

**iMATERIALI**  
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,  
la riabilitazione, il recupero e il sostegno  
Collana diretta da Dario Ianes



Centro di Neuropsicologia Accreditato per la Dislessia  
e le Difficoltà di Apprendimento e di Linguaggio

Cristina Gaggioli

# COMPrensione E PRODUZIONE DEL TESTO PER ALUNNI CON DSA

Schede e attività didattiche per facilitare il passaggio  
dalla scuola primaria alla scuola secondaria

Erickson

# Indice

<b>7</b>	Presentazione
<b>11</b>	Introduzione
<b>23</b>	Come usare il volume
<b>33</b>	Bibliografia
<b>37</b>	<b>ATTIVITÀ DI COMPrensIONE E PRODUZIONE DEL TESTO</b>
<b>39</b>	<b>CAP. 1</b> Descrizione di un luogo
<b>71</b>	<b>CAP. 2</b> Descrizione di una persona
<b>103</b>	<b>CAP. 3</b> Descrizione di un animale
<b>135</b>	<b>CAP. 4</b> Testo narrativo
<b>169</b>	<b>CAP. 5</b> Biografia
<b>203</b>	<b>CAP. 6</b> Testo regolativo
<b>233</b>	Appendice
<b>237</b>	Come accedere alle risorse online

# Introduzione

## **I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: dalla diagnosi all'intervento educativo**

Uno dei principali manuali diagnostici internazionali, l'ICD-10, classifica sotto il codice F.81 tutti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), distinguendoli in: disturbo specifico della lettura, disturbo specifico della computazione, disturbo specifico delle abilità aritmetiche, disturbi misti delle abilità scolastiche, altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche, disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati (OMS, 1994, p. 234).

Immaginiamo Marco, un ipotetico ragazzo di 11 anni, con diagnosi di DSA. A tutti, nella propria vita, sarà capitato almeno una volta di conoscere un Marco. Ci piace immaginarlo come un ragazzo brillante, dagli occhi vispi e i capelli un po' spettinati. Deve fare un discorso. La sua mente inizia quindi a cercare tra le mille idee che gli passano per la testa quali sono quelle da scegliere e come ordinarle. Ne viene fuori una specie di scaletta e il nostro Marco inizia a parlare (o a scrivere).

È a questo punto che il nostro amico deve vedersela principalmente con quelli che per lui sono i tre nemici del discorso fluente: la pianificazione, la memoria a breve termine e l'accesso al lessico. Oltre che a trovare difficoltà nel pianificare in maniera organica e coerente le sue idee, è probabile che questo ragazzo riesca a tenere in memoria queste informazioni solo per una manciata di minuti, insufficienti per permettergli di giungere al termine del compito che sta svolgendo, senza aver dimenticato di cosa stia parlando. Non sempre poi il recupero delle etichette linguistiche, ossia delle parole che danno un nome ai nostri pensieri, avviene in maniera automatica e immediata. E Marco si ferma, pensa a cosa dire, alle parole da usare. Il suo cervello sta lavorando alacremente, ma dalla sua bocca (o dalla sua penna) escono solo tante parole confuse. Il risultato di tutto questo sono testi o discorsi ingarbugliati, un po' ripetitivi, che mancano di una terminologia specifica. Se poi il compito è scritto, la storia assume i tratti di un dramma. Convertire, con un tratto grafico incerto, le idee confuse in grafemi illeggibili, rende il testo la prova palese della sua «incapacità» a svolgere quel compito, sotto gli occhi spesso impietosi di compagni, insegnanti, genitori e familiari. L'idea che Marco ha di se stesso è l'immagine di un ragazzo che «non è in grado di...» e che per non sbagliare e non confermarsi per l'ennesima volta un «incapace» di fronte agli altri, preferisce «non fare».

La sua diagnosi etichetta Marco come «dislessico e disgrafico», ci racconta le cause che hanno portato alla manifestazione di questi sintomi, ma non dice che a Marco piace molto disegnare, andare a pesca, farsi raccontare le storie di guerra dal nonno, vedere i video su You tube e tantissime altre cose.

