



## Leggere insieme gli albi illustrati: pratiche educative e dimensioni di cura e benessere tra scuola e università

### Shared reading of picture books: educational practices and dimensions of care and well-being between school and university

Lucia Galluzzo | Università degli Studi di Palermo | [lucia.galluzzo@unipa.it](mailto:lucia.galluzzo@unipa.it)

#### Abstract (EN)

This paper analyses the use of picture books and silent books with adolescents, exploring their value as meaningful reading practices even beyond childhood. It presents a workshop held in a university library with 40 students (aged 14–16) from a socio-pedagogical high school, focusing on shared reading as a relational, reflective and well-being-oriented experience. The activity integrated shared reading, individual reading and moments of sharing, encouraging listening, emotional expression and dialogue. The data, collected through written feedback, were analysed using thematic qualitative analysis. The results show how the mediation of illustrated books and silent books can support participation, meaning-making and self-awareness in adolescence. From this perspective, children's literature emerges as an accessible educational resource, capable of activating learning and wellbeing in different educational contexts, within the framework of lifelong and lifewide learning.

**Keywords:** shared reading, picture books, adolescents, well-being, lifelong learning

#### Abstract (IT)

Il contributo analizza l'uso di albi illustrati e silent book con adolescenti, esplorandone il valore come pratiche di lettura significative anche oltre l'infanzia. Viene presentato un laboratorio realizzato in una biblioteca universitaria con 40 studenti (14–16 anni) di un liceo socio-pedagogico, centrato sulla lettura condivisa come esperienza relazionale, riflessiva e orientata al benessere. L'attività ha integrato lettura condivisa, lettura individuale e momenti di confronto, favorendo ascolto, espressione emotiva e dialogo. I dati, raccolti attraverso restituzioni scritte, sono stati analizzati mediante analisi tematica qualitativa. I risultati mostrano come la mediazione di albi illustrati e silent book possa sostenere partecipazione, costruzione di senso e consapevolezza di sé in adolescenza. In questa prospettiva, la letteratura considerata per l'infanzia emerge come risorsa educativa accessibile, capace di attivare apprendimenti e benessere in diversi contesti formativi, nel quadro del lifelong e lifewide learning.

**Parole chiave:** lettura condivisa, albi illustrati, adolescenti, benessere, lifelong learning

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito internazionale sulle *Health Humanities* ha riconosciuto nella lettura una pratica culturale capace di incidere sul benessere individuale e collettivo, in particolare nelle fasce giovanili<sup>1</sup>. A guardare i dati italiani, emerge un quadro complesso: secondo l'Osservatorio dell'Associazione Italiana Editori (AIE) del 2024, i giovani tra i 15 e i 24 anni mostrano tassi di lettura di libri a stampa superiori alla media nazionale, attestandosi tra il 73% e il 74%. Tuttavia, il 30% dei lettori italiani legge in maniera frammentaria e il tempo medio settimanale dedicato alla lettura è in calo. Questi dati invitano a riflettere criticamente non tanto sull'esistenza della pratica di lettura tra le nuove generazioni, quanto sulla sua qualità e continuità al di fuori dei contesti formali di apprendimento. In questo scenario, interrogarsi sul valore della lettura come esperienza relazionale e trasformativa assume particolare rilevanza. In questo contributo esploro il potenziale degli albi illustrati e dei *silent book*, mediati attraverso pratiche di lettura condivisa, in un contesto di scuola secondaria di secondo grado. La letteratura per l'infanzia e per giovani adulti è ancora prevalentemente percepita come destinata a una fase iniziale dello sviluppo del lettore, e quindi raramente considerata una risorsa significativa oltre l'età dell'infanzia. Tuttavia, gli albi illustrati e i *silent book* presentano caratteristiche narrative, iconiche e simboliche che ne rendono possibile una fruizione stratificata anche in età adolescenziale (Vanesa et al., 2025) e adulta, configurandosi come dispositivi culturali capaci di attivare processi di interpretazione, immaginazione e riflessione esistenziale. In questa prospettiva, la lettura condivisa di tali testi non si esaurisce nella comprensione del contenuto, ma si configura come pratica dialogica e relazionale, fondata sull'ascolto reciproco e sulla co-costruzione di significato (Oktarina et al., 2020). Gli studi sullo *Shared Reading* (Davis, 2009; Raes, 2021) evidenziano come la lettura condivisa produca valore intrinseco (Longden, 2015), favorendo processi di risonanza emotiva, riconoscimento e benessere, anche in contesti clinici o terapeutici. In tale prospettiva, la dimensione collettiva della lettura apre spazi di parola, riconoscimento e risonanza emotiva, configurando l'esperienza letteraria come pratica di connessione e cura all'interno delle comunità della conoscenza (Faggiolani, 2025). Studi recenti evidenziano come, in ambito adolescenziale, la lettura venga vissuta prevalentemente come esperienza a valenza intrinseca: leggere significa apprendere, rilassarsi, immergersi nelle storie, sviluppare empatia e condividere significati (Currie et al., 2025). Inoltre, pratiche di lettura sociali, dialogiche e fondate sulla possibilità di scelta dei testi risultano incidere positivamente sulla motivazione e sull'engagement (Webber et al., 2023, 2025).

