



4

Ottobre 2025

Enhancing Professional Practice through Video Analysis: Observing Play to Foster Inclusive and Reflective Education

Osservare il gioco per trasformare la pratica educativa: il contributo della videoanalisi alla riflessività professionale

Chiara Dalledonne, Lucia Balduzzi
Università degli Studi di Bologna

chiara.dalledonne2@unibo.it
luciabalduzzi2@unibo.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17427

ABSTRACT

This contribution explores the formative value of video analysis as a reflective and participatory methodology within early childhood education services, with a specific focus on the observation of children's play. Drawing on a field-based training experience, it highlights how the use of video excerpts from real educational contexts enables educators and teachers to enhance key professional competencies such as observing, understanding, and projecting children's play. These moments are viewed not only as privileged expressions of children's development but also as essential opportunities for fostering inclusive practices. Video analysis thus emerges as a transformative tool for critically and consciously reinterpreting educational practices during children's playtimes, promoting a meaningful connection between pedagogical theory and everyday practices through the

creation of spaces for dialogue among education professionals.

Keywords: Reflexivity, Professional development of educators and teachers, video analysis, observe and support children's play, Early childhood education.

RIASSUNTO

Il presente contributo approfondisce il valore formativo della videoanalisi come metodologia riflessiva e partecipativa nei servizi educativi per la prima infanzia, con un focus specifico sull'osservazione del gioco infantile. Attraverso l'analisi degli esiti di tre percorsi di formazione sul campo, verrà evidenziato come l'utilizzo di estratti video tratti da contesti educativi reali consenta agli educatori e agli insegnanti di affinare competenze professionali fondamentali quali l'osservazione, la comprensione e la progettazione dei momenti di gioco, intesi non solo come espressione privilegiata del bambino, ma anche come terreno fertile per lo sviluppo di pratiche inclusive. La videoanalisi si configura dunque come uno strumento trasformativo di rilettura critica e consapevole dell'agire educativo nei momenti di gioco, favorendo una connessione profonda tra teoria pedagogica e pratica quotidiana attraverso la creazione di spazi di confronto dialogico tra professionisti dell'educazione.

Parole chiave: riflessività, crescita professionale di educatori ed insegnanti, videoanalisi, osservare e supportare il gioco dei bambini, prima infanzia.

1. INTRODUZIONE

Il gioco rappresenta, fin dai primi mesi di vita, una dimensione fondativa dello sviluppo infantile. Nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia, il gioco assume pertanto una funzione pedagogica cruciale: gli spazi, i tempi e le modalità con cui esso viene favorito, osservato e sostenuto incidono profondamente sui processi di crescita e sul benessere dei bambini (Bondioli, 2016). Educatori ed insegnanti sono chiamati a costruire contesti che non solo rendano possibile il gioco libero e creativo, ma che siano anche in grado di valorizzarne le potenzialità educative e formative, riuscendo a riflettere sul delicato equilibrio tra autonomia e supporto che, nel gioco infantile, spesso può presentare confini incerti e "sfumati". All'interno di questa dimensione, emerge la necessità di strumenti metodologici che permettano alle figure educative di riflettere in modo critico e consapevole sulle proprie pratiche. In questo senso, l'accompagnamento educativo non è mai neutro, ma implica un delicato equilibrio tra cura e rispetto dell'autonomia. Cekaite e Bergnehr (2018), studiando le interazioni nei servizi per l'infanzia, hanno mostrato come la qualità educativa si giochi nella capacità di combinare prossimità emotiva e riconoscimento della libertà del bambino di esplorare, negoziare e sperimentare. Tale equilibrio è ulteriormente complicato dal fatto che l'azione educativa quotidiana è densa di significati, intenzionalità che si incontrano e la rendono spesso

imprevedibile e difficile da “leggere”: osservare in maniera sistematica e riflessiva diventa allora una competenza cruciale, ma tutt’altro che semplice da esercitare. Inoltre, quando parliamo di gioco infantile dobbiamo tenere in considerazione che esso tocca alcune delle dimensioni più importanti dell’agire educativo di educatori ed insegnanti. In primis, il gioco si connette sempre alla progettazione e alla predisposizione di spazi e ambienti educativi significativi. La disposizione degli arredi, la varietà dei materiali, la possibilità di accedere liberamente a risorse ludiche diversificate influiscono direttamente sulle possibilità di esplorazione autonoma dei bambini e sulla loro inclusione nei contesti di gioco. Anche Bruner (1986) ha sottolineato l’importanza dei cosiddetti “format” educativi: cornici di interazione in cui l’adulto offre al bambino occasioni strutturate ma flessibili, all’interno delle quali egli può esercitare le proprie competenze in modo progressivamente autonomo. In secondo luogo, non possiamo parlare di spazi senza connetterli ai tempi e all’organizzazione delle routine quotidiane all’interno delle quali il momento/i del gioco occupa una parte fondamentale. In questa cornice, il ruolo di educatori e insegnanti nella prima infanzia può essere interpretato come quello di “registri discreti”, capaci di predisporre contesti educativi che rendano possibile un’esperienza di gioco ricca, inclusiva e significativa. Non si tratta di dirigere dall’alto il percorso dei bambini, ma di creare le condizioni affinché essi possano esprimere pienamente la propria competenza e la propria creatività, in un equilibrio delicato tra sostegno e autonomia (Arcari, 2007). Questa dimensione si intreccia anche con una responsabilità etica nel riconoscere i bambini come portatori di diritti per garantirgli occasioni di gioco libero e guidato, dove possano esercitare la propria agency e contribuire alla costruzione di significati condivisi. In tal senso, il lavoro di regia educativa non consiste nel “dirigere la scena”, ma nel rendere possibile l’emergere di narrazioni, simboli e apprendimenti che scaturiscono dall’esperienza ludica (Bondioli, Savio, 2018).