Come aiutare, quindi, tutti quei ragazzi che come Marco convivono con un disturbo specifico dell'apprendimento, e spesso rischiano di subire passivamente le loro difficoltà, per farli invece diventare attori di un positivo percorso di crescita?

Oggi sappiamo che il compito primario della scuola è innanzitutto quello dell'alfabetizzazione culturale degli alunni, insieme alla formazione integrale della loro personalità. La scuola, pertanto, non può limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze, ma deve guardare all'allievo nella sua globalità. Essa infatti non può rivolgersi soltanto allo *scolaro*, dimenticando il *bambino* o la *persona* che c'è dietro (Amenta, 2006, p. 20).

È così che il piano didattico diventa un progetto educativo, ossia un vero e proprio progetto di vita, che pone insieme al ragazzo obiettivi che vanno ben oltre gli apprendimenti scolastici. Se questo è chiaramente riferito a tutti gli studenti, nel caso specifico di allievi con DSA, risulta evidente che la sola introduzione di strumenti, strategie e metodologie specifiche per favorire gli apprendimenti, come previsto dalla Legge 170 e spesso documentato nei Piani Didattici Personalizzati, non può non tenere conto che la finalità da perseguire si incontra con il concetto di autonomia, che diventa dunque, inevitabilmente, la parola chiave. Dal greco *autos* (sé) e *nomos* (legge), il termine «autonomia» significa letteralmente controllo di sé; mettendo in luce come questo concetto abbia a che fare con una sorta di autoregolazione propria di ogni sistema vivente: «L'autonomia è una meta necessaria anche per chi si trova a vivere in una situazione di svantaggio, perché essenziale alla propria auto-organizzazione e alla propria identità, al proprio essere un tutto unico e originale» (Sannipoli, 2015, pp. 114-115). In quest'ottica, è facile intuire come il concetto di autonomia non possa essere riduttivamente associato al semplice impiego di strumenti compensativi, come spesso accade. L'autonomia a cui un ragazzo con DSA deve puntare ha la necessità di andare ben oltre il semplice utilizzo di uno strumento più o meno tecnologico che lo sostenga in specifici compiti scolastici. Il percorso che lo accompagna verso questa meta non può non tenere in considerazione gli aspetti emotivi e cognitivi che fanno parte della persona pensata nella sua complessità. È necessario quindi superare la convinzione che il semplice utilizzo di uno strumento possa diventare la soluzione «compensativa» di un disturbo o una difficoltà. Lo strumento non deve essere l'alternativa a una modalità tradizionale di lavoro. Il rischio che si corre è quello di rendere lo strumento ancora più «ghettizzante» e stigmatizzante con l'ovvio risultato di non venire accettato.

Quando pensiamo a un soggetto con un disturbo specifico di apprendimento la nostra attenzione deve essere orientata non tanto ai sintomi e alle difficoltà che esso incontra nella sua vita scolastica, quanto alla sua dimensione di persona, portatore di risorse e di punti di forza che vanno conosciuti e valorizzati nell'ambito di un progetto educativo e didattico che vuole creare le condizioni perché ognuno possa realizzare al meglio la propria personalità e un personale progetto di vita. (Falcinelli Di Matteo, 2013, p. 74)

Fogarolo ricorda come le competenze degli studenti con DSA vanno costruite attraverso un processo formativo in cui non solo gli insegnanti, ma la scuola tutta, devono svolgere un ruolo attivo e non possono certo limitarsi a consentire che certi apparecchi siano semplicemente utilizzati (Fogarolo e Scarpin, 2012, p. 18). È importante che, nel lento e graduale percorso che porta all'uso delle tecnologie per la didattica, vengano predisposti dei veri e propri ambienti di apprendimento, che non diano solo ai ragazzi la possibilità di esplorare le funzioni dei mezzi proposti, ma che siano anche in grado di stimolare una riflessione sulla metodologia e sulle strategie impiegate.

