

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

Metafore visive

Annamaria Contini

Premessa

I processi metaforici non riguardano esclusivamente il linguaggio verbale: esiste ormai una consistente letteratura che ha indagato le regole di costruzione e interpretazione delle cosiddette “metafore visive” in una pluralità di domini, in particolare nell’arte pittorica e nella pubblicità¹. Del resto, come osserva Philippe Minguet (1979), la critica d’arte non solo è ricorsa spesso al linguaggio metaforico per indicare tecniche e procedimenti della pittura, ma ha individuato talvolta vere e proprie metafore pittoriche, sottolineandone l’affinità con le metafore letterarie. Minguet cita a questo proposito il celebre romanzo di Marcel Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, dove troviamo autentici saggi di critica d’arte incastonati nella trama del racconto. In uno di essi, descrivendo un quadro immaginario (*Il Porto di Carque-thuit*) del pittore fittizio Elstir, Proust vi scorge una «metamorfosi delle cose rappresentate» che viene esplicitamente ricondotta a un processo metaforico: «Una delle metafore più frequenti, nelle marine ch’egli [Elstir] aveva con sé in quel momento, era appunto quella che, paragonando l’una all’altro, sopprimeva ogni demarcazione fra la terra e il mare» [Proust, 1983-1993 (1919), vol. I, pp. 1011-1012]. Le metafore pittoriche di Elstir hanno la caratteristica di mettere in relazione due domini della realtà, attribuendo all’uno le proprietà dell’altro: dalla sospensione delle categorie abituali nasce la possibilità di una nuova visione delle cose alla quale vengono finalizzate le stesse metafore letterarie, intese non come artifici stilistici ma come indispensabili strumenti di una diversa conoscenza del mondo. Proust fa dunque delle metafore visive i modelli a cui devono attenersi anche le metafore verbali.

¹ Cfr. ad esempio Kennedy, 1982, 1993 e 2008; Thürlemann, 1982; Whittock, 1990; Gruppo μ , 2007 (1992); Carrol, 1994; Rozik, 1994 e 1998; Forceville, 1996, 2002 e 2008; Magistretti, 1998; Calefato, 2000; Pozzato 2001; Cupchik, 2003; Polidoro 2004 e 2008; Gensini, 2011.

Oggi, tuttavia, la questione delle metafore visive ha assunto una maggiore complessità, intrecciandosi con il più ampio problema delle analogie e/o delle differenze esistenti fra linguaggio verbale e linguaggio visivo (vedi *infra*, capitolo 5). Appare infatti evidente che, per parlare di metafore visive, bisogna presupporre: a) l'esistenza di strategie semiotico-retoriche o di processi semantico-cognitivi comuni a entrambi i linguaggi, per quanto differenziabili in base alle loro rispettive specificità; b) la possibilità di pervenire a un certo livello di generalizzazione, che consenta di registrare le varie occorrenze di metafore visive nelle diverse tipologie d'immagini (artistiche, pubblicitarie ecc.). Peraltro, anche una volta che si accettino questi presupposti, non è detto che si arrivi alla stessa definizione di metafora visiva; nei prossimi paragrafi, osserveremo anzi come sia possibile individuare due fondamentali prospettive²:

1. la prospettiva del Gruppo μ , che, pur cercando di estendere alla retorica dell'immagine i principi di una retorica generale, sviluppa una nozione molto ristretta di metafora verbale, con la conseguenza di poterne estrapolare un piccolo numero di equivalenti sul piano visivo;
2. la prospettiva della semantica cognitivista, che, affermando la dipendenza del sistema linguistico dal sistema concettuale, elabora viceversa una nozione molto larga di metafora, sia verbale che visiva.

Sulla scorta dei suggerimenti teorico-metodologici ricavabili da tali prospettive, analizzeremo poi alcune delle metafore visive a cui si è fatto ricorso nelle sperimentazioni didattiche raccolte in questo volume; si tratta di casi che ci paiono ben esemplificare il materiale utilizzato, per quanto riguarda sia le strategie retoriche messe in gioco che i processi di costruzione del senso da esse attivati.

10.1 Retorica generale e figure retoriche visive

Tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta del Novecento, si sviluppa in Francia una nuova retorica d'ispirazione strutturalista che trova la sua più sistematica elaborazione nella *Retorica generale* del Gruppo μ . A prima vista, l'obiettivo degli studiosi di Liegi sembra essere quello di "ammodernare" l'edificio della retorica tradizionale, rivedendone le tassonomie alla luce dei nuovi strumenti offerti dalla linguistica e dalla semiotica. In realtà, essi si propongono piuttosto di studiare i procedimenti del linguaggio che caratterizzano la letteratura, vale a dire gli usi linguistici al loro livello più complesso e originale, facendone

² Va da sé che queste due prospettive non esauriscono i molteplici approcci alla questione; tuttavia, esse esemplificano le due polarità attorno a cui si dispongono le posizioni adottate nel dibattito attuale.

il primo oggetto di una retorica generale. Dunque, la retorica non si configura più come un deposito di espressioni prefabbricate, bensì come la trasformazione regolata degli elementi di un enunciato; il suo territorio non viene peraltro circoscritto a quello della creazione letteraria, perché ogni tipo di discorso può attingere alle tecniche di trasformazione retorica, saldando il piano delle regole con quello della creatività. Inoltre, l'adozione di una prospettiva strutturalista implica sì l'idea del linguaggio come sistema specifico, caratterizzato da relazioni interne che ne giustificano una relativa autonomia sul piano delle norme e delle strutture formali; ma ciò non si traduce nell'idea che i fatti del linguaggio esistano indipendentemente da qualunque fattore esterno al sistema linguistico: gli studiosi di Liegi intendono anzi «contribuire all'elaborazione di una linguistica non limitata a una semplice descrizione del codice», recuperando il problema del referente extralinguistico ed evidenziando il ruolo svolto dall'enciclopedia (cioè dall'insieme delle nostre conoscenze ed esperienze del mondo) nella retorica [Gruppo μ , 1976 (1970), pp. XVII-XVIII].

