



4

Ottobre 2025

Pretend play as a tool for enhancing executive functions in children at risk of ADHD

Il gioco di finzione come strumento di potenziamento delle funzioni esecutive nei bambini a rischio ADHD¹

Alessandra Muratori¹, Daniele Fedeli², Eugenia Di Barbora²

¹ *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

² *Università degli Studi di Udine*

alessandra.muratori@unimore.it

daniele.fedeli@uniud.it

eugenia.dibarbora@uniud.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17406

ABSTRACT

Pretend play has been a central theme for many developmental scholars: for Freud, for example, imaginary playful scenarios allow the child to rework traumatic experiences; Winnicott considers

¹ Il presente articolo è il risultato di un'elaborazione condivisa tra gli autori. Nella sua redazione, tuttavia, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Eugenia Di Barbora, 3 e 5 ad Alessandra Muratori e 4 e 6 a Daniele Fedeli.

play as the transitional space between internal and external reality; Erikson focused on the role of play in the formation of individual identity, while the research of Harris and other scholars has linked pretend play to the understanding of reality and fantasy. In particular, pretend play requires and exercises three cognitive processes at the same time: decentering from one's own point of view, decontextualization from concrete immediacy and the integration of multiple elements into increasingly complex play scripts. These cognitive processes in turn involve executive functions such as inhibition, working memory and planning. In this sense, pretend play, in its analogue versions but also with the contribution of digital tools, can be a valuable training ground for children at risk of ADHD or other dysregulatory problems.

Keywords: pretend play, symbolic play, executive functions, self-regulation disorders, ADHD.

RIASSUNTO

Il gioco di finzione ha costituito un tema centrale per molti studiosi dello sviluppo: per Freud, ad esempio, gli scenari ludici immaginari permettono al bambino di rielaborare esperienze traumatiche; Winnicott considera il gioco come lo spazio transizionale tra realtà interna ed esterna; Erikson ha focalizzato il ruolo del gioco nella formazione dell'identità individuale, mentre le ricerche di Harris ed altri studiosi hanno collegato il gioco di finzione alla comprensione della realtà e della fantasia. In particolare, il gioco di finzione richiede ed esercita al contempo tre processi cognitivi: il decentramento dal proprio punto di vista, la decontestualizzazione dall'immediatezza concreta e l'integrazione di più elementi in script di gioco di crescente complessità. Questi processi cognitivi a loro volta chiamano in causa funzioni esecutive quali l'inibizione, la memoria di lavoro e la pianificazione. In tal senso, il gioco di finzione, sia nelle sue forme analogiche sia attraverso il supporto di strumenti digitali, può rappresentare una palestra esercitativa particolarmente utile per bambine e bambini a rischio di ADHD o di altre problematiche disregolative.

Parole chiave: gioco di finzione, gioco simbolico, funzioni esecutive, disturbi dell'autoregolazione, ADHD.

1. GIOCO, GIOCO SIMBOLICO E GIOCO DI FINZIONE

Gioco è una parola con cui si indica un'attività specifica ma anche l'insieme di simboli, strutture e strumenti necessari all'esistenza ed al funzionamento dello stesso. Il gioco è un costrutto complesso che chiama in causa libertà (si pensi alla natura autotelica del gioco infantile) ma anche sistemi di regole che rinviando allo stare al gioco e stare nel gioco, traiettorie che – in entrambi i casi – prevedono un principio di padronanza che si esprime sul piano cognitivo, emotivo e sociale (Callois, 1958; Garvey, 2009; Lillard *et al.*, 2013). Il gioco è una dimensione che appartiene universalmente a tutti

gli individui, attraversando in modo diversificato tutte le fasi dell'esistenza. In tale direzione vanno le riflessioni di Huizinga (1946) quando, già a suo tempo, indicava nel gioco un'attività fondamentale per la cultura e la società, alla base della creatività e dell'organizzazione sociale. Una nozione di gioco come costante dei comportamenti culturali, a partire dalla convinzione che la società umana è sorta e si è sviluppata nel gioco e come possibilità di gioco, in cui esso come atto libero riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo stesso della civiltà. Una lettura sociologica ripresa ed estesa nella teoria del gioco e dei giochi di Caillois (1958), a cui non solo va il debito per le categorizzazioni proposte (agon/competizione; alea/azzardo; mimicry/simulazione e ilinx/vertigine), ma soprattutto per l'analisi ontologica che rimanda al gioco in quanto dimensione libera, separata, incerta, improduttiva, autoregolata e fittizia.

Il gioco nella sua pervasività ha un ruolo centrale anche e soprattutto nell'universo infantile, incidendo sulle successive fasi di sviluppo e, per tale ragione, la variegata fenomenologia ludica è stata oggetto di riflessioni che hanno interessato plurimi ambiti disciplinari, rispetto a cui è doveroso ricordare almeno i seguenti classici studiosi:

- Freud (1920) assegna al piacere del gioco una funzione catartica nella possibilità di esprimere la dimensione emotiva e pulsionale, strumento per superare le esperienze dolorose e traumatiche e situazioni di frustrazione ed angoscia;
- Winnicott (1971) concepisce il gioco come lo spazio transizionale tra realtà interna ed esterna, sempre aperto alle possibilità che ancora devono prendere forma;
- Piaget (1945) attribuisce al gioco una particolare importanza ai fini del progressivo sviluppo delle rappresentazioni mentali;
- Vygotskij (1976) ritiene che il gioco abbia un ruolo centrale nell'apprendimento per lo sviluppo e la comprensione dei simboli, la risoluzione di problemi e la sperimentazione di ruoli sociali;
- Erikson (1950) focalizza il ruolo del gioco nella formazione dell'identità individuale grazie all'interiorizzazione di competenze e offrendo uno spazio di rielaborazione emotiva delle esperienze, soprattutto se negative;
- Bruner (1981) infine sottolinea l'importanza del gioco come forma di apprendimento attivo e per scoperta.

