037/dev0000730>

Pesce C, Masci I, Marchetti R, Vazou S, Sääkslahti A, Tomporowski PD. Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects. *Front Psychol*. 2016 Mar 11;7:349. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00349.

Pill, S., SueSee, B., & Davies, M. (2023). The spectrum of teaching styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1356336X2311891>

Rovatti, P., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Bompiani. ISBN 9788845233555.

Schenetti, M., & Li Pera, C. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120–132.

<https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.187>

Sympas, I., Digelidis, N., Watt, A., & Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194. In DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>

Torregiani, G. (2017). L'importanza della corporeità nella prospettiva neuro-didattica. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. ISSN 2532-3296.

Turati, C., & Valenza, E. (2022). *Mente e corpo nello sviluppo*. Studi Superiori. Carocci Editore. ISBN 9788829016907.

Zhao, Y. V., & Gibson, J. L. (2022). Evidence for Protective Effects of Peer Play in the Early Years: Better Peer Play Ability at Age 3 Years Predicts Lower Risks of Externalising and

Internalising Problems at Age 7 Years in a Longitudinal Cohort Analysis. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01368-x>