



Albi illustrati e lettura ad alta voce:  
effetti socio-emotivi nella scuola primaria  
Picture Books and Read-Aloud:  
Social-Emotional Effects in Primary School

**Mariagrazia Verbicaro**

PhD Student, Dipartimento DIMED, Università degli Studi di Messina  
mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it

**Patrizia Oliva**

Professore Associato, Dipartimento di Scienze della Salute, Università "Magna Graecia" di Catanzaro  
poliva@unicz.it

**ABSTRACT**

Research on the effects of shared read-aloud has documented significant outcomes on children's social-emotional development, yet the specific contribution of the picturebook as a trimodal text in which verbal, iconic and graphic-design codes co-construct meaning remains a partially unexplored field. This study analyses the mechanisms through which picturebook read-aloud develops empathy, prosocial competences and attitudes toward collective responsibility in primary school, integrating the Italian tradition of picturebook studies with international empirical research on social-emotional learning. The analysis converges in the proposal of a didactic-laboratory model grounded in mediated reading (Chambers, 2006; Hamelin, 2012), shared philosophical inquiry and artistic production rooted in the methodological tradition of Bruno Munari, verifiable in ordinary school practice and consistent with the Italian National Curriculum Guidelines of 2012 (MIUR, 2012) and the Civic Education Guidelines of 2024 (MIUR, 2024).

**Keywords:** picturebook, read-aloud, social-emotional competences, primary school, empathy

La ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce condivisa ha documentato ricadute significative sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare, ma il contributo specifico dell'albo illustrato come testo trimodale in cui codice verbale, codice iconico e dimensione grafico-progettuale co-costruiscono significati non riducibili a nessuno dei tre piani considerato isolatamente rimane un ambito parzialmente inesplorato. Il presente studio analizza i meccanismi attraverso cui la lettura ad alta voce dell'albo illustrato sviluppa empatia, competenze prosociali e attitudini alla responsabilità collettiva nella scuola primaria, integrando la tradizione italiana degli studi sull'albo illustrato con la ricerca empirica internazionale sull'apprendimento socio-emotivo. L'analisi converge nella proposta di un modello didattico-laboratoriale fondato su lettura mediata (Chambers, 2006; Hamelin, 2012), indagine filosofica condivisa e produzione artistica ancorata alla tradizione metodologica di Bruno Munari, verificabile nella pratica scolastica ordinaria e coerente con le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 e con le Linee guida per l'educazione civica del 2024.

**Parole chiave:** albo illustrato, lettura ad alta voce, competenze socio-emotive, scuola primaria, empatia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

**Citation:** Verbicaro, M., & Oliva, P. (2026). Albi illustrati e lettura ad alta voce: effetti socio-emotivi nella scuola primaria. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 70-78. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-06>.

**Corresponding Author:** Mariagrazia Verbicaro | [mariagraziaverbicaro@gmail.com](mailto:mariagraziaverbicaro@gmail.com)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

**Pensa MultiMedia** ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-06

**Authorship/Attribuzioni:** Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi 2-3-4 e a Patrizia Oliva i paragrafi 1-5.

**Funding/Finanziamento:** Nessun finanziamento esterno.

## 1. Introduzione

Gli interventi scolastici fondati su pratiche di narrazione condivisa migliorano le competenze emotive, le abilità prosociali e la regolazione del comportamento, con un incremento medio del rendimento scolastico dell'11% (Durlak et al., 2011) e una documentata persistenza dell'effetto ben oltre la durata dell'intervento, anche a distanza di sei mesi dalla sua conclusione (Taylor et al., 2017).

L'apprendimento socio-emotivo, definito da Weissberg et al. (2015) processo attraverso cui bambini e adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le attitudini e le competenze necessarie per riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi, provare empatia e mantenere relazioni positive, costituisce ormai un riferimento internazionale consolidato nelle politiche educative e si è tradotto, nel contesto italiano, in pratiche didattiche specifiche centrate sulla lettura condivisa di albi illustrati.

In Italia, la pratica sistematica della lettura ad alta voce condivisa riduce il rischio di dispersione scolastica e rafforza il senso di appartenenza alla comunità educativa, con risultati particolarmente significativi nelle classi a forte eterogeneità socioculturale (Batini & Corsini, 2025).

