

RICERCHE E PRATICHE

A CURA DI
ROBERTA CARDARELLO E ANNAMARIA CONTINI

Parole immagini metafore

Per una didattica della comprensione

edizioni junior

Immagine di copertina: Annuncio stampa della pasta Panzani

ISBN 978-88-8434-627-8

© 2012 edizioni junior - Spaggiari Edizioni Srl

edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Prima edizione: novembre 2012

Edizioni	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	2016	2015	2014	2013	2012					

Questo volume è stato stampato presso
Spaggiari® S.p.A., Parma
Stampato in Italia - Printed in Italy

Per eventuali e comunque non volute omissioni e per gli aventi diritto tutelati dalla legge, l'Editore dichiara la piena disponibilità.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

Introduzione	
<i>Roberta Cardarello, Annamaria Contini</i>	9
PARTE PRIMA - I TESTI VERBALI	
Capitolo 1 - La comprensione dei testi: processi cognitivi e competenze del lettore	
<i>Roberta Cardarello</i>	19
1.1 Il processo di comprensione: il quadro di riferimento	19
1.1.1 <i>Un processo di integrazione continua</i>	21
1.1.2 <i>La memoria e le conoscenze pregresse</i>	22
1.1.3 <i>La costruzione del significato e delle strutture</i>	24
1.1.4 <i>Inferenze e processo inferenziale</i>	26
1.2 Valutazione della comprensione: <i>La lepre e il terremoto</i>	29
1.2.1 <i>Estrazione di semplici informazioni</i>	30
1.2.2 <i>Il processo di integrazione: microstrutture e macrostrutture</i>	32
1.2.3 <i>Le inferenze</i>	33
1.3 Aspettative e ricategorizzazioni durante la lettura	35
1.4 Il lettore competente e il lettore <i>superficiale</i>	39
Capitolo 2 - Promuovere la comprensione: linee di azione didattica	
<i>Roberta Cardarello</i>	43
2.1 Insegnare strategie	43
2.2 <i>Assecondare e rallentare il processo del lettore</i>	47
2.3 Attivare il lettore con immagini e metafore	50
Capitolo 3 - Un insegnamento precoce della comprensione	
<i>Maryse Bianco</i>	55
3.1 Cosa significa comprendere un testo	56
3.2 Sviluppo del linguaggio orale e della lettura	58
3.3 Apprendere e insegnare la comprensione	60
3.3.1 <i>Pratiche di “impregnazione”</i>	61
3.3.2 <i>Pratiche di insegnamento e prestazioni degli allievi</i>	62

3.3.3	<i>Insegnamento diretto ed esplicito della comprensione</i>	64
	Conclusioni.....	71
Capitolo 4 - La dimensione del controllo: un software per insegnare a capire		
	<i>Emmanuel Sylvestre</i>	73
4.1	Introduzione: le competenze di alto livello.....	73
4.2	Il controllo della comprensione	75
4.2.1	<i>I criteri valutativi del controllo secondo Baker</i>	75
4.2.2	<i>Insegnare il controllo della comprensione</i>	77
4.3	L'insegnamento informatizzato per il controllo della comprensione.....	78
4.3.1	<i>Descrizione della struttura dei percorsi formativi e dei software</i>	78
4.3.2	<i>Descrizione delle sessioni</i>	82
4.4	La sperimentazione	85
4.4.1	<i>La prima sperimentazione</i>	86
4.4.2	<i>La seconda sperimentazione</i>	88
	Conclusioni.....	90
PARTE SECONDA: I TESTI VISIVI		
Capitolo 5 - Comprendere le immagini: segni iconici e segni plastici		
	<i>Annamaria Contini</i>	93
	Premessa	93
5.1	La questione del significato	93
5.2	Immagini e oggetti del mondo	97
5.3	L'immagine fra denotazione e connotazione	101
5.4	Linguaggio figurativo e linguaggio plastico	104
5.5	La questione del codice.....	106
Capitolo 6 - Infanzia e lettura delle immagini		
	<i>Roberta Cardarello</i>	109
6.1	Costruzione e integrazione dei significati	109
6.2	Le ricerche di Alfred Binet	112
6.3	Livelli di lettura e di enunciazione.....	114
6.4	Bambini piccoli e testi visivi complessi.....	115
6.5	Testi "naturali" e problemi di comprensione	116
Capitolo 7 - Insegnare a vedere per insegnare a capire		
	<i>Roberta Cardarello, Chiara Bertolini</i>	119
7.1	Autonomia e analogia del processo di comprensione	119
7.2	Le incomprensioni dei bambini nella lettura delle immagini	121
7.3	Ipotesi di lavoro con i bambini	124
7.4	Testi visivi e principi di didattica della comprensione	125
7.5	Sollecitare le abilità di comprensione attraverso le immagini: due ricerche sperimentali	127
7.5.1	<i>Primo studio: promozione della comprensione del testo visivo</i>	127

7.5.2	<i>Secondo studio: le immagini nella promozione della comprensione del testo verbale</i>	134
7.6	Alcune riflessioni di sintesi.....	142

PARTE TERZA: LA METAFORA E I DISPOSITIVI METAFORICI

Capitolo 8 - La metafora come strumento cognitivo

<i>Annamaria Contini</i>	147
Premessa	147
8.1 Il superamento della concezione tradizionale della metafora	148
8.1.1 <i>La metafora non si riduce a una singola parola</i>	149
8.1.2 <i>La metafora non è il semplice sostituto di un'espressione letterale</i> ..	150
8.1.3 <i>La metafora non implica solo processi linguistici e discorsivi</i>	151
8.2 Letterale e metaforico	152
8.3 Un'interazione fra domini	155
8.4 Il ruolo della somiglianza	159
8.5 Metafora e appartenenza categoriale	163
8.6 Metafora e ricategorizzazione	167
8.7 Metafora e processi inferenziali	170
8.8 La tensione metaforica.....	175

Capitolo 9 - La comprensione della metafora: ricerche sull'elaborazione umana e automatizzata

<i>Maryse Bianco, Benoît Lemaire</i>	179
9.1 Metafora predicativa e metafora referenziale	179
9.2 I processi di elaborazione della metafora	180
9.3 Un modello computazionale	183
9.3.1 <i>Un modello d'interpretazione delle metafore predicative</i>	183
9.3.2 <i>Un modello di elaborazione delle metafore referenziali</i>	186
9.4 Sperimentazione e simulazioni	187
9.4.1 <i>Sperimentazione 1 e simulazione 1: sinonimi, metafore convenzionali, non convenzionali e inadeguate</i>	187
9.4.2 <i>Esperimento 2: induzione contestuale della referenza</i>	189
Conclusioni.....	192

Capitolo 10 - Metafore visive

<i>Annamaria Contini</i>	193
Premessa	193
10.1 Retorica generale e figure retoriche visive	194
10.2 Equivalenti visivi delle metafore verbali	201
10.3 Dalle metafore concettuali alle metafore visive	205
10.4 Dispositivi metaforici visivi.....	210

Capitolo 11 - Immagini e dispositivi metaforici: stimolare la comprensione nella scuola dell'infanzia

<i>Eleonora De Crescenzo</i>	221
------------------------------------	-----

11.1	La competenza metaforica in età prescolare	221
11.1.1	<i>Utilizzare le metafore come stimolazione: i dispositivi metaforici visivi</i>	225
11.2	Le ipotesi	226
11.3	Il campione	227
11.4	I test e il disegno della ricerca	228
11.5	Il training: le modalità delle sedute	230
11.5.1	<i>La scelta dei materiali</i>	232
11.5.2	<i>Sequenze e modalità di “azione” sui testi</i>	234
11.5.3	<i>Un esempio di conversazione sull’immagine</i>	236
11.6	I risultati della ricerca	238
11.6.1	<i>Capire testi ed espressioni metaforiche: la correlazione</i>	238
11.6.2	<i>La comprensione delle metafore e i progressi dei gruppi</i>	239
11.6.3	<i>La comprensione del testo verbale e i progressi dei gruppi</i>	241
	Conclusioni.....	243
Capitolo 12 - Le metafore della pubblicità: occasioni di <i>problem-solving</i> nella scuola primaria		
	<i>Anna Oliva</i>	245
	Premesse	245
12.1	La ricerca	247
12.1.1	<i>Obiettivi</i>	247
12.1.2	<i>Soggetti e contesto della ricerca</i>	248
12.2	Fase 1. Capire testi diversi: metodologia e strumenti	248
12.2.1	<i>Il testo pubblicitario: l’acqua Norda</i>	249
12.2.2	<i>Attribuzione del punteggio</i>	250
12.2.3	<i>Risultati della fase1: la correlazione tra le prove</i>	252
12.3	Fase 2. La sperimentazione con la pubblicità	253
12.3.1	<i>Obiettivi</i>	253
12.3.2	<i>Disegno e soggetti della ricerca</i>	254
12.3.3	<i>Il Laboratorio sperimentale</i>	255
12.4	L’efficacia del Laboratorio: risultati quantitativi	265
	Conclusioni.....	267
	Bibliografia	269
	Gli autori	291

Capitolo 8

La metafora come strumento cognitivo

Annamaria Contini

Premessa

Per molto tempo, la metafora è stata considerata come un dispositivo poetico-retorico: una *figura* del discorso (accanto alla metonimia, la sineddoche ecc.) in grado di “ornarlo”, di renderlo più vivace, ricercato, accattivante. Negli ultimi decenni, si è affermata invece l’idea che la metafora sia uno strumento tanto linguistico quanto cognitivo: studiosi di più aree disciplinari (in particolare filosofi, psicologi, linguisti) hanno evidenziato la sua capacità di estendere il significato di un termine, di far interagire diversi domini semantico-concettuali, di rielaborare le categorie con cui organizziamo la realtà (cfr. Ortony, a cura di, 1979; Gibbs, a cura di, 2008).

Al formarsi di quest’ultimo approccio hanno contribuito in maniera decisiva tre filosofi: Max Black, Nelson Goodman e Paul Ricœur. Benché in certi casi le loro concezioni della metafora siano state riprese dalle scienze cognitive, costituendo la base di ulteriori teorie, non sempre questo debito ha trovato un esplicito riconoscimento; d’altra parte, nemmeno la riflessione filosofica si è sistematicamente confrontata con le analisi dei processi metaforici compiute all’interno della psicologia e della linguistica. Tra gli obiettivi del presente capitolo vi è anche quello di mettere in comunicazione differenti prospettive di ricerca, rintracciando assonanze e linee di convergenza.

Nello stesso tempo, alcuni paragrafi di questo capitolo intendono mostrare che la comprensione di una metafora (soprattutto di una metafora “viva”, non ancora lessicalizzata, o che comunque sembri tale al lettore/ascoltatore) implica al massimo grado quelle capacità che le indagini di matrice cognitivista ritengono cruciali per una buona comprensione dei testi¹: integrare significati (paragrafo 3); selezio-

¹ Cfr. il primo capitolo di questo volume. Per la letteratura cognitivista, la comprensione di un testo presenta le seguenti caratteristiche: è un processo non passivo ma attivo; ha a che fare col pensiero e non solo con il linguaggio; non si esaurisce nella decodifica dei termini ma implica la costruzione dei significati; non implica solo la competenza lessicale (il possesso del “dizionario”), ma anche

nare le informazioni più rilevanti e le conoscenze pregresse più pertinenti in relazione al contesto (paragrafo 4); rielaborare e ricategorizzare tanto le conoscenze pregresse quanto le nuove informazioni tratte dal testo (paragrafi 5 e 6); produrre vari tipi d'inferenza (paragrafo 7); esercitare un controllo sulla propria capacità cognitiva (paragrafo 8). Infatti, da una lato appare ormai assodato che la comprensione di una metafora non richiede processi sostanzialmente diversi da quelli che vengono attivati nella comprensione di un'espressione letterale; dall'altro lato, appare però evidente che la metafora è spesso portatrice di una certa opacità, consistendo proprio in un uso meno regolarizzato del linguaggio e in un'organizzazione meno convenzionale di categorie e conoscenze. Sotto tale profilo, la comprensione di una metafora genera spesso una situazione di *problem-solving*: in età evolutiva (quando anche le metafore più banali possono risultare ostiche), oppure di fronte a metafore originali, il lettore/ascoltatore percepisce un'incongruenza sul piano semantico, superabile soltanto mediante una tensione interpretativa, un'attività di esplorazione e di costruzione del senso che può allenarlo a comprendere meglio qualunque tipo di testo. Inoltre, una metafora "viva" stabilisce nuove connessioni, nuove reti semantico-concettuali; l'intreccio di significati, schemi e script tende ad ampliare l'orizzonte dell'interpretazione, che non ha più a che fare con semplici frasi, ma con nuclei testuali, con racconti condensati o virtuali. In quanto «picciola favoletta» [Vico, 2001 (1744), vol. I, pp. 587-588], la metafora può stimolare la nostra capacità di comprendere la "trama" di un testo: i collegamenti, le relazioni tra le sue diverse porzioni che ci permettono di elaborarne una rappresentazione semantica localmente e globalmente coerente.

8.1 Il superamento della concezione tradizionale della metafora

Secondo la retorica classica², esiste una fondamentale differenza tra il linguaggio letterale e il linguaggio figurato: mentre il primo chiama le cose con i loro nomi,

quella enciclopedica; non implica solo il possesso di certe nozioni, ma anche la possibilità di ricondurle a unità più ampie e di muoversi attraverso i nodi concettuali. Tali caratteristiche avvicinano la comprensione di un testo a quella di un enunciato metaforico, dove esse ricorrono però in modo più sistematico e accentuato.

² Per "retorica classica" si intende la retorica derivata da Aristotele e giunta, attraverso Quintiliano, alle trattazioni settecentesche e ottocentesche. La teoria tradizionale della metafora come figura di sostituzione è già presente *in nuce* nella celebre definizione della *Poetica* di Aristotele: «La metafora consiste nel trasferire ad un oggetto il nome che è proprio di un altro» (Aristotele, 1973b, 21, 1457 b, 7-8). Tuttavia, rispetto alle codificazioni posteriori, la concezione aristotelica appare molto più ricca e problematica: cfr. Ricœur, 1981 (1975), p. 18 sgg. Studi recenti hanno anzi sottolineato l'apporto fornito da Aristotele alla messa a fuoco della valenza conoscitiva della metafora: si veda Eco, Marmo, 2005; Manetti, 2005).

utilizzando i termini in senso proprio, il secondo altera i significati convenzionali delle parole e produce espressioni anomale, insolite. In particolare, la metafora sarebbe una figura formata da una singola parola, sostituita – sulla base di qualche somiglianza o analogia semantica – al termine letterale comunemente utilizzato per designare un oggetto (ad esempio, nella frase *Achille è un leone*, la parola *leone* sostituirebbe il termine *forte* o *coraggioso*³); una definizione che ha indotto a considerare la metafora come un paragone abbreviato (per cui *Achille è un leone* sarebbe la condensazione di *Achille combatte come un leone*)⁴. In questa prospettiva, la metafora non produce dunque alcun incremento di senso: non ci fa conoscere meglio o di più, ma si limita a esprimere gli stessi contenuti in un modo diverso, con il semplice intento di abbellire o vivacizzare il discorso. Anzi, trasferendo a un oggetto il nome che è proprio di un altro, la metafora infrange l'univocità del rapporto parola-cosa e rende il linguaggio tanto polisemico quanto ambiguo; anche per questo, la concezione tradizionale ritiene che la metafora debba riguardare non l'ambito del vero (tipico del discorso filosofico e scientifico), ma quello del probabile, del verosimile (tipico del discorso poetico e retorico: cfr. Cazzullo 1987).

Oggi, invece, accanto alla rivalutazione della metafora in quanto figura, e alla sua rivisitazione in chiave linguistico-retorica o semiotico-strutturalista, si è affermata una nuova concezione che tende a sottolinearne il valore cognitivo. Vediamo ora le tre tesi che hanno sancito il superamento della teoria tradizionale, attaccandone frontalmente i capisaldi essenziali.

8.1.1 La metafora non si riduce a una singola parola

Come ha notato Paul Ricœur [1981 (1975)], il passaggio da una teoria della «metafora-parola» a una teoria della «metafora-enunciato» rappresenta l'indispensabile presupposto di una sua rivalutazione in chiave conoscitiva: nella retorica tradizionale, che assumeva la parola come unità di riferimento, la metafora restava inevitabilmente un tropo o una figura di sostituzione; solo focalizzando l'attenzione sulla produzione del senso a livello dell'intero enunciato è possibile considerare la metafora non più come una denominazione deviante, ma come una predicazione impertinente, cioè un'affermazione che, seppure in maniera insolita, ci dice qualcosa riguardo a un oggetto.

³ Mentre nei capitoli 9, 11 e 12 le frasi o le espressioni metaforiche saranno messe in corsivo e fra due doppi apici, nel presente capitolo e nel capitolo 10 esse saranno poste semplicemente in corsivo, per distinguerle meglio dall'indicazione fra due doppi apici con cui evidenzieremo il significato di un termine differenziandolo dal suo significante (indicato fra due barrette).

⁴ Scrive infatti Quintiliano, a cui si deve la definizione della metafora come *similitudo brevior*: «In generale la metafora è una similitudine abbreviata, dalla quale differisce, in quanto per mezzo di questa facciamo un paragone con la cosa che vogliamo esprimere, mentre quella prenda il posto della cosa in sé» (Quintiliano, 1968, VIII, 6, 8).

La prima, sistematica teoria della metafora-enunciato si deve a Max Black, uno studioso anglo-americano esperto di logica e di filosofia del linguaggio. Riprendendo una tesi già abbozzata da Ivor A. Richards⁵, Black ha evidenziato che la metafora è il frutto dell'interazione fra due fattori: un punto focale (*focus*), che è l'espressione usata metaforicamente – ovvero il veicolo dell'interpretazione metaforica; una struttura enunciativa o cornice (*frame*), in cui il *focus* si inserisce. Nell'esempio fatto da Black, *Il presidente si aprì il varco nella discussione*, l'espressione *si aprì il varco* costituisce il punto focale, mentre il resto della frase è la sua cornice; l'effetto metaforico dipende dall'interazione fra i due elementi, tanto che, se muta la cornice, il significato della metafora non resta invariato. Spesso, inoltre, per stabilire il significato di un'espressione, occorre conoscere le circostanze in cui è stata impiegata e le intenzioni dei parlanti in tali circostanze; anzi, in molti casi, è proprio il contesto d'uso a indicare se un'espressione vada intesa in senso letterale oppure in senso metaforico. Pertanto, una semantica della metafora non andrà disgiunta da una sua pragmatica [Black, 1983a (1954), pp. 45-48].

8.1.2 La metafora non è il semplice sostituto di un'espressione letterale

Di nuovo, è Max Black ad aver distinto la concezione *interattiva* della metafora dagli approcci tradizionali: la concezione *sostitutiva* e la concezione *comparativa* della metafora. Per la concezione sostitutiva, l'espressione metaforica è usata al posto di un'equivalente espressione letterale; pertanto, tolti i casi in cui essa riempie un vuoto del vocabolario (e si tratta allora del fenomeno della catacresi⁶), il suo ruolo sarebbe solo cosmetico-ornamentale. Alla stessa conclusione giunge, del resto, anche la concezione comparativa, che ritiene il significato della metafora simile o analogo a quello del suo equivalente letterale. Viceversa, per la concezione interattiva, la metafora «non è il sostituto di una comparazione o di qualche altro tipo di asserzione letterale, ma comporta procedimenti e risultati originali» [Black, 1983a (1954), p. 55]. All'interno di un enunciato metaforico, il *focus* acquista un nuovo significato, che non è il suo significato letterale, né il significa-

⁵ I.A. Richards viene considerato il pioniere della concezione interattiva della metafora. A suo parere, il significato della metafora deriva dalla presenza simultanea di due idee, che cooperano e interagiscono fra di loro. Introducendo una terminologia che avrà molta fortuna nella ricerca successiva, Richards chiama *tenor* (tenore) l'idea sottesa o il soggetto principale, e *vehicle* (veicolo) l'idea espressa o il soggetto secondario, mentre riserva il termine "metafora" alla coppia di elementi indivisa. Ad esempio, nell'enunciato metaforico *Una tenace e invincibile fiamma serpeggia nelle sue vene, fiamma* è il veicolo e *febbre* il tenore [Richards, 1967 (1936), pp. 80-86].