Il laboratorio *La lettura come esperienza condivisa*, che costituisce il caso di studio di questo saggio è stato da me ideato e condotto presso la biblioteca di medicina dell'Università di Palermo e rivolto a due classi del biennio del liceo socio-pedagogico *Danilo Dolci*. Il percorso ha previsto l'esplorazione autonoma e guidata di albi illustrati e *silent book* selezionati a partire da una pluralità di tematiche, tra cui quelle connesse all'identità, alle emozioni, alle relazioni e ai processi di cambiamento. L'obiettivo è stato indagare se e come queste pratiche possano sostenere benessere, introspezione e dialogo tra pari, evidenziando il potenziale della letteratura per l'infanzia come risorsa educativa inclusiva e come dispositivo di apprendimento in prospettiva *lifelong* e *lifewide*, in linea con l'idea che la letteratura possa agire come "veicolo di crescita personale e di benessere" (Spector et al., 2024, come citato in Clarke et al., 2025, p. 51). L'idea che le storie contribuiscano alla formazione personale e identitaria è ben espressa nelle riflessioni di Aidan Chambers, per il quale siamo ciò che leggiamo: le esperienze di lettura incidono infatti sul modo in cui interpretiamo noi stessi e il mondo, contribuendo a trasformare la nostra identità (Chambers, 2020). Entrare in contatto con libri percepiti come significativi rispetto ai propri

<sup>1</sup> In questa direzione si collocano anche le riflessioni emerse nel convegno *Biblioteche e Health Humanities: giovani, lettura e nuove forme di welfare per la salute* (Roma 13 dicembre 2025), che ha sottolineato il ruolo delle biblioteche e delle pratiche di mediazione come spazi di cura, relazione e partecipazione culturale.

interessi rappresenta dunque un fattore decisivo per sostenere un'esperienza di lettura coinvolgente, capace di incidere positivamente anche sul benessere personale (Wilkinson et al., 2020).

## 2. Albi illustrati, adolescenza e pratiche di lettura

La letteratura evidenzia la natura complessa e multimodale degli albi illustrati, in cui parole e immagini cooperano nella costruzione del significato da prospettive complementari, sollecitando inferenze e interpretazioni plurime (Oktarina et al., 2020). Nei *silent book* tale complessità si radicalizza: la sequenza iconica costruisce trama ed emozioni, richiedendo al lettore un ruolo attivo di co-narratore. L'intreccio di formato, parola, immagine e ritmo narrativo configura un dispositivo ermeneutico capace di attivare inferenze, letture simboliche e competenze *multiliteracy*. Le immagini, come osservano Kist e Kolb (2022), offrono "piccoli impulsi" che spingono oltre il detto, sollecitando l'immaginazione di ciò che non è esplicitato. In ambito educativo, albi e *silent book* sono riconosciuti come strumenti per promuovere *multiliteracies*, empatia e coscienza sociale, favorendo la rappresentazione della diversità e la comprensione dell'altro (Tomé-Fernández et al., 2019). Diversi autori sottolineano come, nonostante la loro efficacia potenziale, gli albi illustrati siano ancora sottoutilizzati nella scuola secondaria, dove potrebbero invece offrire spazi di riflessione meno vincolati ai modelli testuali canonici, grazie alla combinazione di ridotto carico verbale e ricchezza iconica (McLaughlin, 2010, come citato in Senokossoff, 2013, p. 219); Clarke et al., 2025). Di Biasio (2025) interpreta il *silent book* come dispositivo narrativo "aperto" e transgenerazionale, capace di valorizzare competenze di lettura iconica e co-costruzione del senso proprie della cultura visuale contemporanea. In un percorso di *service learning* in ospedale, l'incontro con albi e *silent book* ha rivelato agli studenti universitari la potenza del genere per sé stessi e la sua forza intergenerazionale (Galluzzo & Mignosi, 2025).

Nella lettura condivisa, testo, lettori e contesto interagiscono in un "evento" educativo in cui il significato viene co-costruito attraverso conversazioni, domande e risonanze personali (Papen, 2019). La lettura condivisa evidenzia la natura polifonica dei testi: le voci dell'autore, delle immagini e dei lettori si intrecciano in uno spazio di negoziazione e confronto. In tale contesto, l'educatore assume il ruolo di facilitatore, promuovendo interpretazioni plurali e riflessioni critiche. La mediazione del facilitatore sostiene l'engagement e il pensiero emergente nel gruppo, attraverso domande aperte e discussione guidata che promuovono competenze interpretative e relazionali (Papen, 2019; Steenberg et al., 2021). Nella scuola secondaria, l'uso dei *picture book* favorisce discussioni guidate su testi brevi ma densi, in cui le immagini sostengono la negoziazione collettiva del significato e il collegamento con contenuti disciplinari (Senokossoff, 2013).