Per spiegare le modalità con cui le figure retoriche modificano l'uso convenzionale del linguaggio, il Gruppo μ introduce le nozioni di *scarto*, *riduzione dello scarto* e *grado zero* del linguaggio. Una figura retorica implica sempre uno scarto rispetto alla norma, ovvero la deviazione da un supposto grado zero del linguaggio. Il grado zero non esiste nel linguaggio reale, perché anche il linguaggio più univoco non è mai del tutto letterale, neutro, denotativo; tuttavia, comprendere una figura retorica significa ridurre lo scarto, cioè far interagire il *grado percepito* (l'espressione figurata presente nell'enunciato) con il *grado concepito* (l'espressione letterale, assente ma identificabile). Ad esempio, per comprendere la figura retorica (in questo caso una metafora) presente nello slogan pubblicitario *Metti una tigre nel motore*, occorre cogliere l'incompatibilità semantica del termine metaforico *tigre* con il resto del messaggio, e istituire una relazione (una sorta di va-e-vieni) tra il grado percepito (il termine *tigre*, appunto) e il grado concepito (il termine *benzina super*). La riduzione non è che un'autocorrezione, possibile solo nella misura in cui il tasso di alterazione non superi quello di ridondanza, vale a dire il sovrapporsi di diverse norme (fonetiche, grammaticali, semantiche) all'interno di uno stesso enunciato. Tutto ciò che appartiene al codice linguistico costituisce una norma; anche l'*isotopia* – intesa da Greimas [1968 (1966)] come la ricorrenza, all'interno di una frase e/o un testo, di più parole aventi alcuni tratti semantici in comune – è una norma semantica del discorso, che serve a individuarne il contesto di riferimento e a eliminarne eventuali ambiguità (*ivi*, pp. 50-65).

Esistono quattro tipologie di trasformazioni retoriche: operazioni di aggiunzione, di soppressione, di soppressione-aggiunzione e di permutazione (generica o per inversione). Tutte queste operazioni hanno per oggetto delle unità e si fondano su una proprietà fondamentale del discorso: il suo essere scomponibile in unità sempre più piccole, fino a un livello minimo e indivisibile, dotato di una natura

infralinguistica. Sul piano del significante, quest'ultimo livello corrisponde ai *tratti distintivi*, mentre sul piano del significato esso corrisponde ai *semi*³, intesi come atomi di senso, alcuni dei quali sono *nucleari* (cioè caratterizzano in maniera stabile una certa unità di contenuto), mentre altri sono *contestuali*. Combinandosi tra di loro, i tratti distintivi danno luogo ai *fonemi*, che si articolano a loro volta in *parole*; gruppi di semi costituiscono invece un *lessema* (unità di contenuto che comprende più effetti di senso possibili) o un *semema* (l'effetto di senso che deriva dalla realizzazione di uno dei percorsi possibili all'interno del lessema). Ad esempio, il lessema "testa" può realizzarsi, all'interno di un enunciato, nei sememi "testa di un palo", "testa di un corteo", ciascuno dei quali conterrà almeno un seme nucleare ("estremità", comune a entrambi) e almeno un seme contestuale (rispettivamente, "verticalità" e "orizzontalità"). Incrociando il tipo di operazione compiuto con il livello del linguaggio investito, il Gruppo elabora una minuziosa classificazione delle figure retoriche, che vengono suddivise in quattro grandi famiglie: i *metaplasmi* (ad esempio l'arcaismo), che modificano l'aspetto sonoro o grafico delle parole o delle unità di ordine inferiore alle parole; le *metatassi* (ad esempio l'ellissi), che modificano la struttura della frase; i *metasememi* (ad esempio la metafora), che modificano il contenuto delle parole; i *metalogismi* (ad esempio l'allegoria), che modificano il valore logico della frase (*ivi*, pp. 43-49).

Al pari di ogni altro metasemema, la metafora mette un semema al posto di un altro o, come precisano gli studiosi di Liegi, modifica il contenuto semantico di un termine, alterando l'iniziale raggruppamento di semi che costituisce il significato di una parola⁴. Poiché ogni semema si compone di più semi, la comprensione di un metasemema (cioè la riduzione dello scarto ad esso associato) implica un processo di scomposizione semantica che può seguire due

³ I tratti distintivi coincidono con alcune caratteristiche dei suoni di una lingua, che possono essere sonori o sordi, nasali o non nasali ecc. Unendosi fra loro, i tratti distintivi prendono corpo nel fonema; dalla combinazione di più fonemi, scaturisce poi una certa unità dell'espressione: ad esempio, nella lingua italiana i fonemi /c/+/a/+/n/+/e/ formano la parola /cane/. I semi, invece, rappresentano gli "atomi" del contenuto: ad esempio, il significato "cane" può essere scomposto nei semi "animale" + "mammifero" + "quadrupede" + "fedele" ecc. Gli studiosi di Liegi mutuano questa terminologia (e la connessa concezione del sistema linguistico) dallo strutturalismo di Hjelmslev [1968 (1943)] e di Greimas [1968 (1966)]; nello stesso tempo, essi si rifanno anche alla teoria dei "livelli" elaborata da Benveniste [1971 (1966)], secondo cui più unità del medesimo livello sono integrate in unità di livello superiore, mentre ciascuna di esse comprende unità di livello inferiore.