⁶ La catacresi è una metafora entrata nell'uso comune, dove designa qualcosa per cui il linguaggio letterale non offre un termine specifico: ad esempio, *la gamba del tavolo*.

to che avrebbe un equivalente letterale. Solo le metafore più trite e banali possono essere parafrasate; in tutti gli altri casi, si produce una perdita di contenuto cognitivo: la parafrasi letterale «non riesce come traduzione perché non riesce a dare quel tipo di intuizione che la metafora dava» (*ivi*, p. 65).

8.1.3 La metafora non implica solo processi linguistici e discorsivi

Abbiamo visto che, per Black, il nuovo contesto (la cornice della metafora) impone al *focus* un'estensione del significato. Spiegando come avvenga tale estensione, Black chiarisce anche perché la metafora costituisca uno strumento cognitivo, perché implichi cioè processi di pensiero oltre che di linguaggio. Prendiamo la metafora di tipo nominale (cioè della forma *Un a è un b*⁷) *L'uomo è un lupo*: qui la cornice (il termine *uomo*) rappresenta anche il soggetto principale, mentre il punto focale (il termine *lupo*) rappresenta anche il soggetto secondario. La metafora funziona applicando al soggetto principale non tanto il significato lessicale corrente di *lupo*, quanto il «sistema dei luoghi comuni» associati a questo termine, ovvero l'insieme di opinioni o di credenze condivise da una certa comunità linguistica. Ora, poiché nella nostra cultura il termine *lupo* evoca l'immagine di un animale predatore, feroce, affamato, impegnato in una lotta costante, saremo portati – nell'interpretazione della metafora – a mettere in risalto i tratti umani che si adattano a tale complesso d'implicazioni, mentre relegheremo sullo sfondo quelli (come la bontà, la generosità, l'altruismo) incompatibili con esso. La metafora-lupo filtra e trasforma, in breve “organizza” la nostra idea dell'uomo:

Si supponga che io osservi il cielo di notte attraverso un pezzo di vetro molto affumicato sul quale siano state tracciate alcune linee chiare. Vedrò allora solo le stelle che si possono trovare sulle linee predisposte su tale schermo e le stelle io le vedrò in quanto organizzate dalla sua struttura. Possiamo pensare alla metafora come ad uno schermo di questo tipo e al “sistema di luoghi comuni associati” come ad una rete di linee sullo schermo. Possiamo dire che il soggetto principale è “visto attraverso” l'espressione metaforica – o, se preferiamo, che il soggetto principale è “proiettato sopra” il campo del soggetto sussidiario [Black, 1983a (1954), p. 59].

Inoltre, vi è un'interazione reciproca tra i due termini dell'enunciato: il soggetto secondario non resta immutato, ma viene a sua volta riorganizzato dal complesso d'implicazioni del soggetto primario (chiamare un uomo *lupo* significa far sembrare il lupo più umano di quanto comunemente non sia).

⁷ Questa tipologia di metafora viene anche definita predicativa: nella letteratura critica, le due dizioni sono sostanzialmente sinonime.

Condividendo questa impostazione, il filosofo statunitense Nelson Goodman ha proposto – nel quadro di una teoria costruttivista della conoscenza – una definizione di metafora come assegnazione inconsueta di un predicato (o *etichetta*). Ad esempio, se io dico che un quadro è dipinto nei toni del grigio, faccio un'affermazione letterale; se dico invece che questo quadro è triste, applico a un oggetto insensibile un'etichetta che riserviamo solitamente a un essere sensibile. Ora, un'etichetta non funziona isolatamente, ma in quanto membro di una famiglia: per proseguire con il nostro esempio, l'applicazione dell'etichetta *triste* presuppone una serie di alternative (*triste* o *non triste*, *triste* o *allegro* ecc.), mediante le quali categorizziamo gli oggetti talvolta in *sfere* (tutte le cose tristi) e talvolta in *regni* (tutte le cose dotate di sentimenti). La portata conoscitiva della metafora è data dal fatto che essa induce un cambiamento non semplicemente di sfera, ma addirittura di regno: «Un'etichetta che insieme ad altre costituisce uno schema è staccata in realtà dal regno originario di quello schema, e applicata per categorizzare e organizzare un regno straniero» [Goodman, 1976 (1968), p. 69]. Dunque, parlare della tristezza di un quadro significa trasferire non un singolo predicato, ma un'intera rete concettuale; significa operare, in altri termini, una trasgressione categoriale. Tale trasgressione, tuttavia, non è priva di vincoli: se la scelta del nuovo territorio da occupare è arbitraria, la riorganizzazione di questo territorio è guidata dalla “legge del precedente”, cioè dall'uso che avevano abitualmente le categorie nel loro regno d'origine.

8.2 Letterale e metaforico

Umberto Eco (1980, p. 192) ha sostenuto che ogni riflessione sulla metafora deve affrontare il dilemma posto da due contrastanti opzioni: quella secondo cui il linguaggio sarebbe «per sua natura, e originariamente, metaforico», e quella per cui il linguaggio sarebbe viceversa un «meccanismo convenzionato e retto da regole», una «macchina previsionale» della quale la metafora rappresenterebbe il guasto. Un punto di vista simile è sostenuto da Andrew Ortony (1979), che definisce queste due posizioni *costruttivismo* e *non costruttivismo*: mentre il primo approccio assegna alla metafora un ruolo cognitivo, facendo cadere la tradizionale dicotomia letterale *vs* metaforico, il secondo approccio considera la metafora come un fenomeno deviante e parassitario rispetto all'uso normale della lingua.

In ambito filosofico, coloro che più hanno insistito sulla funzione cognitiva della metafora hanno sempre rifiutato l'opposizione tra linguaggio letterale e linguaggio metaforico. Black ritiene possibile trovare alcuni indicatori in grado di segnalare la presenza di una metafora (in primo luogo, la caratteristica sensazione di dissonanza tra il *focus* e la sua cornice letterale), ma giudica fuorviante la concezione della metafora come una sorta di “aberrazione” dall'uso proprio, e nega – in quanto «superficiale e in ultima analisi insostenibile» – la comune

distinzione tra letterale e metaforico [Black, 1983c (1977), p. 103]. Dal canto suo, Goodman critica la teoria che contrappone gli enunciati letterali (dotati di referenza) agli enunciati metaforici (incapaci di riferirsi alla realtà): il possesso, da parte di un oggetto, di certe proprietà (ad esempio, il colore grigio, la tristezza ecc.) è reale tanto se metaforico quanto se letterale, per cui definire «un quadro grigio e definirlo triste sono semplicemente due modi diversi di classificarlo»; non è possibile tacciare la metafora di falsità, perché esistono affermazioni metaforicamente vere anche se letteralmente false, e in genere qualunque affermazione (sia essa letterale o metaforica) può essere vera o falsa, a seconda che l'applicazione di un'etichetta sia corretta o errata [Goodman, 1976 (1968), pp. 66-68]. Anche per la fenomenologia ermeneutica di Paul Ricœur il senso espresso da un enunciato metaforico è provvisto di referenza: una referenza «di secondo grado» (tipica del linguaggio poetico-letterario), data dalla sospensione della referenza «di primo grado» (tipica del discorso scientifico-descrittivo); quindi, la metafora non si limita ad esprimere emozioni o vissuti soggettivi, ma ha la capacità di «ridescrivere il reale», suggerendo un nuovo modo di vedere e conoscere il mondo [Ricœur, 1981 (1975), p. 404].

Nell'ultimo trentennio, la ricerca empirica ha smentito l'idea di una natura secondaria e opzionale del linguaggio figurato, e la connessa ipotesi secondo cui la comprensione di una metafora richiederebbe processi specifici, diversi da quelli utilizzati nella comprensione di un'espressione letterale⁸. Ciò è avvenuto sulla base di teorie formulate dalle scienze cognitive (e, in particolare, dalla psicolinguistica), le quali hanno caratterizzato la metafora come struttura del pensiero piuttosto che come strumento decorativo o comunicativo. In effetti, come nota Anna Maria Lorusso (2005, p. 16), la riflessione sulla natura concettuale della metafora ha progressivamente ridimensionato la priorità del letterale e la connessa esigenza di utilizzarlo come termine di riferimento. Da questo punto di vista, il saggio *Metaphors We Live by* (1980), scritto dal linguista George Lakoff in collaborazione con il filosofo Mark Johnson, ha svolto un ruolo cruciale, siglando il definitivo passaggio da una concezione della metafora come evento del linguaggio a una concezione della metafora come struttura del pensiero (Cacciari, 1991). Fin dalle prime pagine, i due studiosi osservano che la metafora, lungi dall'essere un fenomeno deviante, è un fenomeno dal carattere pervasivo e ubiquitario, riscontrabile non solo nei linguaggi della letteratura, della scienza e della politica, ma anche nei discorsi della vita quotidiana. Tuttavia, l'onnipresenza della metafora è

⁸ Tale modello pareva confortato da evidenze empiriche: fino agli inizi degli anni Ottanta del secolo scorso, la maggior parte delle ricerche sperimentali giungeva alla conclusione che la comprensione delle metafore richiedesse più tempo di quello occorrente per le frasi letterali, il che veniva spiegato con la maggiore elaborazione cognitiva dovuta al carattere secondario e derivato del linguaggio metaforico (Caramelli, 2005).

un fatto più di pensiero che di linguaggio⁹: le stesse espressioni metaforiche che usiamo abitualmente non sono altro che la manifestazione, al livello superficiale della lingua, di strutture cognitive sottostanti, vale a dire le metafore concettuali di base con cui organizziamo e categorizziamo la nostra esperienza (Lakoff, Johnson, 1980, pp. 3-5). Ad esempio, espressioni metaforiche del tipo *mettersi sulla difensiva, attaccare gli argomenti dell'avversario, trincerarsi dietro a luoghi comuni, colpire nel segno* sono alcune realizzazioni linguistiche della metafora concettuale LA DISCUSSIONE È UNA GUERRA¹⁰. Le espressioni linguistiche, di per sé, non sono né letterali né metaforiche; in senso stretto, possiamo chiamare metafore solo i trasferimenti di strutture concettuali da un dominio a un altro (come, nell'esempio citato, dal dominio della guerra a quello della discussione).

In questo nuovo clima teorico, sono sorte indagini sperimentali sui processi di comprensione delle metafore che hanno prodotto risultati ben diversi da quelli emersi in precedenza (cfr. Glucksberg, Gildea, Bookin, 1982; Gildea, Glucksberg, 1983; Inhoff, Lima, Carroll, 1985; Glucksberg, 1986; Gibbs, 1994; McElree, Nordlie, 1999). Le nuove indagini hanno infatti mostrato che: 1) le persone comprendono il significato metaforico di frasi figurate di tipo nominale (come *Il mio lavoro è una prigionia*), anche qualora lo sperimentatore non lo richieda espressamente o il significato letterale appaia ugualmente plausibile in quel contesto; 2) in molti casi (soprattutto quando le metafore sono “contestualizzate”, cioè inserite in un contesto linguistico e/o pragmatico), il tempo di elaborazione degli enunciati metaforici non differisce da quello degli enunciati letterali; 3) generalmente, a parità di condizioni (complessità o semplicità della frase, chiarezza o ambiguità dei significati ecc.), la comprensione di enunciati letterali implica gli stessi processi inferenziali e gli stessi richiami al contesto richiesti dalla comprensione di enunciati metaforici. Oggi, l'ipotesi di una sostanziale unicità dei processi di comprensione è ampiamente ammessa, benché esistano dati discordanti per quanto concerne i tempi di elaborazione dei significati: ad esempio, le metafore referenziali (nelle quali è contenuto un rinvio anaforico¹¹) sembrano richiedere tempi più

⁹ Emergono qui due tesi di fondo della linguistica cognitiva: la non autonomia del linguaggio da altre attività cognitive dell'uomo quali il percepire, il categorizzare, il ragionare ecc.; lo stretto legame esistente tra significati e concetti, cioè tra semantica linguistica e struttura concettuale (cfr. Violi, 1997, pp. 44-62).

¹⁰ Utilizziamo qui la convenzione, proposta da Lakoff e Johnson (1980), di riportare in MAIUSCOLETTO gli esempi di metafora concettuale, per distinguerli dalle espressioni metaforiche di tipo linguistico.

¹¹ In campo testuale, l'anafora è un'espressione linguistica che fa riferimento a un'entità precedentemente introdotta nel testo da un'altra espressione, come nell'esempio: “Gli antichi Egizi erano abili artigiani. Gli oggetti ritrovati nelle *loro* tombe denotano una grande perizia nell'uso di materiali e colori”. In questo caso, si tratta di un'anafora letterale, e l'identificazione dell'espressione che funge da antecedente (“Gli antichi Egizi”) non presenta particolari difficoltà. Esistono tuttavia espressioni anaforiche più complesse, che possono ostacolare la corretta comprensione di un testo da parte di lettori non esperti (cfr. Lumbelli, 2009).

lunghe rispetto a quelli richiesti dalle corrispondenti anfore letterali (cfr. Bianco, capitolo 9 di questo volume). Ciò non autorizza a concludere che la comprensione di una metafora debba essere sempre preceduta da un'analisi del suo significato letterale, ma conferma piuttosto quanto dicevamo all'inizio: la metafora è spesso portatrice di una certa opacità, avvicinandosi talvolta a una situazione di *problem-solving*. Tanto la riflessione teorica quanto la ricerca empirica sembrano dunque convergere nella seguente tesi: linguaggio letterale e linguaggio metaforico non si oppongono fra di loro, ma rappresentano i poli di un *continuum* lungo cui le espressioni si dislocano a seconda del loro livello di convenzionalità. L'alternativa non sarà più tra un linguaggio primario e un linguaggio secondario, tra un senso proprio e un senso improprio, bensì tra un uso più o meno regolarizzato del linguaggio, tra un'organizzazione più o meno convenzionale delle conoscenze e delle reti concettuali (cfr. Cacciari, Glucksberg, 1994).

8.3 Un'interazione fra domini

Come abbiamo già visto, la concezione interattiva afferma che la metafora non si limita a parlare di una cosa nei termini di un'altra, ma mette in relazione due elementi: un tenore e un veicolo (o, secondo la versione oggi più accreditata, un *topic* e un *vehicle*¹²), un soggetto principale/primario e un soggetto sussidiario/secondario, un *focus* e un *frame*. Il problema consiste proprio nel capire che cosa rappresentino tali elementi, come avvenga la loro interazione e quali conseguenze essa comporti.

Secondo Black, i due soggetti vanno intesi come “sistemi di cose” piuttosto che come “cose”: la relazione non è tra due idee (come sosteneva Richards), e nemmeno tra due significati lessicali, ma tra due sistemi semantici. Inoltre, la relazione si produce nella mente sia di chi parla (o scrive), sia di chi ascolta (o legge): l'asserzione metaforica richiede necessariamente una comprensione, una risposta creativa da parte di un ascoltatore o di un lettore competente.

(i) La presenza del soggetto primario incita l'ascoltatore a selezionare alcune delle qualità proprie del soggetto secondario; e (ii) lo invita a costruire un “complesso di implicazioni” parallelo che possa andar bene per il soggetto primario; e (iii) reciprocamente induce dei cambiamenti paralleli nel soggetto secondario [Black, 1983c (1977), p. 114].

In altri termini, l'espressione metaforica funziona *proiettando* sul soggetto primario un insieme di «implicazioni associate», comprese nel complesso d'implica-

¹² Nel presente volume, utilizzeremo pertanto tale versione.

zioni che sono predicabili del soggetto secondario. Black fa il seguente esempio: *Il matrimonio è un gioco che ha per somma zero*. Le assunzioni riconducibili al soggetto secondario sono:

- (G1) Un gioco è una contesa
- (G2) tra due avversari
- (G3) nella quale un giocatore può vincere solo a spese dell'altro.

Una volta che avremo proiettato sul soggetto primario questo complesso d'implicazioni, avremo un corrispondente sistema di assunzioni:

- (M1) Il matrimonio è una lotta prolungata
 - (M2) tra due concorrenti
 - (M3) nella quale i premi di un concorrente sono guadagnati solo a spese dell'altro
- [Black, 1983 (1977), p. 115].

Appare dunque evidente che, per comprendere una metafora, occorre cogliere un *isomorfismo*, un'identità di struttura fra i due complessi d'implicazioni: *gioco* e *matrimonio* sono i nodi di reti isomorfe, nelle quali le affermazioni circa il matrimonio sono correlate in una corrispondenza di uno-a-uno con asserzioni riguardanti il gioco. Non bisogna però ricadere nella vecchia concezione comparativa, per la quale ogni metafora è un paragone condensato; nella metafora, non paragoniamo una cosa a un'altra, ma mettiamo in atto un ragionamento di tipo inferenziale: partiamo da due premesse per giungere a una certa conclusione, cioè per asserire un certo stato di cose (ad esempio, che il matrimonio è più un gioco competitivo che un dono del cielo). Inoltre, la corrispondenza strutturale è resa possibile da un processo di selezione, dal fatto che il complesso d'implicazioni del soggetto secondario viene usato come filtro: l'interazione «sta appunto in questa operazione di *screening* di un sistema semantico da parte di un altro, allo scopo di generare un nuova organizzazione concettuale dell'oggetto o evento in questione nella metafora» (Cacciari, 1991, p. 13). Si tratta di un aspetto importante, che avvicina le metafore a due tipologie di modelli scientifici: i modelli analogici e i modelli teorici. I modelli analogici sono quelli che hanno in comune con l'originale (cioè con l'entità che si vuole rappresentare) la stessa struttura o la stessa trama di relazioni: ad esempio, il flusso di acqua nelle condotte può rappresentare il flusso di risorse in un sistema economico, mediante una corrispondenza punto per punto fra le relazioni costitutive dell'uno e dell'altro che permette di delineare ipotesi plausibili su come circolino le risorse in un sistema economico. Anche i modelli teorici devono intrattenere relazioni isomorfe con il dominio originario; la loro caratteristica, che segna una prossimità ancora maggiore rispetto alle metafore, è quella di trasferire, su un campo poco conosciuto e che si desidera esplorare (= il dominio originario), un complesso d'implicazioni appartenenti a un dominio secondario più familiare o meglio organizzato, in modo da introdurre un nuovo tipo di linguaggio o di spiegazione. Ad esempio, quando Clerk Maxwell pensa il campo elettrico attraverso il modello di un fluido immaginario incompressibile, seleziona, fa vedere proprietà del campo elettrico non visibili prima: il

dominio originario non viene semplicemente rappresentato dal dominio secondario, ma subisce una ristrutturazione complessiva da cui emergono nuove connessioni. In entrambi i casi – metafore e modelli teorici – le cose sono viste e descritte *come se* avessero certe caratteristiche, cioè attraverso il *medium* della «finzione euristica» (anche il modello teorico, infatti, fa ricorso a delle finzioni: esso ha solo quelle proprietà che la convenzione linguistica gli assegna). In entrambi i casi, tuttavia, devono esistere regole di correlazione per tradurre le affermazioni sul dominio secondario nelle corrispondenti affermazioni sul dominio originario: la portata conoscitiva sia di un modello che di una metafora è direttamente proporzionale alla possibilità di ricavarne inferenze tanto corrette quanto illuminanti [Black, 1983b (1960)].