Gli albi illustrati sono spesso confinati ai primi anni di scolarità, nonostante diversi studi ne sostengano l'impiego nella scuola secondaria (Clarke et al., 2025; Senokossoff, 2013). Tuttavia, la ricerca sulla promozione della lettura in adolescenza mostra come i ragazzi riconoscano benefici legati ad apprendimento, rilassamento ed empatia, a condizione di incontrare testi percepiti come significativi e rispondenti alla propria esperienza (Wilkinson et al., 2020). Gli albi illustrati possono inoltre agire come mediatori simbolici, offrendo agli adolescenti uno spazio indiretto e protetto per esplorare vissuti personali ed esprimere emozioni difficilmente nominabili (Webber et al., 2023). L'adolescenza è attraversata da processi identitari complessi e rinegoziazioni relazionali. I testi iconico-narrativi, rappresentando metaforicamente transizioni e conflitti, offrono una "scena simbolica" in cui riconoscersi e prendere distanza dalla propria esperienza. La forma dei *silent book*, priva di vincoli linguistici espliciti, favorisce inoltre l'inclusione di lettori con differenti background linguistici e culturali. Gli studi sulla motivazione alla lettura in adolescenza evidenziano tre elementi centrali: autonomia, possibilità di scelta e partecipazione attiva. Gli

adolescenti indicano come motivanti l'accesso a testi allineati ai propri interessi, la selezione autonoma dei libri e pratiche sociali di lettura percepite come significative (Webber et al., 2025). Anche la discussione sui libri risulta apprezzata quando nasce da interessi condivisi e si sviluppa in contesti relazionali supportivi (Wilkinson et al., 2020). In ambito educativo, emerge la necessità di valorizzare esperienze, atteggiamenti e opinioni degli adolescenti, promuovendo metodologie partecipative e di co-produzione (Webber et al., 2023). Nel lavoro con albi illustrati e *silent book*, la produzione e condivisione di testi da parte degli studenti apre spazi in cui possono esprimersi attraverso forme molteplici di rappresentazione (Clarke et al., 2025). La scelta assume un ruolo decisivo: poter decidere tra testi, modalità di lettura e forme di intervento sostiene *agency* e corresponsabilità. Nella lettura condivisa, offrire margini di decisione contribuisce a costruire un clima di fiducia e riconoscimento della soggettività. La voce si manifesta come possibilità di esprimere interpretazioni personali e risonanze biografiche, spesso poco ascoltate nei contesti istituzionali. La riflessività è favorita dalla densità delle immagini, che sollecitano processi di interpretazione su di sé e sugli altri. Attività di ri-narrazione e rielaborazione sostengono percorsi meta-cognitivi e meta-emotivi, trasformando la riflessione in pratica condivisa (Galluzzo & Mignosi, 2025).

### 3. Il metodo e l'esperienza di laboratorio

Ho ideato, progettato e condotto il laboratorio nel contesto del dottorato di ricerca *Tecnologie e metodi per la formazione universitaria*, in cui porto la mia esperienza in educazione alla lettura, biblioteconomia e letteratura per l'infanzia e ragazzi. L'attività, organizzata dal Sistema bibliotecario di Ateneo dell'Università di Palermo, si è svolta presso la biblioteca universitaria di medicina ed è stata rivolta a due classi del liceo socio-pedagogico *Danilo Dolci*. Hanno partecipato 40 studenti del biennio, di età compresa tra i 14 e i 16 anni. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi disposti attorno a due grandi tavoli. L'attività ha combinato momenti di lettura condivisa e dialogica con discussione collettiva, pause di riflessione, scelta autonoma dei testi e lettura silenziosa individuale (Fig. 1).



Figura 1 Lettura silenziosa individuale

Il laboratorio mirava a favorire la conoscenza di albi illustrati e *silent book*, promuovere motivazione e piacere nella lettura, stimolare lo sviluppo socio-emotivo e la consapevolezza di sé. La selezione dei 78 albi illustrati e *silent book* utilizzati nel laboratorio si è basata su criteri

qualitativi orientati alla complessità simbolica e alla capacità dei testi di attivare processi di interrogazione e rielaborazione. In particolare, si è fatto riferimento alla riflessione di Andruetto (2014), secondo cui la "letteratura senza aggettivi", a differenza dei testi che ricalcano schemi convenzionali, pone il lettore in una posizione "scomoda", in quanto denaturalizza ciò che la società tende a naturalizzare, esercitando così una funzione intrinsecamente destabilizzante. In questa prospettiva, sono stati privilegiati testi capaci di sottrarsi a letture univoche, di sollecitare domande più che fornire risposte e di lasciare spazio all'interpretazione del lettore. Tali criteri risultano coerenti anche con le riflessioni più recenti sulla qualità delle narrazioni per l'infanzia, che individuano nella complessità, nell'ambiguità e nell'apertura semantica elementi centrali per esperienze di lettura significative (Di Bari, 2024).