Più recentemente, le ricerche di Harris (2008) individuano nel gioco una possibilità di comprensione del mondo, esplorando il legame tra gioco infantile e teoria della mente, mentre quelle di Corsaro (2003) vedono nel gioco il terreno per l'apprendimento, la socializzazione e la costruzione delle culture tra pari. Questo essenziale repertorio di rimandi in letteratura desidera sottolineare, attraverso uno sguardo diacronico, quanto il gioco rappresenti un'attività singola o collettiva ad elevata motivazione intrinseca ed a alto potenziale per lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale degli individui in riferimento alle differenti fasi evolutive, divenendo un ambito di indagine elettivo soprattutto nei primi anni di vita.

Proprio secondo una prospettiva lifespan, “va considerata la presenza di una sequenza evolutiva sistematica del gioco che, in stretta relazione con lo sviluppo cognitivo, procede in modo sempre più articolato lungo un continuum che va dalla manipolazione indifferenziata degli oggetti a quella di tipo funzionale, adeguata, cioè, alle caratteristiche specifiche degli oggetti, ad attività di tipo

combinatoriale, fino ad arrivare alle attività di finzione via via più elaborate” (Cassibba, Salerni, 2023, p.154). Il passaggio, utilizzando un prestito linguistico piagetiano, dal gioco senso-motorio al gioco simbolico avviene tra i 18 e i 24 mesi, anche a fronte di un contemporaneo incremento delle capacità fisiche, linguistiche, cognitive e sociali dei bambini. Il gioco simbolico compare nel momento in cui il bambino, andando oltre le caratteristiche salienti dell’oggetto manipolato, apre alle relazioni che sussistono tra gli oggetti e tra questi ed i contesti, esplorando quindi nuove connessioni tra le cose, il proprio agito ed il mondo fisico. In questo modo i bambini ricercano ed apprendono l’uso di oggetti e comportamenti per rappresentare ciò che va oltre l’immediatezza del dato reale, consentendo di vedere in uno scatolone una casetta, in un bastone un cavallo, in una tazza vuota del tè da sorseggiare per simulare una merenda. I bambini così percorrono un utilizzo trasformativo e creativo degli oggetti, svincolandoli da un uso tipico per assegnarli ad un utilizzo atipico e coinvolgendoli nella rappresentazione di ciò che non è presente (come se fosse...). In tale maniera inaugurano la capacità di un pensiero astratto che si riverbera nell’uso di simboli (Baumgarten, 2010) e nelle prime forme di manifestazione della mente simulativa, consentendo di guardare alla presenza di un certo oggetto nelle vesti di qualcos’altro (Bateson, 1976). Si apre un terreno, utile per esplorare emozioni e sperimentare situazioni e ruoli, che diviene a sua volta fertile palestra per lo sviluppo delle abilità sociali. Il gioco simbolico si pone così come espressione di un pensiero rappresentativo, di uno sforzo di decentramento quando è agito tra pari, di una modalità di esplorazione dei ruoli sociali e dei processi che li governano (Savio, 2007), di espressione e costruzione di culture tra i pari (Corsaro, 2003) ed anche di intreccio di competenze (Bondioli, Savio, 1995). Il gioco di finzione, evoluzione più articolata del gioco simbolico, si concretizza nel momento in cui il bambino pianifica l’esperienza ludica in una configurazione immaginaria con una precisa definizione di ruoli e di regole interne all’azione, giungendo alla determinazione di veri e propri script narrativi, di copioni che via via si fanno più organizzati e complessi, grazie ai quali il bambino si allena allo stare al mondo, mettendo in gioco i significati condivisi dalla comunità cui appartiene (‘facciamo finta che... sia la mamma, il medico, ecc.’).

Gioco simbolico e gioco di finzione si fondano su alcuni ineludibili presupposti e sono trasversalmente accomunati dall’esercizio di alcuni processi cognitivi, che, come indicato da Cassibba e Salerni (2023, p.156), sono identificabili in:

- *decentramento* dal proprio punto di vista: abilità che consente di attribuire agentività agli oggetti e dominio nelle abilità di *role-taking*, ovvero nella possibilità di distinguere il proprio punto di vista da quello altrui. Si tratta di un processo che provoca uno spostamento da atti di finzione autocentrati ad esperienze ludiche in cui la realtà esterna è coinvolta secondo un co-protagonismo attivo all’interno del gioco;
- *decontestualizzazione* dall’immediatezza concreta: modalità grazie a cui il bambino svincola oggetti, azioni e situazioni dal contesto abituale e dai significati convenzionali per agire indipendentemente dalla realtà percepita;
- *integrazione* di più elementi in script di gioco di crescente complessità: i singoli atti di finzione sono integrati in schemi di azione sempre più articolati che si combinano successivamente in sequenze che rispettano un ordine temporale e causale.

A ciò è utile affiancare altri due elementi (Bondioli, Savio, 1995; Bondioli, Savio, 2021) che possono completare un quadro che vede il naturale intersecarsi di più competenze nelle attività ludico-simboliche dei bambini:

- *controllo dell'esecuzione*: la capacità di un uso consapevole del linguaggio, dapprima impiegato soprattutto come guida per dirigere le azioni simboliche condotte nel gioco solitario e successivamente come strumento prevalente di controllo e comunicazione simbolica di tipo sociale. “Nel gioco solitario le verbalizzazioni hanno la funzione di dirigere e controllare l'esecuzione propria del bambino in una fase in cui egli sta ‘imparando’ le tecniche e il significato della finzione; quando il gioco si fa sociale il linguaggio mantiene analoghe funzioni di regolazione e controllo esecutivo ma coinvolge non solo le proprie ma anche le altrui condotte ed è lo strumento principe attraverso cui la finzione viene creata, mantenuta, sviluppata, negoziata” (Bondioli, Savio, 2021, p.12);
- *competenza sociale*: le abilità esercitate sia nel gioco associativo (associative play) in cui i bambini svolgono attività simili giocando in modo parallelo, conversando sulla loro attività, scambiandosi oggetti ma senza un finalismo comune, sia nel gioco collaborativo (cooperative or organized supplementary play) caratterizzato dalla presenza di un obiettivo comune in vista del quale i bambini cooperano, dividendosi ruoli e compiti in modo concertato all'interno della diade o del gruppo.