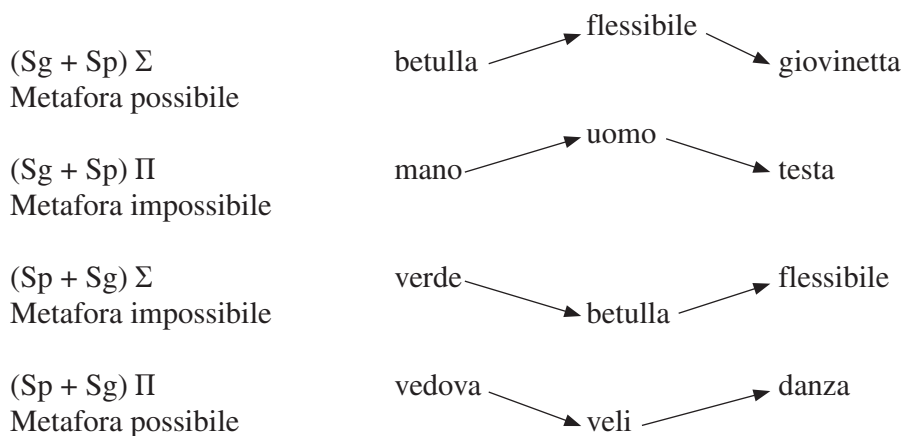
⁴ Paul Ricœur [1981 (1975)] ha obiettato al Gruppo μ di ridurre così la metafora a una sostituzione o a un cambiamento di senso riguardante la singola parola, non cogliendone il valore di predicazione impertinente e la conseguente capacità di ridescrivere il reale. Nella Prefazione all'edizione italiana della *Retorica generale*, gli studiosi di Liegi chiariscono però che anche nella loro prospettiva lo scarto, di cui è portatrice la parola metaforica, si manifesta nel contesto dell'intero enunciato; essi sono inoltre d'accordo con Ricœur nell'attribuire alla metafora la capacità di produrre un'innovazione semantica e di trasformare il codice linguistico [Gruppo μ , 1976 (1970), pp. XVIII-XXIII].

fondamentali modelli: la scomposizione secondo il modo Σ , basata sulle proprietà concettuali, che prevede l'attribuzione dei semi a classi e sottoclassi (rispettivamente, generi e specie); la scomposizione secondo il modo Π , basata sulle proprietà empiriche, che prevede la distribuzione dei semi in parti coordinate ma differenti le une dalle altre⁵. Prendiamo ad esempio il semema "albero": se lo scomponiamo secondo il modo Σ , avremo albero = *o* pioppo *o* quercia *o* betulla ecc. (infatti, la classe degli alberi comprende delle sottoclassi che si escludono reciprocamente, e che stanno alla classe in un rapporto logico di specie a genere); se lo scomponiamo secondo il modo Π , avremo invece albero = rami *e* foglie *e* tronco e radici ecc., in quanto nessuna delle parti è un albero, ma tutte le parti stanno tra di loro in un rapporto di congiunzione empirica (*ivi*, pp. 147-155). In tale contesto, la metafora risulta da due operazioni di base – addizione e soppressione di semi –, ed è il frutto di due sineddochi, generate secondo i modelli Σ o Π : una sineddoche generalizzante, che va dal particolare al generale (come quando, nel modello Σ , si dice *mortali* per indicare gli uomini, mentre nel modello Π si dice *uomo* per indicare la mano); una sineddoche particolarizzante, che va viceversa dal generale al particolare (come quando, nel modello Σ , si dice *notte zulù* per indicare una notte nera mentre nel modello Π si dice *vela* per indicare la nave) La metafora si basa sul fatto che due termini, per quanto differenti siano, hanno sempre qualche sema in comune; tale identità viene messa in risalto dalla soppressione dei semi non pertinenti e dalla parallela aggiunta di componenti semantiche: il tratto caratteristico della metafora è di estendere alla riunione dei due termini una proprietà che appartiene soltanto alla loro intersezione. Questo procedimento si può rappresentare nel seguente modo: $D \rightarrow (I) \rightarrow A$, dove «D è il termine di partenza e A il termine di arrivo, mentre il passaggio dall'uno all'altro si compie mediante il termine intermedio I» (*ivi*, p. 163). Per costruire una metafora, dobbiamo accoppiare due sineddochi complementari, che funzionino in modo esattamente inverso (essendo I una sineddoche di D, e A una sineddoche di I). Secondo il modello Σ la metafora (che sarà allora *concettuale*) si baserà sui semi comuni a D e ad A, mentre secondo il modo Π la metafora (che sarà allora *referenziale*⁶) si baserà sulle loro parti comuni. In teoria, è possibile costrui-

⁵ Eco (1980 e 2005) ha criticato la netta distinzione tra proprietà concettuali (o dizionariali) e proprietà empiriche (o enciclopediche), sottolineando la necessità di una più flessibile considerazione dei loro rapporti. Inoltre, anche le distinzioni del Gruppo μ tra sineddoche e metonimia o tra metafore accettabili e non accettabili sono a suo parere insostenibili, perché «prevedono delle gerarchie prefissate, proprietà dizionariali organizzate in modo fisso, o proprietà enciclopediche definite una volta per tutte» (Eco, 2005, p. 274).

⁶ È evidente che questa nozione di metafora *referenziale* non coincide con quella che è stata formulata nel capitolo 9.

re quattro tipi di metafora, due soli dei quali sono però retoricamente accettabili (*ivi*, p. 165):



Sono corrette la metafora concettuale (Sg + Sp) Σ e la metafora referenziale (Sp + Sg) II. Nella prima, dove si dice *betulla* per indicare la *giovinetta*, l'intersezione consiste in una classe-limite, le cose flessibili, nella quale rientrano sia /*giovinetta*/ che /*betulla*/; nella seconda, dove si dice *vedova* per indicare la *danza*, l'intersezione dipende invece da una proprietà empirica, consistendo nella condivisione – da parte di due totalità differenti: /*danza*/ e /*vedova*/ – di una parte identica, i *veli*.