La concezione sviluppata da Lakoff e Johnson (1980 e 1999) presenta evidenti affinità con quella elaborata da Black. La metafora viene definita come una proiezione (*mapping*, da intendersi in senso matematico) da un dominio di partenza (*source domain*) a un dominio di arrivo (*target domain*), mediante la quale concetti o ambiti esperienziali più vaghi e astratti vengono riorganizzati nei termini di concetti o ambiti esperienziali più strutturati e concreti (Lakoff, Johnson, 1999, p. 60 sgg). La proiezione metaforica riguarda relazioni, proprietà, conoscenze; essa si articola in corrispondenze ontologiche (secondo cui entità del dominio di partenza corrispondono sistematicamente a entità nel dominio di arrivo) e in corrispondenze epistemiche (secondo cui le conoscenze e le forme di ragionamento del dominio di partenza vengono trasferite nel dominio di arrivo).

Prendiamo come esempio la metafora concettuale L'AMORE È UN VIAGGIO. Le corrispondenze ontologiche sono così schematizzabili:

Dominio di partenza: VIAGGIO		Dominio di arrivo: AMORE
i viaggiatori	corrispondono	agli amanti
il veicolo	corrisponde	al rapporto sentimentale
l'essere nel veicolo	corrisponde	al trovarsi nel rapporto
le destinazioni comuni	corrispondono	agli obiettivi comuni
le difficoltà nel viaggio	corrispondono	alle difficoltà nel rapporto

Le corrispondenze epistemiche tra il dominio dell'AMORE e quello del VIAGGIO ci permettono invece di ragionare sull'amore utilizzando la "sceneggiatura" (cioè la struttura di conoscenza) e gli schemi inferenziali concernenti il viaggio.

Due viaggiatori stanno andando da qualche parte in un veicolo quando questo incontra un ostacolo e si ferma: se non fanno niente, non raggiungeranno la loro destinazione. Esiste un numero limitato di alternative per l'azione: (a) essi possono cercare di far sì che il veicolo riprenda a muoversi, sistemandolo o portandolo al di là dell'ostacolo; (b) possono restare nel veicolo fermo e rinunciare ad arrivare alla loro destinazione con esso; e (c) possono abbandonare il veicolo. [...]

Due persone si amano e perseguono i loro obiettivi comuni in un rapporto sentimentale. Incontrano alcune difficoltà nel rapporto, difficoltà che, se nulla viene fatto, impediranno loro di perseguire i loro obiettivi. Le alternative per l'azione sono: (a) possono cercare di fare qualcosa in modo che il rapporto permetta loro nuovamente di perseguire gli obiettivi scelti; (b) possono lasciare il rapporto così com'è e rinunciare a perseguire quegli obiettivi e (c) possono abbandonare il rapporto [Lakoff, 1991 (1986), p. 218].

Espressioni metaforiche quali *Il rapporto non sta andando da nessuna parte*, *La nostra storia è a un bivio*, *Se non facciamo qualcosa, il nostro rapporto si arrenderà*, *Voglio fare ancora tanta strada insieme a te* presuppongono la metafora concettuale L'AMORE È UN VIAGGIO, cioè la mappatura del dominio dell'AMORE attraverso le relazioni, le proprietà, le conoscenze, le categorie ascrivibili al dominio del VIAGGIO.

Per Lakoff e Johnson (1980), le metafore concettuali hanno le seguenti caratteristiche: fanno parte del bagaglio cognitivo condiviso da una certa cultura; sono inconsapevoli, venendo utilizzate in modo automatico; sono sistematiche, nel senso che ogni metafora concettuale genera un insieme di espressioni metaforiche interconnesse e, al tempo stesso, si integra con altre metafore concettuali; sono basate sulla conoscenza della realtà esterna che attiviamo a partire dal nostro corpo, dal nostro apparato sensoriale e percettivo; sono unidirezionali, in quanto il processo di trasferimento avviene da un dominio più noto e concreto a un dominio più oscuro e astratto. La funzione cognitiva della metafora dipende proprio da queste ultime caratteristiche: essa ci permette di configurare ambiti concettuali ed esperienziali che faticheremmo altrimenti a concepire ed esprimere. Ciò non va disgiunto da un effetto focalizzante, per cui una certa metafora concettuale ci offre sempre una certa rappresentazione del dominio oggetto di proiezione, illuminandone alcuni aspetti e oscurandone altri (ad esempio, la metafora L'AMORE È UN VIAGGIO ci spinge a rappresentarci l'amore in una maniera ben diversa dalla metafora L'AMORE È UNA GUERRA). Ecco perché, come dimostrano esemplarmente le metafore "nuove", non ancora convenzionalizzate, la metafora crea somiglianze più che riflettere somiglianze già esistenti (*ivi*, pp. 139-148).

L'idea della metafora come interazione fra domini concettuali appare oggi ampiamente diffusa all'interno della letteratura cognitivista (cfr. ad esempio Tourangeau, Sternberg, 1982; Gentner, 1983; Beck, 1987; Indurkha, 1992; Gentner, Bowdle, 2008). Rispetto alla formulazione di Lakoff e Johnson, per cui la metafora è primariamente un fatto di pensiero e non di linguaggio, gli studi successivi hanno tuttavia recuperato la sua dimensione linguistica, considerandola strettamente intrecciata alla sua dimensione cognitiva. Tale approccio ha informato anche le ricerche incentrate sulla semantica della metafora, cioè sulla sua capacità di ridefinire i significati linguistici e, attraverso di essi, le stesse categorie del pensiero. Ad esempio, Kittay e Lehrer [1991 (1981), p. 230] propongono di utilizzare la nozione linguistica di *campo semantico* (cioè un insieme di voci lessicali che

«coprono un certo dominio concettuale e possiedono delle relazioni semantiche reciproche descrivibili») per chiarire come vengano messi in contatto, nella metafora, due domini concettuali indipendenti. A loro avviso, questa nozione è particolarmente idonea a trattare un'unità di analisi non circoscritta alla singola parola, e nemmeno al singolo enunciato, ma estesa a quelle più ampie porzioni di discorso che permettono di decidere se un enunciato vada inteso in senso letterale oppure in senso metaforico. Infatti, poiché la teoria del campo semantico si basa sull'assunzione che il significato di una parola sia determinato almeno in parte dalle parole ad essa correlate nel lessico, è possibile argomentare che «nella metafora le voci lessicali di un campo semantico vengano trasferite a un altro campo semantico, e che la struttura delle relazioni semantiche del primo (che chiameremo campo *donatore*) fornisca la struttura o riorganizzi alcune strutture preesistenti del secondo (il campo *ricevente*)». Ad esempio, nella poesia di Wordsworth *L'estinzione della Repubblica di Venezia*, si parla dell'ascesa e della caduta della Repubblica di Venezia (il dominio ricevente) nei termini della vita di una nobildonna (il campo donatore). Le fasi del ciclo di vita (nascita, infanzia, verginità, matrimonio, vecchiaia, morte) forniscono una sorta di modello mediante cui riordinare la storia di Venezia e dal quale inferire gli eventi stessi. Quando Wordsworth dice che *Venezia era una città vergine, splendente e libera*, trasferisce sulla Venezia delle origini una fase definita per negazione: come una vergine è non sposata/non violata/non sedotta da nessun agente, così anche la giovane Venezia non è mai stata invasa da nessuno. Pur specificandosi in una forma linguisticamente determinata, i trasferimenti metaforici di significato producono perciò dei cambiamenti nella nostra schematizzazione concettuale: «il congiungimento di due campi semantici, anche nella metafora più fugace, ci fa cogliere nuove connessioni permettendoci la creazione di nuove unità che formeranno la base di riflessioni future» (*ivi*, p. 264).

Alla luce delle teorie sinora esaminate, appare dunque evidente che la comprensione di una metafora implica al massimo grado la capacità – fondamentale per la comprensione di un testo – di integrare:

- il significato di una parola con quello dell'intero enunciato;
- il significato di una singola frase con quello delle frasi precedenti;
- il significato delle singole frasi col significato complessivo del testo;
- le informazioni fornite dal testo con le conoscenze pregresse.

8.4 Il ruolo della somiglianza

Com'è emerso dai paragrafi precedenti, le teorie contemporanee sono concordi nel respingere una concezione comparativa per cui il significato della metafora sarebbe simile o analogo a quello del suo equivalente letterale e, dunque, parafrasabile mediante quest'ultimo senza nessuna perdita di contenuto cognitivo: gli autori fin qui citati affermano infatti che una metafora è tanto più potente quanto

più è in grado di scoprire o istituire somiglianze prima non percepite invece di registrare analogie preesistenti. Inoltre, sia Goodman [1976 (1968)] che Black [1983c (1977)] hanno osservato che è molto difficile esplicitare come vengano associati i significati metaforici sulla base della somiglianza: in primo luogo, la nozione stessa di somiglianza è ambigua, raggruppando una pluralità di accezioni e di usi; in secondo luogo, esiste quasi sempre un aspetto che rende una cosa simile ad un'altra e il problema sta spesso nel selezionare i tratti più pertinenti, decidendo quale tipo di somiglianza sia effettivamente in gioco.

Tuttavia, la rilevanza assunta, nelle scienze cognitive, dalla questione concernente le modalità di comprensione delle metafore ha spinto gli studiosi a interrogarsi sul ruolo svolto dalla somiglianza nell'identificazione del *ground* metaforico, inteso come la base che giustificherebbe l'interazione fra due domini semantici o concettuali. Ora, per alcune teorie, il *ground* di un metafora consisterebbe proprio in una serie di tratti condivisi sia dal *topic* che dal *vehicle*; ad esempio, nell'enunciato *La rugiada è un velo*, si verificherebbe un'intersezione fra i due insiemi di proprietà semantiche ascrivibili alla rugiada e al velo, perché sia l'una che l'altro sono trasparenti, brillanti e coprenti (cfr. Cacciari, 1991).

Tutto questo non chiarisce però che cosa differenzi un'identificazione metaforica (*La rugiada è un velo*) da un paragone (*La rugiada è come un velo*) o da una comparazione letterale (*Le api sono come calabroni*), né quali processi orientino specificamente la comprensione di rapporti di somiglianza non letterali. Le ricerche di Andrew Ortony (uno dei più autorevoli esponenti dell'odierna psicologia cognitiva) hanno cercato di colmare tale lacuna, proponendosi di: 1) presentare una teoria della somiglianza abbastanza potente da andare oltre la somiglianza letterale e costituire la base di una teoria della metafora; 2) studiare come avvenga la comprensione della somiglianza metaforica, alla luce di una prospettiva che riconduce la comprensione in generale (sia essa di enunciati letterali o metaforici) all'elaborazione di schemi incassabili uno dentro l'altro, la cui salienza (cioè la rilevanza) varia in funzione del contesto.

A tal fine, Ortony [1991 (1979)] riprende il modello del contrasto formulato da Tversky (1977), secondo cui le asserzioni di comparazione della forma *a è come b* vengono interpretate abbinando non tutti i tratti di *a* e di *b*, ma solo un sottoinsieme significativo di tratti di *a* e di *b*: una volta che sia stato selezionato un sottoinsieme rilevante di tratti, la somiglianza percepita tra due oggetti viene considerata come una funzione ponderata dei tratti selezionati che siano al contempo comuni e distintivi. Questa formulazione pone tuttavia un problema: le asserzioni di comparazione mostrano talora un'asimmetria, per cui la somiglianza di *a* nei confronti di *b* differisce da quella di *b* nei confronti di *a*. Tversky attribuisce l'asimmetria a un effetto di direzionalità, cioè alla salienza differenziale dei tratti di *a* e di *b*, che induce a porre in posizione di soggetto ciò è meno saliente (la *variante*) e in posizione di predicato ciò che è più saliente (il *prototipo*). Ad esempio, preferiamo dire *Il Canada è come gli Stati Uniti* piuttosto che *Gli Stati Uniti sono come il*

Canada, perché gli Stati Uniti possono essere considerati il prototipo dei paesi nordamericani, mentre il Canada ne costituisce la variante. E, poiché i prototipi sono più salienti delle varianti, la variante sarà sempre più simile al prototipo che non viceversa. Ortony ritiene però che il modello di Tversky non riesca a spiegare quella radicale asimmetria che è la caratteristica più peculiare delle asserzioni di somiglianza non letterale. Egli cerca dunque di modificarlo, sostituendo la misura della salienza degli attributi comuni con una misura basata sulla salienza degli attributi in *b*, e individuando proprio nello sbilanciamento di salienza la principale fonte dei giudizi di metaforicità.

Consideriamo le seguenti asserzioni:

- (1) I tabelloni pubblicitari sono come i cartelloni
- (2) I tabelloni pubblicitari sono come le verruche
- (3) I tabelloni pubblicitari sono come le pere
- (4) Le sedie sono come i sillogismi
- (5) I sonniferi sono come sermoni.

L'asserzione (1) esprime una comparazione letterale, perché tabelloni pubblicitari e cartelloni possiedono un certo numero di attributi salienti comuni (alta salienza di *a*/alta salienza di *b*). L'asserzione (2) è invece un paragone, ovvero una comparazione metaforica: gli attributi abbinabili (ad esempio, la *bruttezza*) sono molto salienti per le verruche e meno salienti per i tabelloni pubblicitari, e le verruche hanno attributi di alta salienza (ad esempio, il fatto di *trovarsi sulla pelle*) che non sono applicabili ai cartelloni pubblicitari (alta salienza di *b*/bassa salienza di *a*). Le ultime tre asserzioni corrispondono poi a delle anomalie. Nell'asserzione (3) gli attributi abbinabili sono banali e di bassa salienza (bassa salienza di *b*/bassa salienza di *a*), quindi il predicato non fornisce nessuna informazione nuova, mentre nell'asserzione (4) i due termini non hanno in comune proprio nulla. Infine, nell'asserzione (5) l'unico attributo comune è *l'essere soporifero*, che è di alta salienza per i sonniferi e di bassa salienza per i sermoni; siamo di fronte a un'anomalia di tipo diverso, cioè a un paragone invertito (bassa salienza di *b*/alta salienza di *a*). Se rovesciassimo la frase, affermando che *I sermoni sono come sonniferi*, avremmo una comparazione metaforica, dotata della stessa struttura (alta salienza di *b*/bassa salienza di *a*) posseduta dall'asserzione (2). Esiste la possibilità che dall'inversione di un paragone possa nascere uno nuovo, provvisto di un senso diverso ma con metaforicità e valutazione di somiglianza altrettanto alte, come nei seguenti esempi: *Il mio chirurgo è come un macellaio; Il mio macellaio è come un chirurgo*. Tuttavia, anche quando una comparazione metaforica può essere rovesciata, il *ground* della comparazione si sposta considerevolmente, tanto che nel primo caso si attribuisce grossolana incompetenza al chirurgo, mentre nel secondo si assegnano destrezza e precisione al macellaio: ne consegue che le comparazioni metaforiche, a differenza di quelle letterali, non sono mai davvero reversibili. Insomma, la somiglianza metaforica presenta sempre un forte aspetto di direzionalità: è il *vehicle* (il termine *b*) a orientare il processo di comprensione del *topic*

(il termine *a*), e non viceversa; proprio per questo motivo il contrasto nei livelli di salienza degli attributi in *a* e in *b*, cioè la diagonalità, può costituire la base per misurare la metaforicità.

Secondo Ortony, un'altra variabile che ha effetto sulla metaforicità è la disegualianza dell'attributo. Per poter cogliere tale variabile, occorre riconoscere che «molte asserzioni di somiglianza dipendono da isomorfismi strutturali tra le conoscenze associate ai due concetti, invece che sul solo abbinamento di attributi semplici» [Ortony, 1991 (1979), p. 136]. In altre parole, occorre concentrarsi non tanto sugli attributi, quanto sulle loro relazioni; ciò permette di comprendere perché sia sensato affermare, ad esempio, che *I vasi sanguigni sono come gli acquedotti*: vasi sanguigni e acquedotti condividono un dominio comune ragionevolmente specifico, cioè *essere un canale*, anche se un vaso sanguigno è un tipo di canale molto diverso da un acquedotto, quindi l'attributo non è il medesimo. Del resto, la disegualianza dell'attributo sorge ogniqualvolta i domini di provenienza dei termini siano reciprocamente incongruenti o semanticamente remoti; ora, si chiede Ortony, in che rapporti stanno la disegualianza dell'attributo e la metaforicità? Per rispondere a questa domanda, Ortony analizza un'asserzione ambigua quale *Sally è (come) un blocco di ghiaccio*. Tale asserzione può significare sia che Sally è infreddolita perché proviene da un ambiente molto freddo, sia che Sally è un'amante molto fredda. Nel primo caso, l'attributo *freddo* si applica a entrambi i termini nel medesimo dominio, secondo la struttura tipica del paragone (alta salienza di *b*/bassa salienza di *a*); nel secondo, la sua applicazione richiede invece di passare dal dominio fisico a quello emozionale, il che accresce notevolmente la metaforicità dell'asserzione, benché la somiglianza venga preservata dall'analogia soggiacente – ampiamente convenzionalizzata nel sistema semantico – fra temperatura ed emozioni. Dunque, la metaforicità non dipende solo dallo sbilanciamento di salienza, ma anche dall'incongruenza dei domini; quest'ultima, aumentando la distanza semantica che il processo di comprensione deve colmare, impone un cambio di marcia cognitivo «per mettere a nudo le somiglianze in un modo cortocircuitato rispetto a quello che sarebbe stato altrimenti un processo ricorsivo» (*ivi*, p. 141). Viceversa, rendere esplicita o specificare una dimensione di somiglianza può ridurre la metaforicità di un'asserzione, come accade nel passaggio dalla frase *Il viso di John era come un peperone* alla frase *Il viso di John era rosso come un peperone*.

Date queste premesse, ci aspetteremmo che Ortony sottoscrivesse la “teoria standard della metafora”, per la quale le metafore, non essendo altro che comparazioni o analogie nascoste, verrebbero comprese mediante l'identificazione della corrispondente asserzione di somiglianza. In realtà, Ortony critica questa teoria, affermando che le somiglianze nascoste nella metafora sono esse stesse di natura metaforica; ad esempio, se l'asserzione *Le enciclopedie sono miniere d'oro* è sensata per il fatto che le enciclopedie sono come miniere d'oro, ciò non spiega che cosa la renda una metafora: se qualcosa è metaforicamente come qualcos'altro,

non può essere letteralmente tale; viceversa, se due cose sono davvero simili, non ha senso dire che lo sono metaforicamente. Occorre piuttosto ammettere che «le persone non si limitano a valutare, percepire e parlare della somiglianza letterale» e che «gran parte della cognizione dipende dal riconoscimento di relazioni metaforiche – dall’andare oltre la somiglianza letterale» (*ivi*, p. 161). Non sempre, infatti, gli attributi abbinabili sono già parte degli schemi di entrambi i termini *a* e *b*; capita talvolta che «per arrivare al significato di una certa asserzione siano necessarie delle inferenze, vale a dire che si debbano introdurre nuovi attributi nella rappresentazione del termine *a*» (*ivi*, p. 147). Ciò vale per tutte le asserzioni di somiglianza, la cui comprensione procede dunque da una predicazione per tentativi degli attributi del termine *b* rispetto al termine *a*; tuttavia, la rilevanza accordata agli attributi distintivi può essere ridotta, quando le persone intuiscono di avere a che fare con una comparazione non letterale. Così rivisitata, la teoria comparativa della metafora risulta compatibile con la teoria interattiva formulata da Black. Se il *ground* di una metafora consiste nella condivisione di attributi che sono di alta salienza per il *vehicle* e di bassa salienza per il *topic*, allora le modalità di tale condivisione dipenderanno sia dal *topic* che dal *vehicle*: «*Topic* e *vehicle* interagiscono nel senso che il termine *topic* impone dei vincoli sugli attributi del termine *vehicle* applicabili e di alta salienza per il primo termine ma di bassa per il secondo» (*ivi*, p. 157).