Nondimeno per tracciare la sequenza evolutiva del gioco va ricordato lo schema di codifica per la classificazione delle attività esplorativa e ludiche nella prima infanzia ideato da Belsky e Most (1981), in cui, tra le 13 categorie elicitate (successivamente ridotte a cinque; Vondra, Belsky, 1989), alcune interessano precisamente il gioco simbolico e di finzione: finzione approssimata, attività di finzione rivolta a sé, attività di finzione rivolta ad altri, sostituzione, sequenza di attività di finzione non narrativa, sequenza di attività di finzione narrativa, sequenza di attività di finzione con sostituzione, sequenza di attività di finzione con doppia sostituzione.

2. PROCESSI EVOLUTIVI IMPLICATI NEL GIOCO DI FINZIONE

I succitati presupposti, processi cognitivi e sequenze evolutive coinvolti nel gioco simbolico e di finzione mostrano con chiarezza le implicazioni che questi assumono nello sviluppo del bambino rispetto a plurimi e differenti piani evolutivi: motorio, cognitivo, linguistico, emotivo, sociale, prosociale (Garvey, 2009), ingaggiando anche un ruolo determinante in chiave inclusiva (Besio, Bianquin, 2025; Bianquin *et al.* 2025). In particolare, porremo adesso attenzione a cinque processi principali: il decentramento, la decontestualizzazione, il pensiero narrativo, le competenze prosociali ed infine il funzionamento esecutivo.

Innanzitutto, i processi di *decentramento* rinviano alle riflessioni di Leslie (1987), secondo cui “la capacità di fingere viene collegata con la capacità di comprendere la mente. In particolare, nel gioco di finzione Leslie individua l'esordio della capacità di metarappresentazione, capacità che è alla base della comprensione della mente propria e altrui” (Balzotti, Gallelli, 2016, p. 35). Le dinamiche insite nel gioco di finzione sostengono pertanto la mentalizzazione e la crescita socio-emotiva di bambini e bambine (Fedeli, 2013), favorendo lo sviluppo e l'incremento di un'empatia emotiva e di una cognitiva, sostanziali nei processi di autoregolazione emotiva, base di un benessere psicologico che

affonda nella possibilità di promuovere il proprio senso di autostima, autoefficacia, accettazione della frustrazione e nondimeno sostegno, grazie ai meccanismi di assunzione di prospettive altrui, nella costruzione di positive relazioni sociali con i pari e gli adulti di riferimento.

In secondo luogo, la *decontestualizzazione* consente al bambino di imparare a pensare e gestire la convivenza tra il piano di realtà ed il piano fantastico-immaginario, ove simultaneamente tiene a mente il reale percepito con la rappresentazione di ciò che pensa o desidera che esso sia, mettendo in gioco abilità creative che permettono di ipotizzare e creare situazioni alternative che conducono a canovacci narrativi via via più complessi, in cui il gioco di finzione consente di “impegnarsi in attività per così dire ‘intuitive’ di ragionamento controfattuale che permette loro di prendere in considerazione gli stati alternativi di determinate situazioni reali” (Balzotti, Gallelli, 2016, p. 37).

Ancora, l’integrazione di più elementi in progressivi script di gioco implica l’acquisizione di competenze di ordine temporale, topologico, coerenza logica e nessi causali in una sempre più avanzata abilità combinatoria di oggetti, contesti, ruoli e azioni, in cui non è solo messa in gioco la capacità di riproduzione/drammatizzazione, ma viene esercitato l’avvio di un *pensiero narrativo* come luogo delle rappresentazioni mentali che organizzano le conoscenze ed i linguaggi riferiti a eventi quotidiani condivisi da tutti i membri di una o più culture (Bruner, 1988; Frausel *et al.*, 2021). Infine, la competenza sociale sviluppata attraverso il gioco di finzione, che nasce dal desiderio di giocare insieme ad altri, si fonda sulla necessaria condivisione di senso (la copresenza di un sistema referenziale reale e di una struttura ludico-immaginifica), sulla negoziazione di significati simbolici attribuiti a oggetti, condotte e situazioni e sulla co-costruzione di copioni narrativi. È evidente come questi aspetti favoriscano e promuovano la relazione, l’interazione, la cooperazione tra pari, l’assunzione di ruoli e l’apprendimento di regole implicite ed esplicite e di gestione dei conflitti. Nondimeno costituiscono laboratorio e palestra per un primo, acerbo e graduale avvio alle *competenze prosociali* espresse nel gioco di finzione grazie a comportamenti attivi che il bambino manifesta nel confronto dei pari, attraverso forme di condivisione, aiuto, supporto ed azioni di cura verso l’alterità, che rappresentano, anche in prospettiva futura, un tessuto prezioso su cui costruire il senso di appartenenza e di comunità includente ed inclusiva.

Il controllo dell’esecuzione chiama certamente in causa il linguaggio in termini di processi decisionali guidati dal dialogo interiore, di verbalizzazione del progetto, di conduzione e condivisione delle condotte ludiche, ma poggia sulla necessità di poter contare su alcuni processi mentali richiesti dal gioco di finzione, ovvero quelle funzioni esecutive (FE), che nel nucleo primario rimandano a inibizione, memoria di lavoro (MdL) e flessibilità cognitiva (Miyake *et al.*, 2000).

3. GIOCO DI FINZIONE COME PALESTRA PER LE FUNZIONI ESECUTIVE

Il quadro che emerge dalle diverse prospettive teoriche prima accennate, da Freud a Winnicott, da Piaget a Vygotskij, fino ai contributi più recenti di Corsaro e Harris, restituisce con chiarezza come il gioco, e in particolare il gioco simbolico e di finzione, sia molto più di un’attività spontanea o di un semplice momento di svago. Si tratta di una vera e propria “area intermedia di esperienza” (Winnicott, 1971, p. 38), uno spazio che consente al bambino di collocarsi tra realtà e immaginazione, tra dato concreto e possibilità creativa, elaborando al contempo emozioni, ruoli e significati sociali. È in questo terreno che prendono forma le prime abilità di mentalizzazione (Leslie, 1987), che aprono

alla comprensione di stati mentali propri e altrui e preparano alla costruzione di relazioni interpersonali sempre più sofisticate.