Nel *Trattato del segno visivo*, pubblicato nel 1992, il Gruppo μ cerca di estendere all'ambito visivo i principi elaborati nella *Retorica generale*. Per delineare una retorica del visivo, occorre quindi: 1) individuare le regole di segmentazione e di combinazione delle unità che sono oggetto delle operazioni retoriche, sul piano plastico e su quello iconico; 2) interrogarsi sulle norme all'opera negli enunciati plastici e iconici, norme che portano il fruitore a considerare un enunciato, o la parte di un enunciato, come non accettabile e a proiettarvi un grado concepito; 3) descrivere le diverse relazioni possibili tra gradi percepiti e gradi concepiti, ricavandone una classificazione delle figure retoriche visive [Gruppo μ , 2007 (1992), pp. 155-157]. Si prospettano però nuove esigenze teorico-metodologiche, dovute alla necessità di costruire un metalinguaggio specifico: ecco allora il più grande rilievo offerto alla nozione di *isotopia*, che spinge a contestualizzare qualsiasi effetto retorico nella totalità di un messaggio o di un testo, senza dimenticare le variabili pragmatiche e culturali; oppure il ruolo più incisivo affidato alle competenze enciclopediche nell'identificazione e nella *rivalutazione* (non si parla più, infatti, di semplice riduzione degli scarti), il che tende a rafforzare l'idea di una costitutiva polisemia dei messaggi retorici; o, ancora, il confronto più serrato con la semiotica interpretativa, da un lato, e con la psicologia della percezione, dall'al-

tro⁷. L'approccio resta strutturalista, perché l'immagine appare come un sistema di significazione i cui elementi esistono uno in ragione dell'altro, dunque come una struttura autonoma in quanto dotata di una specifica organizzazione interna; tuttavia, la semantica dell'immagine non viene disgiunta da una semiotica generale del mondo: per comprendere il significato di un significante visivo dobbiamo riferirci all'insieme dei nostri saperi e delle nostre conoscenze. Insomma, se possiamo distinguere – come fa Eco (1968) – fra uno strutturalismo ontologico e uno strutturalismo metodologico, possiamo senz'altro dire che gli studiosi di Liegi optano per quest'ultimo (cfr. Migliore, 2007).

Per quanto concerne il primo punto, la parte iniziale del *Trattato* è volta precisamente a definire i livelli gerarchizzati di articolazioni pertinenti, tali da indicare le regolarità prevedibili su cui operano le trasformazioni retoriche. L'impresa si rivela più agevole nel caso dell'immagine iconica, dove un type può essere scomposto in sotto-type (ad esempio, il type “testa” si scompone nei sotto-type “occhi”, “orecchie”, “naso”), in una relazione di corrispondenza con le unità rintracciabili nel significante iconico (ad esempio, in un disegno la /testa/ è un'entità e gli /occhi/, le /orecchie/, la /bocca/ sono sotto-entità). Lo status del type è invece molto diverso nell'immagine plastica, che per definizione non ha nessun referente; abbiamo visto però che anche nei significanti plastici possiamo scorgere delle unità discrete (ad esempio, un certo /chiarore/), benché esse non siano tali che in funzione di opposizioni attualizzate in un certo messaggio. Lo sforzo del Gruppo μ consiste nell'isolare gli elementi presenti nelle tre grandi famiglie di segni plastici (le testure, le forme e i colori), mettendo in evidenza come anche qui esista una gerarchia di livelli, per cui unità del medesimo livello possono integrarsi in unità di livello superiore, mentre ciascuna di esse può comprendere unità di livello inferiore.

Per quanto concerne il secondo punto, appare evidente che nei sistemi di segni fortemente codificati è abbastanza semplice sia produrre che identificare e rivalutare gli scarti. Per produrre lo scarto, basta allontanarsi da una delle regole del sistema, mentre per identificarlo e rivalutarlo basta conoscere tali regole. Tanto i segni linguistici quanto i segni visivi iconici afferiscono a sistemi fortemente codificati: ad esempio, nel noto collage di Max Ernst *Rencontre de deux souris* (1922), avvertiamo subito un'*allotopia* (cioè una non-isotopia) tra la testa d'uccello e il corpo umano che la sostiene, in quanto ci basta possedere la competenza enciclopedica secondo cui i tronchi umani sono sormontati da teste umane. I segni visivi

⁷ Si vedano i capitoli 1 (“Sur quelques théories du message visuel”) e 3 (“Sémiotique générale des messages visuels”) dell'edizione originale francese (Gruppo μ , 1992, pp. 21-57, 87-123), che, al pari dei capitoli 7 (“La rhétorique iconique”, pp. 291-314), 8 (“La rhétorique plastique”, pp. 315-344) e 12 (“Vers une rhétorique des énoncés à trois dimensions”, pp. 400-419) non sono riprodotti nell'edizione italiana; quando citeremo queste parti, faremo dunque riferimento all'edizione originale francese.

plastici, che afferiscono per contro a sistemi debolmente codificati, non sembrano suscettibili di un trattamento retorico; per il Gruppo μ , si tratta tuttavia di una convinzione errata, che è possibile rettificare operando una distinzione tra il grado zero *generale* (fornito dalla conoscenza preliminare del codice) e il grado zero *locale* (fornito dall'isotopia dell'enunciato). È il grado zero locale a determinare il luogo preciso dove si produce lo scarto, come ci dimostra l'analisi degli stessi enunciati linguistici: ad esempio, «è perché l'enunciato /bere il calice fino alla feccia/ appare in un contesto di isotopia morale che identifico “bere” come unità retorica e vi sovrappongo un grado concepito. Ma se si sta parlando invece di un ubriaco che non conosce limiti, sono riportato a riconoscere come unità retoriche “calice” e “feccia” e non più “bere”» [Gruppo μ , 2007 (1992), p. 163]. Nei sistemi fortemente codificati, il grado zero locale dipende tuttavia dall'esistenza del grado zero generale (nell'esempio appena citato, dalla definizione di “bere” nella competenza lessicale); ciò non accade nei sistemi debolmente codificati, dove spetta unicamente all'enunciato il compito di indicare le isotopie e le allotopie:

In questi sistemi una semplice rottura di continuità non crea automaticamente una figura: un enunciato plastico è retorico non perché in esso una non ben definita macchia rossa si staglia su una superficie blu. Lo è solo se presenta l'esperienza del rosso – grado percepito – in un punto in cui lo spettatore è in diritto di attendersi l'esperienza del blu – grado concepito. E perché ciò avvenga è necessario che un dispositivo plastico qualsiasi abbia introdotto nell'enunciato una regolarità, una regola (*ivi*, p. 164).