In sintesi, per questo filone di studi, la comprensione di una metafora implica un processo di selezione che si articola a svariati livelli:

- selezione di un sottoinsieme rilevante di tratti comuni a A e B;
- selezione delle proprietà più salienti per il veicolo;
- selezione delle proprietà più salienti del veicolo che devono orientare la nuova interpretazione del tenore;
- selezione della direzione della metafora e conseguente discriminazione di una frase metaforica da una frase anomala;
- selezione delle relazioni metaforiche.

Sotto tale profilo, la comprensione delle metafore può stimolare la capacità di selezionare le informazioni più rilevanti di un testo e le conoscenze pregresse più pertinenti a cui rapportarle. Vedremo nel prossimo paragrafo che ciò resta vero anche se si considera la somiglianza come il prodotto – e non come la causa – dell’interazione metaforica.

8.5 Metafora e appartenenza categoriale

Nonostante i rilievi mossi da Ortony alla “teoria standard”, e il ruolo insostituibile da lui attribuito alla metafora, la sua posizione è stata oggetto di critiche da parte di diversi studiosi, che vi hanno scorto comunque la tendenza a definire le metafore come comparazioni implicite. In particolare, altri due importanti espo-

nenti della psicologia cognitiva – Sam Glucksberg e Boaz Keysar [1991 (1989)] – hanno avanzato due fondamentali obiezioni.

- 1) Come suggerisce lo stesso Ortony, se un'asserzione di comparazione non è informativa (nel senso che gli attributi abbinabili sono banali e/o il predicato non fornisce una nuova informazione sul soggetto), va considerata anomala. Tuttavia, in base allo stesso principio, anche le asserzioni di comparazione letterale dovrebbero risultare scarsamente informative: comportando un abbinamento del tipo alta salienza di *a*/alta salienza di *b*, non rispetterebbero la scansione tra informazione conosciuta (*a*) e informazione nuova (*b*). «Lo sbilanciamento di salienza non è perciò in grado di far distinguere tra comparazioni letterali e metaforiche perché un analogo sbilanciamento caratterizza tutte le comparazioni informative» (*ivi*, p. 176).
- 2) La teoria di Ortony non riesce a spiegare il seguente paradosso: le asserzioni di comparazione metaforica, che mettono in rapporto due cose dissimili, possono venir parafrasate come asserzioni di identità (si può dire tanto *Il mio lavoro è come una prigionia* quanto *Il mio lavoro è una prigionia*), mentre le asserzioni di comparazione letterale, che mettono in rapporto due cose simili, non possono venir parafrasate allo stesso modo (l'asserzione *Le api sono come calabroni* diventa falsa se espressa nella forma *Le api sono calabroni*).

Secondo Glucksberg e Keysar, questi problemi trovano soluzione solo riconoscendo che le metafore della forma “*a è b*” sono prodotte e comprese come asserzioni di appartenenza categoriale (ovvero di inclusione in classe: *class-inclusion statements*) e non come comparazioni implicite; a loro avviso, è l'operazione di classificazione a specificare la relazione di somiglianza tra *a* e *b*, non viceversa. Prendiamo ad esempio la metafora *Il mio lavoro è una prigionia*. Sia *lavoro* che *prigionia* possono appartenere a un numero qualsiasi di categorie, alcune delle quali possiedono nomi convenzionali: *prigionia* può essere membro della più generale categoria *punizioni*, oppure può essere raggruppata insieme agli alberghi, agli ospedali e ai dormitori ed essere inclusa nella classe *servizi abitativi multiutente*; analogamente, *lavoro* può essere membro di una molteplicità di categorie sovraordinate (*attività umane, impieghi remunerati, indicatori economici*). Tuttavia, *prigionia* può appartenere anche a categorie che non hanno nomi convenzionali, come quella costituita dall'insieme delle situazioni spiacevoli, limitanti e soffocanti nelle quali le persone si trovano contro la loro volontà, dalle quali è difficile uscire ecc.; tra i membri di quest'ultima categoria l'enunciato metaforico colloca anche *il mio lavoro*, secondo una modalità che non corrisponde evidentemente ad un'assegnazione di tipo letterale. Come denominare allora la categoria che accomuna i due termini? Una possibilità è di usare il nome dell'esemplare prototipico come nome per la categoria stessa, sul modello di quanto avviene in molti linguaggi naturali, compreso il Linguaggio gestuale americano (ASL, *American Sign Language*). Infatti, mentre in un enunciato letterale (*Ha passato due anni in prigionia*) la parola *prigionia* viene usata come istanza concreta (*token*), nell'enunciato meta-

forico essa fa riferimento al tipo di situazione (*type*), designando una categoria sprovvista di un nome convenzionale¹³.

Le categorie così designate non sono strutturalmente diverse dalle normali categorie tassonomiche, le quali hanno due insiemi di proprietà: proprietà verticali, che riflettono i differenti livelli di una gerarchia (ad esempio, *ortaggi*, *pomodoro* e *pomodoro pelato* corrispondono rispettivamente ai livelli sovraordinato, di base e subordinato); proprietà orizzontali, che riflettono il valore più o meno esemplare attribuito al membro di una certa categoria (ad esempio, per quanto riguarda la categoria *ortaggi*, i *pomodori* ne sono un membro prototipico molto più delle *olive*). Analogamente, pur essendo creata e denominata *ex novo*, la categoria funzionale delle *situazioni spiacevoli, involontarie* ecc. corrisponde al livello sovraordinato, mentre *prigione* e *prigione distrettuale* si collocano rispettivamente al livello di base e al livello subordinato. Inoltre, *prigione* è un membro prototipico della categoria delle *situazioni spiacevoli, involontarie* ecc. in misura maggiore di quanto potrebbero esserlo gli *ingorghi di traffico*. Dunque, possiamo considerare l'enunciato metaforico *Il mio lavoro è una prigione* come un'asserzione di inclusione in classe, nella quale *il mio lavoro* (il *topic*) si situa a livello di base e *prigione* (il *vehicle*) a livello sovraordinato.

Nella metafora, assistiamo alla creazione di nuove categorie, cioè allo stesso fenomeno evidenziato dallo psicologo Barsalou (1987), secondo cui i concetti non vengono sempre recuperati dalla memoria a lungo termine, bensì costruiti alla bisogna nella memoria di lavoro adattando informazioni generiche ed episodiche; per Glucksberg e Keysar, anche i concetti che fungono da *vehicle* in una metafora sono modificabili dallo scopo e dal contesto, soprattutto a causa della somiglianza di famiglia esistente tra diverse rappresentazioni esemplificative di un concetto: ad esempio, la categoria delle bombe a orologeria può includere entità differenti come le persone (*Conrad è una bomba a orologeria*) e le sigarette (*Le sigarette sono bombe a orologeria*), che condivideranno la proprietà di poter produrre danni in un momento imprevedibile del futuro. Per chiarire i rapporti esistenti tra somiglianza e categorizzazione, Glucksberg e Keysar si rifanno al costruttivismo filosofico di Goodman [1976 (1968)] e alla sua critica dell'idea di conoscenza come elaborazione di materiale grezzo ricevuto dai sensi: per Goodman, non esiste una percezione priva di concettualizzazione, perché non esiste qualcosa che potremmo definire come *il* modo di essere del mondo, né una teoria vera che lo descriva. La somiglianza, pertanto, non sarà mai oggettiva: due cose qualsiasi sono sempre reciprocamente simili sotto qualche aspetto, mentre il modo particolare sotto cui due cose si assomigliano è sempre determinato contestualmente. Un effetto contestuale potente, osservano Glucksberg e Keysar, è rappresentato dal raggruppamento stesso, come dimostrano

¹³ La distinzione fra *type* e *token* risale a Peirce [2003 (1931-1958), p. 220].

gli esperimenti – condotti da Tversky e Gati nel 1978 – nei quali si chiedeva alle persone di abbinare a coppie quattro nomi di paesi e di stimare le loro relazioni di somiglianza. Se l'insieme era costituito da Austria, Svezia, Polonia e Ungheria, i soggetti tendevano a raggruppare Austria con Svezia e Polonia con Ungheria; quando invece la Polonia era sostituita dalla Svezia, i raggruppamenti cambiavano: la Svezia veniva accoppiata con la Norvegia, mentre l'Austria con l'Ungheria. In entrambi i casi, le relazioni di somiglianza tra i paesi corrispondevano ai raggruppamenti prescelti.

Il raggruppamento può dunque selezionare le proprietà che mettono in relazione due o più oggetti; esso, se è di tipo metaforico (un *topic* raggruppato con un *vehicle*), avrà dirette conseguenze sulla costruzione della categoria *ad hoc*, selezionando le particolari esemplificazioni delle proprietà generali attribuite al *topic*:

Il modo in cui le sigarette sono bombe a orologeria è diverso dal modo in cui un Conrad anche omicida potenziale è una bomba a orologeria; il modo in cui i lavori sono prigionieri è diverso dal modo in cui un matrimonio può essere una prigionia. L'interazione di *topic* e *vehicle* (nei termini di Black, 1962, 1979) fornisce il *ground* della metafora. Questa operazione viene compiuta tramite la specificazione da parte del *topic* e del *vehicle* della categoria alla quale congiuntamente appartengono. Il *vehicle* è un membro prototipico della categoria a cui presta il suo nome: esso esemplifica quella categoria (vedi Brown, 1958). Il *topic*, insieme con il contesto di proferimento, suggerisce l'esemplificazione delle proprietà generali di quella categoria [Glucksberg, Keysar, 1991 (1989), p. 189].

Ma, se la somiglianza tra i membri di una categoria è un prodotto – e non un antecedente – della categorizzazione, bisognerà rovesciare il rapporto metafora-comparazione: come aveva già sostenuto Goodman [1976 (1968), p. 74], la metafora non si riduce al paragone, bensì il paragone alla metafora, in quanto l'uso metaforico di un'etichetta può servire a spiegare la somiglianza meglio di quanto questa non spieghi quello (quando applico l'etichetta *triste* a un quadro, quale che sia la locuzione usata – è *come* oppure è – la figura assimila il quadro alla persona isolando un tratto comune). Ciò vale anche per i processi di comprensione di metafore e paragoni: «La posizione di Goodman ha perciò a nostro parere strette implicazioni psicologiche: quando una comparazione suggerisce due diversi livelli di categorizzazione, ogni asserzione “*a è come b*” è riconosciuta come asserzione di inclusione in classe *a è b*, ed è trattata come tale» [Glucksberg, Keysar, 1991 (1989), p. 190]. Oltre a risolvere il paradosso di partenza (chiarendo che la comparazione di due cose dissimili può essere descritta in termini di inclusione in classe perché i paragoni sono, di fatto, asserzioni implicite di appartenenza categoriale, laddove invece le comparazioni letterali coinvolgono solitamente oggetti dello stesso livello di categorizzazione), questa formulazione getta luce su altri importanti problemi: la non reversibilità delle comparazioni metaforiche, i giudizi di metaforicità e i fattori che determinano l'appropriatezza di una metafora.

Pur non essendo incompatibile con l'approccio di Lakoff e Johnson, la prospettiva di Glucksberg e Keysar se ne distacca per svariate ragioni. In primo luogo, essa «sostiene l'idea, più plausibile psicologicamente, che la metafora rappresenti un ponte fra le parole e l'apparato concettuale, in quanto la predicazione figurata fonderebbe nuove categorie, piuttosto che registrare corrispondenze ontologiche o creare somiglianze fra domini» (Cacciari, 1991, p. 24). In secondo luogo, essa si concentra sull'uso delle metafore in un contesto comunicativo, nel quale la loro comprensione non è necessariamente correlata all'assunzione di soggiacenti metafore concettuali, quanto piuttosto a norme e convenzioni culturali. Tanto la somiglianza quanto la classificazione, se prese isolatamente, non hanno vincoli: è il contesto a orientare, di volta in volta, l'estrazione delle proprietà rilevanti, e ciò è comune sia alle categorizzazioni letterali che a quelle metaforiche.

Da questo punto di vista, la comprensione delle metafore può stimolare una capacità che appare necessaria per raggiungere una piena comprensione dei testi: quella di rielaborare e ricategorizzare tanto le conoscenze pregresse quanto le nuove informazioni tratte dal testo. Secondo l'approccio cognitivista, le conoscenze possedute da ciascun soggetto, dette anche *conoscenze enciclopediche*, sono conservate nella memoria a lungo termine sotto forma di strutture unitarie, costituite da un insieme di nodi concettuali incassati gli uni dentro gli altri: si tratta degli *schemi*, a cui abbiamo già accennato in riferimento alla prospettiva di Ortony. Gli schemi sono conoscenze di tipo generale e astratto su luoghi, situazioni e oggetti; essi ci consentono di filtrare i nuovi dati, fornendo loro una struttura ordinata e coesa a cui ancorarsi. Gli schemi non sono però definiti una volta per tutte: essi possono ampliarsi, trasformarsi e ristrutturarsi in rapporto ai dati che veniamo acquisendo. Due sono le modalità di attivazione degli schemi: *top-down*, quando uno schema sovraordinato evoca a sua volta alcuni sottoschemi di cui è costituito, secondo la trama di un ragionamento deduttivo; *bottom-up*, quando un sotto-schema evoca viceversa lo schema sovraordinato di cui fa parte, secondo la trama di un ragionamento induttivo (cfr. Levorato, 1988). Permettendo di includere un oggetto o un evento tra i membri di una categoria non ancora linguisticamente codificata, la metafora ci spinge ad esplorare l'organizzazione – sia orizzontale che verticale – delle categorie di cui ci serviamo abitualmente per costruire la rappresentazione semantica di un testo; la sua opera di ricategorizzazione, che approfondiremo nel paragrafo seguente, ci spinge inoltre a istituire nuove reti concettuali, e a muoverci più agilmente lungo i labirinti dell'“enciclopedia”.

8.6 Metafora e ricategorizzazione

Anche la semiotica interpretativa di Umberto Eco ha insistito sul potere cognitivo della metafora, riconducendolo alla sua capacità di promuovere una nuova

organizzazione categoriale¹⁴. Eco (1975 e 1984) propone un'idea di segno fondata non più – come volevano gli strutturalisti – sulla correlazione fissa, stabilita dal codice, tra espressione e contenuto, bensì sull'interpretazione, sulla dinamica della semiosi. Il segno non risponde al modello $A = B$ (ad esempio, /cane/ = “mammifero canide maschio”), ma al modello *se A allora ...* (ad esempio, se /cane/ allora “mammifero canide maschio”, “miglior amico dell'uomo”, “animale che abbaia e può mordere” ecc.). Occorre puntualizzare che il significato di un seme ma non si esaurisce in una serie finita di semi¹⁵, considerati come «primitivi semantici», ma rinvia a una catena potenzialmente infinita di *interpretanti* che prende il nome di *semiosi illimitata*. L'interpretante è il segno che traduce un segno precedente, consentendoci di iniziare a definire il suo significato; a sua volta, questo interpretante ne chiamerà in causa un altro, e così via, finché l'interpretazione nel frattempo raggiunta non risulti (almeno in quella determinata situazione) soddisfacente¹⁶. Eco definisce *enciclopedia* l'insieme degli interpretanti che compongono il nostro sapere sul mondo e, quindi, il sistema semantico di una cultura. Da questo modello di segno discendono i caratteri assegnati da Eco alla metafora.

La metafora non istituisce un rapporto di similitudine tra i referenti, bensì di identità semica tra i contenuti delle espressioni; pertanto, per analizzare il meccanismo metaforico occorre descrivere il contenuto in termine di componenti semantiche. Ad esempio, nel primo verso della *Divina Commedia*, il *cammino della vita* è una metafora perché *vita* contiene una marca di temporalità mentre *cammino* ne contiene una di spazialità. Grazie al fatto che entrambi i termini contengono una marca di *transizione da x a y*, si verifica il trasferimento di una proprietà spaziale nel quadro della categoria della temporalità, per cui anche il tempo diventa una linea con un punto mediano e due estremità (Eco, 1990, p. 146). Tuttavia, se è vero che non si dà spiegazione della metafora se non accettando una qualche semantica componenziale¹⁷, bisogna tuttavia riconoscere che non si dà interpretazione della metafora basandosi soltanto su semi dizionariali atomici: un dizionario può registrare solo rapporti tra genere e specie come quelli previsti dal-

¹⁴ Eco ha trattato la questione della metafora in molti suoi scritti: cfr. Eco 1971, 1975, 1980, 1984, 1990 e 2005.

¹⁵ Nei suoi lavori, Eco usa il termine *semema* per indicare l'insieme delle proprietà che circoscrivono il contenuto di una espressione (*lessema*), mentre usa indifferentemente il termine *proprietà* o *sema* per indicare i tratti di contenuto che associamo a una data espressione.

¹⁶ Eco riprende la nozione di *interpretante* da Peirce [2003 (1931-1958), pp.147-148]: si veda Eco, 1975, p. 101.

¹⁷ Le semantiche componenziali si basano sull'idea che il senso di ogni termine possa essere analizzato mediante un insieme di componenti di senso o proprietà più generali, dunque che sia possibile scomporre i singoli termini in più unità di significato o semi (cfr. Violi, 1997, pp. 81-82).

la gerarchia logica dell'*albero di Porfirio* (ad esempio, se razionale allora sensibile, se sensibile allora animato ecc.), ma per questa via si possono costruire solo sineddochi come *mortali* per uomini, gli uomini essendo specie del genere mortali¹⁸. L'interpretazione di una metafora presuppone piuttosto rappresentazioni semantiche in forma di enciclopedia: infatti, mentre i semi o le proprietà dizionariali dipendono dalla nostra competenza lessicale, i semi o le proprietà enciclopediche dipendono dalla nostra conoscenza del mondo; in quest'ultimo caso, il significato di un'espressione non appare più circoscritto alle sue definizioni linguistiche, ma si apre fino a includere l'insieme generale delle conoscenze che vi si ricollegano.

Eco è tornato di recente sul problema della metafora, definendola di nuovo come la sostituzione di un semema (metaforizzato) con un altro (metaforizzante), in virtù del fatto che entrambi hanno un sema in comune (Eco, 2005, p. 260). Oltre a ribadire che tale sostituzione ha una portata euristica, egli precisa che «la nozione di sema o proprietà risente di un certo atomismo tipico delle prime semantiche componenziali», mentre in una rappresentazione enciclopedica come quella da lui proposta «intervengono non solo proprietà atomiche ma anche frames o sceneggiature» (ivi, pp. 260-261). Per chiarire la complessità delle operazioni in gioco, Eco si rifà sia a Black e a Goodman che alla trattazione aristotelica e, in particolare, alle ultime due forme di metafora individuate da Aristotele, la metafora di terzo tipo (da specie a specie) e la metafora di quarto tipo (proporzionale). Nella metafora di terzo tipo, il *ground* (o base) è costituito da una categoria sovraordinata (il genere); ad esempio, nell'espressione *Il dente della montagna*, abbiamo il termine metaforizzante *dente* e il termine metaforizzato *montagna* che partecipano entrambi del genere *forma aguzza*. In apparenza, *montagna* e *dente* possono essere comparati perché hanno in comune la proprietà di essere aguzzi; in realtà, le unità in questione perdono alcune delle loro proprietà e ne acquistano altre: la cima della montagna diventa più umana e organica, mentre il dente diventa più inorganico e minerale. Per stabilire quali proprietà sopravvivano e quali debbano cadere, occorre «costruire un insieme tale che due o più cose vi appartengano senza sembrare far parte di un elenco incongruo». *Dente* e *montagna* possono far parte della stessa lista solo se le loro proprietà differenti vengono temporaneamente narcotizzate, in una tensione tra similarità e opposizioni. Questo significa che la metafora di terzo tipo è in effetti una metafora di quarto tipo, cioè una metafora che coinvolge implicitamente quattro termini: A:B = C:D (nel nostro esempio, *La cima sta alla montagna come il dente sta alla bocca*).