In questo percorso lo strumento tecnologico non può che diventare mezzo e scopo allo stesso tempo. Mezzo in quanto consente di eseguire specifici compiti di lettura, scrittura, ricerca, rappresentazione grafica, ecc. e scopo perché la competenza digitale, di cui deve appropriarsi l'alunno, deve essere un chiaro obiettivo didattico, che passa anche attraverso una serie di conoscenze e abilità che potranno diventare proprie dello studente che le esercita, solo attraverso la pratica, lo studio e il ragionamento.

Bruner ci ricorda che il principale cambiamento dell'uomo in un lungo periodo di anni (forse cinquecentomila) sia stato alloplastico piuttosto che autoplastico. Cioè, l'essere umano si è trasformato vincolandosi a nuovi ed esterni sistemi di attrezzature, che nei secoli hanno amplificato le sue capacità motorie (la ruota), sensorie (segnali di fumo) e raziocinative (linguaggio). Ogni sistema di attrezzature, per essere efficace deve produrre una contropartita interna, un'abilità appropriata. Queste abilità interne, rappresentate geneticamente come capacità, vengono lentamente selezionate nell'evoluzione. Nel senso più profondo, perciò, l'uomo può essere descritto come una specie che acquista specializzazione attraverso l'uso di strumenti tecnologici (Bruner, 1994, pp. 72-73).

In quest'ottica è lecito e quasi naturale pensare allo strumento compensativo come un *amplificatore* delle potenzialità del soggetto che apprende, mettendo in ombra la prospettiva che vede lo strumento compensativo semplicemente come sinonimo di tecnologia assistiva, elevandolo a stimolo in grado di portare a una riorganizzazione delle modalità di apprendimento. Erroneamente le tecnologie sono spesso considerate in forma avulsa dal contesto di applicazione. È, infatti, l'integrazione tra contesto e tecnologia che fa la differenza. Tra i fattori extra-tecnologici di contesto un ruolo rilevante lo assume proprio l'intervento didattico con cui le tecnologie vengono a incontrarsi (Calvani, 2009, p. 60). L'implementazione di ambienti di apprendimento che incoraggino l'impiego di strumenti tecnologici compensativi, durante lo svolgimento di attività scolastiche, è senza dubbio l'ingrediente essenziale per la buona riuscita di un progetto che mira a stimolare l'utilizzo di strumenti compensativi nel lavoro con gli alunni con DSA.

La dimensione del laboratorio didattico sembra rispondere in maniera efficace all'intento di offrire ai bambini un contesto di apprendimento flessibile e multifunzionale (Frabboni et al., 1999), dove le tre dimensioni dell'acquisizione di contenuti e linguaggi disciplinari, la riflessione di tipo metacognitivo sulla logica e la metodologia delle varie discipline e l'impiego dell'immaginazione nella costruzione di nuove conoscenze, si fondono insieme per andare a incontrare

le problematiche legate ai DSA e dar vita a percorsi didattici specifici (Gaggioli, 2014, pp. 85-90).

Il laboratorio si qualifica, didatticamente, come il luogo deputato a indossare i panni della ricerca e della fantasia, capace di fornire a tutti gli allievi (maschi e femmine, piccoli e grandi) elevate cifre di vita sociale e di qualità cognitiva (Frabboni, 1999, p. 71).

Il progetto pedagogico ha il compito di teorizzare (indicando le finalità educative) e di promuovere (indicando i contenuti culturali) una scuola dell'integrazione compiuta: sia sul versante della socializzazione, sia sul versante dell'istruzione. Negli ultimi anni la ricerca, in ambito psicologico-cognitivista e soprattutto quello più strettamente neuroscientifico, ha messo in evidenza come il nostro corpo non svolga solo una funzione di mediazione sensoriale ed esecutiva tra il nostro cervello e il mondo esterno, ma costituisce il dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza (Rivoltella, 2012, p. 109). Freinet parlava di «organizzare a scuola la classe-laboratorio, con una nuova pedagogia del lavoro che dia all'attività dei bambini un senso e uno scopo, una motivazione intellettuale, affettiva e umana» (Freinet, 2002, p. 31).