Alla luce di queste considerazioni, il ruolo degli educatori come “registri discreti” trova un ulteriore fondamento nella capacità di saper osservare e riflettere sulle proprie pratiche quotidiane. Se da un lato la professionalità educativa si esprime nella predisposizione di contesti di gioco inclusivi e significativi, dall’altro essa richiede una costante riflessività professionale, indispensabile per evitare il rischio di ridurre l’esperienza del bambino a routine stereotipate o a interpretazioni semplificate delle dinamiche in atto. Come sottolinea Schön (1983), l’agire educativo si caratterizza come una “pratica riflessiva” in cui teoria e azione sono continuamente intrecciate; in questa prospettiva, l’educatore non può limitarsi a “fare”, ma deve imparare a “riflettere nel fare” e “sul fare”. Analogamente, Fukkink e Tavecchio (2010) evidenziano come lo sviluppo professionale richieda strumenti che permettano di affinare lo sguardo e di coltivare consapevolezza critica sulle proprie modalità di intervento. Ed è in questo scenario che la videoanalisi si configura come un dispositivo formativo di grande efficacia. La possibilità di osservare e rivedere le interazioni tra adulti e bambini consente di portare alla luce aspetti relazionali, comunicativi ed emozionali che spesso sfuggono nell’immediatezza della pratica educativa (Santagata & Guarino, 2011; Cherrington & Loveridge, 2014). L’uso del video, in particolare, sostiene negli educatori lo sviluppo della competenza di *noticing*, intesa come capacità di cogliere e interpretare segnali significativi all’interno di situazioni complesse, orientando di conseguenza le proprie scelte pedagogiche (Fukkink & Tavecchio, 2010). Un ulteriore pregio della metodologia della video analisi riguarda l’uso dei video a fini riflessivi e non valutativi. Lunghi dall’essere strumenti di giudizio o di controllo, i filmati video assumono il valore di documentazione formativa e divengono occasioni di confronto e di crescita, in un contesto percepito come sicuro e non giudicante. Come evidenzia Cescato (2016), i dati visuali, se collocati in un orizzonte formativo, aprono spazi di consapevolezza e di trasformazione, permettendo di

riconoscere criticità ed errori non come fallimenti, ma come risorse per ripensare le pratiche. È in questo clima che la videoanalisi può implementare la sua funzione più autentica supportando l'elaborazione di uno sguardo critico e riflessivo, capace di rafforzare l'identità professionale collettiva.

Alla luce di questa premessa, il presente articolo si propone di approfondire il tema del gioco nella prima infanzia, considerandolo un terreno privilegiato di riflessione pedagogica e di formazione in servizio. Soffermarsi sul gioco significa non solo valorizzare una dimensione essenziale della quotidianità educativa, ma anche riconoscerne la portata trasformativa rispetto alla qualità dei contesti e al benessere sia dei bambini sia dei professionisti. In questa prospettiva, la videoanalisi viene assunta come metodologia di ricerca e al tempo stesso come dispositivo formativo, capace di sostenere educatori e insegnanti nel complesso compito di coniugare l'attenzione al singolo bambino, la cura delle relazioni e la promozione del gioco quale diritto e risorsa fondamentale nei primi anni di vita.