L'esperienza di Capetti (2018), maturata in oltre un decennio di lavoro continuativo con albi illustrati nella scuola primaria, documenta che la lettura ad alta voce sistematica modifica qualitativamente il clima di classe, la qualità della discussione e i processi di costruzione condivisa del sapere, fornendo una base esperienziale a cui i modelli didattici proposti dalla ricerca empirica possono ancorarsi senza tradire la specificità del contesto scolastico italiano.

La struttura trimodale dell'albo illustrato, in cui codice verbale, codice iconico e dimensione grafico-progettuale (impaginazione, scelte tipografiche e cromatiche, elementi paratestuali) producono significati che nessuno dei tre piani considerato isolatamente potrebbe generare autonomamente, attiva processi cognitivi ed emotivi qualitativamente diversi da quelli prodotti dalla sola narrazione verbale (Hamelin, 2012; Terrusi, 2012).

L'albo illustrato educa il bambino alla complessità, all'ambiguità e alla capacità di assumere punti di vista plurali, competenze che la ricerca sull'apprendimento socio-emotivo identifica come componenti della consapevolezza sociale (Campagnaro, 2013; CASEL, 2020).

L'uso sistematico di albi illustrati nella scuola primaria produce effetti misurabili sul riconoscimento e sulla comunicazione delle emozioni, con differenze statisticamente significative rispetto ai gruppi di controllo (An, 2023; An & Casadei, 2024).

Nel panorama anglosassone, Lysaker et al. (2011) hanno documentato, su un campione di 47 bambini della scuola primaria seguiti per un anno scolastico, che la lettura ad alta voce di *picturebook* in piccoli gruppi produce miglioramenti rilevanti nella capacità di inferire stati mentali ed emotivi dei personaggi, costituendo un predittore robusto dello sviluppo empatico successivo.

Una rassegna sistematica della letteratura pedagogica italiana condotta su banche dati ERIC, PsycINFO e Google Scholar per il periodo 2010-2024, utilizzando le stringhe "albo illustrato AND apprendimento socio-emotivo", "picturebook AND social-emotional learning AND Italy" e "lettura ad alta voce AND competenze emotive AND scuola primaria", non ha restituito contributi che integrino sistematicamente i due filoni in un modello didattico con strumenti di valutazione specificati.

I lavori esistenti trattano separatamente la dimensione estetica e semiotica dell'albo illustrato (Campagnaro, 2013, 2017; Terrusi, 2012, 2017) e quella degli effetti SEL della lettura ad alta voce (Batini & Corsini, 2025; Corsini & Batini, 2024), senza proporre un'integrazione operativa verificabile.

Il riferimento più consolidato, sul piano metodologico della mediazione adulta, resta il protocollo conversazionale *Tell me* di Chambers (2006), che tuttavia non è stato finora integrato in modo organico con i criteri semiotici di selezione degli albi illustrati elaborati dalla tradizione italiana né con i domini di competenza socio-emotiva codificati a livello internazionale.

Il presente studio si propone di colmare questo divario, identificando i meccanismi specifici attraverso

cui la lettura ad alta voce dell'albo illustrato produce effetti socio-emotivi e proponendo un modello didattico-laboratoriale fondato su pratiche verificabili nella scuola primaria, in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012) e con le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIUR, 2024).

## 2. Struttura semiotica e processi socio-emotivi

La specificità dell'albo illustrato rispetto alle altre forme di narrazione per l'infanzia risiede nella complessità semiotica dello strumento testuale, che integra codice verbale, codice iconico e dimensione grafico-progettuale in un'architettura significante unitaria.

Sebbene la letteratura critica anglosassone abbia tradizionalmente descritto l'albo come testo bimodale (Nikolajeva & Scott, 2006), la riflessione italiana più recente (Hamelin, 2012; Terrusi, 2012, 2017) ha messo in luce quanto la dimensione grafico-progettuale partecipi attivamente alla costruzione del significato narrativo, rendendolo uno strumento trimodale.

Tale concezione trova del resto un fondamento storico e sperimentale di lunga durata nella riflessione di Bruno Munari sulla materialità del libro per bambini, dai *Libri illeggibili* (1949) ai *Prelibri* (Munari, 1980), oggetti editoriali in cui formato, materiali e sequenza progettuale sono assunti quali componenti significanti a pieno titolo.

Lo spazio interpretativo dell'albo illustrato nasce dalla tensione tra ciò che il testo verbale dice, ciò che le immagini mostrano e ciò che la dimensione grafica suggerisce (Terrusi, 2012), collocando il lettore in una posizione attiva di costruzione del senso piuttosto che di ricezione passiva.