Durante il laboratorio ho disposto intenzionalmente la collezione di libri sui tavoli in posizione verticale e semiaperta, valorizzando le copertine con le loro illustrazioni e i titoli accattivanti. Per le annotazioni personali ho messo a disposizione fogli di diversa misura e penne; su un altro tavolo erano inoltre presenti quattro grandi cartoncini recanti domande guida, che hanno raccolto progressivamente riflessioni, parole chiave e brevi commenti dei partecipanti. Ho aperto l'esperienza con la lettura condivisa de *Il Principe Tigre* di Jiang Hong Chen (Babalibri, 2005), accompagnando la narrazione con la proiezione delle immagini degli albi come supporto visivo. Alla lettura è seguito un dialogo collettivo che ha permesso di tornare sulle pagine, soffermandosi sulle illustrazioni e sul testo e intrecciando la narrazione del libro con risonanze e interpretazioni personali. Mi sono ispirata alle metodologie dello *Shared Reading* (Davis, 2009; Longden et al., 2015; Raes, 2021), che prevedono la lettura condivisa di un testo letterario. Tuttavia, ho scelto di adattare al mio contesto: ho utilizzato albi illustrati e *silent book* e, non disponendo di copie per ciascun partecipante, ho letto io mentre gli studenti ascoltavano e guardavano le immagini proiettate. Ciò che ho conservato è l'impianto dialogico e partecipativo - l'ascolto reciproco, la valorizzazione delle risonanze personali, la co-costruzione del significato - insieme a una cifra che considero centrale, il tempo lento: un ritmo disteso che lascia emergere le riflessioni senza sollecitazioni affrettate. A questa prima immersione è seguita una breve cornice teorica sugli albi illustrati, finalizzata a rendere consapevoli della complessità progettuale che sostiene testi solo apparentemente semplici: lavoro di costruzione, storyboard, composizione dell'immagine, concertazione tra parola e figura, scelte di formato e grafica. L'attenzione si è concentrata sui diversi codici in gioco - linguaggio verbale, immagini, struttura visiva - e sull'ambiguità che consente molteplici livelli di lettura e interpretazione. In questo passaggio ho richiamato la celebre definizione di Maurice Sendak, che attraverso la metafora dell'abito ben confezionato descrive il *picture book* come una forma espressiva di grande complessità (Sendak, 1988, come citato in Terrusi, 2012, p. 118): un equilibrio delicato in cui sintesi e controllo devono restare invisibili. Il laboratorio è poi entrato in una fase di esplorazione autonoma: gli studenti hanno potuto sfogliare liberamente la selezione di albi illustrati e *silent book* e scegliere il testo da leggere individualmente. Tale momento, in linea con quanto sottolineato da Clarke et al. (2025) sulla necessità di offrire agli adolescenti accesso a libri capaci di dialogare con la loro esperienza, ha inteso sostenere autonomia, interesse personale e motivazione intrinseca. La lettura silenziosa, della durata di circa quindici minuti, ha rappresentato uno spazio di concentrazione e immersione narrativa. A essa è seguita una fase di risonanza personale, durante la quale gli studenti hanno annotato riflessioni, emozioni o immagini emerse dall'esperienza di lettura, favorendo introspezione ed elaborazione individuale (Fig. 2).

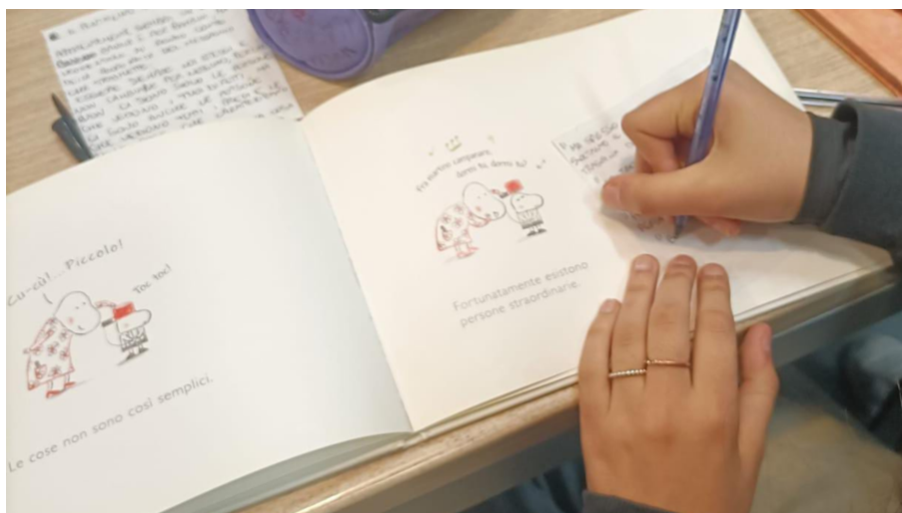


Figura 2 Albo e scrittura

Il percorso si è concluso con un momento di condivisione: ho invitato i partecipanti a leggere ad alta voce il proprio albo e a condividere le proprie riflessioni dialogando con il gruppo. Il laboratorio era previsto della durata complessiva di due ore; i tempi delle diverse fasi sono stati scanditi con naturalezza, ispirandosi a una dimensione di tempo lento, rispettando gli interessi e le conversazioni che le letture determinavano e i bisogni del gruppo. Le modalità di conduzione hanno previsto la facilitazione della lettura condivisa e della discussione collettiva, con un'attenzione costante alla qualità degli scambi e alla partecipazione di tutti. Ho inoltre monitorato le interazioni tra i partecipanti, osservando dinamiche, risonanze e modalità di presa di parola. Ho infine raccolto i materiali prodotti nel corso dell'esperienza – fogli, annotazioni, disegni – ai fini di una successiva analisi qualitativa.