¹⁸ La sineddoche è una figura retorica che designa il tutto per mezzo di una sua parte (ad esempio, *cinquanta primavere* anziché *cinquant'anni*: la specie al posto del genere) o, viceversa, la parte per mezzo del tutto (ad esempio, *scarpe di vitello* anziché *scarpe di pelle di vitello*: il genere al posto della specie).

Per Aristotele (1973b, 21, 1457 b, 15-20), la metafora di quarto tipo ha una natura proporzionale: possiamo definire metaforicamente lo scudo come *la coppa di Ares*, oppure la coppa come *lo scudo di Dioniso*, perché il termine *coppa* sta col termine *Dioniso* nello stesso rapporto in cui il termine *scudo* sta col termine *Ares*. In quest'ultimo caso, si dissolvono i confini tra proprietà dizionariali (ad esempio, il significato lessicale di scudo e coppa) e proprietà enciclopediche (ad esempio, che attributi hanno Dioniso e Ares nel pantheon degli dei pagani). È inoltre palese che le somiglianze (coppa e scudo sono entrambi rotondi e concavi, mentre Dioniso e Ares sono entrambi divinità) interagiscono con le differenze (coppa e scudo hanno funzioni diverse; Dioniso è il dio della gioia e dei riti pacifici, Ares è il dio della morte e della guerra). Dunque, in quanto proporzione tra cose distanti, la metafora non scopre la similarità, ma la costruisce: per comprendere una buona metafora (ovvero una metafora aperta a una pluralità d'interpretazioni), occorre ispezionare il campo semantico fino a rintracciare una proprietà comune a due sememi dapprima indipendenti; solo dopo, a metafora compresa, la proprietà comune diventa genere comune, cioè un insieme inattesamente adeguato. La metafora richiede pertanto una cooperazione interpretativa; solo così essa opera una riorganizzazione categoriale, facendoci conoscere proprietà ignote sia del metaforizzato che del metaforizzante. Tuttavia, come osservava già Black, le proprietà su cui gioca la metafora non sono reali, bensì culturali: ad esempio, *Rommel è la volpe del deserto* solo se certe convenzioni culturali assimilano all'astuzia umana l'istinto che rende la volpe abile a rubare le galline. Ciò che rende creativa una metafora non è tanto la capacità di istituire connessioni (le quali sono in genere già culturalizzate, cioè precedenti alla metafora stessa), quanto quella di «percorrere in fretta i sentieri del labirinto semantico» (Eco, 2005, p. 288), permettendoci di saltare da un dominio all'altro e di unire i punti disconnessi dell'enciclopedia (quelli tra cui vige una debole contiguità semantica) in una sorta di corto circuito. In questo modo, la metafora ci fa conoscere meglio «la cultura e, solo attraverso di essa, il mondo come ce lo rappresentiamo» (*ivi*, p. 289).

8.7 Metafora e processi inferenziali

In modo molto generale, l'inferenza può essere definita come quel tipo di ragionamento che si esprime linguisticamente sotto forma di un'argomentazione, ovvero una qualsiasi serie finita di proposizioni articolate in alcune premesse e una conclusione. Poiché tali proposizioni sono espresse da enunciati dichiarativi, i quali asseriscono un particolare stato di cose sul mondo e possono essere veri o falsi, la verità o la falsità di un'inferenza dipenderà dalla *status* semantico delle premesse e della conclusione; invece, la validità o l'invalidità di un'inferenza dipenderà dalla struttura formale del procedimento seguito, cioè dalla correttezza o meno con cui si è passati da una proposizione all'altra e infine alla conclusione,

dai nessi (di precedenza/conseguenzialità) di volta in volta stabiliti (cfr. Coliva, Lalumera, 2006). In ambito logico-filosofico, si è cercato d'individuare le regole attraverso cui è possibile costruire un'inferenza corretta, distinguendola da una incorretta. Ad esempio, il sillogismo aristotelico rappresenta il ragionamento per eccellenza, nel quale la conclusione segue necessariamente dalle premesse, come si evince dal sillogismo-tipo, quello di prima figura: *Ogni animale è mortale* (premissa maggiore), *Ogni uomo è animale* (premissa minore), *Dunque, ogni uomo è mortale* (conclusione). In esso, si hanno tre termini: l'estremo maggiore, che ha l'estensione maggiore e compare come predicato sia nella prima premessa che nella conclusione (*mortale*); l'estremo minore, che ha l'estensione minore e compare come soggetto sia nella seconda premessa che nella conclusione (*ogni uomo*); il termine medio, che ha estensione media e si trova in entrambe le premesse, una volta come soggetto e una volta come predicato (*animale*), fungendo appunto da elemento connettivo fra gli altri due. In senso stretto, il sillogismo ha una natura deduttiva (va dall'universale al particolare), ma Aristotele prevede anche un sillogismo induttivo, grazie a cui dal particolare si ricava l'universale, come nel seguente esempio: *L'uomo, il cavallo e il mulo* (estremo minore) *sono longevi* (estremo maggiore), *L'uomo, il cavallo e il mulo* (estremo minore) *sono animali senza fiele* (termine medio), *Dunque, gli animali senza fiele* (termine medio) *sono longevi* (estremo maggiore). Il ragionamento induttivo cerca di provare l'appartenenza dell'estremo maggiore al medio per mezzo dell'estremo minore; di conseguenza, l'induzione è priva di autentico valore dimostrativo, in quanto, per afferrare davvero l'universale, dovrebbe contemplare la conoscenza di tutti i casi possibili (Aristotele, 1973c). Ancora diverso è il ragionamento abduttivo, così com'è stato formalizzato da Peirce [2003 (1931-1958), pp. 463-476, 485-538], intendendo con esso una catena inferenziale che ci consente di passare da alcuni fatti noti alla posizione ipotetica di un principio in grado di spiegarli, secondo lo schema: regola-risultato-caso; ovviamente, l'ipotesi così ottenuta andrà poi verificata attraverso osservazioni empiriche. Ad esempio, i ragionamenti che conducono Sherlock Holmes a scoprire il colpevole di un crimine, risalendo da un evento (un certo delitto) alla sua causa, sono di tipo abduttivo¹⁹. Oppure immaginiamo che, svegliandoci una mattina, ci accorgiamo che la strada è bagna-

¹⁹ Tuttavia, come nota Bonfantini (2003, pp. 289-307), esistono diversi stili abduttivi: mentre le abduzioni di Sherlock Holmes sono caratterizzate da semplicità e solidità (cioè sono fortemente plausibili secondo i criteri logici ed empirici del senso comune), le abduzioni della ricerca scientifica teorica (ad esempio, l'abduzione con cui Keplero giunse a ipotizzare l'ellitticità dell'orbita di Marte) sono innovative e creative nella misura in cui sono anche arrischiate. Affermando l'esemplarità del ragionamento abduttivo compiuto da Keplero, Peirce tende a esaltare le abduzioni audaci e originali, necessarie tanto nella scoperta scientifica quanto nelle decisioni improvvise e impreviste della vita quotidiana.

ta: supporremo che durante la notte abbia piovuto; ma, per accertarci che la nostra ipotesi sia corretta, dovremo escludere l'intervento di altri fattori (come la pulizia notturna delle strade, se abitiamo in un centro urbano). Ecco l'esempio fatto dallo stesso Peirce, per distinguere l'abduzione (o ipotesi) sia dalla deduzione che dall'induzione:

Deduzione

Regola: Tutti i fagioli di questo sacco sono bianchi.

Caso: Questi fagioli sono di questo sacco.

Risultato: Questi fagioli sono bianchi.

Induzione

Caso: Questi fagioli sono di questo sacco.

Risultato: Questi fagioli sono bianchi.

Regola: Tutti i fagioli di questo sacco sono bianchi.

Abduzione

Regola: Tutti i fagioli di questo sacco sono bianchi.

Risultato: Questi fagioli sono bianchi.

Caso: Questi fagioli sono di questo sacco²⁰.

Le inferenze vengono ampiamente utilizzate nel pensiero e nel linguaggio comuni, dove però non predomina solitamente un ragionamento (deduttivo, induttivo, abduzione) di tipo astratto e formale. Nella vita quotidiana, non è sempre facile controllare la validità o l'invalidità di un ragionamento: a volte non si è in grado di evidenziare le premesse o le conclusioni, a volte sia le une che le altre restano implicite, oppure intervengono fallacie di cui non è consapevoli.

Uno dei compiti della vita quotidiana in cui la capacità di compiere inferenze gioca un ruolo cruciale è quello che ha per obiettivo la comprensione dei testi. Quest'ultima, come hanno evidenziato le ricerche di matrice cognitivista, rappresenta un processo che si articola in diverse tappe, ciascuna delle quali esige specifiche competenze; tuttavia, le abilità inferenziali sembrano costituire un fattore determinante, discriminando i *good comprehenders* dai *poor comprehenders*: la comprensione ha buon esito solo quando il soggetto è in grado di ricavare i significati non espressi direttamente dal testo, attraverso ragionamenti di tipo inferen-

²⁰ Cfr. Peirce, 2003 (1931-1958), p. 465. Per chiarire il tipo di inferenza che è alla base dell'abduzione, Peirce aggiunge: «Supponete che io entri in una stanza e trovi tanti sacchi pieni di diversi tipi di fagioli. Sul tavolo c'è una manciata di fagioli bianchi. Dopo aver cercato un po', scopro che uno dei sacchi della stanza contiene soltanto fagioli bianchi. Ne inferisco subito che è assai probabile che la manciata di fagioli bianchi sia stata tratta proprio da quel sacco».

ziale che permettano di scoprire elementi informativi nuovi, benché presupposti dal materiale in esame (cfr. Van Dijk, Kintsch, 1983; Van den Broek 1994; Cardaello, 2004; Cain, Oakhill, 2007; Bertolini, 2009; Lumbelli, 2009). Nella letteratura cognitivista, con il termine *inferenza* s'intende sia il meccanismo di elaborazione d'informazioni non contenute nel testo che le nuove informazioni ottenute; non si tratta però del solo ragionamento deduttivo, induttivo o abduttivo, svolto magari in maniera un po' arbitraria e/o semplificata. L'inferenza di cui parlano gli psicolinguisti ha un'estensione maggiore: altrettanto decisiva, accanto alla capacità di dedurre o indurre le informazioni mancanti e di formulare ipotesi esplicative, appare quella di scoprire ed esplicitare i nessi che il testo suggerisce in modo implicito. Non a caso, un'intera tipologia d'inferenze è costituita da quelle *coherence-based*, che ristabiliscono sia la coerenza locale tra porzioni ravvicinate del testo (come le *inferenze anaforiche* o *referenziali*), sia una rappresentazione semantica globalmente coerente (come le *inferenze-ponte* o *bridging inferences*). Mentre le inferenze anaforiche consentono di riconoscere a quale elemento del testo si riferisca la parola o la frase in esame, le inferenze-ponte servono a collegare tra loro due o più significati espressi nel testo (spesso mediante un legame di tipo causale), integrandoli con conoscenze pregresse o altre informazioni testuali.

Dunque, possedere le conoscenze implicate e saperle applicare in modo pertinente, attivando nessi inferenziali corretti, rappresentano due condizioni basilari per l'integrazione delle informazioni e la conseguente comprensione di un testo. Ora, in che modo le esperienze passate orientano la comprensione di esperienze nuove? In che modo gli schemi si modificano nella memoria a lungo termine? In che modo i nessi inferenziali, acquisiti all'interno di un particolare dominio, vengono in seguito adattati per poter essere applicati a nuovi domini? Condividendo la tesi secondo la quale la metafora gioca un ruolo di primo piano tanto nel pensiero quanto nella comunicazione linguistica, Carbonell e Minton [1991 (1985)] hanno cercato di sviluppare un sistema computazionale di ragionamento, con l'intento di dimostrare l'utilità dell'inferenza metaforica nella modellizzazione degli aspetti significativi del ragionamento "ingenuo" umano. La loro ipotesi di fondo è che il ragionamento comune sia qualitativamente diverso da quello formale: mentre il secondo si esercita in problemi astratti, lontani dal mondo reale, il primo richiede l'accesso a grandi quantità di conoscenza passata, permettendo di trarre conclusioni senza fare uso di deduzioni formali. Nella vita quotidiana, trasferiamo continuamente le «configurazioni di inferenze» già sperimentate in precedenza: il ragionamento comune si basa quindi su proiezioni analogiche, mediante le quali riconosciamo che una situazione nuova (dominio d'arrivo) è simile a qualche situazione incontrata in passato (dominio d'origine). Anzi, esiste un legame talmente stretto fra i modelli di apprendimento attraverso l'esperienza e i modelli di inferenza metaforica, che le configurazioni di inferenze acquisibili attraverso l'esperienza coincidono sostanzialmente con quelle su cui si basano molte metafore comuni. I due studiosi fanno l'esempio di una metafora diffusa: il ragionamento

su entità imponderabili e astratte come se si trattasse di oggetti dotati di un peso misurabile. Una comune configurazione di inferenza basata su questa metafora è il principio di equilibrio, rappresentabile con una bilancia a due piatti: «La bilancia può essere in equilibrio, oppure inclinarsi verso uno dei lati, in funzione del peso degli oggetti situati nei rispettivi piatti. L'inferenza consiste nel situare oggetti sulla bilancia e prevedere la situazione risultante» (*ivi*, p. 275). Si giustifica così il ricorso alla metafora del *peso* nei contesti più disparati: dall'esito di un processo giuridico (*La giuria valutò che il peso delle prove favoriva l'imputato*) all'articolarsi dei processi decisionali (*Sia le tesi dei conservatori che quelle dei liberali sembravano avere lo stesso peso per il Presidente, e la sua decisione era in bilico*) o al risultato di un evento sportivo (*Gli Steelers erano pesantemente favoriti prima della partita, ma i Browns incominciarono ad ammassare punti e ottennero un massiccio comando a metà del gioco*). In tutti questi casi, «configurazioni di inferenze valide nei domini fisici vengono trasformate in configurazioni di inferenze applicabili in diversi domini target eliminando i descrittori fisici ma preservando al contempo relazioni soggiacenti come la causalità» (*ivi*, p. 274).

Per specificare come agisca la proiezione metaforica nei ragionamenti della vita quotidiana, Carbonell e Minton integrano l'approccio di Lakoff e Johnson con quello di Ortony. Il trasferimento di conoscenze è unidirezionale, muovendo sempre da un dominio più noto e definito (*source domain*) verso un dominio meno noto e strutturato (*target domain*); tuttavia, per poter effettuare tale trasferimento, il lettore o l'ascoltatore deve identificare le corrispondenze fra i due domini e stabilire con esattezza quale informazione presente nel dominio di origine sia applicabile al dominio target. Ciò non può avvenire sulla base di una semplice comparazione: quando il lettore o l'ascoltatore apprende qualcosa di nuovo, possiede scarse conoscenze sul dominio target, per cui gli riesce difficile abbinarle a quelle già note. Nel caso di metafore "congelate", cioè entrate ormai nel linguaggio corrente, il compito è facilitato dal fatto che la proiezione segue un binario prefissato, il che riduce il rischio di non distinguere le inferenze corrette da quelle sbagliate. Invece, nel caso di metafore prodotte *ex novo*, vengono adottate altre strategie di comprensione, una delle quali consiste nel focalizzarsi sui tratti salienti del dominio d'origine; restringendo la proiezione iniziale, questa strategia consente infatti di tralasciare le configurazioni di inferenze irrilevanti o inadeguate. Vi sono casi, infine, in cui occorre guidare il processo di comprensione: si tratta dei contesti didattici, nei quali le configurazioni metaforiche possono agevolare l'apprendimento di concetti astratti, a patto che l'insegnante espliciti la correlazione tra l'informazione nuova e quella posseduta, costruendo ed esemplificando la proiezione più adeguata.

Ma l'inferenza svolge un ruolo cruciale anche all'interno di una semiotica che fonda l'idea di segno sul concetto di interpretazione. Per questa semiotica, «ciascuna unità semantica implica tutti gli enunciati in cui può essere inserita, e questi tutte le inferenze che autorizzano sulla base delle regole registrate enciclopedicamente» (Eco, 1984, p. 110). Naturalmente, quando dobbiamo interpretare un'espressione

linguistica, richiamiamo soltanto porzioni locali del sapere culturale complessivo, ovvero quelle porzioni che vengono suggerite dal contesto. Sotto tal profilo, il significato lessicale va inteso come l'associazione di un'espressione a una serie di "istruzioni per l'uso" in contesti diversi: le stesse proprietà dizionariali sono artifici di economia metalinguistica attraverso i quali si evita di elencare ogni volta una lunga lista di proprietà enciclopediche. Ma la scelta del contesto da attivare assume la natura di un processo inferenziale; ad esempio, /cane/ indica sia un animale, sia una parte della pistola; per cui l'inferenza *se /cane/ allora ...* si traduce nell'opzione tra due serie d'inferenze: *se contesto animale allora ...*, *se contesto bellico allora ...*

La comprensione di una metafora implica proprio molteplici movimenti inferenziali (abduzione, induzione e deduzione²¹), ovvero la capacità di attivare – alla luce del contesto – un'intera catena d'inferenze. Sofferamoci su uno degli esempi proposti da Eco (1980 e 2005): *La casa degli uccelli* (ovvero l'*aria*). L'interprete è portato a fare inferenze sui semi individuati, costruendo una duplice rappresentazione: la casa ha una forma rettangolare, chiusa, coperta, e il suo scopo è di riparare; gli uccelli hanno una forma alata, e il loro scopo è di volare. L'idea di volo induce a tentare una rappresentazione dell'*aria*: essa è informe e non ripara. Dunque, il sema "riparo" è affermato per la casa e negato per l'*aria*. Questa similarità per opposizione provoca una serie di domande che conducono ad altre inferenze. Si allarga l'ambito dell'enciclopedia: qual è il territorio degli uomini e qual è il territorio degli uccelli? Gli uomini vivono in territori chiusi e gli uccelli in territori aperti. Si sovrappongono *frames* o sceneggiature: se un uomo viene minacciato, cosa fa? Si rifugia in casa. Se un uccello viene minacciato, cosa fa? Si rifugia nell'*aria*. Ma allora l'*aria*, che pareva luogo della minaccia (vento, pioggia, tempesta), per alcuni esseri diventa luogo del riparo, cioè casa. Come si può notare, si tratta di una situazione di *problem-solving*: l'interprete non può elaborare automaticamente le informazioni tratte dal testo, quindi è spinto ad attivarsi, a procedere per tentativi ed errori, in un "andirivieni" ermeneutico da cui trapela infine la soluzione.