Le possibili relazioni tra testo e immagine sono state sistematizzate in un *continuum* che va dalla simmetria piena, in cui i due codici si confermano reciprocamente, alla contraddizione esplicita, in cui ciò che il testo afferma è smentito dall'immagine o viceversa (Nikolajeva & Scott, 2006).

Le relazioni più complesse attivano i processi cognitivi ed emotivi più ricchi perché obbligano il lettore a produrre un'interpretazione propria attraverso l'integrazione di informazioni discordanti, infatti, la lettura multimodale richiede le stesse competenze metacognitive che la ricerca SEL identifica quali componenti dell'autogestione e della consapevolezza di sé (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Il meccanismo socio-emotivo più documentato è lo sviluppo dell'empatia narrativa, intesa quale risposta emotiva che si attiva quando il lettore si proietta nella prospettiva del personaggio (Keen, 2007).

La ricerca neuroscientifica ha mostrato che la lettura di narrazioni finzionali attiva le stesse reti neurali coinvolte nella comprensione delle esperienze reali, producendo una simulazione *embodied* dell'esperienza altrui che costituisce il substrato biologico dell'empatia (Mar & Oatley, 2008).

Nell'albo illustrato ciò è amplificato dalla dimensione visiva in quanto le espressioni facciali, le posture e le relazioni spaziali tra i personaggi forniscono indizi emotivi che la sola narrazione verbale non può trasmettere con la stessa immediatezza e precisione.

I bambini della scuola primaria esposti a letture ad alta voce sistematiche di albi illustrati mostrano miglioramenti significativi nel riconoscimento delle espressioni emotive e nella capacità di attribuire stati mentali ai personaggi, competenza definita *letteracità emotiva* (Nikolajeva, 2014) e connessa allo sviluppo della teoria della mente (Baron-Cohen, 2011; An & Casadei, 2024).

Il *corpus* di albi illustrati analizzato nel presente studio è stato selezionato secondo tre criteri convergenti:

- la rilevanza documentata nella letteratura critica e pedagogica internazionale;
- la rappresentatività rispetto ai cinque domini di competenza socio-emotiva identificati da CASEL (2020), ovvero consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, competenze relazionali e *decision making* responsabile;

## Effects of Reading

– la disponibilità di analisi pedagogiche o studi didattici che ne abbiano documentato l'uso in contesti scolastici con bambini di età primaria.

Sono stati inclusi, altresì, testi per i quali esistono analisi pedagogiche sistematiche condotte da ricercatori specializzati, coerentemente con la natura dello studio teorico che richiede per ogni testo la presenza di una letteratura critica consolidata.

La *Trilogia del limite* di Lee (2003, 2008, 2010, 2012) soddisfa i criteri di selezione attraverso le analisi pedagogiche sistematiche di Campagnaro (2013) e Terrusi (2012, 2017), che ne documentano l'uso in contesti formativi con bambini e con insegnanti.

In *L'onda* (Lee, 2008) il personaggio principale impara che la realtà eccede qualsiasi proiezione desiderativa; in *Ombra* (Lee, 2010) sperimenta la dimensione oscura e creativa dell'immaginazione; in *Mirror* (Lee, 2003) scopre che l'identità si costruisce sempre nella relazione con ciò che è altro da sé.

Le tre esperienze narrative corrispondono a processi di autogestione, consapevolezza di sé e consapevolezza sociale rispettivamente, i tre domini SEL che CASEL (2020) identifica fondativi degli altri due.

In *Linee* (Lee, 2017) il segno grafico diventa strumento di comunicazione e creazione condivisa, attivando le competenze relazionali attraverso un processo di costruzione del significato che la ricerca sulla lettura ad alta voce identifica efficace per lo sviluppo prosociale (Ellis & Mourão, 2021).

*Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969) è il testo della letteratura illustrata internazionale più analizzato in relazione allo sviluppo socio-emotivo: la ricerca di Kidd e Castano (2013), condotta su popolazioni adulte e successivamente replicata in adattamenti per bambini in età scolare, ha mostrato che la lettura di narrazioni caratterizzate da alta complessità psicologica dei personaggi produce miglioramenti significativi nella teoria della mente e nella capacità di regolazione emotiva.