Le prospettive tradizionali sull'apprendimento mettono l'accento sulla mente, non sul corpo. Si ritiene che l'apprendimento sia questione di generalizzazioni, principi, regole, astrazioni e calcoli logici. Gli esseri umani fanno esperienze, le archiviano e poi operano associazioni e connessioni tra esse. Questo processo di revisione ci aiuta a strutturare i modi attraverso i quali consideriamo le nostre esperienze, portandone alcune in primo piano e tenendone altre sullo sfondo. (Gee, 2013, p. 63)

La vera sfida pedagogica della scuola sta proprio nella costruzione di ambienti di lavoro accoglienti e motivanti. Il valore della centralità dell'alunno si concretizza quando le proposte didattiche risultano motivanti, e quindi capaci di coinvolgere emotivamente e intellettualmente lo studente (Fiorin, 2004, p. 44).

Il modello metacognitivo multicomponesiale di Borkowski e Muthukrishna (1994) considera la metacognizione come «un sistema complesso formato da molte componenti (cognitiva, metacognitiva-strategica, motivazionale-attributiva ed emotiva) interagenti tra loro secondo un'ottica didattico-evolutiva». Il modello sottolinea una relazione tra cognizione, metacognizione, prestazione, stili attributivi, motivazione al compito e autostima, dove riveste un ruolo centrale l'uso di strategie, con conseguente enfasi sul ruolo dell'istruzione. È l'insegnante, infatti, che come mediatore culturale può contribuire a sviluppare negli alunni un positivo atteggiamento verso lo studio, collegando in modo opportuno ed efficace la prestazione all'impegno strategico, attraverso feedback appropriati e la scelta e l'organizzazione di situazioni stimolo, materiali e compiti funzionali all'uso di diverse strategie (De Beni et al., 2003, pp. 226-227). Tutti noi, nello svolgimento di una mansione, compiamo una serie di azioni e mettiamo in atto svariate strategie, che selezioniamo e adattiamo al compito o al contesto, in maniera più o meno consapevole. Il «fare» che realizza le nostre azioni trova la sua guida nel «saper fare» che abita nella nostra mente. Solo però nel momento in cui il «fare» interroga il «saper fare» si crea una vera e propria coscienza dei

meccanismi interni che guidano la nostra azione, rendendone possibile la gestione e il loro controllo: «Il metacognitivo, che dovrebbe nascere dal rapporto tra qui e l'altrove, è legato al fatto che interrogare il documento che percorre la strada tra il qui e l'altrove significa riflettere» (Canevaro, 2000, p. 107). La nozione di metacognizione costituisce una specie di grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle, indurre alla riflessione. Non può esserci generalizzazione se il soggetto non è in grado di capire la natura del compito e dei processi in esso implicati e riconoscere le relazioni in un compito nuovo con uno vecchio per il quale la strategia era stata appresa e applicata con successo (Cornoldi e De Beni, 1993, p. 19).

Le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, definendo i traguardi di competenza che gli alunni devono aver raggiunto al termine della scuola primaria, parlano di un bambino che sia in grado, tra le altre cose, di:

- ascoltare e comprendere testi di vario tipo, continui e non continui, individuare il senso globale e le informazioni principali utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi;
- leggere testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia;
- scrivere testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura;
- capire e utilizzare nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso.

È chiaro che, nel momento in cui un bambino fa il suo ingresso nella scuola secondaria, queste competenze dovranno già essere consolidate, per far sì che possa impegnarsi in nuovi traguardi per lo sviluppo delle altre competenze che la scuola secondaria sarà in grado di fornire.

Tuttavia, spesso, gli alunni con DSA restano vittima del ritardo con cui hanno raggiunto obiettivi che i loro compagni hanno conquistato prima, arrivando alla scuola secondaria con molte incertezze.