Allo stesso tempo, il gioco di finzione offre al bambino la possibilità di sperimentare forme di narrazione che intrecciano linguaggi diversi, come quello motorio, verbale o simbolico, che si configurano come i primi esercizi di un pensiero narrativo in grado di dare ordine e coerenza alle esperienze. In questa prospettiva, come ricorda Bruner (1981), il gioco diventa un canale privilegiato di apprendimento per scoperta, in cui i bambini imparano non solo attraverso l'assimilazione di conoscenze, ma attraverso la costruzione condivisa di scenari, copioni e regole interne.

Proprio per questa sua natura, il gioco simbolico si rivela una dimensione di sviluppo che non si esaurisce nell'infanzia, ma che getta le basi per competenze trasversali (cognitive, sociali ed emotive) destinate a rafforzarsi lungo tutto l'arco della crescita. È su questo sfondo che il gioco di finzione si configura come una palestra privilegiata per l'esercizio progressivo di abilità sempre più complesse. Esso, quindi, rappresenta uno dei contesti più favorevoli per l'esercizio delle funzioni esecutive (Yaffe *et al.* 2025; Francis *et al.* 2023), poiché integra dimensioni motorie, cognitive e sociali in una cornice fortemente motivante. La necessità di assumere un ruolo, regolare i propri gesti o modulare la voce in coerenza con la parte scelta, implica un costante esercizio dell'inibizione; allo stesso tempo, la trasformazione creativa degli oggetti di uso comune stimola la flessibilità cognitiva, permettendo al bambino di superare l'uso convenzionale e di attribuire significati nuovi. Come sottolineava Vygotskij (1976), il gioco simbolico consente di separare l'oggetto dal suo significato immediato, avviando un processo di decentramento che sostiene lo sviluppo del pensiero astratto.

A partire da questa cornice teorica, è possibile osservare come le diverse componenti delle funzioni esecutive trovino un'applicazione concreta nelle interazioni tra i bambini. La costruzione condivisa di trame narrative chiama infatti in causa la memoria di lavoro, necessaria per mantenere in mente più elementi contemporaneamente, coordinarli in sequenze coerenti e adattarli agli interventi dei compagni. La negoziazione dei ruoli, poi, attiva la pianificazione (indispensabile per prevedere e organizzare le azioni) e il controllo inibitorio, richiesto per rispettare i turni e accogliere prospettive diverse.

Queste dinamiche emergono chiaramente anche attraverso esempi pratici di vita scolastica. Alla scuola dell'infanzia, durante un'attività in sezione, un bambino decide di trasformare il tappo di un pennarello in una macchinina e coinvolge i compagni assegnando ruoli diversi (il conducente, il vigile e un pedone). Nella fase iniziale, i bambini esercitano la pianificazione, stabilendo regole e prevedendo azioni; successivamente devono ricordare i propri compiti e coordinarsi con gli altri, mobilitando la memoria di lavoro. Quando la trama cambia, ad esempio se il vigile modifica le regole o il conducente trasforma l'auto in un pulmino, entrano in gioco inibizione e flessibilità cognitiva, che permettono di sospendere l'azione, integrare nuove prospettive e adattare la narrazione.

Questo esempio mette in luce come i modelli teorici trovino riscontro nell'esperienza concreta dei bambini. Il modello delle funzioni esecutive delineato da Miyake e collaboratori (2000) conferma infatti che, per portare a termine un'attività, il bambino deve mantenere l'attenzione, inibire distrazioni, aggiornare costantemente le informazioni rilevanti e modificare la propria condotta alla luce dei feedback esterni. In questo senso, il gioco di finzione si configura come una vera e propria palestra cognitiva ed emotiva, capace di sostenere precocemente l'autoregolazione e di gettare le basi per lo sviluppo armonico delle competenze esecutive.

4. ADHD, GIOCO DI FINZIONE E FUNZIONI ESECUTIVE

Analizzato il ruolo che ha il gioco di finzione nell'esercizio e nel potenziamento delle funzioni esecutive, diventa allora centrale riflettere su quei disturbi del neurosviluppo, come ad esempio il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), in cui si rileva una specifica compromissione di queste abilità autoregolative (per i criteri diagnostici attualmente utilizzati si rimanda al DSM-5-TR). In particolare, la modellistica attualmente più accreditata individua alcuni specifici deficit esecutivi alla base delle difficoltà di apprendimento e di adattamento delle persone con ADHD (Barkley, 1997; Sonuga-Barke *et al.* 2008; Antshel *et al.* 2014; Zelazo, 2020):

- innanzitutto, rilevanti *deficit di controllo inibitorio*, che hanno due grandi ripercussioni a livello ludico: in primo luogo, il soggetto non riesce a bloccare una serie di comportamenti impulsivi, spesso disfunzionali, che possono risultare disturbanti per i compagni di gioco, con il conseguente rischio di isolamento sociale. La seconda compromissione si presenta a livello percettivo: il soggetto cioè non riesce ad inibire la percezione di un oggetto per quella che è la sua realtà fattuale, al fine di sostituirla in modo immaginativo con un'altra identità (ad esempio, il far finta che una matita sia un arco con cui lanciare le frecce, oppure che un cubo sia un'automobile). Ne consegue una povertà del gioco di finzione, con condotte piuttosto stereotipate e ripetitive;
- la seconda problematica riguarda *deficit di memoria di lavoro*, sia nelle componenti visuo-spaziali che in quelle verbali. Come discusso precedentemente, il gioco di finzione presenta un elevato carico a livello di MdL, in quanto il soggetto deve riuscire a mantenere attive le rappresentazioni e le convenzioni di gioco condivise con i compagni. Chiaramente questo deficit impatta soprattutto sulla capacità del bambino di mantenere attivo in memoria lo script ludico e, quindi, sulla sua persistenza nell'attività, con conseguenti cambiamenti di scenario, intrusione di elementi non pertinenti, ecc.;
- in terzo luogo, è presente anche un *deficit di pianificazione*, intesa come la capacità di rappresentarsi mentalmente in via anticipata i passi da svolgere per un determinato compito (ad esempio, le singole azioni che compongono uno script di gioco). Ne consegue un modo di procedere inevitabilmente caotico, che rende complessa soprattutto l'integrazione delle azioni rappresentative di altri partecipanti allo script;
- infine, i bambini con ADHD manifestano anche un peculiare *deficit di flessibilità* cognitiva e comportamentale, in virtù del quale tendono a ripetere gli stessi comportamenti anche quando risultano disfunzionali o ormai inappropriati rispetto al contesto mutato. Ciò si riverbera anche nel gioco di finzione, che richiede ai partecipanti di aggiustare continuamente le proprie azioni in base all'andamento dello script, agli interventi dei compagni di gioco, alle violazioni più o meno integrabili nel copione condiviso (in definitiva, si tratta di quella funzione di *updating*, che coinvolge anche la memoria di lavoro).