2. IL PERCORSO FORMATIVO: DALLA DOCUMENTAZIONE VISUALE ALLA RIFLESSIONE SULLE PRASSI EDUCATIVE

I percorsi formativi la cui analisi è oggetto di questo articolo, per quanto realizzati in diversi contesti, hanno tutti avuto come oggetto l'utilizzo della videoanalisi a supporto del gioco infantile. Ogni percorso formativo è stato progettato per offrire strumenti metodologici e concettuali capaci di sostenere posture riflessive e progettuali, con ricadute dirette sulla qualità delle pratiche quotidiane e sulla capacità di innovazione didattica e curricolare, pur ponendo particolare attenzione ai contesti educativi specifici nei quali la formazione si è realizzata. In questa prospettiva, in ogni progetto la videoanalisi è stata intesa non solo come supporto tecnico, ma come vero e proprio dispositivo epistemologico e relazionale (Bove & Mantovani, 2015), in grado di rendere visibile l'agito educativo e di generare consapevolezza, confronto e cambiamento (Dalledonne Vandini & Balduzzi, 2022; Dalledonne Vandini, 2024). In primo luogo, si è inteso sviluppare competenze teoriche e pratiche nell'uso della videoanalisi, affinando la capacità di osservare criticamente la propria azione educativa. Parallelamente, è stata promossa la lettura consapevole dei contesti, con particolare attenzione a tempi, spazi, materiali e routine quotidiane. La visione e discussione dei video ha permesso, inoltre, di analizzare le pratiche agite nei servizi e scuole alla luce di quadri teorici condivisi, favorendo l'allineamento tra nido e scuola dell'infanzia e stimolando l'elaborazione di linguaggi comuni (Peeters & Sharmahd, 2014). Un ruolo importante è stato svolto dalle schede osservative, impiegate in modo graduale – costituite da strumenti descrittivi a griglie ispirate all'*ISSA Quality Framework* – per orientare lo sguardo su aspetti cruciali della qualità educativa. Accanto a ciò, i partecipanti hanno acquisito competenze tecnico-operative, relative all'uso dei dispositivi di registrazione e alla gestione etica dei dati audiovisivi. Il percorso ha intenzionalmente valorizzato la dimensione collegiale, lavorando sulla costruzione di un clima non giudicante che favorisse l'ascolto reciproco e la condivisione di prospettive diverse. Infine, la videoanalisi è stata riconosciuta dai servizi coinvolti come uno strumento di documentazione e memoria pedagogica, utile non solo per la riflessione interna ma anche per la comunicazione con le famiglie e per la progettazione partecipata (Wenger, 2010). Pur non trattandosi di un vero e proprio 'format', il riferimento pedagogico e metodologico

utilizzato per i tre percorsi formativi che di seguito verranno analizzati, realizzati in luogo e anche in tempi diversi, è stato comune. L'approccio è stato sviluppato dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione sull'ECEC a partire dagli esiti del progetto internazionale TRACKS (author et. Al., 2024), che ne ha adattato l'impianto e gli strumenti al contesto italiano.

2.1 Struttura dei percorsi formativi: dalla selezione delle videoregistrazioni alla condivisione delle buone prassi

In linea con l'approccio metodologico sviluppato, il primo snodo metodologico dei percorsi formativi ha riguardato l'attivazione di una riflessione collegiale e contestualizzata all'interno dei servizi educativi partecipanti. Sono stati costituiti cinque gruppi di lavoro composti da educatrici, insegnanti e coordinatori pedagogici, ciascuno operante nel proprio nido o scuola dell'infanzia¹. A tali gruppi è stato affidato il compito di individuare, attraverso un processo di confronto, i momenti della quotidianità educativa da videoregistrare, così da costituire la base per successive analisi e discussioni collettive.

La selezione dei momenti da documentare si è fondata su due criteri guida, entrambi connotati da una chiara intenzionalità pedagogica e formativa. Il primo, definito significatività, ha orientato l'attenzione verso situazioni ritenute di particolare valore educativo: da un lato, pratiche già consolidate e considerate esempi di buona qualità pedagogica; dall'altro, situazioni percepite come più critiche, ma ricche di potenzialità trasformative. Il secondo criterio, quello della trasferibilità, ha incentivato la scelta di episodi che, pur iscritti in contesti specifici, potessero presentare elementi comuni e riconoscibili trasversalmente nei diversi servizi coinvolti. Tale approccio ha inteso favorire una prospettiva sistemica e promuovere la condivisione di pratiche suscettibili di alimentare il dialogo professionale tra nido e scuola dell'infanzia.

Al termine di questa fase, i momenti selezionati sono stati oggetto di una condivisione plenaria che ha permesso di costruire un repertorio comune di situazioni educative. Questo repertorio si è configurato come uno strumento per stimolare il confronto interprofessionale e per sviluppare un linguaggio condiviso tra figure educative con ruoli e appartenenze istituzionali differenti. Tra le tematiche individuate dai gruppi di lavoro, ha assunto particolare rilevanza quella del gioco libero, esplorato sia nelle sue declinazioni all'aperto sia in quelle all'interno degli spazi educativi. Tale scelta ha evidenziato l'interesse diffuso nel considerare il gioco come dimensione cardine dell'esperienza infantile e come terreno privilegiato per la riflessione pedagogica condivisa.

La terza fase del percorso formativo ha previsto l'avvio di un lavoro sistematico di riflessione e analisi dei materiali video prodotti. Ogni visione è stata introdotta brevemente dalle stesse educatrici o insegnanti coinvolte, che hanno fornito una cornice descrittiva del contesto educativo documentato. Le introduzioni includevano elementi quali il momento della giornata, lo spazio fisico, la durata dell'episodio, il numero e l'età dei bambini partecipanti, nonché una prima lettura qualitativa sulla natura della situazione (considerata positiva o critica).

L'analisi si è sviluppata attraverso una metodologia ricorsiva, caratterizzata dall'alternanza di riflessioni individuali, discussioni in piccoli gruppi misti (composti da professionisti provenienti da

¹ Da ora in poi sarà utilizzato il femminile per riferirsi al personale educativo poiché al percorso hanno partecipato solo persone di genere femminile.

diversi servizi) e confronti plenari. Tale articolazione ha avuto la finalità di garantire la pluralità dei punti di vista, stimolare processi di negoziazione di significato e favorire l'elaborazione di uno sguardo collettivo sulle pratiche educative. La combinazione di dispositivi diversi ha consentito di intrecciare livelli molteplici di analisi, passando dalla rielaborazione personale alla costruzione di senso comunitario.