Questo testo operativo nasce dall'esperienza dei laboratori didattici multimediali per alunni con DSA, con il desiderio di far conoscere e sperimentare, ai bambini in difficoltà i principali strumenti compensativi multimediali applicati alla didattica, per favorirne l'utilizzo nei diversi contenuti scolastici, in maniera accattivante e motivante. Di qui la scelta di rendere il laboratorio didattico anche multimediale, ossia ricco di proposte che prevedano l'introduzione di strumenti e programmi che permettono all'alunno di costruire il proprio sapere in maniera sempre più autonoma.

Nello specifico, i bambini che frequentano gli ultimi anni della scuola primaria o il primo anno della secondaria vengono coinvolti in percorsi didattici compensativi che mirano principalmente al consolidamento delle abilità trasversali di comprensione e produzione del testo scritto. L'obiettivo primario resta tuttavia la conoscenza dei principali strumenti compensativi, associati all'esercizio di strategie didattiche efficaci. L'utilizzo del computer e di alcuni programmi in particolare permette agli alunni con DSA di eseguire i compiti di lettura e produzione di un testo scritto impiegando meno energie nella decodifica, consentendogli di concentrarsi più sui processi di comprensione ed elaborazione del testo scritto.

## PRELETTURA

Che cos'è un'isola? Hai mai visto o sei mai stato su un'isola?

---

---

---

Che cos'è un'arca?

---

Guarda l'immagine che accompagna il testo nella prossima pagina. Che forma ha quest'isola?

---

Come mai, secondo te, quest'isola ha una forma così particolare?

---



## LEGGI IL TESTO



Leggi la favola o, se lavorate a gruppi, scegliete un compagno o una compagna che legga il testo ad alta voce.



Se avete a disposizione un computer, potete ascoltare il testo con un programma di sintesi vocale.

# Il giardino dei fiori parlanti

Questa volta Alice arrivò davanti a una vasta aiuola tutta bordata di margherite, con un salice al centro.

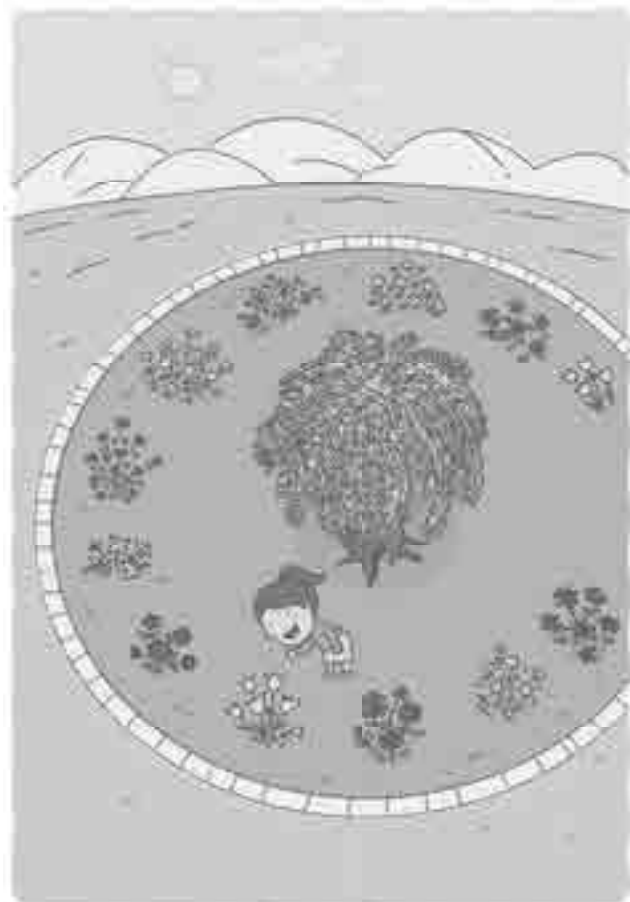
«O, Giglio Tigrato,» disse Alice, rivolgendosi a un fiore che ondeggiava graziosamente al vento, «come vorrei che tu potessi parlare!».