Questi deficit tipici e primari del disturbo ADHD determinano quindi un impatto significativo sulla possibilità di partecipare in modo attivo e regolato ad attività di gioco di finzione, determinando in modo retroattivo un mancato esercizio sia delle funzioni esecutive che normalmente sostengono la creazione e lo svolgimento di copioni ludici (memoria di lavoro, pianificazione, ecc.) sia di abilità autoregolative socio-emotive, cui rimanda la distinzione tra funzioni esecutive *calde e fredde* (Zelazo, Carlson, 2012): le prime avrebbero un ruolo fondamentale nella capacità del soggetto di modulare le

proprie emozioni durante un'attività o un'interazione sociale. In tal senso, allora, il gioco di finzione rappresenta una palestra importante in cui esercitare entrambe le tipologie di abilità autoregolatrici: da un lato, è stato già discusso il ruolo di funzioni fredde, come l'inibizione, la pianificazione o la memoria di lavoro; dall'altro lato però entrano in gioco anche funzioni calde, come la capacità di motivarsi e di persistere nel compito, oppure di modulare emozioni troppo intense durante momenti di conflitto, ad esempio nella definizione dei copioni e dei ruoli nel gioco.

Così, tra caratteristiche tipiche dell'ADHD (ma potremmo includere anche altri disturbi del neurosviluppo, ad esempio quelli relativi alla coordinazione motoria o alla disabilità intellettiva) si genera un circolo vizioso: la fragilità di alcune funzioni esecutive compromette la quantità e la qualità di gioco di finzione; a sua volta, il ridotto esercizio di questa attività ludica limita l'esercizio e quindi il potenziamento di quelle funzioni.

A questo proposito, è possibile anche citare i significativi studi di Panksepp, che considera il gioco tra i sette sistemi biologici innati nell'essere umano e negli altri mammiferi (Siviy, Panksepp, 2011): in particolare, le sue ricerche sull'ADHD hanno indagato in che modo l'attività ludica possa agire sull'espressività sintomatologica del disturbo sia in termini di gravità sia in termini di disfunzionalità quotidiana (Panksepp, 2007).

5. MONDO DIGITALE, GIOCO DI FINZIONE E FUNZIONI ESECUTIVE: QUALI SINERGIE

Considerato allora il ruolo che hanno le disfunzioni esecutive tipiche del bambino con ADHD nell'ostacolare un adeguato sviluppo del gioco di finzione, diventa quindi fondamentale, fin dalla scuola dell'infanzia, progettare percorsi basati su questa tipologia di gioco, in modo tale che non sia lasciata solamente alla libera iniziativa dei bambini: in questo caso, infatti, sarebbe particolarmente alto il rischio che l'allievo con ADHD (o con problemi autoregolativi) venga escluso in quanto privo di un'adeguata maturazione di quelle funzioni esecutive fredde e calde che sostengono l'ideazione, la condivisione e la realizzazione di script ludici. Utilizzare il gioco di finzione come palestra per il potenziamento delle funzioni esecutive, fin dalla scuola dell'infanzia e oltre, presenta due ulteriori vantaggi: da un lato, sfrutta il potere intrinsecamente motivante dell'attività ludica; dall'altro lato poggia naturalmente sull'interazione sociale, promuovendo, almeno in potenza, contesti maggiormente inclusivi (Lynch *et al.*, 2019).

Nel corso degli ultimi anni, soprattutto nel campo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, c'è stato un crescente interesse per l'utilizzo delle nuove tecnologie sia come strumenti supportivi e compensativi (Javed *et al.*, 2024) sia come training di potenziamento di specifiche funzioni cognitive coinvolte, anche e soprattutto attraverso l'utilizzo di attività ludiche digitali, come i videogame (Franceschini *et al.*, 2013; Puccio *et al.*, 2023). Più scarso è invece il panorama di ricerche rispetto all'utilizzo di questi strumenti ed ambienti digitali nel caso di soggetti con altri disturbi del neurosviluppo, come appunto l'ADHD.

In base a tali riflessioni e considerato che gli strumenti digitali sono sempre più presenti nella vita di bambine e bambini, spesso senza un'adeguata progettazione e supervisione del loro utilizzo, può essere allora utile fornire una cornice di riferimento ed una serie di indicazioni operative utili per sfruttare in modo positivo e consapevole tali strumenti e contesti ai fini dell'esercizio delle funzioni esecutive nel caso dei soggetti con ADHD. È opportuno precisare che non si intende fornire un percorso didattico strutturato, che mal si adatterebbe alla grande eterogeneità dei profili di

funzionamento di bambine e bambini con ADHD (si pensi solamente alla radicale differenza tra soggetti impulsivo-iperattivi e quelli invece con tratti sluggish, come documentato ormai da un'ampia letteratura di riferimento; piuttosto, l'obiettivo di questa seconda parte dell'articolo è quello di fornire alcune linee guida generali per l'arricchimento delle proposte didattiche con l'ausilio di strumenti ed ambienti digitali adeguati al profilo di funzionamento (soprattutto attentivo e mnestico a breve termine) dell'allievo con ADHD o altre problematiche disregolative. Prima di entrare nel merito di questa proposta, tuttavia, sono necessarie alcune premesse metodologiche:

1. in primo luogo, lo strumento digitale deve affiancare e non sostituire le attività che bambine e bambini devono svolgere in presenza, utilizzando tutta la propria fisicità e sensorialità;
2. in secondo luogo, l'attività progettata anche con l'ausilio delle tecnologie deve comunque promuovere l'interazione sociale, evitando il rischio di un solipsismo procedurale;
3. in terzo luogo, è fondamentale tarare i tempi di esposizione in base all'età dei bambini, in modo tale da evitare qualsiasi rischio sia di *overload* attentivo sia di eccessiva dipendenza dall'eccesso di stimolazioni.