Una particolare tipologia di grado zero locale è il grado zero *pragmatico*: in quest'ultimo caso, è la situazione in cui si verifica l'incontro fra il messaggio e il fruitore ad aumentare il livello di ridondanza agendo come rivelatore. In altri termini, la tensione tra i due poli di un'unità retorica (grado percepito e grado concepito) può nascere da isotopie proiettate, dovute a fattori di natura culturale.

Venendo infine al terzo punto, il Gruppo μ individua anche negli enunciati retorici visivi due parti: quella che non viene modificata, o *base*, e quella che subisce operazioni retoriche, o *elemento figurato*, riconoscibile grazie ad alcune marche. La parte che subisce operazioni (ossia il grado percepito) conserva comunque un certo rapporto con il suo grado zero (ossia il grado concepito); tale rapporto prende il nome di *mediazione* e si fonda sul mantenimento di un'area comune tra i due gradi, detta *invariante*. L'invariante viene identificata dal fruitore attraverso una valutazione della compatibilità tra la base e l'elemento figurato; a sua volta, questa valutazione è resa possibile dalla ridondanza dell'enunciato, che consente di diagnosticare e di rivalutare lo scarto (*ivi*, pp. 164-166). Nella retorica iconica la ridondanza dipende soprattutto dal repertorio dei type (ad esempio, possiamo riconoscere il type “testa” anche se all'interno di un determinato enunciato non sono presenti tutti i tratti ad esso associati), mentre nella retorica plastica dipende da regolarità come ripetizioni e allineamenti (ora nella forma, ora nel colore e ora nella testura, ovvero nei sottosistemi plastici).

10.2 Equivalenti visivi delle metafore verbali

Come classificare dunque le figure retoriche visive? Un primo parametro, comune alla retorica iconica e a quella plastica, viene colto nel tipo di relazione che si pone di volta in volta tra il grado percepito e il grado concepito. Proprio per definire i diversi tipi di relazione, il Gruppo μ recupera la distinzione – elaborata nella *Retorica generale* in riferimento a figure retoriche verbali – tra paragone o metafora *in praesentia*, dove l'enunciato fornisce allo stesso tempo il grado percepito e il grado concepito (ad esempio, *Le sue guance sono come rose; Le rose delle sue guance*) e metafora *in absentia*, dove l'enunciato fornisce solo il grado concepito (ad esempio, *Sul suo viso, due rose*). Nel dominio visivo, questa opposizione non è altrettanto lineare: spesso, la relazione tra grado percepito e grado concepito è sia di compresenza che di assenza; inoltre, il visivo consente la simultaneità, laddove il linguistico permette solo la successione. Alla coppia *in praesentia-in absentia* occorre dunque aggiungere un'altra opposizione, che renda conto della possibilità che hanno due significanti visivi di manifestarsi in uno stesso luogo dell'enunciato o in zone giustapposte. Ne derivano quattro tipologie di relazione tra grado concepito e grado percepito (*ivi*, pp. 169-175):

1. modo *in absentia* congiunto: le due entità sono congiunte, cioè occupano lo stesso luogo dell'enunciato, per sostituzione totale dell'una con l'altra (ne è un esempio la testa del capitano Haddock, dove il fumettista Hergé – in una “striscia” pubblicata nel 1940 – mette due bottiglie al posto delle due pupille);
2. modo *in praesentia* congiunto: le due entità sono congiunte in uno stesso luogo, ma con sostituzione solo parziale (ne è un esempio il manifesto pubblicitario ideato nel 1966 da Julian Key per la marca di caffè *Chat Noir*, che mostra un oggetto composito, contemporaneamente gatto e caffettiera);
3. modo *in praesentia* disgiunto: le due entità occupano luoghi diversi, non c'è sostituzione (ne è un esempio il quadro di Magritte *Le passeggiate di Euclide*, 1955, che svela gli artifici della prospettiva mostrando due coni dotati dello stesso colore e delle stesse dimensioni, ma di cui uno corrisponde al tetto di una torretta, l'altro alle linee convergenti o “di fuga” di un grande viale);
4. modo *in absentia* disgiunto: una sola entità è manifestata, mentre l'altra, esterna all'enunciato, si proietta su quest'ultimo (ne sono un esempio le allusioni sessuali, suggerite dalle somiglianze esistenti tra certe forme del paesaggio e le forme degli organi sessuali maschile e femminile).