Il viaggio di Max, che viene mandato a letto senza cena e raggiunge nella sua fantasia un paese abitato da mostri che riesce a dominare per poi scegliere consapevolmente di tornare a casa, esplora la zona di confine tra impulso e autoregolazione, infatti, i mostri, rappresentati con espressioni facciali ambigue che oscillano tra la minaccia e il desiderio di gioco, traducono in immagine la complessità interna della vita emotiva del bambino (Sklad et al., 2012).

*Swimmy, Frederick e Pezzettino* di Lionni (1963, 1967, 2006) elaborano una poetica della cooperazione e del riconoscimento reciproco che traduce in forma narrativa i principi della consapevolezza sociale e della gestione responsabile delle relazioni (CASEL, 2020).

In *Swimmy* la piccola creatura rossa che organizza i pesci per formare un pesce più grande insegna che utilizza le differenze quali risorse, assegnando a ciascuno un ruolo preciso e insostituibile.

In *Frederick* il topolino che raccoglie colori e parole mentre gli altri accumulano cibo mostra che il contributo artistico e immateriale alla vita della comunità ha un valore civico pari a quello materiale.

In *Pezzettino* il protagonista che non sa di essere intero apprende che l'identità è esperienza di unicità irriducibile, trasformando la differenza in risorsa con una precisa valenza psicologica riconducibile a principi che la ricerca SEL identifica in fondamento della consapevolezza di sé e dell'autoefficacia (Campagnaro & Ferrari, 2024).

### 3. Lettura ad alta voce, empatia narrativa ed empatia interculturale

L'empatia interculturale rappresenta una delle competenze socio-emotive più urgenti nel contesto scolastico italiano contemporaneo, infatti, la simulazione *embodied* dell'esperienza altrui (Mar & Oatley, 2008) produce effetti particolarmente significativi quando il personaggio con cui il lettore si identifica appartiene a un gruppo culturale diverso dal proprio, traducendo l'empatia narrativa in riduzione del pregiudizio di intergruppo e in aumento della disponibilità al contatto.

Uno studio condotto su bambini italiani della scuola primaria ha documentato che la lettura ad alta

## Effects of Reading

voce di narrazioni con personaggi appartenenti a gruppi stigmatizzati (Vezzali et al., 2015) produce riduzioni significative del pregiudizio implicito misurate attraverso lo *Implicit Association Test*, con effetti più marcati nei bambini con maggiore capacità di identificazione con il personaggio.

La letteratura per l'infanzia funge da specchio quando riflette l'esperienza del bambino, da finestra quando mostra mondi diversi e da porta scorrevole quando invita ad attraversare le differenze (Bishop, 1990, pp. IX-XI), rendendo immediata e concreta l'esperienza dell'alterità e abbassando le resistenze cognitive che la narrazione verbale astratta può incontrare.

*L'approdo* (Tan, 2008), *silent book* realizzato con illustrazioni in stile fotografico vintage che simulano un album di famiglia, è il testo più citato nella letteratura internazionale sull'esperienza migratoria, privo di testo verbale il volume costringe il lettore ad abitare lo spaesamento del migrante attraverso immagini di straordinaria densità simbolica, producendo un'identificazione empatica che nessuna descrizione verbale potrebbe generare.

L'uso di *silent book* in contesti scolastici plurilingui produce effetti significativi sulla riduzione del pregiudizio e sul rafforzamento delle competenze di decentramento cognitivo, poiché il testo senza parole elimina la barriera linguistica e pone tutti i lettori nella medesima posizione di costruttori attivi del significato, indipendentemente dalla loro competenza nella lingua di scolarizzazione (Grilli & Terrusi, 2014).

L'albo illustrato senza parole (Terrusi, 2020) rappresenta per definizione un testo inclusivo, poiché il significato è sempre negoziato nella relazione tra lettore e immagine, rendendolo uno strumento particolarmente adatto ai contesti scolasticcontemporanei, caratterizzati da una presenza crescente di bambini con *background* linguistici diversi dall'italiano.