«Certo che possiamo parlare», disse il Giglio Tigrato, «quando c'è qualcuno con cui ne valga la pena».

Dallo stupore Alice restò senza parole per un minuto: era letteralmente senza fiato. Finalmente, mentre il Giglio Tigrato si limitava a lasciarsi ondeggiare, Alice riprese, con voce timida... quasi in un sussurro: «E tutti i fiori sanno parlare?».

«Parlano come te», disse il Giglio Tigrato. «Anzi, più forte.»

[...] «Non vi viene mai paura, piantati qua in mezzo senza nessuno che vi badi?»



«C'è l'albero al centro», disse la Rosa. «A che altro serve?»

«Ma che può fare lui, in caso di pericolo?» chiese Alice.

«Può abbaiare», disse la Rosa.

«Fa "bau-bau"!» esclamò una Margherita. «È per questo che i suoi rami si chiamano "baustoni"!»

«Non lo sapevi?» esclamò un'altra Margherita. [...]

«Come mai sapete tutti parlare così bene?» disse Alice [...]. «Io ho visto molti giardini, ma nessun fiore sapeva parlare.»

«Metti una mano in terra e tasta il terreno», disse il Giglio Tigrato. «Allora capirai.»

Alice obbedì. «È duro» disse «ma non capisco che c'entri».

«Nella maggior parte dei giardini», disse il Giglio Tigrato, «fanno i letti troppo morbidi... e i fiori dormono sempre».

Sembrava un'ottima ragione, e Alice fu molto lieta di apprenderla. «Non ci avevo mai pensato!» disse.

«Secondo me tu non pensi mai», disse la Rosa, in tono alquanto severo.

«Non ho mai visto nessuno con una faccia più stupida», disse una Violetta, così all'improvviso che Alice sussultò; perché era la prima volta che quella parlava.

[...] «Ci sono altre persone nel giardino oltre a me?» disse Alice, decidendo di ignorare l'ultima osservazione della Rosa.

«Nel giardino c'è un altro fiore in grado di spostarsi qua e là come te», disse la Rosa. [...] «È come me?» domandò Alice, eccitata dall'idea che le era venuta. «Allora in qualche parte del giardino c'è un'altra bambina come me!»

«Sì, d'aspetto è sgraziata come te», disse la Rosa. «Ma è più rossa... e direi che ha i petali più corti.»

«Li porta su, come una dalia», disse il Giglio Tigrato, «non buttati qua e là alla rinfusa come i tuoi».

[...] «Credo proprio che la vedrai fra non molto», disse la Rosa. «È di quelle che hanno nove spighe.»

[...] «Eccola!» esclamò la Consolida Reale. «Sento i passi, toc, toc, sulla ghiaia del viottolo.» Alice si voltò impaziente di vederla, e trovò che si trattava della Regina Rossa.

Lewis Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e attraverso lo specchio*, Novara, Istituto Geografico de Agostini, 1982, pp. 123-125.

## LAVORA SUL TESTO



Ricostruisci con i compagni la storia, poi suddividi il testo in tre sequenze (introduzione, svolgimento e conclusione). Infine rappresenta con un disegno i tre momenti del racconto e attribuisce a ciascuno un titolo e una didascalia.

Titolo della sequenza:

---

Didascalia:

---



---

Titolo della sequenza:

---

Didascalia:

---



---

Titolo della sequenza:

---

Didascalia:

---



---



Individua nel testo il segmento in cui viene descritta la principessa e sottolinea con il blu tutte le informazioni relative all'aspetto fisico (come è fatta, come si veste, ecc.) e con il rosso quelle relative al suo carattere.