Per sostenere il lavoro riflessivo sono state adottate differenti tipologie di griglie osservative, disposte lungo un continuum che andava da strumenti più aperti e descrittivi a strumenti maggiormente formalizzati. Le prime griglie hanno orientato l'attenzione verso aspetti centrali del contesto educativo – tempi, spazi, materiali, punto di vista dei bambini, intenzionalità degli adulti – favorendo una lettura iniziale ampia e non prescrittiva. In una fase successiva, l'impiego di strumenti ispirati all'ISSA Quality Framework² ha reso possibile una valutazione più sistematica e strutturata della qualità educativa, facendo riferimento a indicatori condivisi a livello internazionale. Ogni video è stato visionato collettivamente per almeno tre volte, così da consentire un'analisi progressivamente più approfondita e stratificata. Tale modalità ha valorizzato l'osservazione dei dettagli e delle sfumature relazionali – dal tono della voce alla prossemica, dalla gestione dello spazio all'uso del corpo – favorendo una comprensione più articolata e complessa delle dinamiche educative sottese.

Nella fase conclusiva del percorso, l'attenzione si è concentrata sull'individuazione collegiale di buone prassi trasferibili tra i diversi contesti, sia all'interno dello stesso segmento educativo, sia nel dialogo tra nido e scuola dell'infanzia. Le situazioni analizzate sono state rielaborate in chiave progettuale, con l'obiettivo di generare nuove piste di lavoro comuni. Tale processo ha favorito lo sviluppo di una riflessività critica, intesa come capacità di mettere in discussione le proprie azioni e di generare alternative. La riprogettazione educativa che ne è derivata non si è limitata a piccoli aggiustamenti, ma ha spesso condotto a una revisione più ampia delle scelte organizzative e pedagogiche, in particolare per quanto riguarda i tempi e gli spazi del gioco, le modalità di accompagnamento emotivo e il riconoscimento dell'autonomia dei bambini³.

2.1 I contesti formativi

I percorsi di formazione riportati in questo articolo sono stati realizzati in tre territori italiani che negli ultimi anni hanno investito significativamente nella qualificazione dei servizi 0-6: la Provincia autonoma di Trento e i Comuni di Forlì e Riccione.

- *Provincia di Trento*: il percorso si è sviluppato all'interno di un progetto di formazione inerente allo sviluppo della riflessività professionale rispetto all'allestimento degli spazi e alla continuità tra spazi interni e spazi esterni rivolto alle educatrici dei nidi della provincia di Trento (tot. 36h ore di formazione con 42 educatrici). L'obiettivo era rafforzare le competenze di osservazione e riflessione per creare contesti educativi di qualità. La videoanalisi è stata

² ISSA Quality Framework è un quadro di riferimento sviluppato dall'International Step by Step Association per sostenere la qualità nei servizi educativi e nei contesti di cura della prima infanzia. Il framework definisce principi, pratiche e indicatori utili a guidare professionisti e organizzazioni nel miglioramento continuo dei processi educativi, dell'ambiente di apprendimento e delle relazioni con bambini e famiglie

³ Un aspetto centrale della metodologia adottata riguarda l'attenzione alla dimensione etica. La registrazione di immagini di bambini e adulti ha richiesto il consenso informato delle famiglie e dei partecipanti, nonché il rispetto della privacy e della dignità dei soggetti coinvolti. Inoltre, durante le sessioni di formazione, i filmati sono stati utilizzati esclusivamente per fini formativi e non valutativi, garantendo un clima di fiducia e di sicurezza per le educatrici e le insegnanti.

utilizzata come strumento per riflettere in gruppo su specifiche situazioni legate all'organizzazione degli spazi, alle dinamiche di regolazione emotiva e al sostegno delle autonomie nei momenti di gioco all'aperto e al chiuso.

- *Comune di Forlì*: in questo contesto, la formazione ha coinvolto un ampio gruppo di educatrici di nido, insegnanti di scuola dell'infanzia e coordinatori pedagogici comunali. Particolare attenzione è stata posta al tema della continuità educativa 0-6 e alla valorizzazione del gioco come esperienza di apprendimento trasversale (tot. 24h di formazione con 53 professionisti presenti). La videoanalisi ha consentito di confrontare pratiche diverse, mettendo in luce sia punti di forza sia criticità legate all'organizzazione dei tempi e degli spazi educativi in un'ottica di riprogettazione continuativa tra nido e infanzia.
- *Comuni di Rimini e Riccione*: qui il percorso si è concentrato soprattutto sul ruolo dell'adulto nel gioco, con l'intento di favorire un accompagnamento capace di rispettare l'iniziativa dei bambini in modo riflessivo e maggiormente attento al riconoscere, leggere e accogliere le iniziative spontanee dei bambini e le loro peculiari modalità di partecipare alle attività (tot. 20h per 45 partecipanti). I filmati, girati nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali, sono stati utilizzati per discutere casi concreti e sviluppare strategie educative più attente alla lettura delle intenzionalità dei bambini, alla capacità di sviluppare competenze osservative e alla possibilità di progettare attività e proposte di gioco inclusive.