I dati raccolti durante il laboratorio di lettura comprendono:

- le risposte sintetiche alle quattro domande poste agli studenti:
  1. *Come ti senti in questo momento, prima di iniziare l'attività di lettura? (Rispondi con una parola, un testo, un colore, un'immagine...)*
  2. *Ti è stato detto che leggeremo albi illustrati e silent book?*
  3. *Sai che cosa sono gli albi illustrati e i silent book?*
  4. *Come ti senti dopo l'esperienza di lettura condivisa? Una cosa che ti porti a casa?*
- le annotazioni scritte elaborate dai partecipanti elaborate durante o dopo la lettura del libro scelto, in risposta alla sollecitazione:
  5. *Ognun\* legge in silenzio il libro scelto. Poi scrive o disegna qualcosa*
- le riflessioni finali, raccolte in risposta alla domanda:
  6. *Perché leggere?*

Le domande a risposta chiusa (2 e 3) hanno rilevato le conoscenze pregresse degli studenti rispetto all'attività e ai generi testuali proposti; le domande a risposta aperta (1, 4 e 6) e le annotazioni libere (5) hanno invece permesso di monitorare stati emotivi, significati personali e riflessioni emerse durante l'esperienza. Per analizzare i dati qualitativi è stata adottata l'analisi tematica secondo Braun e Clarke (2006), che consente di identificare, descrivere e interpretare pattern ricorrenti all'interno del materiale testuale e visivo. Questo approccio si è rivelato particolarmente adatto per evidenziare le dimensioni emotive, relazionali, simboliche e riflessive emerse durante la lettura condivisa, permettendo di collegare i contenuti delle produzioni degli studenti ai concetti chiave della cornice teorica, come *multiliteracies*, mediazione simbolica e *agency* nella lettura.

#### 4. Esiti dell'esperienza e interpretazione dei materiali

Nell'analisi prendo in considerazione tre nuclei di materiali raccolti durante il laboratorio: le risposte alle domande iniziali e finali, le annotazioni scritte e grafiche prodotte dagli studenti in seguito alla lettura individuale e le riflessioni sulla lettura emerse. Per chiarezza espositiva, analizzo separatamente le risposte alla seconda e terza domanda, per poi considerare congiuntamente quelle alla prima e alla quarta. Le risposte alla domanda "Ti è stato detto che leggeremo albi illustrati e *silent book*?" (2) mostrano che il 60% degli studenti era consapevole dell'attività proposta, il 35% non ne era certo e il 5% dichiarava di non saperne nulla. Il gruppo risulta dunque prevalentemente informato sulla tipologia di testi che sarebbero stati proposti. Alla domanda relativa alla conoscenza del genere narrativo (3), 38 studenti su 40 dichiarano di non conoscere o di conoscere solo vagamente albi illustrati e *silent book*. Solo due riportano una familiarità esplicita. Il dato conferma la scarsa presenza di questa forma narrativa nel percorso scolastico adolescenziale.

Le risposte aperte sullo stato emotivo prima dell'attività (1) evidenziano una prevalenza di curiosità e interesse (Tab. 1), talvolta accompagnate da lievi stati di ansia o incertezza ("a disagio ma curiosa e interessata"). La compresenza di apertura e timore potrebbe rimandare a insicurezze legate alla performance scolastica, particolarmente sensibili in adolescenza. Emergono inoltre espressioni connesse a questioni identitarie e di crescita ("ho paura di crescere, ma al tempo stesso tanta voglia di creare il mio futuro"), suggerendo che la lettura venga implicitamente associata a temi esistenziali e personali.

Tabella 1 Emozioni prima dell'attività

Risposta / Emozione	Frequenza	Note / Possibile interpretazione
Curiosa / Curioso / Curiosità / Incuriosita / Incuriosito	30	Interesse e apertura verso l'attività e atteggiamento di attesa positiva
Interessata / Interessato	8	Motivazione specifica verso la lettura / biblioteca
Motivata / Volenterosa	3	Spinta intrinseca alla partecipazione
Tranquillo / Tranquilla / Serenità / Normale	5	Stato di calma o neutralità
Ansia / Paura / A disagio	3	Rilievo di difficoltà emotive legate alla lettura
Felice	1	Aspettativa positiva generale
Impaziente	1	Interesse e desiderio di iniziare
Assonnata / Annoiata	2	Stanchezza o scarsa attenzione

Le risposte alla domanda finale (4) confermano un impatto prevalentemente positivo sul piano emotivo e motivazionale, con riferimenti a soddisfazione, partecipazione e immedesimazione ("Mi sono immedesimata nella storia e mi sentivo parte del racconto"), elementi riconducibili alle categorie tematiche individuate (Tab. 2) del *benessere emotivo*, della *condivisione* e del *coinvolgimento* emerse dall'analisi.

Tabella 2 Categorie tematiche

Categoria tematica	Significato emergente	Esempi di risposte
Motivazione e riavvicinamento alla lettura	Incremento dell'interesse e desiderio di leggere	"Voglia di iniziare a leggere", "Leggerò un libro", "Mi ha motivata"
Benessere emotivo e leggerezza	Sensazioni di rilassamento, sollievo, serenità	"Mi sono sentita leggera", "Rilassata", "Mi sento meglio"
Condivisione e riconoscimento	Importanza del gruppo e del sentirsi ascoltati	"Condivisione dei pensieri", "Mi sento più capita", "Più unita al gruppo"
Consapevolezza e crescita personale	Riflessione su di sé e sul valore personale	"Più consapevole", "Sono cresciuta", "Ho scoperto me stesso"
Emozioni positive e coinvolgimento	Piacere, entusiasmo, sorpresa	"Felice", "Entusiasta", "Non me l'aspettavo"