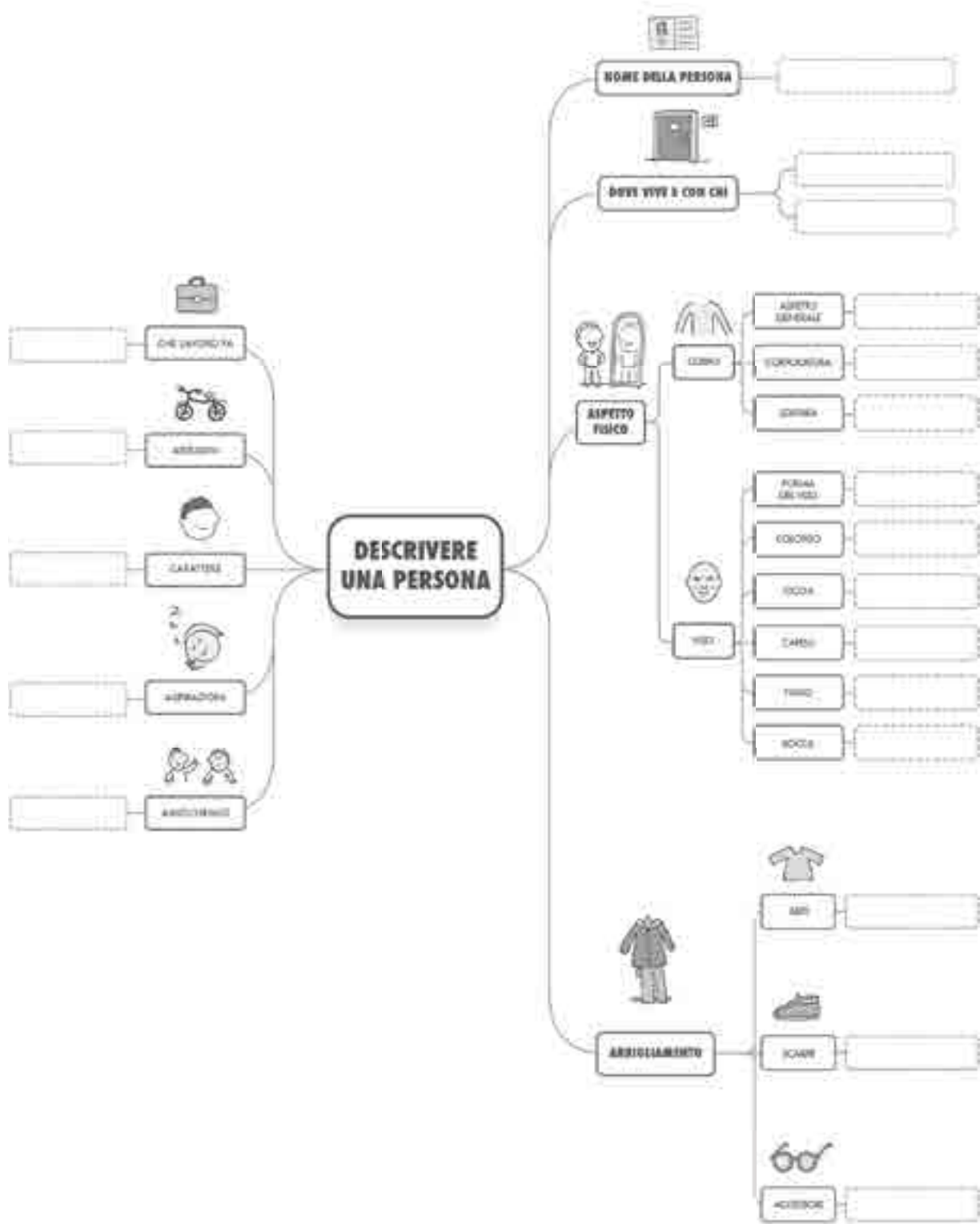


Se avete a disposizione un computer, potete provare ad ascoltare il testo utilizzando un programma di sintesi vocale. Provate a seguire il brano leggendo sul libro.

# ORGANIZZA LE INFORMAZIONI



Trova nel testo le parti che descrivono i due personaggi. Poi organizza le informazioni che hai raccolto nella mappa.



## LAVORA SUL TESTO



Ricostruisci con i compagni la storia, poi suddividi il testo in tre sequenze (introduzione, svolgimento e conclusione). Infine rappresenta con un disegno i tre momenti del racconto e attribuisce a ciascuno un titolo e una didascalia.