3. RIFLESSIONE SUI DATI

3.1 *Tempi e spazi del gioco: tra organizzazione educativa e libertà esplorativa*

Dai percorsi di videoanalisi condotti nei diversi contesti formativi emerge che la qualità del gioco infantile dipende in maniera sostanziale dalla gestione dei tempi e degli spazi all'interno dei servizi educativi. Le registrazioni video hanno mostrato come i bambini abbiano bisogno di tempi distesi, non frammentati, per entrare progressivamente in una dimensione ludica autentica. Nei casi in cui il gioco veniva interrotto da routine troppo serrate o da transizioni repentine, i bambini faticavano a immergersi pienamente nell'esperienza, mostrando segnali di frustrazione o disorientamento. La riflessione con le educatrici e le insegnanti ha messo in luce quanto spesso l'organizzazione quotidiana dei servizi risenta di vincoli logistici o abitudini consolidate, che finiscono però per comprimere le potenzialità del gioco. La videoanalisi ha offerto l'opportunità di prendere consapevolezza di tali dinamiche, stimolando una riconsiderazione dei tempi educativi in termini di "tempo disteso", inteso non come mera disponibilità cronologica, ma come qualità della presenza, della concentrazione e della continuità esperienziale.

Analogamente, la configurazione degli spazi si è rivelata cruciale. Nei filmati analizzati, la collocazione dei materiali e delle figure educative nello spazio ha permesso di capire quanto queste dimensioni influenzino notevolmente la qualità dell'esperienza ludica e dell'esperienza relazionale. È emerso inoltre che spazi organizzati in modo rigido o eccessivamente omologato limitavano la creatività dei bambini e generavano dinamiche di esclusione, con alcuni bambini che faticavano a

trovare una collocazione significativa nel gioco. Mentre l'allestimento di spazi flessibili, ricchi di materiali diversificati e accessibili, ha favorito la partecipazione di tutti, permettendo ai bambini di scegliere, esplorare e cooperare secondo i propri ritmi e interessi. Un ulteriore elemento emerso dall'analisi riguarda l'uso dei materiali, i quali non possono essere intesi come risorsa neutrale, ma come mediatori culturali e pedagogici (Vygotskij, 1978; Edwards, Gandini & Forman, 2012). La videoanalisi ha mostrato come non sia sufficiente offrire un contesto educativo ricco di stimoli materiali: perché il gioco possa costituirsi come esperienza significativa, è necessario che tali materiali si inseriscano in un continuum di senso coerente con gli obiettivi educativi e con le traiettorie di apprendimento dei bambini. In più occasioni, i filmati hanno evidenziato come un'eccessiva disponibilità di oggetti e strumenti ludici rischi di generare situazioni caotiche, in cui i bambini faticano a decodificare la proposta e a orientarsi nell'attività. Questo dato conferma quanto sostenuto dalla letteratura sulla progettazione educativa, secondo cui la qualità non risiede nell'abbondanza dei materiali, bensì nella loro capacità di favorire processi esplorativi, creativi e relazionali (Ceppi & Zini, 1998; Malaguzzi, 1998). In tal senso, la funzione riflessiva della videoanalisi ha permesso alle educatrici di interrogarsi non soltanto sulla quantità e varietà dei materiali offerti, ma soprattutto sulla loro intenzionalità pedagogica: cosa questi oggetti rendono possibile, quali scenari aprono o chiudono, quali esperienze di agency e di apprendimento attivano o inibiscono (Ulivieri, Cambi & Orefice, 2010). Da ciò emerge la necessità di un approccio progettuale in cui i materiali siano selezionati e organizzati come "tracce" capaci di orientare senza prescrivere, stimolare senza sovraccaricare, sostenendo un gioco che sia davvero generativo e partecipato.

Questa prima tematica mette in luce la rilevanza pedagogica dei tempi e degli spazi del gioco come elementi fondanti della progettazione educativa. La consapevolezza professionale, in tal senso, prende avvio da domande orientative quali: *"Quali sono gli obiettivi di questa attività?"*; *"Quali significati desidero che i bambini possano esperire e condividere?"*. Interrogativi di questo tipo rendono evidente come l'organizzazione degli ambienti educativi non costituisca mai un aspetto neutro, bensì una scelta intenzionale, portatrice di valori e visioni educative (Malaguzzi, 1998). All'interno di questa riflessione è stata delicata insieme alle partecipanti una vera e propria pedagogia dello spazio, intesa non solo come disposizione fisica di arredi e materiali, ma come linguaggio educativo che media relazioni, opportunità di apprendimento e processi di partecipazione (Ceppi & Zini, 1998).