L'analisi tematica delle annotazioni degli studenti (5) mette in luce alcuni nuclei ricorrenti che attraversano le diverse letture. In primo luogo, l'esperienza si configura come spazio di riconoscimento e costruzione di sé: più volte emergono espressioni come "mi rappresenta", "mi sono vista", "sembra scritto apposta per me", a indicare un processo di rispecchiamento identitario. Nel commento a *Il soldatino*, ad esempio, una studentessa riconosce la necessità di "abbassare la guardia" e di accogliere le proprie emozioni; in *Il giardino di Babushka* la relazione con la nonna diventa elemento costitutivo dell'identità personale; in *Il mondo ti aspetta* le parole del testo vengono percepite come rivolte direttamente a sé, in una dinamica di legittimazione e valorizzazione del proprio essere. Un secondo nucleo riguarda l'esplorazione e la trasformazione delle emozioni. I testi suscitano commozione, paura della perdita, riflessione sull'amore, ma soprattutto mettono in scena processi di cambiamento: la rabbia che si scioglie (*Che rabbia!*), il conflitto che trova composizione (*Sono arrabbiato*, *Una giornata da indiano*), la consapevolezza del tempo che passa (*Io aspetto*, *Le cose che passano*, *L'albero*, *Le grandi mani di mio padre*). La lettura diventa così uno spazio simbolico in cui le emozioni possono essere nominate, comprese e rielaborate. Un terzo asse tematico riguarda l'apertura immaginativa e la libertà interpretativa. Di fronte ad albi privi di testo, come *Viaggio*, *Un lupo nella neve*, *L'onda*, *Come? Cosa?*, *A mezzanotte*, *Zoom*, gli studenti sottolineano come, pur in assenza di parole, il senso emerga ugualmente e le immagini sollecitano l'immaginazione. L'assenza di parole non viene percepita come mancanza, ma come possibilità di costruire significati personali, in un dialogo attivo con il testo visivo. Infine, emerge con forza la dimensione relazionale e valoriale della lettura. Numerosi commenti richiamano temi quali amicizia, diversità, responsabilità e aiuto reciproco (*Quelli di sopra e quelli di sotto*, *Pieno o vuoto*, *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, *Il litigio*). La lettura diventa occasione per riflettere sulle relazioni, sulla convivenza e sul riconoscimento dell'altro.

L'analisi delle risposte alla domanda "Perché leggere?" (6) ha permesso di delineare le rappresentazioni che gli studenti associano alla lettura. Le risposte raccolte sono state organizzate in cinque categorie tematiche, come sintetizzato in Tabella 3.

Tabella 3 Rappresentazioni della lettura nella domanda "Perché leggere?"

Categoria tematica	Esempi di risposte
Crescita linguistica e culturale	"Arricchisce il linguaggio"; "Per parlare e scrivere meglio"; "Per acculturarsi"
Apertura mentale e cognitiva	"Apre la mente"; "Nuovi orizzonti"; "Vedere il mondo in modo diverso"
Esperienza emotiva e identificazione	"Vivere tante altre vite"; "Provare emozioni"; "Rivedersi in alcune storie"
Benessere e regolazione emotiva	"Per rilassarmi"; "Sfuggire dalla realtà"; "Per calmarsi"
Costruzione dell'identità	"Conoscere sé stessi"; "Diventare più ricchi interiormente"; "Aiuta a comprendere gli altri"

Come sintetizzato in Tabella 3, gli studenti riconoscono alla lettura funzioni che vanno oltre la dimensione strumentale, includendo aspetti emotivi, identitari e di benessere. Le risposte richiamano immedesimazione, apertura a punti di vista differenti e conoscenza di sé, descrivendo la lettura anche come pratica regolativa associata a rilassamento e gestione delle emozioni. Nel complesso, tali rappresentazioni confermano il valore della lettura come esperienza che intreccia apprendimento, emozioni e crescita personale, coerentemente con quanto emerso dall'analisi delle attività sugli albi illustrati e *silent book*. È significativo osservare che nelle annotazioni e nei commenti non emergono riferimenti a una presunta "infantilità" del genere narrativo proposto. L'incontro con albi illustrati e *silent book* in un contesto universitario ha sospeso gerarchie implicite tra letture "per bambini" e letture "mature", legittimando questi materiali come oggetti culturali degni di attenzione. In questo quadro, l'esperienza non ha richiesto di superare un pregiudizio, ma ha consentito di muoversi in uno spazio interpretativo libero, producendo uno spostamento di rappresentazione rispetto all'idea di lettura rigidamente ancorata all'età. I testi sono stati riconosciuti capaci di attivare riflessione, emozione e confronto, contribuendo a ridefinire implicitamente i confini anagrafici attribuiti al genere. Lo *shared reading* di albi illustrati e *silent book* sembra dunque incidere positivamente sull'atteggiamento verso la lettura, favorendo partecipazione e rielaborazione personale.

## 5. Discussione

L'analisi dei dati mostra come la lettura condivisa abbia attivato processi emotivi e cognitivi significativi. Un primo elemento riguarda il cambiamento nelle rappresentazioni della lettura: studenti inizialmente incerti riportano una valutazione positiva dell'esperienza, descritta come accessibile e coinvolgente anche in assenza di testo verbale. La dimensione emotiva emerge con forza: stati di benessere, leggerezza e maggiore consapevolezza indicano che l'esperienza ha funzionato come spazio simbolico di elaborazione personale. Particolarmente rilevante è la dimensione relazionale: la condivisione delle interpretazioni favorisce riconoscimento e appartenenza, riducendo ansie e pregiudizi legati alla lettura. L'uso di albi illustrati e *silent book* ha inoltre stimolato sorpresa e costruzione di significati attraverso le immagini, in un contesto laboratoriale non giudicante. Come osserva Sachetti (2024), è necessario coinvolgere attivamente i giovani lettori, bilanciando letture individuali e condivise. In questa prospettiva, esperienze come quella presentata possono inserirsi in percorsi educativi più ampi, integrando piacere, crescita personale e sviluppo critico. L'esperienza osservata mostra che la letteratura per l'infanzia, non confinata a una funzione propedeutica, può essere riattivata in adolescenza come spazio simbolico pienamente legittimo. Tale riattivazione produce uno spostamento nelle rappresentazioni degli studenti circa ciò che è "appropriato" leggere alla propria età, contribuendo a decostruire gerarchie culturali tra testi considerati "maturi" e testi ritenuti "minori". La pratica della lettura condivisa di