La rappresentazione di corpi e identità non normativi negli albi illustrati produce nei bambini una disposizione attiva al riconoscimento della differenza come risorsa, ne *I cinque malfatti* di Alemagna (2014) i cinque protagonisti, che non corrispondono ad alcun canone di normalità e che trovano nella propria differenza la priorità di un'avventura comune, costruiscono una narrativa dell'inclusione che passa attraverso il riconoscimento reciproco delle specificità. Il potenziale pedagogico degli albi illustrati sulla migrazione (Filograsso, 2021, 2023) è stato documentato attraverso l'analisi sistematica di numerosi testi italiani e internazionali, mostrando proprio che la narrazione visiva produce non solo processi empatici ma che gli effetti sono particolarmente marcati quando la lettura è integrata in percorsi didattici strutturati con obiettivi esplicitamente interculturali.

L'uso sistematico di albi illustrati che tematizzano la differenza culturale produce effetti positivi sull'empatia interculturale nei bambini della scuola primaria, con risultati significativi sia nelle classi monolingui sia in quelle plurilingui (Campagnaro & Ferrari, 2024; Grilli & Terrusi, 2014).

## 4. Un modello didattico-laboratoriale per la scuola primaria

La sistematicità, l'integrazione nel curriculum ordinario, la qualità della mediazione adulta e la valutazione degli esiti attraverso strumenti standardizzati determinano l'efficacia di un intervento di apprendimento socio-emotivo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Il modello didattico-laboratoriale che si propone si distingue dai percorsi già documentati nella letteratura per tre caratteristiche specifiche:

- l'integrazione esplicita tra criteri di selezione semiotica degli albi illustrati e obiettivi SEL misurabili, a differenza dei percorsi di lettura ad alta voce non strutturati in cui ogni testo è selezionato in base alla sua capacità di attivare specifici processi emotivi documentati dalla letteratura critica e ogni incontro è ancorato a un obiettivo SEL preciso appartenente a uno dei cinque domini CASEL (2020);
- l'uso sistematico della produzione artistica come strumento di elaborazione emotiva accanto alla discussione verbale, poiché la ricerca ha documentato che la produzione di immagini in risposta a stimoli

## Effects of Reading

- narrativi produce una riduzione del cortisolo misurabile e un aumento del senso di autoefficacia emotiva (Kaimal et al., 2016), effetti che si distinguono da quelli prodotti dalla sola discussione verbale;
- la specificazione di strumenti di valutazione standardizzati, che differenzia il modello proposto dalla maggior parte dei contributi teorici disponibili sulla lettura ad alta voce e lo sviluppo socio-emotivo.

La lettura ad alta voce mediata costituisce la pratica fondativa del modello, si integrano due tradizioni distinte ma convergenti, ovvero, lo strumento italiano di lettura mediata elaborato da Hamelin (2012) e il protocollo conversazionale *Tell me* di Chambers (2006), riferimento consolidato nella didattica anglosassone della lettura.

Il protocollo così costituito si articola in tre momenti: una prima esplorazione visiva autonoma in cui il bambino costruisce la propria interpretazione senza vincoli, una lettura condivisa ad alta voce in cui l'adulto media il significato senza ridurlo a un messaggio univoco e una discussione strutturata in cui le interpretazioni individuali si confrontano e si arricchiscono reciprocamente.

La discussione segue le quattro tipologie di domande di base proposte da Chambers (2006): ciò che ha colpito (“mi piace”), ciò che ha disturbato (“non mi piace”), ciò che ha incuriosito o lasciato perplessi (“mi turba” / “mi incuriosisce”) e ciò che si è riconosciuto come *pattern* ricorrente (“le connessioni”).

L'articolazione così strutturata è già sperimentata in centinaia di sessioni di lettura nella scuola primaria italiana (Capetti, 2018) e si è rivelata particolarmente adatta alle classi a forte eterogeneità socioculturale poiché legittima ogni risposta del bambino come contributo valido alla costruzione condivisa del significato.

La qualità della mediazione adulta è il predittore più potente degli effetti socio-emotivi, un insegnante che pone domande aperte centrate sulle immagini, che sospende il giudizio interpretativo e che valorizza le risposte emotive dei bambini crea un apprendimento socio-emotivo autentico (Ellis & Mourão, 2021).

Le domande sulle immagini producono risposte significativamente più ricche ed elaborate rispetto a quelle centrate sul testo verbale, con effetti significativi nei bambini che mostrano difficoltà nella lettura autonoma (Lambert, 2015).

La formazione degli insegnanti all'uso del protocollo è necessario per l'efficacia del modello, poiché gli interventi condotti con formazione specifica producono dimensioni dell'effetto maggiori rispetto a quelli condotti da docenti non formati (Durlak et al., 2011).