3.2 L'accompagnamento al gioco senza sostituzione: leggere e comprendere le intenzionalità dei bambini

Un secondo nucleo tematico emerso durante i percorsi formativi riguarda il ruolo dell'adulto nei processi di regolazione emotiva durante il gioco. Le registrazioni hanno mostrato frequenti situazioni in cui i bambini sperimentavano conflitti, frustrazioni o momenti di difficoltà relazionale con i pari. In tali circostanze, le educatrici e le insegnanti erano chiamate a decidere sul "se" e sul "come" intervenire: osservare, accompagnare, mediare o, talvolta, risolvere direttamente la situazione. La discussione dei filmati ha permesso di rendere visibili diverse posture professionali. In alcuni casi, l'intervento adulto risultava eccessivamente sostitutivo: l'educatrice/insegnante entrava rapidamente nel conflitto, proponeva soluzioni immediate e ristabiliva l'ordine, ma con il rischio di ridurre la possibilità per i bambini di sperimentare strategie proprie di regolazione (Holm Kvist, 2018). In altri casi, l'adulto rimaneva maggiormente in disparte, con l'obiettivo di osservare ed intercettare in che

modo i bambini risolvevano in autonomia possibili situazioni di conflitto relazionale e/o di frustrazione. La riflessione collettiva è partita dal significato che ogni professionista attribuiva al termine “autonomia” per definirne confini e obiettivi per poi raggiungere un accordo comune sull’importanza di riflettere e mettere in atto un accompagnamento definito “equilibrato”, ovvero basato sull’ascolto e sulla fiducia nelle competenze dei bambini capace di adattarsi in situ alle differenti dinamiche relazionali che possono presentarsi. A supporto di questa complessa postura professionale, la videoanalisi ha reso possibile osservare come, nei momenti in cui l’adulto si poneva come presenza attenta ma non invadente – ad esempio verbalizzando i vissuti, proponendo alternative senza imporle, o sostenendo la ricerca autonoma di soluzioni – i bambini riuscivano progressivamente a sviluppare competenze di autoregolazione, empatia e negoziazione tra pari (Cekaite, 2017; Cekaite, Holm, 2017). In questo senso, la qualità educativa, quale obiettivo dei servizi per la prima infanzia, si misura qui nella capacità degli adulti di sostenere la crescita emotiva senza “sostituire” i bambini nelle loro possibilità di agire, riconoscendo il valore formativo dell’errore, del conflitto e del confronto tra pari. Il gioco, in questa prospettiva, si conferma non solo come momento di svago, ma come laboratorio sociale ed emotivo in cui i bambini esercitano competenze comunicative, sociali e relazionali fondamentali.

Un ulteriore aspetto emerso riguarda la regolazione emotiva, che nel gioco trova spesso una forma di espressione libera e plurale. La videoanalisi ha reso evidente come i bambini, nel corso delle interazioni ludiche, non soltanto elaborino regole e scenari, ma anche emozioni, conflitti e alleanze. Ciò si collega agli studi di Cekaite e Bergnehr (2018), i quali sottolineano come la dimensione affettiva e corporea delle interazioni educative rappresenti un terreno cruciale per la costruzione di relazioni significative e per lo sviluppo della competenza emotiva. In questa prospettiva, gli interventi degli adulti possono risultare tanto facilitanti quanto ostacolanti: un’eccessiva regolazione esterna rischia di inibire la capacità dei bambini di autoregolarsi, mentre un accompagnamento sensibile e non sostitutivo favorisce equità e inclusione. In tale cornice, i risultati si pongono in linea con la tradizione del “scaffolded learning” (Wood, Bruner & Ross, 1976), che concepisce il ruolo dell’adulto come supporto temporaneo, progressivamente destinato a ritirarsi per lasciare spazio all’autonomia infantile. Tuttavia, mentre la scaffolding theory si concentra prevalentemente sull’aspetto cognitivo dell’apprendimento, i dati emersi confermano la necessità di estendere tale prospettiva anche alla sfera affettiva ed emotiva, riconoscendo come l’adulto sia chiamato a costruire contesti in cui i bambini possano sperimentare la regolazione emotiva in forme democratiche e partecipative (Edwards, 2010).

3.3 Il gioco come strumento di autonomia e agency: prospettive di riprogettazione

Il terzo nucleo emerso dall’analisi riguarda il gioco come spazio privilegiato per lo sviluppo dell’autonomia e dell’agency infantile. Le sequenze video hanno reso possibile cogliere come i bambini, lungi dal limitarsi a seguire consegne o schemi precostituiti, manifestino la capacità di proporre, negoziare, trasformare regole, spazi, materiali e immaginare scenari inediti. Tali evidenze confermano la centralità del gioco come pratica sociale e culturale che consente ai bambini di esercitare competenze decisionali e di partecipazione (Rogoff, 2003; Corsaro, 2005). In questo quadro, la riflessione emersa dalla visione degli estratti video ha messo in discussione il ruolo dell’adulto, sollecitando interrogativi cruciali: quanto spazio concedere all’iniziativa infantile? Come