albi illustrati e *silent book* si configura così non solo come intervento educativo situato, ma come gesto culturale che ridefinisce lo statuto stesso della letteratura per l'infanzia lungo l'arco della vita.

## 6. Conclusioni

La lettura condivisa di albi illustrati e *silent book*, sperimentata in questo contributo attraverso l'incontro tra scuola e università, si rivela dispositivo educativo capace di integrare piacere, apprendimento e crescita personale. Il percorso suggerisce che la letteratura per l'infanzia, riletta in chiave dialogica e simbolica, può assumere un ruolo significativo anche in adolescenza. L'esperienza si configura come pratica di cura educativa: uno spazio protetto ma aperto, in cui narrazioni, immagini e dialoghi sostengono benessere relazionale e costruzione di significato nelle traiettorie adolescenziali. In questa prospettiva, esperienze come quella presentata possono contribuire a contrastare la riduzione della pratica di lettura tra i giovani, promuovendo pratiche condivise, sociali e basate sulla scelta autonoma dei testi, che favoriscono motivazione intrinseca e partecipazione attiva (Wilkinson et al., 2020; Webber et al., 2025). Come sottolinea Senokossoff (2013), selezionare picture book rilevanti e discuterli in modo dialogico consente agli adolescenti di collegare le storie ai propri vissuti e di attivare riflessività critica. Albi illustrati e *silent book* emergono come risorse capaci di stimolare partecipazione, riflessività e benessere, contribuendo a ripensare la lettura come pratica relazionale e trasformativa lungo l'arco della vita, in una prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*. I dati raccolti mostrano che la lettura condivisa nella scuola secondaria favorisce una maggiore comprensione di sé e degli altri e sostiene un'esplorazione emotiva e simbolica significativa. Il lavoro svolto ha stimolato partecipazione e dialogo, aperto a modalità narrative non convenzionali, rafforzato agency e motivazione intrinseca, rendendo la lettura personalmente rilevante. Il passaggio dalla curiosità iniziale a sentimenti di benessere e consapevolezza suggerisce che queste forme narrative possano ampliare le rappresentazioni degli studenti sulla lettura, sostenendo partecipazione e senso di legittimità come lettori. Tale ampliamento non è avvenuto attraverso la decostruzione di un pregiudizio esplicito, ma grazie alla possibilità di incontrare questi testi in un contesto universitario che ne ha legittimato sin dall'inizio lo statuto culturale. Ciò suggerisce che le rappresentazioni anagrafiche della lettura siano meno rigide di quanto spesso si supponga e fortemente influenzate dai dispositivi educativi che ne mediano la fruizione. Pur nei limiti evidenti – numero contenuto dei partecipanti e durata circoscritta del percorso – il lavoro ha inteso restituire significati ed esperienze vissute dagli studenti, più che formulare inferenze generalizzabili. Molte attività di lettura sono organizzate come eventi isolati concordati con le scuole. Sebbene possano rappresentare esperienze significative, la loro capacità di produrre effetti duraturi risulta limitata quando rimangono isolate. Ciò suggerisce che tali pratiche potrebbero avere un impatto maggiore se integrate lungo tutto il percorso scolastico e, più in generale, lungo l'arco della vita, con momenti che favoriscano continuità e riflessione.

Alla luce di queste riflessioni, che intrecciano cultura e benessere (Faggiolani, 2025), la lettura condivisa appare una pratica da promuovere lungo tutto l'arco della vita. Albi illustrati e *silent book* possono essere riconosciuti non come strumenti transitori di una fase dello sviluppo, ma come repertori simbolici persistenti, capaci di attraversare le età e di essere riattivati in momenti diversi della traiettoria biografica. Promuoverne l'uso in contesti differenti significa contribuire a ridefinire culturalmente l'idea stessa di lettura, riconoscendo alla letteratura per l'infanzia uno statuto pienamente legittimo nel quadro del *lifelong* e *lifewide learning*.