Le esemplificazioni di questi quattro modi⁸ rivelano che abbiamo a che fare (soprattutto nei primi due casi) con equivalenti visivi delle metafore verbali. Il *Trat-*

⁸ Gli studiosi di Liegi forniscono esempi dei quattro modi anche nella retorica plastica [Gruppo μ , 2007 (1992), pp. 175-178].

tato evita però di trasferire nel dominio visivo le nomenclature (e la relativa tassonomia) proposte nella *Retorica generale*, optando per formule tecniche spesso ostiche⁹, ma che avrebbero il vantaggio di evidenziare gli specifici effetti retorici prodotti dalle immagini (*ivi*, pp. 289-290). Ciò non toglie che, anche nell'ambito visivo, ricorrano le stesse operazioni fondamentali di una retorica generale: operazioni di aggiunzione, di soppressione, di soppressione-aggiunzione e di permutazione. Inoltre, anche in ambito visivo queste operazioni hanno per oggetto delle unità e delle sotto-unità: nella retorica iconica, parliamo rispettivamente di *determinato* (l'entità corrispondente al significante di un type: ad esempio una /testa/) e di *determinanti* (le sotto-entità in cui può essere scomposto il significante iconico: ad esempio, gli /occhi/, le /orecchie/, il /naso/); nella retorica plastica, avremo piuttosto delle unità sintagmatiche che solo qualche volta si concretizzano in un type, ma che possiedono comunque delle sotto-unità, rapportabili alle serie di tratti in cui può essere scomposto il significante plastico (ad esempio, il significante /cerchio/ può essere scomposto nei tratti /curvatura/, /chiusura/, /convessità/, /simmetria/). Sia la retorica iconica che quella plastica ubbidiscono poi a un processo di mediazione di cui proprio la metafora verbale fornisce l'esempio più emblematico: l'interazione fra due termini, grazie a un «terzo mediatore» che partecipa in qualche modo di entrambi.

Alla luce di questi principi generali, consideriamo dunque gli esempi di metafore visive (o, per meglio dire, di figure retoriche visive equivalenti alle metafore verbali) individuati dal Gruppo μ in ambito iconico, plastico e iconoplastico. Le famose teste del pittore cinquecentesco Giuseppe Arcimboldo, nelle quali le diverse parti del viso sono sostituite da frutti, legumi ecc., ma che restano comunque riconoscibili come teste, implicano l'operazione di soppressione-aggiunzione da cui risulta la metafora verbale: il naso è sostituito da una pera sulla base di proprietà comuni ad entrambi (Gruppo μ , 1992, pp. 298-300). Anche l'immagine del gatto-caffettiera – che compare nella locandina pubblicitaria del caffè *Chat Noir*, – riflette la medesima operazione di soppressione-aggiunzione; la differenza, rispetto all'esempio precedente, è che si tratta di una figura reversibile¹⁰, in cui le due entità si scambiano reciprocamente i loro determinanti, per cui è difficile stabilire se ci troviamo di fronte alla coda di un gatto o al becco di una caffettiera (*ivi*, pp. 300-302); ma l'affinità con la metafora verbale è ancora più forte, in quanto l'intersezione tra i due insiemi ne genera un ter-

⁹ Nella retorica iconica, avremo così le figure ottenute dalla soppressione e/o l'aggiunzione di coordinamento, le figure gerarchizzate non reversibili, le figure reversibili non gerarchizzate, le figure non reversibili e non gerarchizzate, la permutazione ecc.; nella retorica plastica, avremo figure che scaturiscono anch'esse da operazioni di soppressione-aggiunzione, ma anche figure più particolari, basate ad esempio ora sull'omogeneità, ora sulla concomitanza, ora sulla variazione contraddittoria di elementi testurali.

¹⁰ Il Gruppo μ distingue infatti tra le figure gerarchizzate non reversibili e le figure reversibili non gerarchizzate.

zo (costituito dai determinanti associabili indifferentemente al type “gatto” e al type “caffettiera”), senza che ciò pregiudichi l’esistenza di elementi associabili soltanto a uno dei due type (come i determinanti /occhi/ e /bocca/, da un lato, e il determinante /voluta di fumo/, dall’altro). Ancora diverso è l’esempio offerto dal quadro di Magritte *Le Viol* (1934), dove troviamo un volto femminile (identificabile come tale grazie alla capigliatura e al fatto che sia posizionato su un collo) i cui occhi sono raffigurati tramite due seni; in questo caso, l’operazione retorica è quella della permutazione, ma il rapporto tra grado percepito e grado concepito assume ugualmente un carattere metaforico, perché ci vengono suggerite due analogie speculari (se gli occhi sono una sorta di seni, i seni sono a loro volta una sorta di occhi), basate sulla condivisione di tratti comuni (si presentano in coppia, sembrano semi-sfere, possiedono un punto centrale più scuro: *ivi*, p. 300). Da un quadro astratto di Victor Vasarely, *Betelgeuse* (1963), si ricava invece un esempio di procedimento metaforico nel dominio plastico. Qui, le trasformazioni retoriche sono di tipo geometrico-topologico e riguardano la famiglia delle forme: in esso, sono rappresentati file di cerchi perfetti, sia in orizzontale che in verticale; all’intersezione di due allineamenti di 14 e 22 cerchi, là dove ci aspetteremmo un altro cerchio (grado concepito), sorge viceversa un quadrato (grado percepito). Benché l’immagine non sia iconica, l’identificazione dello scarto viene facilitata dal fatto che il quadrato e il cerchio rinviano ugualmente a type stabili; peraltro, l’aspettativa di un cerchio nasce dalla regolarità del dispositivo spaziale raffigurato: è questa regolarità a fungere da grado zero locale. Per poter rivalutare lo scarto, occorre cogliere sia le somiglianze che le differenze tra il cerchio e il quadrato; occorre quindi costruire una zona d’intersezione tra i due insiemi nella quale collocare i tratti comuni (chiusura, convessità, simmetria). In altri termini, questa figura retorica si fonda su un’operazione di soppressione-aggiunzione: certi tratti del grado concepito (come la curvatura) sono cancellati e sostituiti da tratti specifici del grado percepito (come l’angolosità: *ivi*, pp. 321-323).

Ma l’esempio più dettagliato di una figura retorica visiva equivalente alla metafora verbale ha per oggetto un’immagine nella quale è possibile discernere rela-



FIGURA 1: Katsushika Hokusai, *La grande onda presso la costa di Kaganawa*, 1830-1832, stampa, 25,5 x 37,5 cm. Obuse, Hokusai Kan.

zioni icono-plastiche: la celebre stampa del pittore e incisore giapponese Hokusai che ha per titolo *La grande onda* facente parte della raccolta *Trentasei vedute del monte Fuji*, a cui l'artista lavorò dal 1826 al 1833 (figura 1).