L'indagine filosofica condivisa a partire dall'albo illustrato costituisce la pratica intermedia del modello, le domande filosofiche autentiche generate dall'albo illustrato, sulla cooperazione con *Swimmy* (Lionni, 1963), sulla diversità con *I cinque malfatti* di Alemagna (2014), sulla responsabilità con *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969), sono già iscritte nei testi nelle loro strutture narrative e visuali e la loro elaborazione condivisa produce un apprendimento simultaneamente concettuale e affettivo.

I laboratori di arte e narrazione costituiscono la parte conclusiva del percorso, con riferimento alla concezione del libro per bambini sviluppata da Bruno Munari, nell'arco di quasi cinquant'anni di sperimentazione editoriale e pedagogica attraverso i *Libri illeggibili* (1949), i *Prelibri* (1980), e nella vasta produzione di libri-oggetto.

Il libro è inteso oggetto multisensoriale che sollecita simultaneamente percezione tattile, visiva ed emotiva, e in cui il bambino è costruttore attivo di significato attraverso l'esplorazione e la manipolazione (Restelli, 2002).

La produzione munariana è costituita da opere fatte esclusivamente da carte di colori, formati, pieghe e tagli diversi che comunicano attraverso una sintassi puramente visivo-tattile in assenza di qualsiasi codice verbale.

I *Prelibri* (Munari, 1980), sono dodici piccoli volumi destinati ai bambini in età prescolare, ciascuno realizzato con materiali e formati differenti quali legno, stoffa, plastica, cartone forato, fogli traslucidi in cui il libro è ripensato come oggetto multisensoriale.

L'autore negli scritti teorici *Fantasia* (Munari, 1977) e *Da cosa nasce cosa* (Munari, 1981), affianca al

## Effects of Reading

codice verbale e a quello iconico una dimensione propriamente materiale e progettuale, peso, formato, texture, suono delle pagine, sequenza dei materiali, ritmo del voltapagina che partecipa attivamente alla costruzione del significato e dell'esperienza emotiva.

Il principio metodologico cardine del *Metodo Bruno Munari* è quello di *non dire cosa fare ma come fare* e condivide con il protocollo di lettura mediata di Chambers (2006) il rifiuto del modello trasmissivo a favore di un'epistemologia della scoperta in cui il sapere emerge dalla relazione attiva del bambino con materiali simbolicamente densi.

I laboratori si articolano attraverso consegne aperte che invitano il bambino a rispondere al testo letto con produzioni proprie quali immagini, collage, libri-oggetto, sequenze narrative visive, libri tattili, senza modelli predefiniti da imitare, il bambino che ha attraversato in qualità di lettore la struttura trimodale dell'albo può tradurre l'esperienza emotiva nella stessa pluralità di codici (verbale, iconico, grafico-progettuale) che ha incontrato nella pagina.

La produzione artistica così intesa amplifica gli effetti della lettura ad alta voce sullo sviluppo emotivo poiché attiva processi di elaborazione dell'esperienza emotiva attraverso canali non verbali (Kaimal et al., 2016), con risultati documentati in contesti italiani attraverso percorsi integrati di letteratura per l'infanzia e pratiche artistiche (Campagnaro & Ferrari, 2024).

Il percorso è centrato su albi illustrati ancorati a specifici domini di competenza socio-emotiva: la consapevolezza di sé con *Pezzettino* di Lionni (2006), la consapevolezza sociale con *L'approdo* di Tan (2008), le competenze relazionali con *I cinque malfatti* di Alemagna (2014) e la regolazione emotiva con *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969).

La valutazione degli esiti prevede la scala SSIS, *Social Skills Improvement System* (Gresham & Elliott, 2008), strumento utilizzato in studi italiani sull'apprendimento socio-emotivo a scuola tra cui Cavioni et al. (2020), per la misurazione delle competenze prosociali, e la scala ERC, *Emotion Regulation Checklist* (Shields & Cicchetti, 1997), utilizzata in contesti italiani in studi sull'autoregolazione emotiva nella scuola primaria tra cui Ornaghi et al. (2015), per la misurazione della regolazione emotiva, integrate con l'osservazione sistematica delle produzioni artistiche (Maraschiello & Massagli, 2025).

## 5. Conclusioni

L'albo illustrato, letto ad alta voce secondo protocolli didattici fondati sulla ricerca empirica, costituisce uno strumento privilegiato per lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola primaria.