Con particolare riferimento all'ultimo punto, sarà fondamentale valutare con attenzione anche il carico cognitivo (estraneo, intrinseco e pertinente) che l'impiego degli strumenti digitali può comportare sia per quanto riguarda le modalità di presentazione degli stimoli (ritmo, multisensorialità, ecc.) sia per quanto invece attiene alla complessità delle configurazioni-stimolo adottate (Sweller, 2020; Skulmowski, Xu, 2022).

Chiariti questi aspetti, una proposta operativa particolarmente efficace può essere realizzata in piccoli gruppi di bambini in età prescolare contando anche su un consapevole utilizzo delle ICT in funzione educativa (Parigi *et al.*, 2018). L'insegnante, sposando sinergicamente narrazione e tecnologie digitali in una prospettiva di percorsi di Media Education già dal segmento 0-6, può avvalersi di un approccio ricco di potenzialità educative ed inclusive grazie al *digital storytelling* (Bertolini, 2017; Zini *et al.* 2018). Applicazioni come Book Creator o Canva, consentono di costruire coi bambini delle cornici narrative, così come strumenti come I-Theatre (Anichini *et al.*, 2021) permettono di guidare la regia educativa di racconti multimediali creati dai bambini stessi.

Le ambientazioni, realizzate dai bambini con materiali diversi come disegni, costruzioni, sculture di plastilina, materiali morbidi da psicomotricità o arredi trasformati in scenari simbolici, vengono fotografate o scansionate e successivamente raccolte in forma digitale, arricchite da elementi sonori e musicali selezionati dall'adulto. Questa parte manipolativa ed attiva può risultare appropriata anche per il bambino con ADHD, che richiede un adeguato livello di stimolazione e soprattutto di movimento, al fine di mantenere alto il livello di funzionalità delle aree prefrontali ancora in via di sviluppo.

L'esperienza prende avvio con la lettura o il racconto di un breve incipit da parte dell'insegnante, che fornisce gli stimoli iniziali e avvia la pianificazione narrativa. I bambini sono quindi invitati a sviluppare la trama attraverso il gioco di finzione, alternando momenti analogici a interventi digitali: in questa fase, sarà fondamentale progettare bene i tempi, in modo da alternare momenti di sforzo attentivo (rispetto, come detto, anche al carico cognitivo che comportano le nuove tecnologie) e momenti di pausa. Inoltre, per mantenere alto il livello di stimolazione intra-compito (Zentall *et al.*, 1978), l'insegnante può introdurre in itinere semplici sfide ludiche come mettersi in posa e rimanere immobili per scattare fotografie delle scene, registrare brevi audio vocali o rispettare regole temporanee presentate come "incantesimi" che mantengono alta la motivazione e richiedono

attenzione, coordinazione motoria e capacità di adattamento. In particolare, durante le registrazioni vocali o gli scatti fotografici, i bambini sono chiamati a esercitare il controllo inibitorio (Barkley, 1997), rimanendo ad esempio fermi e in silenzio mentre un compagno parla durante una piccola registrazione, imparando così a regolare i propri impulsi in funzione del compito condiviso. A questo proposito sarà fondamentale l'opera di monitoraggio dell'adulto per evitare un uso eccessivo del dispositivo ma anche per rinforzare in modo importante i progressi compiuti dal bambino con ADHD (ma anche di tutto il gruppo) nel controllo inibitorio.

Un ulteriore elemento di arricchimento potrebbe consistere nell'attivare, tramite tablet o smartphone, una conversazione vocale con un personaggio *magico* preimpostato dall'adulto su un'Intelligenza Artificiale generativa, come ChatGPT. Questo speciale interlocutore virtuale propone consegne o spunti narrativi che i bambini potranno poi integrare nel gioco, stimolando la capacità di mantenere e rielaborare informazioni, di pianificare nuove azioni e di adattare la trama in corso. A questo proposito, è fondamentale che l'attività sia ben strutturata (nei tempi, spazi, step operativi, ecc.) al fine di evitare la caoticità comportamentale tipica dell'ADHD, anche avvalendosi eventualmente di agende visive che guidino i bambini lungo il percorso.

Al termine, è suggerita la conduzione di un'attività basata sul *digital storytelling* che permette di riorganizzare e documentare l'esperienza. Fotografie, registrazioni audio e narrazioni vengono raccolte e ordinate in sequenze, dando vita a un prodotto collettivo che diventa strumento di riflessione e *debriefing*. Questa fase consolida la memoria degli eventi e incoraggia la collaborazione, poiché i bambini devono decidere insieme come strutturare la storia, accettare cambiamenti e rispettare i turni. Chiaramente, entrano in gioco quelle funzioni esecutive calde cui si è già fatto riferimento e sarà critica l'attività di *scaffolding* esercitata dall'insegnante, soprattutto per evitare condotte impulsive da parte dei bambini con problemi autoregolativi.

In generale, in tutto il percorso il ruolo dell'insegnante è quello di regista e facilitatore: incoraggia la partecipazione, sostiene l'esplorazione immaginativa, propone cambi di ruolo e guida i bambini nella consapevolezza corporea, garantendo al contempo che il digitale rimanga al servizio della creatività e non si trasformi in vincolo. La sua funzione sarà anche quella di guidare il focus attentivo dei bambini a rischio di ADHD, utilizzando sia lo stile relazionale che la strutturazione di ambiente e attività come facilitatori.

Se concepito come supporto accessorio e non sostitutivo, allora, il digitale può ampliare le potenzialità cognitive e immaginative del gioco simbolico. La prospettiva dell'*extended mind* (Clark, Chalmers, 1998) aiuta a comprendere come gli strumenti tecnologici possano funzionare da estensioni delle risorse mentali del bambino, sostenendo memoria di lavoro, pianificazione e flessibilità cognitiva. In questa visione, il tablet o le app non sostituiscono la fisicità, la negoziazione sociale e la spontaneità tipiche del gioco analogico, ma offrono appoggi esterni che ne moltiplicano le possibilità e soprattutto facilitano la costruzione dell'ambiente quale *lobo frontale esterno*, così essenziale nel caso di bambini con disturbi dell'autoregolazione (Fedeli, Vio, 2015).