L'immagine è dominata da due onde (chiameremo O1 la grande onda schiumosa e O2 l'onda in formazione) e dal monte Fuji sullo sfondo (F); si vedono anche tre barche in preda ai flutti. I significanti dei tre segni iconici O1, O2 e F mostrano una notevole somiglianza, che riguarda soprattutto due varianti del segno plastico: la forma e il colore. L'analisi del Gruppo μ si concentra sulla variante della forma, con l'intento di mostrare come i procedimenti del linguaggio plastico si saldino con quelli del linguaggio iconico per produrre un certo effetto retorico. Le forme di O1, O2 e F si somigliano per le seguenti caratteristiche: sono limitate da due diagonali simmetriche pressoché curvilinee e formano un angolo con la punta verso l'alto. Tuttavia, da un punto di vista iconico i tre elementi conservano la loro identità, restando rispettivamente due occorrenze del type "onda" e una del type "montagna". Perché li percepiamo dunque come se si integrassero l'uno con l'altro? Perché i procedimenti plastici utilizzati fanno leva su meccanismi visivi che favoriscono l'associazione fra i tre elementi: l'adozione di una certa prospettiva conferisce ai significanti O1, O2 e F una dimensione apparentemente comparabile (ed anche inversa rispetto alle dimensioni dei referenti); la particolare disposizione dei tre elementi nello spazio del quadro produce simmetrie e allineamenti, fino a originare un secondo centro geometrico nel quale essi si presentano secondo una dimensione crescente ($F < O2 < O1$), a cui corrisponde una progressiva deformazione dei contorni, sempre più curvilinei. Si tratta di una progressione che si traduce immediatamente sul piano semantico: «si va dall'indeformabile e immutabile (il Fuji come perno dell'universo) al movimento (O2) fino all'estrema fragilità (O1, colta proprio prima della sua distruzione). L'onda O2, in posizione di mediazione plastica, facilita così l'estensione della rima da F a O1: se non esistesse, percepire l'accoppiamento tra F e O1 sarebbe più difficile» [Gruppo μ , 2007 (1992), p. 196]. Un'ultima strategia consiste nel presentare parti di oggetto iconicamente ambigue: le piccole /macchie bianche/ sullo sfondo del cielo sono leggibili a un tempo come "bolle di schiuma" (secondo l'isotopia marina) e come "fiocchi di neve" (secondo l'isotopia montana). Ora, la condivisione di determinanti e la doppia isotopia «delimitano in modo preciso una figura: la metafora» (*ivi*, p. 197). Gli studiosi di Liegi sembrano rintracciare qui una vera e propria metafora visiva, dotata di una struttura reversibile: *Il Fuji, onda immobile; L'onda, montagna in movimento*. A questa prima metafora se ne aggiunge addirittura un'altra, data dal fatto che O1, O2 e F, da un lato, e le barche, dall'altro, compongono due triadi distinguibili mediante l'opposizione plastica /apice/vs/incavo, a cui corrisponde a livello semantico l'opposizione "potenza" vs "sottomissione" (avvalorata dai type iconici: c'è infatti compatibilità tra la sottomissione e l'immagine della barca in balia dei flutti). Inoltre, lo stesso polo della potenza può declinarsi come potenza minacciosa per la grande onda e come potenza stabile e protettiva per il Fuji. La

stabilità del Fuji deriva sia dal livello iconico (in un contesto che oppone montagna “stabile” e onda “instabile”) che da quello plastico, vista la sua posizione centrale (“stabile”) rispetto a quella periferica (“instabile”).

Gli studiosi di Liegi sottolineano che, nel caso di un testo visivo, non esistono marche esplicite di comparazione; anche se un ruolo analogo al *come* linguistico è svolto dai procedimenti appena esaminati, resta vero che la giustificazione degli accoppiamenti richiede al destinatario un notevole lavoro d’interpretazione personale. Si giustifica così questo paradosso: il trattato forse più sistematico dedicato finora alla retorica visiva non sembra offrirci strumenti abbastanza generali da permetterci di identificare con sufficiente certezza ogni tipo di metafora visiva.

10.3 Dalle metafore concettuali alle metafore visive

Nel capitolo 8 del presente volume, abbiamo già analizzato la teoria della metafora concettuale di Lakoff e Johnson; dunque, abbiamo già visto che per questi autori la metafora è primariamente un fenomeno di pensiero, e solo secondariamente un fenomeno di linguaggio: le metafore verbali vengono considerate come semplici manifestazioni di strutture cognitive sottostanti, mentre l’attenzione si concentra sui transfert metaforici, cioè sulle modalità attraverso cui un dominio di partenza (*source domain*) viene proiettato su un dominio di arrivo (*target domain*), al fine di riorganizzare concetti o ambiti esperienziali più vaghi e astratti nei termini di concetti o ambiti esperienziali più strutturati e concreti. Abbiamo anche già accennato al fatto che la teoria della metafora concettuale presuppone alcune tesi tipiche della semantica cognitiva: descrivere il significato vuol dire descrivere il modo in cui comprendiamo le espressioni linguistiche, ovvero ciò che una mente umana conosce quando comprende un’espressione linguistica; il linguaggio non è autonomo da altre attività cognitive dell’uomo quali il percepire, il categorizzare, il ragionare ecc.; non è possibile separare i significati linguistici dall’insieme delle conoscenze enciclopediche dei parlanti; esiste uno stretto legame tra significati e concetti, cioè tra semantica linguistica e struttura concettuale (cfr. Violi, 1997, pp. 44-62).