bilanciare i margini di libertà con i vincoli organizzativi e le intenzionalità pedagogiche? Attraverso la visione ripetuta delle sequenze video, educatrici ed insegnanti hanno notato quanto i bambini (anche quelli che sembravano avere una ridotta partecipazione) stessero, invece, interpretando in modo diverso l'attività proposta, attraverso un uso differente dei materiali e dello spazio, rielaborando creativamente esperienze pregresse. In tal senso, la videoanalisi ha reso evidente come anche piccole modifiche nella disposizione degli spazi, nella scelta dei materiali o nella gestione dei tempi possano aprire possibilità nuove di gioco e agency (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Un elemento emerso con chiarezza riguarda il ruolo del corpo e del posizionamento spaziale dell'adulto nei contesti di gioco. La videoanalisi ha evidenziato come il "luogo" scelto da educatrici e insegnanti all'interno dell'ambiente possa costituire, di fatto, un dispositivo pedagogico capace di "aprire" o "chiudere" le possibilità di azione, esplorazione e agency dei bambini. La prossimità fisica, lo sguardo e l'orientamento corporeo dell'adulto non sono mai neutrali: essi comunicano disponibilità, controllo, fiducia o, al contrario, inibizione (Holm Kvist, 2018). In una prospettiva ecologica, tale dinamica può essere letta come parte integrante della "microstruttura" educativa: lo spazio non è semplice contenitore, ma parte del processo formativo, in grado di generare nuove competenze o, viceversa, vincoli all'agire infantile. Nei contesti osservati, quando l'adulto si collocava in posizione marginale ma attenta, i bambini tendevano ad assumere un ruolo più attivo, organizzando in autonomia regole e percorsi di gioco. Al contrario, una collocazione centrale e direttiva riduceva la negoziazione spontanea, inducendo i bambini a cercare conferma o autorizzazione costante. Dal punto di vista pedagogico, ciò implica la necessità di una riprogettazione continua dei contesti educativi: non solo nella dimensione materiale degli ambienti e delle routine, ma soprattutto nell'assunzione di una postura professionale capace di riconoscere i bambini come soggetti competenti (Moss, 2007). In questo senso, la videoanalisi non si è limitata a documentare ciò che i bambini fanno nel gioco, ma ha reso visibili le dinamiche con cui essi desiderano, rivendicano e co-costruiscono significati, configurandosi come uno strumento potente di riflessività professionale. Dare voce ai bambini, cogliere il loro sguardo sul mondo e i loro segnali significa costruire spazi educativi di qualità, democratici e inclusivi (Urban *et al.*, 2012). All'interno di questa riflessione, la videoanalisi ha aiutato educatrici ed insegnanti a sviluppare nuove competenze di lettura e osservazione del gioco infantile per fare emergere non solo "ciò che fanno", ma anche ciò che desiderano, comunicano e costruiscono insieme.

5. CONCLUSIONI

Le riflessioni sviluppate a partire dalle esperienze formative condotte nei servizi della Provincia di Trento e dei Comuni di Forlì e Riccione permettono di restituire un quadro articolato e complesso, che non si limita a ribadire il valore del gioco nella prima infanzia, ma lo riconfigura come campo privilegiato di azione educativa, di scelta etica e di impegno professionale. Attraverso l'osservazione di sequenze videoregistrate è stato possibile notare come il gioco, non si presenti solo come attività spontanea dei bambini o come momento di svago, ma come esperienza educativa densa di significati in cui si intrecciano apprendimento, crescita affettiva e costruzione di relazioni. Le riprese hanno mostrato con chiarezza quanto la qualità del gioco dipenda dall'organizzazione dei tempi e degli spazi mettendo in luce che nei contesti in cui gli educatori e gli insegnanti sanno garantire tempi distesi e

ambienti flessibili, il gioco si arricchisce di significati, diventa inclusivo e si apre alla partecipazione di tutti. In questo senso, il lavoro svolto ha reso tangibile la distanza che spesso separa i principi pedagogici dichiarati dalle pratiche quotidiane, sollecitando una riprogettazione che non è soltanto tecnica ma anche riflessiva e professionale. All'interno del percorso riflessivo e formativo proposto in questo articolo, è emersa la tematica della regolazione emotiva dei bambini che si connette inevitabilmente alle dinamiche di gioco. Le sequenze filmate hanno reso evidente come il ruolo dell'adulto in questi momenti sia estremamente delicato: intervenire in modo eccessivo rischia di sottrarre ai bambini l'opportunità di sperimentare proprie strategie di regolazione emotiva, mentre mantenere una distanza troppo marcata può mettere in difficoltà educatrici, insegnanti e bambini. E allora diviene cruciale chiedersi qual è il giusto equilibrio? La videoanalisi ha permesso di mettere in luce la necessità di un accompagnamento che non sostituisca ma sostenga, che sappia trasformare i conflitti e le frustrazioni in occasioni di apprendimento sociale. Si tratta di un equilibrio sottile, che chiama in causa non solo competenze tecniche ma anche scelte etiche profonde, perché implica il riconoscimento dei bambini come soggetti competenti e degni di fiducia. Infine, il terzo nucleo di riflessione, strettamente intrecciato con i precedenti, riguarda l'autonomia e l'agency infantile. Le osservazioni condivise hanno mostrato che i bambini non si limitano a seguire regole stabilite dagli adulti, ma sono capaci di inventarne di nuove, di trasformare gli scenari di gioco, di organizzare forme di cooperazione. Ciò che emerge con forza è la necessità di una postura adulta capace di lasciare spazio all'iniziativa infantile, superando visioni adultocentriche che, pur dichiarandosi attente al bambino, finiscono per controllarne e limitarne le possibilità di azione. Il gioco diventa così laboratorio di partecipazione attiva e riconoscimento sociale: un contesto in cui i bambini esprimono competenze.