Un uso virtuoso del digitale si colloca quindi in una logica di completamento: l'esperienza sensoriale e corporea rimane il fulcro dell'azione ludica, mentre il dispositivo smart diventa occasione per documentare, arricchire e rilanciare la narrazione. Fotografie, registrazioni vocali, musiche o suoni integrati non interrompono il flusso creativo, ma ne rafforzano la continuità, purché siano introdotti con parsimonia.

In questo senso diventa centrale il concetto di cerchio magico, elaborato da Huizinga (1946) e ripreso da Caillois (1958), che designa lo spazio simbolico e protetto che si genera nel gioco. All'interno di

questo ambito, le regole sono altre, condivise e negoziate, e creano una sospensione dalla realtà ordinaria. La sua forza risiede proprio nella continuità: intrusioni o prescrizioni eccessive rischiano di spezzarne il fascino e di ridurre la libertà espressiva. Le tecnologie devono dunque essere pensate come strumenti discreti e integrati, capaci di arricchire l'esperienza senza incrinare l'equilibrio del gioco simbolico.

L'attivazione di regole temporanee attraverso un supporto digitale, come un *incantesimo* che invita a scambiarsi i ruoli, costituisce un esempio di mediazione efficace: il gioco si arricchisce di nuove sfide che stimolano flessibilità e controllo inibitorio, senza irrigidirsi in copioni prestabiliti.

L'integrazione del digitale nel gioco simbolico richiede però una progettazione attenta, poiché un impiego inadeguato rischia di impoverire l'esperienza anziché arricchirla. Quando le tecnologie vengono introdotte in modo rigido o prescrittivo, esse tendono a ridurre la spontaneità e la complessità immaginativa che caratterizzano il gioco libero, trasformandolo in una sequenza di azioni predefinite. Un primo rischio riguarda la corporeità: il gioco simbolico si fonda sull'uso del corpo, sul movimento e sulla manipolazione concreta di oggetti, elementi che non possono essere sostituiti integralmente da interazioni mediate dallo schermo. La prevalenza di attività digitali esclusivamente individuali, inoltre, può restringere lo spazio per l'invenzione condivisa, per la negoziazione di significati e per la collaborazione diretta, che costituiscono fattori cruciali dello sviluppo socio-cognitivo.

Un secondo rischio riguarda la dimensione relazionale: l'uso non bilanciato del digitale può portare a una riduzione della cooperazione e a un impoverimento della dinamica dialogica tra bambini. La possibilità di adattare ruoli, regole e narrazioni, invece, rappresenta uno degli aspetti più formativi del gioco di finzione: un'eccessiva strutturazione esterna rischia di indebolire proprio questa dimensione, limitando le opportunità di esercitare flessibilità cognitiva e competenze socio-emoive. Questi limiti, però, non escludono l'utilizzo degli strumenti digitali, ma invitano a considerarli come risorse complementari, la cui efficacia dipende dalla progettazione dell'attività e dalla mediazione intenzionale dell'adulto. Accanto ai rischi, il digitale offre infatti opportunità significative quando è progettato come complemento: l'integrazione analogico-digitale può generare un effetto sinergico che valorizza, al tempo stesso, la corporeità e la dimensione multimediale, aprendo nuovi scenari narrativi e relazionali.

Un primo ambito riguarda la creatività. Il gioco di finzione stimola naturalmente l'immaginazione, ma l'introduzione di strumenti digitali consente di amplificarne le possibilità espressive. Fotografie, registrazioni audio, suoni e animazioni multimediali arricchiscono la narrazione, favorendo combinazioni inedite tra linguaggi diversi e incoraggiando i bambini a sperimentare soluzioni originali.

Un secondo ambito è quello motivazionale. Ambienti digitali interattivi, se ben calibrati, rafforzano l'interesse e la partecipazione, sostenendo l'attenzione anche nei bambini con maggiori difficoltà di autoregolazione. La possibilità di sperimentare ruoli, affrontare missioni o manipolare scenari virtuali genera un coinvolgimento che si traduce in maggiore persistenza e disponibilità alla collaborazione. Infine, il valore integrativo si esprime ancora sul piano delle funzioni esecutive: l'alternanza tra gioco motorio e attività digitali favorisce l'attivazione congiunta di inibizione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva, in situazioni che richiedono adattamento continuo. La costruzione di storie condivise e la negoziazione di regole in ambienti arricchiti dalla tecnologia sostengono non solo i processi cognitivi, ma anche le dimensioni socio-emoive, promuovendo capacità di *role-taking* (Selman, 1971), mentalizzazione e cooperazione.

6. CONCLUSIONI

In conclusione, l'integrazione tra gioco simbolico analogico e strumenti digitali si configura come un approccio educativo-didattico innovativo, capace di coniugare dimensione corporea, immaginativa e tecnologica. Se utilizzato come complemento e non come sostituto, il digitale arricchisce il gioco di finzione offrendo nuove aperture narrative, stimoli multisensoriali, occasioni di documentazione e rielaborazione collettiva, oltre che un allenamento delle funzioni esecutive. La sua efficacia dipende tuttavia dalla mediazione dell'adulto, chiamato a garantire che l'apporto tecnologico resti al servizio della spontaneità creativa e della collaborazione tra pari. Solo in questa prospettiva il digitale può diventare un alleato dello sviluppo, potenziando le funzioni esecutive, sostenendo motivazione e inclusione, e rafforzando la dimensione relazionale che rende il gioco simbolico un'esperienza insostituibile.