## Riferimenti bibliografici

- Andruetto, M. T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Equilibri.
- Associazione Italiana Editori (AIE). (2024). *Osservatorio AIE 2024 – Il mercato del libro e la lettura* [Presentazione di dati]. Più libri più liberi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chambers, A. (2020). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Equilibri.
- Clarke, C., Throop-Robinson, E., Carter, E., & Broders, J. A. (2025). Using picture books to enhance meaningful, inclusive, and socially just relationships. *LEARNing Landscapes*, 29, 43–62.
- Currie, N., Webber, C., Wilkinson, K., Clark, C., Moss, G., & McGeown, S. (2025). How does reading fiction support adolescents' wellbeing? A qualitative study examining positive affect, connection and personal growth. *Reading Psychology*, 46(7), 654–679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2504974>
- Davis, J. (2009). Enjoying and enduring: groups reading aloud for wellbeing. *The Lancet*, 373(9665), 714–715. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60426-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60426-8)
- Di Bari, C. (2024). *La qualità nelle narrazioni per l'infanzia. Sguardi pedagogici sui contenuti analogici e digitali rivolti a bambine e bambini*. Anicia.
- Di Biasio, S. (2025). Wordless literature. Seeing the narrative in silent books. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 12(1), 141–150. <https://doi.org/10.36253/rse-16862>
- Faggiolani, C. (2025). *Libri insieme. Viaggio nelle nuove comunità della conoscenza*. Laterza.
- Galluzzo, L., & Mignosi, E. (2025, in pubblicazione). Libri, relazioni, cura. Un percorso di Service-Learning universitario con albi illustrati e silent book in ospedale. *Pedagogia e Vita*, 83(3).
- Kist, H., & Kolb, A. (2022). Picturebooks for teenagers? Erzählen mit Bild und Text in der Sekundarstufe. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 51(1), 41–58. <https://doi.org/10.24053/flul-2022-0004>
- Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41, 113–120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Oktarina, P. S., Hari, N. P. L. S., & Ambarwati, N. M. W. (2020). The effectiveness of using picture book to motivate students especially young learners in reading. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education*, 3(1), 72–79. <https://doi.org/10.25078/yb.v1i1.1379>
- Papen, U. (2020). Using picture books to develop critical visual literacy in primary schools: challenges of a dialogic approach. *Literacy*, 54(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/lit.12197>
- Raes, J. (2021). *Shared Reading: The ultimate therapy*. Lannoo Publishers.
- Sacchetti, F. (2024). Il lavoro di ricerca sui giovani lettori. La metodologia. In A. P. Cappello (Ed.), *Il futuro del leggere: giovani e lettura, una storia contemporanea* (pp. 81–86). Castelvecchi.
- Senokossoff, G. W. (2013). Picture books are for little kids, aren't they? Using picture books with adolescent readers to enhance literacy instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(3). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss3/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/2)
- Steenberg, M., Christiansen, C., Dalsgård, A. L., Stagis, A. M., Ahlgren, L. M., Nielsen, T. L., & Ladegaard, N. (2021). Facilitating reading engagement in shared reading. *Poetics Today*, 42(2), 229–251. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883234>
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Tomé-Fernández, M., Senís-Fernández, J., & Ruiz-Martín, D. (2019). Values and intercultural experiences through picture books. *The Reading Teacher*, 73(2), 205–213. <https://doi.org/10.1002/trtr.1813>
- Vanesa, K. C., Utami, P. P., & Ridwan, I. (2025). Exploring junior high school students' engagement in reading activity by using picture book: A case study. *Journal Pendidikan dan Sastra Inggris*, 5(2), 400–406. <https://doi.org/10.55606/jupensi.v5i2.5446>
- Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L., & McGeown, S. (2023). Approaches for supporting adolescents' reading motivation: existing research and future priorities. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1254048>
- Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L. G., & McGeown, S. (2025). Motivating book reading during adolescence: qualitative insights from adolescents. *Educational Research*, 67(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2445618>

Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not choose) books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 157–166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>

### *Albi illustrati e silent citati*

- Alemagna, B., (2019). *Le cose che passano*. TopiPittori.
- Banyai, I. Z. (1998). *Zoom*. Puffin.
- Becker, A. (2014). *Viaggio*. Feltrinelli.
- Bellemo, C. (2020). *Il soldatino*. ZooLibri.
- Bellemo, C., & Virardi, L. (2020). *Pieno vuoto*. TopiPittori.
- Boujon, C., (2014). *Il litigio*. Babalibri.
- Calì, D., (2015). *Io aspetto*. Kite.
- Chen, J. H. (2005). *Il principe tigre*. Babalibri.
- Chen, J. H. (2019). *Il piccolo pescatore e lo scheletro*. Camelozampa.
- Choi, D.-K. (2024). *Le grandi mani di mio padre*. Quinto Quarto.
- Cordell, M., (2021). *Un lupo nella neve*. Edizioni Clichy.
- D'Allancé, M., (2012). *Che rabbia!*. Babalibri.
- Englebert, J.L., (2020). *Una giornata da indiano*. Babalibri.
- Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.
- Negrin, F. (2016). *Come? Cosa?*. Orecchio Acerbo.
- Scott, J. (2023). *Il giardino di Babuska*. Orecchio Acerbo.
- Silver, G. (2015). *Sono arrabbiato*. Terra Nuova Edizioni.
- Silvestein, S. (2014). *L'albero*. Salani.
- Sterer, G. (2020). *A mezzanotte*. TopiPittori.
- Valdivia, P., (2024). *Quelli di sopra e quelli di sotto*. Kalandraka Italia.
- Yamada, K., & Barouch, G. (2020). *Il mondo ti aspetta*. Terre di Mezzo.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Galluzzo, L. (2026). Leggere insieme gli albi illustrati: pratiche educative e dimensioni di cura e benessere tra scuola e università. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 34–45. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1101>

**Corresponding author:** Lucia Galluzzo | [lucia.galluzzo@unipa.it](mailto:lucia.galluzzo@unipa.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.