Dal punto di vista metodologico, l'uso della videoanalisi ha mostrato un potenziale trasformativo e formativo. Lontano dall'essere uno strumento di mera documentazione, il video si è configurato come occasione di apprendimento professionale, favorendo la costruzione di una visione esperta capace di cogliere dettagli, interpretare segnali e attribuire significati pedagogici a ciò che accade nei contesti educativi (Dalledonne Vandini, 2024). Le educatrici e le insegnanti hanno potuto riconoscere pratiche implicite, spesso date per scontate, e discuterle in un clima di fiducia e collaborazione. Questo ha reso possibile non solo una riflessione individuale, ma la creazione di comunità di pratica in cui il sapere pedagogico si costruisce collettivamente, intrecciando teoria e prassi. Naturalmente, non vanno trascurati i limiti e le condizioni di efficacia di questo strumento: la videoanalisi richiede tempi adeguati, competenze metodologiche e una regia formativa attenta; senza questi presupposti, rischia di essere percepita come un esercizio tecnico in cui il potenziale riflessivo e formativo rischiano di perdere di significatività. Ma quando tali condizioni sono garantite, la videoanalisi si rivela capace di generare cambiamenti profondi nelle pratiche educative, spingendo le professioniste a mettere in discussione abitudini consolidate e a rielaborare nuove strategie. Da questo punto di vista, la videoanalisi ha consentito di rendere visibili aspetti della professionalità educativa difficilmente rilevabili con strumenti tradizionali di osservazione o autovalutazione, confermando l'importanza di una riflessività pedagogica attenta alla dimensione corporea, spaziale e relazionale del fare educativo (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Zaninelli, & Mantovani, 2013).

Sul piano più esteso, le riflessioni riportate in questo articolo sollecitano a sviluppare un ragionamento che va oltre i singoli contesti formativi in quanto restituire centralità al gioco significa ripensare le condizioni organizzative e progettuali dei servizi educativi per la prima infanzia garantendo spazi adeguati, tempi distesi, materiali significativi, e saper riconoscere e supportare

occasioni formative in cui incentivare la riflessività professionale. In questo senso, il gioco, non si configura solamente come una questione pedagogica, ma diviene un indicatore di qualità educativa e del modo in cui i servizi educativi divengono “luoghi” in cui valorizzare e supportare il benessere, la crescita e la partecipazione dei bambini.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcari, A. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Pearson Italia Spa.
- Bateman, A. (2017). Hearing children's voices through a conversation analysis approach. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1344624>
- Bateman, A. (2021). Teacher responses to toddler crying in the New Zealand outdoor environment. *Journal of Pragmatics*, 175, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.014>
- Bondioli, A. (2016). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per I servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione interculturale*, 5(3), 341-360.
- Bove, C., & Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia., *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 9-31.
- Bruner, J. (1986). Play, thought and language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16(1), 77-83.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), 29-42.
- Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 45-61. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000046>
- Cekaite, A., & Kvist Holm, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion, and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6).
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Children, Piazza della Vittoria, 6, 42100, Reggio Emilia, Italy.
- Cescato, S., Bove, C., & Braga, P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 61-74.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.

- Dalledonne Vandini, C., & Balduzzi, L. (2022). Supporting the professional growth of educators through video analysis: a research conducted in Trento's preschools= Sostenere la professionalità degli educatori attraverso la videoanalisi: una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 221-237
- Dalledonne Vandini, C. (2024). Come utilizzare l'analisi video nella formazione di educatori e insegnanti della prima infanzia: un modello operativo = How to use video analysis in training with educators and teachers of early childhood: an operative model. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 62-70.
- Lazzari, A., & Dalledonne Vandini, C. (2024). Riflessività e partecipazione: la video-analisi come strumento di ricerca-formazione. In *La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6*, (pp. 105-122). Milano: Franco Angeli.
- Edwards, C., L. Gandini, & G. Forman, eds. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach in Transformation*. 3rd ed. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652-1659.
- Holm Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts: A locus for moral and emotional socialization. In *Research on children and social interaction*, 2, 2.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133-145.
- Ulivieri, S., Cambi, F., & Orefice, P. (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Firenze University Press.
- Urban, M., Vandebroek, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. Brussels: European Commission.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zaninelli, F., & Mantovani, S. (2013). Pedagogy of spoken language. In *ECEC services and preschool*.

Copyright (©) Chiara Dalledonne Vandini, Lucia Balduzzi



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Dalledonne Vandini, C., Balduzzi, L. (2025). Osservare il gioco per trasformare la pratica educativa: il contributo della videoanalisi alla riflessività professionale [Enhancing Professional Practice through Video Analysis: Observing Play to Foster Inclusive and Reflective Education]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 389-402.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17427