L'unione tra analogico e digitale non va quindi intesa come sovrapposizione, ma come integrazione dinamica: un equilibrio capace di rispettare la natura libera del gioco, ampliandone al contempo le potenzialità formative. In tal modo, il gioco di finzione si conferma uno spazio privilegiato per la crescita armonica del bambino, in cui creatività, autoregolazione e competenze cognitive possono maturare in sinergia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anichini, A., Di Bari, C., Dalbon, M. & Lunel, F. (2021). Digital storytelling per l'infanzia. *IUL Research, Open Journal of IUL University*. 2(4), 280-293.
- Antshel, K.M., Hier, B.O., & Barkley, R.A. (2014). *Executive Functioning Theory and ADHD*. In S. Goldstein & J. Naglieri (eds), *Handbook of Executive Functioning* (pp. 107-120). New York: Springer.
- American Psychiatric Association (2022, trad. it. 2023). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Quinta edizione, Text Revision (DSM-5-TR). Milano: Raffaello Cortina.
- Balzotti, A., & Gallelli, R. (2016). Gioco di finzione, logica e pensiero metarappresentativo. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(2), 29-39.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Baumgarten, E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Belsky, J., & Most, R.K. (1981). From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play Behavior. *Developmental Psychology*. 17(5), 630-639.
- Bertolini, C. (2017). Il Digital Storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re*, 17, 144-157.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2025). Valutare l'evoluzione del gioco per costruire contesti ludici inclusivi. Un'analisi critica di strumenti. In *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving*. Lecce: Pensa MultiMedia. 131-144.

- Bianquin, N., Di Gennaro, D. C., Sannipoli, M., & Toto, G. (2025). *Traiettorie possibili nella prima infanzia*. In *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving*. Lecce: Pensa MultiMedia. 196-203.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1995). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Bergamo: edizioni junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2021). Gioco e valutazione formativa del bambino: la SVALSI. *Educar em Revista*, 37, e77696, 1-27.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J.S., Jolly, A., & Sylva, K. (eds.). (1981). *Il Gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando.
- Caillois, R. (1958, trad. it. 2004). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Cassibba, R., & Salerni, N. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Erikson, E.H. (1950, trad. it. 1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni*. Roma: Anicia.
- Fedeli, D. & Vio, C. (2015). *ADHD. Iperattività e disattenzione a scuola*. Firenze: GiuntiEdu.
- Francis, G. A., & Gibson, J. L. (2023). A plausible role of imagination in pretend play, counterfactual reasoning, and executive functions. *British Journal of Psychology*, 114,749-770.
- Frausel, R.R., Richland, L.E., Levine, S.C. & Goldin-Meadow, S. (2021). Personal narrative as a “breeding ground” for higher-order thinking talk in early parent-child interactions. *Developmental Psychology*, 57(4), 519-534.
- Freud, S. (1920), *Al di là del principio di piacere*. In S. Freud, *Opere 1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti* (1989, vol. 9, pp. 194-255). Torino: Bollati Boringhieri.
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M. & Facchetti, A. (2013). Action video games make dyslexic children read better. *Current Biology*, 23(6), 462-466.
- Garvey, C. (2009). *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*. Roma: Armando.
- Harris, P. (2008). *L'immaginazione del bambino*. Milano: Cortina Editore.
- Huizinga, J. (1946, trad. it. 2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Javed, S., Muniandy, M., Lee, C. K. & Husni, H. (2024). Enhancing teaching and learning for pupils with dyslexia: A comprehensive review of technological and non-technological interventions. *Education and Information Technology*, 29, 9607-9643.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of “Theory of Mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children’s development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lynch, H., Moore, A., Edwards, C. & Horgan, L. (2019). Advancing play participation for all: The challenge of addressing play diversity and inclusion in community parks and playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2),107-117.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

- Panksepp, J. (2007). Can PLAY diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain?. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57-66.
- Parigi, L., Anichini, A. & Bartolini, R. (2018). Per un'immagine di tecnologia: narrazione e approccio agli strumenti digitali nella scuola dell'infanzia. *Media Education*, 9(2), 275-290.
- Piaget, J. (1945, trad. it. 1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco, sogno, immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Puccio, G., Gazzi, G., Bertoni, S., Franceschini, S., Mancarella, M., Gori, S., Ronconi, L. & Facchetti, A. (2023). Action video games training in children with developmental dyslexia: A meta-analysis. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 40(22), 6829-6844.
- Savio, D. (2007). *Osservare il gioco simbolico ai suoi esordi: rilevare indizi e negoziare significati*. In A. Bondioli (ed.), *L'osservazione in campo educativo* (pp. 77-90). Bergamo: edizioni junior.
- Selman, R.L. (1971). Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Siviy, S.M. & Panksepp, J. (2011). In search of the neurobiological substrates for social playfulness in mammalian brains. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 35(9), 1821-1830.
- Skulmowski, A. & Xu, K.M. (2022). Understanding cognitive load in digital and online learning: a new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*, 34, 171-196.
- Sonuga-Barke, E.J., Sergeant, J.A., Nigg, J., & Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: nosologic and diagnostic implications. *Child and adolescent psychiatric clinics of north america*, 17(2), 367-384.
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Education Technology Research and Development*, 68, 1-16.
- Vondra, J., & Belsky, J. (1989). *Infant play at one year: characteristics and early antecedents*. In J.J. Lockman & N.L. Hazen (eds.), *Action in Social Context: Perspectives on Early Development* (pp. 173-206). Boston: Springer US.
- Vygotskij, L.S. (1976). *Play and its role in the mental development of the child*. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.), *Play: Its Role in the Development and Evolution* (pp. 76-99). New York: Basic Books.
- Winnicott, D.W. (1971, trad. it. 2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Yaffe, D., Shtoots, L., Kochav Isakow, O., Daniel, Y., Reuveni, O., Keisari, S., & Golland, Y. (2025). Short playful interactions improve executive functions in children. *Scientific Reports*, 15(1), Article n. 23573.
- Zelazo, P.D. (2020). Executive Function and psychopathology: a neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 431-454.
- Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool Executive Function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
- Zentall, S.S., Zentall, T.R. & Barack, R.C. (1978). Distraction as a function of within-task stimulation for hyperactive and normal children. *Journal of learning disabilities*, 11(9), 540-548.
- Zini, A., Bertolini, C., Manera, L. & Contini, A. (2018). Il digital storytelling nell'educazione dell'infanzia: la formazione degli insegnanti nel progetto STORIES. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 77-84.

Copyright (©) Alessandra Muratori, Daniele Fedeli, Eugenia Di Barbora



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

How to cite this paper: Muratori, A., Fedeli, D., Di Barbora, E. (2025). Il gioco di finzione come strumento di potenziamento delle funzioni esecutive nei bambini a rischio ADHD [Pretend play as a tool for enhancing executive functions in children at risk of ADHD]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 82-97. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17406