8.8 La tensione metaforica

Tra i punti fermi dell'odierna letteratura critica sulla metafora, vi è senza dubbio il rifiuto della dicotomia letterale vs metaforico: come abbiamo visto, tale presa di posizione si è affermata di pari passo con l'idea di un'efficacia cognitiva della metafora, accomunando autori che muovevano da diverse discipline e/o imper-

²¹ Va segnalato che, per Eco (1990, pp. 155-156), l'interpretazione metaforica comporta soprattutto un ragionamento abduttivo, lo stesso implicato dai modelli teorici della scienza di cui parla Black: con la differenza che «l'interpretazione metaforica cerca leggi valide per contesti discorsivi, la scoperta scientifica cerca leggi per mondi».

sonavano al loro interno svariati orientamenti. In particolare, alcune ricerche empiriche di matrice cognitivista hanno mostrato che senso letterale e senso metaforico vengono elaborati in parallelo e richiedono lo stesso tempo di comprensione, smentendo così la tesi del carattere “secondario” del linguaggio figurato rispetto a quello letterale e la possibilità di definire un preciso spartiacque fra i due tipi di linguaggio. Tuttavia, almeno nella sua versione più radicale, l’ipotesi di un’unicità dei processi di comprensione rischia di entrare in contraddizione con l’enfasi posta sulle potenzialità cognitive della metafora: come giustificare infatti la capacità, da parte della metafora, di far emergere inedite connessioni tra domini separati, di produrre una nuova organizzazione categoriale, di generare intuizioni non esprimibili in nessun altro modo, se non ammettendone una qualche specificità anche sul piano della comprensione? Se letterale e metaforico appaiono come i poli di un *continuum*, nulla vieta di distinguere tra metafore più o meno “vive” (cioè innovative) e metafore più o meno “morte” (cioè convenzionalizzate), vale a dire tra metafore per cui è necessario attivare un processo interpretativo *ad hoc* e metafore per cui è già disponibile una regola d’interpretazione: con l’avvertenza, peraltro, di non fissare rigidi confini fra le due tipologie, vista la fluidità dei significati delle parole (come delle costellazioni semantiche a cui esse, di volta in volta, rinviano), e la connessa instabilità delle loro regole d’uso, che possono mutare sia nel corso del tempo, sia in funzione di diversi contesti.

In ogni caso, sembra innegabile che, per poter comprendere un enunciato metaforico, occorra identificarlo come tale, cioè discriminarlo da un enunciato letterale: non perché sia possibile definire una volta per tutte gli indizi che ci fanno propendere a favore di un’interpretazione metaforica, e nemmeno perché quest’ultima debba essere necessariamente preceduta da un’interpretazione letterale (come sosteneva il cosiddetto “modello a stadi”: cfr. Searle, 1979), ma perché la metafora richiede una cooperazione interpretativa, attivabile soltanto se il lettore o l’ascoltatore capta nella frase un tratto di anticonvenzionalità, una dissonanza tra il *topic* e il *vehicle*, tra il focus e la sua cornice letterale. Come osserva Goodman [1976 (1968), p. 67], dove c’è metafora, c’è conflitto: «L’applicazione di un termine è metaforica solo se in qualche misura è controindicata».

Un filosofo che ha dedicato particolare attenzione all’innovazione semantica prodotta dalla metafora viva (intesa soprattutto come metafora poetico-letteraria), individuandovi una finestra aperta sull’enigma della creatività, è Paul Ricœur. A suo parere, tra letterale e metaforico non vi è né identità né opposizione, ma piuttosto *tensione*: una relazione dinamica, rintracciabile non solo all’interno dell’enunciato (tra *topic* e *vehicle*, *focus* e *frame*), ma anche nei processi che ne regolano la comprensione. Che cosa accade, infatti, quando comprendiamo un enunciato metaforico? Per rispondere a questa domanda, Ricœur non esita a confrontarsi con gli approcci che vedono nella metafora uno *scarto*, ossia una violazione del codice linguistico: innanzitutto, con la prospettiva di Monroe C. Beardsley (1958 e 1962), secondo cui la metafora è un’attribuzione auto-contraddittoria, caratterizzata dal

fatto che i significati «primari» (cioè espliciti) del «soggetto» (il *topic*) appaiono incompatibili con quelli del «modificatore» (il *vehicle*), il che costringe ad esplorare l'intera gamma delle loro connotazioni, per individuare i significati «secondari» (cioè impliciti) del modificatore attribuibili a quel soggetto. Come osserva Ricœur, è dunque il lettore o l'ascoltatore a trasformare una contraddizione assurda in una contraddizione ricca di senso, vale a dire in un'innovazione semantica che, da quel momento in poi, potrà stabilizzarsi in una creazione linguistica ed essere utilizzata da una certa comunità di parlanti. Ma Ricœur si rifà anche alla nozione di *impertinenza semantica* elaborata da Jean Cohen (1966), secondo cui frasi grammaticalmente corrette possono risultare insensate qualora il predicato non appaia pertinente in rapporto al soggetto: ad esempio, il verso di Mallarmé *Il cielo è morto* viola la legge di pertinenza semantica, perché il predicato è morto conviene solo agli individui compresi entro la categoria degli esseri viventi; la metafora sarebbe allora il procedimento volto a ridurre questo scarto, modificando il significato associato dal codice linguistico a certe parole. In realtà, secondo Ricœur, la metafora costituisce un'innovazione sia sul piano lessicale che su quello predicativo; anzi, è proprio qui che entra in gioco la peculiare strategia connessa alla comprensione della metafora: essa fa nascere una nuova pertinenza semantica sulle rovine di quella letterale, producendo senso a partire dal non-senso. Di conseguenza, «l'incremento sul piano del significato non è separabile dalla tensione non solo tra i termini dell'enunciato, ma anche tra due interpretazioni, l'una letterale, limitata ai valori consolidati delle parole, l'altra metaforica, prodotta dalla "torsione" alla quale sono sottoposte le parole per "produrre senso" con l'enunciato intero». Ovvero, «l'innovazione semantica non è separabile dal movimento che si instaura tra le due letture, dalla loro tensione e dalla visione stereoscopica prodotta da tale dinamismo» [Ricœur, 1981 (1975), p. 392].

Per chiarire come agisca questo dinamismo nel processo di comprensione, Ricœur prospetta l'inclusione della somiglianza entro lo statuto della metafora, asserendo che la nuova pertinenza è costituita dal tipo di prossimità semantica che si stabilisce tra i termini a dispetto della loro distanza (*ivi*, pp. 255-256). Ricœur mette dunque in rapporto l'incremento sul piano del significato con una variazione di distanza tra campi semantici, cioè con un'assimilazione predicativa: per comprendere una metafora, occorre cogliere una parentela tra idee eterogenee. Tuttavia, «quando diciamo che questo è (come) quello – prescindendo dal fatto che il *come* sia "segnato" o no – l'assimilazione non raggiunge il livello dell'identità di senso. Il "simile" non è il "medesimo". Ravvisare la somiglianza, come dice Aristotele, vuol dire cogliere il "medesimo" nella e nonostante la "differenza"» (*ivi*, p. 392)²². La prossimità in questione è una vicinanza nuova, che la clas-

²² Cfr. Aristotele, 1973c, 11, 1412 a, 10-15.

sificazione precedente impediva di scorgere; inoltre, l'incontro tra l'identità e la differenza genera una relazione dinamica, incentrata su una continua tensione tra il medesimo e l'altro. Ad esempio, quando il poeta dice: *Il tempo è un mendicante*, innesca una tensione tra l'è metaforico e il *non è* letterale, cioè tra un'interpretazione letterale per cui il tempo *non è* un mendicante, e un'interpretazione metaforica per cui il tempo *è come* un mendicante. L'esistenza di un tale conflitto non lascia inalterato l'è metaforico: la resistenza oppostagli dal *non è* modifica la relazione tra *tempo* e *mendicante*, che risulta modellata sul *vedere come*. E il *vedere come* (antecedente, secondo Ricœur, allo stesso rapporto di somiglianza) ha un indubbio carattere selettivo, in quanto ci induce a riconoscere che il tempo *è come* un mendicante secondo alcuni, ma non secondo tutti i sensi possibili.

In conclusione, anche ipotizzando che i processi mentali rimangano sempre gli stessi, possiamo supporre che la comprensione di una metafora viva, ricca di originali implicazioni a livello semantico-concettuale, richieda uno sforzo cognitivo maggiore rispetto alla comprensione di un'espressione letterale. Del resto, persino un'espressione idiomatica come *Volo a casa e torno* può apparire metaforica a un bambino, se non ne conosce già il significato convenzionalizzato nel lessico corrente; più in generale, la connessione di due campi semantici differenti genera un problema, quando occorre esplorarne a fondo la gamma delle connotazioni o le conoscenze enciclopediche necessarie per gettare un ponte tra l'uno e l'altro. Ma proprio la percezione di una difficoltà può costituire, sul piano didattico, una risorsa, se l'obiettivo è di sottrarre l'elaborazione del testo a procedimenti automatici difettosi²³: una metafora viva – o che appaia tale a un certo lettore/ascoltatore – rappresenta uno strumento efficace in ragione del suo potere de-automatizzante nei confronti dei meccanismi che sono alla base della comprensione del testo, dalla capacità di integrare i significati a quella di produrre vari tipi d'inferenza, dalla capacità di selezionare le informazioni più pertinenti a quella di rielaborarle e ricategorizzarle. Percorsi didattici incentrati su metafore innovative possono sollecitare ad assumere un ruolo più attivo nei processi di costruzione del senso.

²³ Su questo tema si rinvia a Cardarello, capitolo 1 del presente volume.

Bibliografia

- AGOSTINELLI M.E. (2002), *Sembra questo, sembra quello*, Salani, Firenze.
- ANTINUCCI F. (2011), *Parola e immagine. Storia di due tecnologie*, Laterza, Bari.
- ARISTOTELE (1973a), *Analitici primi*, trad. it. di M. Gigante e G. Colli, in *Opere*, (a cura di) G. Giannantoni, vol. I, Laterza, Roma-Bari.
- ARISTOTELE (1973b), *Poetica*, trad. it. di M. Valgimigli, in *Opere*, (a cura di) G. Giannantoni, vol. X, Laterza, Roma-Bari.
- ARISTOTELE (1973c), *Retorica*, trad. it. di M. Valgimigli, in *Opere*, (a cura di) G. Giannantoni, vol. X, cit.
- ARMELLINI G. (2000), "Dante e Dylan Dog, intervista a cura di Gianni Saporetti", in *Una città*, reperibile sul sito: www.unacitta.ir/newsite/intervista
- AUBRET J., BLANCHARD S. (1991), *L'évaluation des compétences d'un lecteur*, EAP, Issy les Moulineaux.
- AXIA G. [1997 (1994)] (a cura di), *La valutazione dello sviluppo. Metodi e strumenti*, NIS, Roma.
- BAKER L. (1985), "How Do we Know when we Don't Understand? Standards for Evaluating Text Comprehension", in D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, T.G. Waller (a cura di), *Metacognition, Cognition and Human Performances*, vol. 1, Theoretical Issues, Academic Press, New York, pp. 155-205.
- BAKER L., ZIMLIN L. (1989), "Instructional Effects on Children's Use of Two Levels of Standards for Evaluating their Comprehension", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, n. 3, pp. 340-346.
- BARBIERI S., DE VESCOVI A. (1983), "Lo sforzo di farsi comprendere: inferenze e spiegazioni nel racconto di una storia a bambini dai 18 ai 36 mesi", in *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 10, pp. 61-78.
- BARSALOU L.W. (1983), "Ad hoc Categories", in *Memory and Cognition*, n. 11, pp. 211-227.

- BARTHES R. [1966 (1964)], *Elementi di semiologia*, trad. it. di A. Bonomi, Einaudi, Torino.
- Barthes R. [1985 (1964)], “Retorica dell’immagine”, in *L’ovvio e l’ottuso. Saggi critici III*, trad. it. di C. Benincasa, G. Bottirolì, G.P. Caprettini, D. De Agostini, L. Lonzi, G. Mariotti, Einaudi, Torino, pp. 22-41.
- BARTLETT F.C. (1932), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BASSA POROPAT M.A., DE VECCHI E. (1995), *Guardare assieme e discutere. L’interosservazione come metodologia d’intervento*, Franco Angeli, Milano.
- BAZZANELLA C., MORRA L. (2007), “On Understanding Metaphor”, in *Lingue e linguaggi*, vol. VI, n.1, pp. 65-84.
- BEARDSLEY M.C. (1958), *Aesthetics*, Brace and World, New York.
- BEARDSLEY M.C. (1962), “The Metaphorical Twist”, in *Philosophy and phenomenological Research*, n. 22, pp. 293-307.
- BECK B. (1987), “Metaphor, Cognition and Artificial Intelligence”, in R.S. Haskell (a cura di), *Cognition and Symbolic Structure: The Psychology of Metaphoric Transformation*, Ablex, Norwood, pp. 9-30.
- BENVENISTE É. [1971 (1966)], *Problemi di linguistica generale I*, trad. it. di M.V. Giuliani, Il Saggiatore, Milano.
- BERTHOLD K., NUCKLES M., RENKL A. (2007) , “Do Learning Protocol Support Learning Strategies and Outcomes?” in *Learning and Instruction*, vol. 17, n. 5, pp. 564-577.
- BERTOLINI C. (2009), *Promuovere la comprensione del testo attraverso le immagini: un intervento sperimentale nella scuola dell’infanzia*, Tesi di Dottorato in Scienze Umanistiche, Università di Modena e Reggio Emilia.
- BERTOLINI C. (2009), “L’abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e di testi visivi”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 2-3, pp. 9-17.
- BERTOLINI C. (2012), *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia*, Junior, Bergamo.
- BETTETINI G. (1996), *L’audiovisivo*, Bompiani, Milano.
- BIANCHI C. (2005), *Spot. Analisi semiotica dell’audiovisivo pubblicitario*, Carocci, Roma.
- BIANCO M. (2003), “Àpprendre à comprendre: l’entraînement à l’utilisation des marques linguistiques”, in D. Gaonac’h, M. Fayol (a cura di), *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris, pp. 156-181.
- BIANCO M., CODA M., GOURGUE D. (2002), *Compréhension, Grande Section*, Éditions de la Cigale, Grenoble.

- BIANCO M., LIMA L., SYLVESTRE E. (2004), “Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture?”, in E. Gentaz, P. Dessus (a cura di), *Comprendre les apprentissages: sciences cognitives et éducation*, Dunod, Paris, pp. 49-68.
- BIANCO M., CODA M., GOURGUE D. (2006), *Compréhension, Moyenne Section*, Éditions de la Cigale, Grenoble.
- BIANCO M., BRESSOUX P. (2009), “Effets classes et effet maître dans l’enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension!”, in X. Dumay, V. Dupriez (a cura di), *L’efficacité dans l’enseignement: promesses et zones d’ombre*, De Boeck, Bruxelles. pp. 35-54.
- BIANCO M. (2010), “La compréhension de textes: peut-on l’apprendre et l’enseigner?” in M. Crahay, M. Dutrevis (a cura di), *Psychologie des apprentissages scolaires*, De Boeck, Bruxelles, pp. 230-257.
- BIANCO M., BRESSOUX P., DOYEN A.L., LAMBERT E., LIMA L., PELLENQ C., ZORMAN M. (2010), “Early Training of Oral Comprehension and Phonological Skills at Preschool: the Results of a 3 Years Longitudinal Study”, in *Scientific Studies of Reading*, vol. 14, n. 3, pp. 211-246.
- BIANCO M., PELLENQ C., LAMBERT E., BRESSOUX P., LIMA L., DOYEN A.L. (2012), “Impact of Early Code-Skills and Oral-Comprehension Training on Reading Achievement in First Grade”, in *Journal of research in reading*, vol. 35, n. 4, pp. 427-455.
- BINET A., SIMON T. (1907), “Le développement de l’intelligence chez les enfants”, in *L’Année psychologique*, n. XIV, pp. 1-94.
- BLACK M. [1983a (1954, poi 1962)], “Metafora”, in *Modelli archetipi metafore*, trad. it. di A. Almansi, E. Paradisi, Pratiche, Parma, pp. 41-66.
- BLACK M. [1983b (1960, poi 1962)], “Modelli e archetipi”, in *Modelli archetipi metafore*, cit., pp. 67-95.
- BLACK M. [1983c (1977, poi 1979)], “Ancora sulla metafora”, in *Modelli archetipi metafore*, cit., pp. 97-135.
- BLASKO D., CONNINE C. (1993), “Effects of Familiarity and Aptness on Metaphor Processing”, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, n. 19, pp. 295-308.
- BOEHM G. (2009), *La svolta iconica*, (a cura di) M.G. Di Monte, M. Di Monte, Postfazione di T. Griffero, Meltemi, Roma.
- BONFANTINI M.A. (1987 e 2004²), *La semiosi e l’abduzione*, Bompiani, Milano.
- BONFANTINI M.A. (2003), “Peirce e l’abduzione”, in *Peirce* [2003 (1931-1958)], pp. 289-307.
- BOSCOLO P. (1997), *Psicologia dell’apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino.

- BOSCOLO P. (2006), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino.
- BOWDLE B.F., GENTNER D. (2005), "The Career of Metaphor", in *Psychological Review*, vol. 112, n. 1, pp. 193-216.
- BOYD R., KUHN R.T. [1983 (1979)], *La metafora nella scienza*, trad. it. di C. Bicchieri, Feltrinelli, Milano.
- BREIDBACH O., VERCELLONE F. (2010), *Pensare per immagini. Tra scienza e arte*, Bruno Mondadori, Milano.
- BROWN A.L. (1980), "Metacognitive Development and Reading", in R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer (a cura di), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 453-481.
- BUDIU R., ANDERSON J.R. (2002), "Comprehending Anaphoric Metaphors", in *Memory and Cognition*, n. 30, pp. 158-165.
- BUSTOS E. DE (2000), *La metafora. Ensayos transdisciplinarios*, Uned, Madrid, ES.
- CACCIARI C. (a cura di) (1991), *Teorie della metafora*, Raffaello Cortina, Milano.
- CACCIARI C. (1991), "La metafora: da evento del linguaggio a struttura del pensiero", in C. Cacciari (a cura di) (1991), pp. 1-31.
- CACCIARI C. (1999), La metafora: un ponte fra il linguaggio e l'esperienza percettiva, in *Lingua e Stile*, vol. 34, n. 2, pp. 159-166.
- CACCIARI C. (2005), "Il rapporto fra percezione e linguaggio attraverso la metafora", in A.M. Lorusso (a cura di), pp. 321-348.
- CACCIARI C., GLUCKSBERG S. (1994), "Understanding Figurative Language", in M.A. Gernsbacher (a cura di) (2005), *Handbook of Psycholinguistic*, Academic Press, New York, pp. 447-477.
- CAIN K., OAKHILL J., BRYANT P. (2004), "Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n. 1, pp. 31-42.
- CAIN K., OAKHILL J., BRYANT P. (2004), "Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability and Component Skills", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n. 4, pp. 671-681.
- CAIN K., OAKHILL J. (a cura di) (2007), *Children's Comprehension problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*, The Guilford Press, New York.
- CAIN K., OAKHILL J. (2007), *Reading Comprehension Difficulties. Correlates, Causes and Consequences*, in K. Cain, J. Oakhill (a cura di) (2007), pp. 41-76.
- CAIN K., OAKHILL J. (2009), "Reading Comprehension Development from 8 to 14 Years, the Contribution of Component Skills and Processes", in R.K. Wagner, C. Schatschneider, C. Phythian-Sence (a cura di), *Beyond Decoding, the Beha-*

- vioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*, Guilford Press, New York, pp. 143-175.
- CALABRESE O. (1977), *Arti figurative e linguaggio*, Guaraldi, Rimini-Firenze.
- CALABRESE O. (1985), *La macchina della pittura*, Laterza, Roma-Bari.
- CALABRESE S. (2008), in collaborazione con C. Bronzino, *Retorica del linguaggio pubblicitario*, Archetipolibri, Bologna.
- CALANI A. (2011) (a cura di), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma.
- CALEFATO P. (2000), *Metafora e immagine*, Graphis, Bari.
- CAMPBELL J., KELLY D., MULLIS I., MARTIN M., SAINSBURY M. (2001), *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill.
- CARAMELLI N. (2005), “Psicologia e metafora. Interpretazioni e problemi nella ricerca recente”, in A.M. Lorusso (a cura di) (2005), pp. 291-319.
- CARBONELL J.G., MINTON S. [1991 (1985)], “Metafora e ragionamento comune”, in C. Cacciari (a cura di) (1991), pp. 269-301.
- CARDARELLO R. (1983), “Figure nuove, esplorazione e comunicazione”, in L. Lumbelli (a cura di) *La novità come risorsa educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 210-230.
- CARDARELLO R. (1985), “L’uso del libro prima di leggere. Il libro di figure nell’educazione prescolare”, in L. Lumbelli (a cura di), *Lettura e cultura*, Juvenilia, Bergamo, pp. 69-84.
- CARDARELLO R. (1986), “Itinerari delle informazioni perdute alla TV”, in *IKON. Ricerche sulla comunicazione*, n. 13, pp. 65-108.
- CARDARELLO R. (1988), “Incoraggiare a guardare. La comunicazione dell’insegnante e il libro di figure”, in L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 73-107.
- CARDARELLO R. (1989), “Guardare le figure per leggere una storia”, in R. Cardarello, A. Chiantera (a cura di), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 85-108.
- CARDARELLO R. (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARDARELLO R. (2004), *Storie facili, storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo.
- CARDARELLO R. (2009) “Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna”, in G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma, pp. 91-112.