Titolo della sequenza:

---

Didascalia:

---



---

Titolo della sequenza:

---

Didascalia:

---



---

Titolo della sequenza:

---

Didascalia:

---



---



Individua nel testo il segmento in cui viene descritto il cavallo e sottolinea con il blu tutte le informazioni relative all'aspetto fisico e con il rosso le informazioni relative al tipo di cure che riceve o di cui avrebbe bisogno.



Se avete a disposizione un computer, potete provare ad ascoltare il testo utilizzando un programma di sintesi vocale. Provate a seguire il brano leggendo sul libro.

**DOMANDA 5**

Che fine facevano gli artisti chiamati?

- A Venivano decapitati
- B Venivano pagati
- C Venivano imprigionati

**DOMANDA 6**

Cosa decisero di fare i cantastorie, musicisti, danzatori e giocolieri?

- A Di ribellarsi al sultano
- B Di fuggire dalla città
- C Di riunirsi per decidere

**DOMANDA 7**

Chi era Selham?

- A Un suonatore di tromba
- B Un giocoliere acrobatico
- C Un incantatore di serpenti

**DOMANDA 8**

Cosa chiese il sultano a Selham?

- A Di arrivare a palazzo a piedi
- B Di arrivare a palazzo a cavallo
- C Di arrivare a palazzo a piedi e a cavallo

**DOMANDA 9**

Tutti in città tremavano di paura.

- A Vero
- B Falso

## CLOZE «LA PRINCIPESSA SISSI»



Ascolta la storia e inserisci nel testo le parole mancanti.

*Ludovica    Austria    sedici    Ottocento    cavallo    Asburgo  
castello    Nenè    Francesco Giuseppe*

Siamo nella seconda metà dell'\_\_\_\_\_ nella sfarzosa corte degli \_\_\_\_\_. La storia della bellissima imperatrice d'\_\_\_\_\_, Elisabetta di Baviera, affettuosamente chiamata da tutti Sissi, è una favola che inizia dall'incontro con il principe \_\_\_\_\_ e con l'amore che li ha uniti per tutta la vita. Nell'agosto del 1853, la futura principessa ha \_\_\_\_\_ anni e trascorre le sue giornate nel \_\_\_\_\_ di Possenhofen in riva al lago di Starnburg. Qui vive tra l'affetto della sua numerosa famiglia, tra i sentieri del suo amato bosco e facendo lunghe corse con il suo \_\_\_\_\_. Sissi è una giovane vivace e ingenua alla quale piace ascoltare gli uccelli, cantare e spiare i cervi e gli scoiattoli mentre corrono liberi nei boschi. Lo stesso anno, nel periodo in cui l'imperatore Francesco Giuseppe compie gli anni, Sissi, sua madre \_\_\_\_\_ e sua sorella \_\_\_\_\_ partono alla volata di Bad Ischl per i festeggiamenti del loro cugino. Sissi è ignara che quello è un incontro combinato tra sua madre e l'imperatrice Sofia per il fidanzamento di Nenè e Francesco.

## CONFRONTO CON IL VIDEO



Cerca in internet il discorso che Malala Yousafzai ha fatto durante la consegna del Premio Nobel per la pace e poi rispondi alle domande.

- Dove avviene la cerimonia per la consegna del Premio Nobel? Chi partecipa?

---

---

---

---

- A quanti anni Malala ha vinto il Premio Nobel?

---

---

- Te la immaginavi così?

---

- Cosa dice Malala nel suo discorso?

---

---

---

---



Potete mostrare alla classe, utilizzando la LIM, il video di Malala Yousafzai «Il Nobel per la pace ai tutti quei bambini che non hanno voce» reperibile su [www.rainews.it](http://www.rainews.it).



Se il tempo a disposizione non lo permette, o non ci sono mezzi tecnologici a disposizione, potete comunque scaricare il discorso di Malala e una sua foto e discuterne insieme in classe.