Lo sviluppo dell'empatia narrativa attraverso la struttura trimodale del testo, il rafforzamento delle competenze prosociali mediante la discussione condivisa fondata sul protocollo conversazionale di Chambers (2006), la costruzione di attitudini alla responsabilità collettiva e l'educazione all'empatia interculturale sono meccanismi supportati da una convergenza di evidenze internazionali e italiane che ne documentano l'efficacia in contesti scolastici diversi per cultura, lingua e composizione sociale.

L'integrazione sistematica tra la ricerca empirica sull'apprendimento socio-emotivo e la tradizione italiana degli studi sull'albo illustrato, arricchita dal dialogo con il protocollo conversazionale di Chambers (2006), con la pratica scolastica documentata da Capetti (2018) e con la tradizione laboratoriale munariana, apre una prospettiva di ricerca che questo contributo delinea nella sua architettura teorica e metodologica, rinviando la verifica empirica a disegni sperimentali futuri.

In coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012), con le Linee guida per l'educazione civica (MIUR, 2024) e con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2016), che richiedono la formazione di attitudini cognitive, affettive e relazionali capaci di rispondere alla complessità del contesto educativo contemporaneo.

## Riferimenti bibliografici

- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Topipittori.
- An, P. (2023). Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per l'educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia. In L. Dozza, P. Ellerani, & A. Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 463–480). Pensa Multimedia.
- An, P., & Casadei, R. (2024). When fear knocks on the door: The case of a picture book social-emotional learning in early childhood in China and Italy. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(2), 19–43. <https://doi.org/10.14605/ISS2322402>
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy*. Penguin UK.
- Batini, F., & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Aloud! Against early school leaving: Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado*. FrancoAngeli.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia: Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione*, XVII(35), 89–108.
- Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Pensa Multimedia.
- Campagnaro, M., & Ferrari, L. (2024). Children's literature, ecocritical dialogues and social-emotional learning: Developing integrated teaching practices. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1). <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa18035>
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi: Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Topipittori.
- CASEL. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Social and emotional learning in Italy: A systematic review of intervention programs in school settings. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 79–101.
- Chambers, A. (2006). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo: Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi* (G. Grilli, Trans.). Sonda. (Original works published 1991, 1993)
- Corsini, C., & Batini, F. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo: Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 1, 45–60.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis, G., & Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, 136, 22–25.
- Filigrasso, I. (2021). Becoming human. From cultural memory to new senses of belonging: Stories of migration in contemporary picture books. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 11(1).
- Filigrasso, I. (2023). Il potenziale politico della letteratura per l'infanzia. Il racconto della migrazione negli albi illustrati di Armin Greder. *Costellazioni*, VII(21), 37–56.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Pearson Assessments.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 67–90. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4508>
- Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli.
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 32(2), 74–80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lambert, M. D. (2015). *Reading picture books with children: How to shake up storytime and get kids talking about what they see*. Charlesbridge.
- Lee, S. (2003). *Mirror*. Corraini.

## Effects of Reading

- Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.
- Lee, S. (2010). *Ombra*. Corraini.
- Lee, S. (2012). *La trilogia del limite*. Corraini.
- Lee, S. (2017). *Linee*. Corraini.
- Lionni, L. (1963). *Swimmy*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (1967). *Frederick*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (2006). *Pezzettino*. Babalibri.
- Lysaker, J. T., Tonge, C., Gauson, D., & Miller, A. (2011). Reading and social imagination: What relationally oriented reading instruction can do for children. *Journal of Literacy Research*, 43(2), 178–214. <https://doi.org/10.1177/1086296X11409581>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Maraschiello, A., & Massagli, E. (2025). *Le competenze socio-emotive a scuola: Manuale per una didattica delle competenze non cognitive*. Edigita.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Decreto ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR. (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, allegato A). Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Munari, B. (1977). *Fantasia: Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Laterza.
- Munari, B. (1980). *I prelibri*. Danese.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa: Appunti per una metodologia progettuale*. Laterza.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2015). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.003>
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto: Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. FrancoAngeli.
- Sendak, M. (1969). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Emme.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in skills, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Elliot.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2020). Albi illustrati senza parole per l'inclusione. Riflessioni di metodo sulla lettura, fra forma e metafora. In *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 77–88). ETS.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105–121. <https://doi.org/10.1111/jasp.12279>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.