- CARDARELLO R., BERTOLINI C. (2012), “Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 8, pp. 13-24.
- CARROLL N. (1994), “Visual Metaphor”, in J. Hintikka (a cura di), *Aspects of Metaphor*, Kluwe, Dordrecht, pp. 189-218.
- CASADIO C. (1996), *Itinerario sulla metafora. Aspetti linguistici, semantici e cognitivi*, Bulzoni, Roma.
- CASTELFRANCHI C., PARISI D. (1980), *Per un'educazione linguistica razionale*, Il Mulino, Bologna.
- CATARSI E. (1999), *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- CATTS H.W., FEY M.E., ZHANG X., TOMBLIN J.B. (1999), “Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation”, in *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, n. 4, pp. 331-361.
- CAZZULLO A. (1987), *La verità della parola. Ricerca sui fondamenti filosofici della metafora in Aristotele e nei contemporanei*, Jaca Book, Milano.
- COHEN J. [1974 (1966)], *Struttura del linguaggio poetico*, trad. it. di M. Grandi, Il Mulino, Bologna.
- COLIVA A., LALUMERA E. (2006), *Pensare: leggi ed errori del ragionamento*, Carocci, Roma.
- COMETA M. (2012), *La scrittura delle immagini*, Raffaello Cortina, Milano.
- CONNOR C.M., MORISSON F.J., SLOMINSKI L. (2006), “Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth”, in *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n. 4, pp. 665-689.
- CONNOR C.M., MORRISON F.J., PETRELLA J.N. (2004), “Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child by Instruction Interactions”, in *Journal of educational psychology*, vol. 96, n. 4, pp. 682-698.
- CONTE G. (1981), *Metafora*, Feltrinelli, Milano.
- CORNOLDI C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- CORNOLDI C., COLPO G. (2004), *Prove di Lettura MT per la scuola elementare-2*, Organizzazioni Speciali, Firenze.
- CORNOLDI C., OAKHILL (a cura di) (1996), *Reading Comprehension Difficulties: Process and Intervention*, Erlbaum, Mahawah, N.J.
- CORRAIN L., VALENTI M. (a cura di) (1991), *Leggere l'opera d'arte. Dal figurativo all'astratto*, Esculapio, Bologna.
- CORRAIN L. (a cura di) (1999), *Leggere l'opera d'arte II. Dal figurativo all'astratto*, Esculapio, Bologna.

- CORRAIN L. (a cura di) (2004), *Semiotiche della pittura*, Meltemi, Roma.
- CUNNINGHAM A.E., STANOVICH K.E. (1997), "Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later", in *Developmental Psychology*, vol. 33, n. 6, pp. 924-945.
- CUPCHIK G.D. (2003), "The "Interanimation" of Worlds: Creative Metaphors in Art and Design", in *The Design Journal*, vol. 6, n. 2, pp. 14-28.
- CURTI A. (1989), *Un giorno in città. I mestieri*, Fabbri, Milano.
- DALLARI M., STRADI C. (1980), "Leggere le figure", in *Infanzia*, n. 43, pp. 8-14.
- DANESI M. (2003), *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*, La Scuola, Brescia.
- DE BENI R., CISOTTO L., CARRETTI B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Edizioni Erickson, Trento.
- DE BENI R., CORNOLDI C., CARRETTI B., MENEGHETTI C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo. Introduzione teorica generale al programma. Prove criteriali livello A e B*, vol. 1, Edizioni Erickson, Trento.
- DE CRESCENZO E. (2009), *Dispositivi metaforici e comprensione del testo: un intervento sperimentale nella scuola dell'infanzia*, Tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Indirizzo Scuola Materna, Università di Modena e Reggio Emilia.
- DECI E.L., RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- DEL CARLO S. (2012), *Bella becca. Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*, Junior, Bergamo.
- DELOACHE J.S., PIERROUTSAKOS S.L., UTTAL D.H. (2003), "The Origin of Pictorial Competence", in *Current Directions in Psychological Science*, vol. 12, n. 4, pp. 114- 119.
- DENTI R. (2009) (a cura di), *Leo Lionni*, Babalibri, Milano.
- DEP (2003), "Les compétences en lecture des élèves et des jeunes", in *Éducation & Formations*, n. 66, pp. 13-21.
- DI MONTE M. (2009), "La curva pericolosa delle immagini", Introduzione a G. Boehm (2009), pp. 7-20.
- DICKINSON D.K., McCABE A., ANASTASOPOULOS L., PEISNER-FEINBERG E.S., POE M.D. (2003), "The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge among Preschool-Aged Children", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n. 3, pp. 465-481.
- Eco U. (1968), *La struttura assente*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.

- Eco U. (1979), "Prospettive di una semiotica delle arti visive", in E. Mucci, P.L. Tazzi (a cura di) (1979), pp. 69-87.
- Eco U. (1980), voce "Metafora", in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Einaudi, Torino, pp. 191-236.
- Eco U. (1984), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1997), *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (2005), "Metafora e semiotica interpretativa", in A.M. Lorusso (a cura di) (2005), pp. 257-290.
- Eco U., Marmo C. (2005), "La teoria aristotelica della metafora nel medioevo", in A.M. Lorusso (a cura di) (2005), pp. 119-148.
- Ehri L.C., Nunes S.R., Willows D.M., Schuster B.V., Yaghou-Zadeh Z., Shanahan T. (2001), "Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis", in *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n. 3, pp. 250-287.
- Escarpit D. (1977), "Les niveaux d'élaboration du récit à l'âge de la prelecture", in D. Escarpit, *L'enfant, l'image et le récit*, Mouton, Paris.
- Fabbrichesi Leo R. (1983), *La polemica sull'iconismo (1964-1975)*, ESI, Napoli.
- Fish S. [1987 (1980)], *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Flavell J.H. (1979), "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry", in *American Psychologist*, vol. 34, n. 10, pp. 906-911.
- Flavell J., Speer J., Green F., August D. (1981), "The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about Communication", in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 46, n. 5, numero completo.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S. [1996, (1977)], *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, il Mulino, Bologna.
- Floch J.M. (1978), "Roland Barthes: Rhétorique de l'image", in *Bulletin du Groupe de recherches sémio-linguistiques*, vol. 1, n. 4-5, pp. 27-32.
- Floch, J.M. (1981), "Kandinskij: sémiotique d'un discours plastique non figuratif", in *Communication*, n. 34, pp. 135-157.
- Floch, J.M. (1985), "Sémiotique plastique et communication publicitaire", in *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit*, Hadès-Benjamin, Paris-Amsterdam, pp. 189-207.
- Foltz P.W., Kintsch W., Landauer T.K. (1998), "The Measurement of Textual

- Coherence with Latent Semantic Analysis”, in *Discourse Processes*, vol. 25, n. 2-3, pp. 285-307.
- FORCEVILLE C. (1996), *Pictorial Metaphor in Advertising*, Routledge, London.
- FORCEVILLE C. (2002), “The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors”, in *Journal of Pragmatics*, n. 34, pp. 1-14.
- FORCEVILLE C. (2008), “Metaphors in Pictures and Multimodal Representations”, in R.W. Gibbs (a cura di) (2008), pp. 462-482.
- FORCEVILLE C., URIOS-APARISI E. (a cura di) (2009), *Multimodal Metaphor*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- FRASNEDI F., MARTARI Y., PANZIERI C. (a cura di) (2005), *La lingua per un maestro. “Vedere” la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Franco Angeli, Milano.
- GALLINA V. (2006), *Letteratismo e abilità per la vita*, Armando, Roma.
- GENSINI S. (2011), “Dispositivi retorici nella pubblicità: verso una comunicazione interattiva”, in E. Tavani (a cura di), *Parole ed estetica dei nuovi media*, Carocci, Roma, pp. 63-85.
- GENTNER D. (1983), “Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy”, in *Cognitive Science*, n. 7, pp. 155-170.
- GENTNER D. (1988), “Metaphor as Structure-Mapping: The Relational Shift”, in *Child Development*, vol. 59, n.1, pp. 47-59.
- GENTNER D., BOWDLE B. (2008), “Metaphor as Structure-Mapping”, in R.W. Gibbs (a cura di) (2008), pp. 109-128.
- GERNSBACHER M.A. (1990), *Language comprehension as structure building*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- GERNSBACHER M.A., VARNER K.R., FAUST M.E. (1990), “Investigating Differences in General Comprehension Skill”, in *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*, vol. 16, n. 3, pp. 430-445.
- GHABANCHI Z., MIRZA F.H. (2010), “The Effect of Summarisation on Intermediate EFL Learners’ Reading Comprehension and Their Performance on Display, Referential and Inferential Questions”, in *Journal of College Teaching & Learning*, n.7, pp. 53-60.
- GHIAZZA S. (2005) (a cura di), *La metafora tra scienza e letteratura*, Le Monnier Università, Firenze.
- GIBBS R.W. (1990), “Comprehending Figurative Referential Descriptions”, in *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*, vol. 16, n. 1, pp. 56-66.
- GIBBS R.W. (1994), *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*, Cambridge University Press, Cambridge.

- GIBBS R.W. (2001), "Processing the Meaning of what Speakers Say and Implicate", in workshop "*Towards an Experimental Pragmatics*", Institut des Sciences Cognitives, Lyon, 17-19 maggio.
- GIBBS R.W. (2008) (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GILDEA P., GLUCKSBERG S. (1983), "On Understanding Metaphor: the Role of Context", in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 22, pp. 577-590.
- GIULIANO P. (2005), "Abilità narrativa ed emarginazione sociale", in *Quaderni del Bollettino linguistico campano*, n. 2.
- GLUCKSBERG S., GILDEA P., BOOKIN H.B. (1982), "On Understanding Nonliteral Speech: Can People Ignore Metaphors?" In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 21, pp. 85-98.
- GLUCKSBERG S. (1986), "How People Use Context to Resolve Ambiguity: Implications for an interactive Model of Language Understanding", in I. Kurcz, G.W. Shugar, J.H. Danks (a cura di), *Knowledge and Language*, North Holland, Amsterdam, pp. 303-325.
- GLUCKSBERG S., KEYSAR B. [1991 (1989)], "La comprensione delle comparazioni metaforiche: oltre la somiglianza", trad. it. in C. Cacciari (a cura di) (1991), pp. 165-212.
- GLUCKSBERG S. (2001a), "On the Fate(s) of Literal Meanings", in Workshop *Towards an Experimental Pragmatics*, Institut des Sciences Cognitives, Lyon, 17-19 maggio.
- GLUCKSBERG S. (2001b), *Understanding Figurative Language: from Metaphor to Idioms*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- GLUCKSBERG S. (2008), "How Metaphors Create Categories – Quickly", in R.W. Gibbs (a cura di) (2008), pp. 67-83.
- GOBBO C. (1990), "Capacità dei bambini di completare le storie", in *Età Evolutiva*, n. 37, pp. 30-41.
- GOMBERT J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- GOODMAN N. [1976 (1968)], *I linguaggi dell'arte*, trad. it. a cura di S. Briosi, Il Saggiatore, Milano.
- GOUGH P., & TUNMER W. (1986), "Decoding, Reading, and Reading Disability", in *Remedial and Special Education*, n. 7, pp. 6-10.
- GOUGH P., HOOVER W., PATTERSON C. (1996), "Some Observations on a Simple View of Reading", in C. Cornoldi, J. Oakhill (a cura di) (1996), pp. 1-13.
- GRAESSER A.C., SINGER M., TRABASSO T. (1994), "Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension", in *Psychological Review*, vol. 101, n. 3, pp. 371-395.

- GREIMAS A.J. [1968 (1966)], *Semantica strutturale*, trad. it. di I. Sordi, Rizzoli, Milano.
- GREIMAS A.J. [1991 (1984)], *Semiotica figurativa e semiotica plastica*, trad. it. di L. Corrain, M. Valenti (a cura di) (1991), pp. 33-51.
- GRICE H.P. [1978 (1967)], “Logica e conversazione”, trad. it. di M. Sbisà (a cura di), in *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, pp. 199-219.
- GRUPPO μ [1976 (1970)], *Retorica generale*, trad. it. di M. Wolf, Bompiani, Milano.
- GRUPPO μ (1992), *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l’image*, Seuil, Paris.
- GRUPPO μ [2007 (1992)], *Trattato del segno visivo. Per una retorica dell’immagine*, trad. it. di T. Migliore, Bruno Mondadori, Milano.
- HACKER D.J. (1997), “Comprehension Monitoring of Written Discourse across Early-to Middle Adolescence”, in *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, n. 9, pp. 207-240.
- HAVILAND S.E., CLARK H.H. (1974), “What’s New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension”, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 13, pp. 512-522.
- HEGARTY M. (2005), “Multimedia learning About Physical System” in R. Mayer (a cura di), *The Cambridge Handbook of Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HESSE M. [1980 (1966)], *Modelli e analogie nella scienza*, trad. it. di C. Bicchieri, Feltrinelli, Milano.
- HIGGINS L.C. (1978), “A Factor Analytic Study of Children’s Picture Interpretation Behaviour”, in *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 26, n. 3, pp. 215-232.
- HIGGINS L. (1979), “Effects of Strategy-Oriented Training on Children’s Inference Drawing from Pictures”, in *Educational Communication & Technology*, n. 27, pp. 265-280.
- HJELMSLEV L. [1968 (1943)], *I fondamenti della teoria del linguaggio*, trad. it. di G.C. Lepschy, Einaudi, Torino.
- HOLLY M.A. (1993), *Iconografia e iconologia*, trad. it. di F. Lollini, Jaca Book, Milano (ed. originale in lingua italiana).
- HOOVER W.A., GOUGH P.B. (1990), “The Simple View of Reading. Reading and Writing”, *An Interdisciplinary Journal*, n. 2, pp. 127-160.
- IEA PIRLS-ICONA (2006), *Indagine internazionale sulla comprensione della lettura degli alunni di nove/dieci anni*, reperibile sul sito: www.invalsi.it
- INDURKHYA B. (1992), *Metaphor and Cognition: an Interactionist Approach*, Kluwer, Dordrecht.

- INHOFF A.W., LIMA S.D., CARROLL P.J. (1985), "Contextual Effects on Metaphor Comprehension in Reading", in *Memory & Cognition*, n. 2, pp. 558-567.
- INVALSI (2003), Studio IEA-ICONA, *Rapporto di ricerca*, Frascati, p. 312, reperibile sul sito: www.invalsi.it/areadati/PIRLS/2001/questionari/Rapporto_Finale.pdf
- INVALSI (2008) Ricerca IEA –PIRLS 2006, *La lettura nella scuola primaria in Italia. Studi di caso*, Armando, Roma.
- INVALSI (2008), *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*, Armando, Roma.
- JOHNSON M. (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, University of Chicago Press, Chicago.
- KELLY M. (a cura di) (1998), voce *Metaphor*, in *Encyclopedia of Aesthetics*, vol. III, Oxford University Press, New York-Oxford, pp. 208-224.
- KENDEOU P., LYNCH J.S., VAN DEN BROEK P., ESPIN C.S., WHITE M.J., KREMER K.E. (2005), "Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening", in *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, n. 2, pp. 91-98.
- KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M.J., LYNCH J. (2007), "Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions", in D.S. McNamara (a cura di), *Reading Comprehension Strategies, Theories, Interventions and Technologies*, Lawrence Erlbaum, New York, pp. 27-45.
- KENDEOU P., BOHN-GETTLER C., WHITE M., VAN DEN BROEK P. (2008), "Children's Inference Generation across Media", in *Journal of Research in Reading*, n. 31, pp. 259-272.
- KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M.J., LYNCH J. (2009), "Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contribution of Oral Language and Decoding Skills", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n. 4, pp. 765-778.
- KENDEOU P., SAVAGE R., VAN DEN BROEK P. (2009), "Revisiting the Simple View of Reading", *British Journal of Educational Psychology*, n. 79, pp. 353-370.
- KENDEOU P., PAPADOPOULOS T.C., SPANOUDIS G. (2012), "Processing Demands of Reading Comprehension Tests in Young Readers", in *Learning and Instruction*, n. 22, pp. 354-367.
- KENNEDY J.M. (1982), "Metaphors in Pictures", in *Perception*, n. 11, pp. 589-605.
- KENNEDY J.M. (1993), *Drawing and the Blind: Picture to Touch*, Yale University Press, New Haven.
- KENNEDY J.M. (2008), "Metaphor and Art", in R.W. Gibbs (a cura di) (2008), pp. 447-461.

- KERBRATT-ORECCHIONI C. (1977), *La connotation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- KEYSAR B. (1994), "Discourse Context Effects: Metaphorical and Literal Interpretations", in *Discourse Processes*, n. 18, pp. 247-269.
- KINNUNEN R., VAURAS M. (1995), "Comprehension Monitoring and the Level of Comprehension in High and Low-Achieving Primary School Children's Reading", in *Learning and Instruction*, n. 5, pp. 143-165.
- KINTSCH W. (1998), *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KINTSCH W. (2000), "Metaphor comprehension: A computational Theory", in *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 7, n. 2, pp. 257-266.
- KINTSCH W. (2008), "How the Mind Computes the Meaning of Metaphor: A Simulation based on LSA", in R.W. Gibbs (a cura di) (2008), pp. 128-142.
- KIRSCH I.S., MOSENTHAL P.B. (1991), "Understanding Document". A [monthly column] in *Journal of Reading*, International Reading Association, Newark.
- KITTAY E.F. (1987), *Metaphor. Its Cognitive Force and Linguistic Structure*, Clarendon Press, Oxford.
- KITTAY E.F., LEHRER A. [1991 (1981)], "Campi semantici e struttura della metafora", in C. Cacciari (a cura di) (1991), pp. 229-268.
- KUNEN S., DUNCAN E.M. (1983), "Do Verbal Descriptions Facilitate Visual Inferences?" in *Journal of Educational Research*, vol. 76, n. 6, pp. 370-373.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- LAKOFF G., TURNER M. (1989), *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, University of Chicago Press, Chicago.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.
- LAMBERT E., DOYEN A.L. (2005), *Phonoludos. Entrainement MS & GS*, Éditions de La Cigale, Grenoble.
- LANDAUER T.K., DUMAIS S.T. (1997), "A Solution to Plato's Problem: The Latent Semantic Analysis Theory of Acquisition, Induction and Representation of Knowledge", in *Psychological Review*, vol. 104, n. 2, pp. 211-240.
- LASTREGO C., TESTA F. (1986), *Tommasone resta in città*, E.L., Trieste.
- LEMAIRE B., BIANCO M. (2003), "Contextual Effects on Metaphor Comprehension: Experiment and Simulation", in *Proceedings of the Fifth International Conference on Cognitive Modelling*, ICCM -5, 10-12 aprile, Bamberg.
- LEONE L., PREZZA M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale*

- operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Fanco Angeli, Milano.
- LEVORATO M.C., DE ZUANI E. (1985), “L’integrazione di informazioni visive e verbali nel ricordo di storie in bambini di età prescolare e scolare”, in *Giornale Italiano di Psicologia*, vol. 22, n. 2, pp. 309-330.
- LEVORATO M.C. (1988), *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna.
- LEVORATO M.C., CACCIARI C. (1997), “Lo sviluppo della competenza linguistica figurata: dalla letteralità al metalinguaggio”, in *Giornale Italiano di Psicologia*, vol. 34, n. 2, pp. 399-421.
- LEVORATO M.C., NESI B. (2001), “Imparare a produrre e comprendere testi”, in L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, pp. 179-214.
- LEVORATO, M.C., ROCH M. (2007), *TOR. Test di Comprensione del Testo Orale 3-8 anni*, Giunti O. S., Firenze.
- LIMA L., SYLVESTRE S., BIANCO, M. (2006), “Améliorer la compréhension de l’écrit à l’école primaire”, in P. Dessus, E. Gentaz (a cura di), *Apprentissage et enseignement*, Dunod, Paris.
- LIONNI L. [1999 (1959)], *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano.
- LORUSSO A.M. (a cura di) (2005), *Metafora e conoscenza: da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*, Bompiani, Milano.
- LUCISANO P., SALERNI A. (2002), *Metodologia delle ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- LUMBELLI L., SALVADORI M. (1977), *Capire le storie*, Emme, Milano.
- LUMBELLI L. (1981), *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano.
- LUMBELLI L. (1982), *Psicologia della comunicazione 1: la comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- LUMBELLI L. (1989), *Fenomenologia della scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- LUMBELLI L. (1996), “Focusing on Text Comprehension as a Problem-Solving Task: A Fostering Project for Culturally Deprived Children”, in C. Cornoldi, J. Oakhill (a cura di) (1996), pp. 301-330.
- LUMBELLI L. (2004), “Empatia e parafrasi”, in S. Nesi (a cura di), *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, vol. 36, n. 1, pp. 49-66.
- LUMBELLI L., RICOSSA F. (2005), *From Picture to Text: Early Fostering of Reading Comprehension*, XI Conferenza Earli, Cipro.
- LUMBELLI L. (2006), “Costruzione dell’ipotesi ed astrazione nella pedagogia speri-

- mentale”, in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Franco Angeli, Milano, pp. 25-60.
- LUMBELLI L. (2006), “Imparare a leggere guardando la televisione”, in M. Maggio, I. Tempesta (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall’infanzia all’adolescenza*, Franco Angeli, Milano, pp. 38-47.
- LUMBELLI L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- MAAR C., BURDA H. (2004) (a cura di), *Iconic Turn. Die Neue Macht der Bilder*, Dumont, Köln.
- MAGISTRETTI S. (1998), “Retorica e pubblicità”, in M. Lombardi (a cura di), *Il nuovo manuale di tecniche pubblicitarie*, FrancoAngeli, Milano, pp. 224-257.
- MANETTI G. (2005), “Aristotele e la metafora. Conoscenza, similarità, azione, enunciazione”, in A.M. Lorusso (a cura di) (2005), pp. 27-67.
- MANTOVANI S. (1989), “Il libro al nido”, in R. Cardarello, A. Chiantera (a cura di), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARCHESE A. (1991⁵), *Dizionario di retorica e di stilistica*, Mondadori, Milano.
- MARKMAN E.M. (1979), “Realizing that you Don’t Understand: Elementary School Children’s Awareness of Inconsistencies”, in *Child Development*, n. 50, pp. 643-655.
- MARSZALEK L. (1967), *Reksio*, Cartoon Movies Studies, Bieleško-Biala.
- MARTIN J.H. (1994), “A Corpus Based Analysis of Context Effects on Metaphor Comprehension”, in *Technical Report N° CU-CS-738-94*, University of Colorado.
- MAYER, R.E. (2001). *Multimedia learning*, Cambridge University Press, New York.
- MCELREE B., NORDLIE J. (1999), “Literal and figurative Interpretations are Computed in equal Time”, in *Psychological Bulletin & Review*, n. 6, pp. 486-494.
- MCNAMARA D.S. (2004), “SERT: self explanation reading training”, in *Discourse Processes*, n. 38 (1), pp. 1-30.
- MCNAMARA D.S., MAGLIANO J.P. (2009), “Self-Explanation and Metacognition”, in J.D. Hacher, J. Dunlosky, A.C. Graesser (a cura di), *Handbook of Metacognition in Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 60-81.
- MELOGNO S., PINTO M.A. (1996), “La comprensione di metafore in bambini dai 4 ai 6 anni. Una ricerca in contesto italiano”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 3, pp. 43-74.
- MELOGNO S. (2004), *Bambini e metafore. Sviluppo tipico e atipico*, Scione Editore, Roma.
- MIGLIORE T. (2007), “Introduzione”, in Gruppo μ [2007 (1992)], pp. VII-XXXIX.

- MIGLIORI M., FERMANI A. (a cura di) (2008), *Platone e Aristotele: dialettica e logica*, Morcelliana, Brescia.
- MINGUET P. (1979), “Metafore della pittura, pittura della metafora”, in E. Mucci, P.L. Tazzi (a cura di) (1979), pp. 135-150.
- MITCHELL W.J.T. (1994), *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*, University of Chicago Press, London-Chicago.
- MOLINARI L. (1989), “La conversazione madre-bambino durante il racconto di una storia illustrata”, in F. Emiliani, L. Molinari, M. Gelati (a cura di), *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 89-102.
- MORABITO C. (2002), *La metafora nelle scienze cognitive*, McGraw-Hill, Milano.
- MORENO R., MAYER R. (1999), “Cognitive Principles of Multimedia Learning: The role of Modality and Contiguity”, in *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n. 2, pp. 358-368.
- MORETTI G. (2012), *Per immagini. Esercizi di ermeneutica sensibile*, Moretti&Vitali, Bergamo.
- MORRIS C. [1954 (1938)], *Lineamenti di una teoria dei segni*, trad. it. di F. Rossi-Landi, Paravia, Torino.
- MORRIS N., MELLING D. (1999), *Il primo libro Mondadori delle parole*, Mondadori, Milano.
- MUCCI E., TAZZI P.L. (a cura di) (1979), *Teoria e pratiche della critica d'arte*, Feltrinelli, Milano.
- MUNARI B. [1997 (1959)], *Le forchette di Munari*, Corraini, Mantova.
- MUNARI B. [2000 (1981)], *Cappuccetto Bianco*, Corraini, Mantova.
- MUNARI B. [2006 (1966)], *Arte come mestiere*, Laterza, Roma-Bari.
- MUTER V., HULME C., SNOWLING M.J., STEVENSON J. (2004), “Phonemes, Rimes, Vocabulary and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study”, in *Developmental Psychology*, vol. 40, n. 5, pp. 665-681.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2005), “Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading”, in *Developmental Psychology*, vol. 41, n. 2, pp. 428-442.
- NOVECK I., BIANCO M., CASTRY A. (2001), “The Costs and Benefits of Metaphor”, in *Metaphor and Symbol*, vol. 16, n. 1-2, pp. 109-121.
- OAKHILL J., YUILL N. (1996), “Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remédiation”, in C. Cornoldi, J. Oakhill (a cura di) (1996).
- OAKHILL J., CAIN K., YUILL N. (1998), “Individual Differences in Children’s Comprehension Skill: Toward an Integrated Model”, in C. Hulme, R.M. Joshi (a

- cura di), *Reading and Spelling: Development and Disorders*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., pp. 343- 367.
- OCDE- PISA (2006), *Science competencies for tomorrow's world*, vol. 2, reperibile sul sito: www.pisa.oecd.org.
- OCSE-PISA 2006, *Programme for International Student Assessment - INVALSI*, reperibile sul sito: www.invalsi.it
- OLIVA A. (2008), *Promuovere la comprensione del testo con le metafore. Una ricerca nella scuola primaria*, Tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Indirizzo Scuola Elementare, Università di Modena e Reggio Emilia.
- ORSOLINI M., PONTECORVO C. (a cura di) (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze.
- ORTONY A. (a cura di) (1979), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ORTONY A. (1979), "Metaphor: a Multidimensional Problem", in A. Ortony (a cura di) (1979), pp. 1-16.
- ORTONY A. [1991 (1979)], "Oltre la somiglianza letterale", in C. Cacciari (a cura di) (1991), pp. 125-163.
- PALLADINO P., CORNOLDI C., DE BENI R., PAZZAGLIA F. (2001) , "Working Memory and Updating Processes in Reading Comprehension", in *Memory & Cognition*, vol. 29, n. 2, pp. 344-354.
- PANOFSKY E. [1962 (1939)], "Iconografia e iconologia", in *Il significato nelle arti visive*, trad. it. di R. Federici, Einaudi, Torino, pp. 29-57.
- PAOLETTI G. (2011), *Comprendere testi con figure. Immagini, diagrammi e grafici nel design per l'istruzione*, Franco Angeli, Milano.
- PARIS A.H., PARIS S. (2003), "Assessing Narrative Comprehension in Young Children", in *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n. 1, pp. 36-76.
- PARIS S.G., CROSS D.R., LIPSON M.Y. (1984), "Informed Strategies for Learning: An Instructional Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension", in *Journal of Educational Psychology*, n. 76, pp. 1239-1252.
- PAVAN DE GREGORIO G. (2001), "Iea Icona, indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni", in *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, Ricerche Valutative Internazionali 2000*, Franco Angeli, Milano.
- PAVAN DE GREGORIO G. (a cura di) (2003), "Icona. Rapporto di ricerca", in *Ricerche internazionali*, reperibile sul sito: www.invalsi.it
- PEIRCE, C.S. [2003 (1931-1958)], *Opere*, trad. it. di M.A. Bonfantini con la collaborazione di G. Proni, Bompiani, Milano.
- PELLEREY M. (2005), "Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la ricerca

- basata su progetti (Design-based Research)”, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 52, n. 5, pp. 721-737.
- PERFETTI C.A., MARRON M.A., FOLTZ P.W. (1996), “Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies”, in C. Cornoldi, J. Oakhill (a cura di) (1996).
- PIAZZA F. (2004), *Linguaggio, persuasione e verità. La retorica nel Novecento*, Carocci, Roma.
- PINOTTI A., SOMAINI A. (a cura di) (2009), *Teorie dell'immagine. Il dibattito contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano.
- PINTO M.A., MELOGNO S., ILCETO P. (2006), *TCM. Test di comprensione delle metafore*, Carocci, Roma.
- PINTO M.A., MELOGNO S., ILCETO P. (2008), *TCM Junior: Test di comprensione delle metafore. Scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Carocci, Roma.
- PIRLS Assessment* (2001), International Study Center, Lynch School of Education, Boston.
- POLIDORO P. (2004), “Inferenze, tensioni e metafore: i meccanismi del linguaggio plastico”, in *Versus*, n. 98-99, pp. 39-66.
- POLIDORO P. (2008), *Che cos'è la semiotica visiva*, Carocci, Roma.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. [2004 (1991)], *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- POZZATO M.P. (2001), *Semiotica del testo. Metodi, autori, esempi*, Carocci, Roma.
- PRAMPOLINI O. (2010), *Discutere in gruppo: interosservazione nella scuola dell'infanzia*, Tesi di laurea n.p., Università di Modena e Reggio Emilia.
- PRATESI G. (1987), “Capire le storie per immagini. I piccoli dai due ai tre anni di fronte ai libri di sole immagini”, in *Età Evolutiva*, n. 26, pp. 18-30.
- PRIN (2007), *L'immagine nella stimolazione della lettura*, Coordinatore nazionale Nardi E.
- PROUST M. [1983-1993 (1919)], *All'ombra delle fanciulle in fiore*, in *Alla ricerca del tempo perduto*, 4 voll., edizione diretta da L. De Maria e annotata da A. Beretta Anguissola e D. Galateria, trad. it. di G. Raboni, Prefazione di C. Bo, Mondadori, Milano, vol. I.
- QUINTILIANO M.F. (1968), *L'istituzione oratoria*, trad. it. di Faranda R., Utet, Torino.
- REED S.K. (1982), *Psicologia cognitiva. Teoria e applicazioni*, Il Mulino, Bologna.
- RÉMOND M. (2003), “Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs”, in D. Gaonac'h, M. Fayol (a cura di), *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris, pp. 205-232.
- RICHARDS I.A. [1967 (1936)], *La filosofia della retorica*, trad. it. a cura di B. Placido, Feltrinelli, Milano.

- RICŒUR P. (2002), “Cinque lezioni. Dal linguaggio all’immagine”, trad. it. a cura di R. Messori, in *Aesthetica Preprint*, n. 66, Palermo (ed. originale in lingua italiana).
- RICŒUR P. [1981 (1975)], *La metafora viva*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano.
- RODARI G. [1997 (1962)], *Il pianeta degli alberi di Natale*, Einaudi Ragazzi, Trieste.
- ROEDIGER H.L., McDERMOTT K. (1995), “Creating false memories: remembering words not presented in lists”, in *Journal of experimental psychology*, vol. 21, n. 4, pp. 803-814.
- ROGERS C.R. [1971 (1942)], *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma.
- ROGERS C.R. [1997 (1951)], *Terapia centrata sul cliente*, ed. it. a cura di L. Lumbelli, La Nuova Italia, Firenze.
- ROSENSHINE B., MEISTER C. (1997), “Cognitive Strategy Instruction in Reading”, in A. Stahl, A. Hayes (a cura di), *Instructional Models in Reading*, Lawrence Erlbaum.
- ROVATTI P.A. (2003), *Guardare ascoltando: filosofia e metafora*, Bompiani, Milano.
- ROZIK E. (1994), “Pictorial Metaphor”, in *Kodikas/Code*, n. 17, pp. 203-218.
- ROZIK E. (1998), “Ellipsis and the Surface Structures of Verbal and Nonverbal Metaphor”, in *Semiotica*, n. 119, pp. 77-103.
- SAINSBURY M., CAMPBELL J. (2003), “Developing the PIRLS Reading Assessment”, in M. Martin, I. Mullis, A. Kennedy (a cura di), in *PIRLS 2001 Technical Report*, reperibile su www.invalsi.it.
- SCHETTINI B. (2005), *Tanti analfabetismi anche oggi*, Indire, reperibile sul sito: www.bdp.it
- SCHWARTZ N.H., DANIELSON R.W., FALLAHI M. (2011), “Metaphorical Visualizations: Their Influence on the Emotional Intensity of Text Themes”, presentato al meeting biennale *European Association for Research in Learning and Instruction*, Exeter, EN.
- SEARLE J.R. (1979), “Metaphor”, in A. Ortony (a cura di) (1979), pp. 186-201.
- SMORTI A., FIANI M. (1981), “Il bambino di fronte alle illustrazioni”, in *Età evolutiva*, n. 9, pp. 7-19.
- SÖNESSON G. (1989), *Pictorial Concepts: Inquiries into the Semiotic Heritage and its Relevance for the Analysis of the Visual World*, Lund University Press, Lund.
- STANOVICH E., WEST R.F., CUNNINGHAM A.E., CIPIELEWSKI J., SIDDIQYUI S. (1996), “The Role of Inadequate Print Exposure as a Determinant of Reading Comprehension Problems”, in C. Cornoldi, J. Oakhill (a cura di) (1996), pp. 15-32.
- STERNBERG R.J. (1996), *Psicologia cognitiva*, Piccin, Padova.

- STORCH S.A., WHITEHURST G.J. (2002), "Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model", in *Developmental Psychology*, vol. 38, n. 6, pp. 934-947.
- TAUSCH A.M., LANGER I., KOHLER H., BODIKER M.L. (1975), *Aiutiamoci a vicenda*, illustrazioni di E. Scherbarth Ravensburger, Munich.
- THÜRLEMANN F. (1982), *Paul Klee. Analyse sémiotique de trois peintures*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- TOURANGEAU R., STERNBERG R.J. (1982), "Understanding and Appreciating Metaphors", in *Cognition*, n. 11, pp. 202-244.
- TRABASSO T., BOUCHARD E. (2002), "Teaching Readers How to Comprehend Strategically", in C. Collins Block, M. Pressley (a cura di), *Comprehension Instruction Research-based best Practices*, Guilford Press, New York, pp. 176-202.
- TVERSKY A. (1977), "Features of Similarity", in *Psychological Review*, n. 85, pp. 327-352.
- VALENTI M. (1991), *Dal figurative all'astratto*, in L. Corrain, M. Valenti (a cura di) (1991), pp. 7-29.
- VAN DEN BROEK P. (1994), "Comprehension and Memory of Narrative Texts", in M.A. Gernsbacher (a cura di), cit., pp. 539-588.
- VAN DEN BROEK P., RISDEN K., FLECHTER C.R., THURLOW R. (1996), "A Landscape View of Reading: Fluctuating Patterns of Activation and the Construction of a Stable Memory Representation", in B.K. Britton, A.C. Graesser (a cura di), *Models of Understanding Text*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- VAN DEN BROEK P. (2001), *The Role of Television Viewing in the Development of Reading Comprehension*, reperibile sul sito: www.ciera.org/library/archive/2001-02/200102pv.pdf
- VAN DEN BROEK P., KREMER K.E., LYNCH J.S., BUTLER J., WHITE M.J., LORCH E.P. (2005), "Assessment of Comprehension Abilities in Young Children", in S. Paris, S. Stahl (a cura di), *New Directions in Assessment of Reading Comprehension*, Erlbaum, Mahawah, N.J., pp. 107-130.
- VAN DIJK T.A., KINTSCH W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York.
- VELLUTINO F.R., TUNMER W.E., JACCARD J.J., CHEN R. (2007), "Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development", in *Scientific Studies of Reading*, vol. 11, n. 1, pp. 3-32.
- VICO G. [2001 (1744)], *Principi di una scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni*, in *Opere*, a cura di A. Battistini, vol I, Mondadori, Milano.
- VIOLI P. (1997), *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano.
- VOLLI U. (2003), *Semiotica della pubblicità*, Laterza, Roma-Bari.

- WALTON D. (2004), *Abductive Reasoning*, University of Alabama Press, Tuscaloosa.
- WHITTOCK T. (1990), *Metaphor and Film*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILEMAN R.E. (1993), *Visual communicating*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- WILLIAMS V.S., DWYER F. (1999), "Effect of Metaphoric (Visual/Verbal) Strategies in Facilitating Student Achievement of Different Educational Objectives", in *International Journal of Instructional Media*, vol. 26, n. 2, pp. 205-211.
- WINNER E. [1991 (1988)], *Le prime metafore nel discorso spontaneo dei bambini*, trad. it. di C. Cacciari (a cura di) (1991), pp. 36-57.
- WOLFE M., SCHREINER M., REDHER B., LAHAM D., FOLTZ P., KINTSCH W., LANDAUER T. (1998), "Learning from Text: Matching Readers and Texts by Latent Semantic Analysis", in *Discourse Processes*, n. 25, pp. 309-336.
- YUILL N., OAKHILL J. (1991), *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZAMBONI E. (1986), *I draghi locopei*, Einaudi, Torino.