Queste tesi paiono implicate anche dal filone di studi sulle metafore visive ispirato alla prospettiva di Lakoff e Johnson: una volta che sia stata messa in discussione l’autonomia del linguistico dal cognitivo, il problema delle metafore visive cambia di segno, poiché la relazione di corrispondenza non viene più ricercata sull’asse metafore visive-metafore verbali, bensì sull’asse metafore visive-transfert concettuali. Come nota Charles Forceville (2008), autorevole esponente di tale filone, se le metafore sono in primo luogo un fenomeno di pensiero, è ragionevole ipotizzare che esse si manifestino non solo nel linguaggio verbale, ma anche nelle immagine statiche e in movimento, nei suoni, nella musica, nei gesti, a livello tattile e olfattivo. Ritenendo che la teoria della metafora concettuale pos-

sa essere affinata da un'indagine sulle espressioni metaforiche di tipo non verbale, Forceville cerca di approfondire la questione delle metafore visive, per introdurre su queste basi il concetto di *metafora multimodale*: un tipo di metafora nella quale target, origine e/o tratti trasferibili sono rappresentati o suggeriti da almeno due diversi codici (uno dei quali può essere di natura verbale). A suo parere, metafore visive e metafore multimodali condividono svariati caratteri, che li differenziano dalle metafore verbali: una maggiore immediatezza sul piano percettivo; un più forte impatto sul piano emozionale; specifiche modalità di segnalare la somiglianza esistente tra target e origine; la capacità di superare – almeno in parte – i confini culturali e linguistici.

Forceville applica il modello cognitivista ai *media studies*: le sue ricerche spaziano perciò dai testi pubblicitari a quelli cinematografici, dai fumetti ai cartoni animati. Diversamente dagli studiosi di Liegi, egli non intraprende un'analisi strutturale dei segni visivi: non si concentra sulle unità e i dispositivi da cui traggono origine le figure retoriche, né opera una distinzione tra il livello figurativo e il livello plastico. Il suo interesse si concentra piuttosto sulla semantica delle metafore visive e multimodali, sulle modalità attraverso cui esse riflettono certe relazioni concettuali e certe configurazioni di significato¹¹. Nelle pagine che seguono, riporteremo alcuni punti da lui esposti nel contributo al volume collettaneo *Metaphor and Thought* (2008), in cui questo tipo di approccio emerge con particolare chiarezza.

Forceville esamina innanzitutto le metafore visive, sottolineando come la loro identificazione implichi problematiche ad esse peculiari, che non intervengono nel caso di metafore verbali. Per comprendere una metafora – sia essa verbale o visiva –, dobbiamo essere in grado di rispondere a tre domande: 1) Da cosa sono costituiti i suoi due domini? 2) In cosa consistono, rispettivamente, il dominio di partenza e il dominio di arrivo? 3) Quali tratti o insieme strutturato di tratti può essere trasferito dal dominio di partenza al dominio di arrivo? Di fronte a una metafora verbale, la possibilità di rispondere alle prime due domande è facilitata dall'esistenza di regole grammaticali e sintattiche, le quali permettono di distinguere, all'interno di una metafora nominale (*Un a è un b*), l'entità in funzione di soggetto (il *topic*) dall'entità in funzione di predicato (il *vehicle*). Invece, nelle metafore visive, la situazione appare molto meno lineare e i due domini vanno identificati

¹¹ Nell'analisi di tali modalità, Forceville si attiene al livello figurativo, che ci permette di riconoscere oggetti e persone del mondo sulla base di convenzioni culturali comunemente accettate, tralasciando l'analisi dei tratti visivi – linee, colori, organizzazione spaziale – corrispondenti al livello plastico. Del resto, come abbiamo già osservato (*infra*, capitolo 5), i formanti plastici appaiono meno codificati di quelli figurativi, per cui diventa più difficile associare loro quei significati di ordine culturale che orienterebbero le proiezioni metaforiche e la mappatura di un dominio *target* da parte di un dominio *source*.

con altri mezzi. Una seconda problematica concerne poi l'etichettatura di target e origine. Secondo Lakoff e Johnson, le metafore verbali, nelle loro molteplici espressioni sintattiche, sono la manifestazione di una metafora concettuale avente il formato A È B, quindi dotata comunque di una controparte linguistica. Invece, nel caso delle metafore visive, non dobbiamo solo identificare le entità corrispondenti a target e origine, ma anche tradurre verbalmente tali entità nel formato della metafora concettuale A È B, con la consapevolezza che la scelta di una certa etichetta orienterà l'interpretazione della sottostante metafora visiva¹². Forceville individua quattro tipologie di metafore visive, che ricorrono in immagini tanto statiche quanto in movimento: *contestualizzate*; *ibride*; *fondate su un rapporto di somiglianza*; *integrate*. Pur precisando che le metafore visive sono, almeno in senso stretto, unimodali, nell'illustrazione delle quattro tipologie egli utilizza esempi ricavati da manifesti pubblicitari, ovvero da una tipologia testuale che solitamente integra – sebbene in proporzioni differenti e di volta in volta variabili – il codice visivo con quello verbale: ad esempio, «negli annunci stampa, oltre all'immagine (*visual*), compaiono un titolo (*headline*), un testo esplicativo più o meno consistente (*body copy*), un marchio (*trademark*), uno slogan o promessa che accompagna quest'ultimo, di solito definito *pay off* o *claim*» (Volli, 2003, p. 63). Forceville motiva la propria scelta affermando che, in questi quattro esempi, il messaggio metaforico e la metafora concettuale che vi sta alla base vengono colti già attraverso il codice visivo, anche se le parti scritte ne specificano alcuni aspetti, come il marchio del prodotto pubblicizzato o i tratti che vanno effettivamente trasferiti dall'origine al target¹³.

Nelle metafore visive contestualizzate, un oggetto viene metaforizzato in virtù del contesto in cui si trova collocato. Ad esempio, nell'annuncio stampa del balsamo per capelli *Hair Silk* del marchio *Dove*, vediamo un cucchiaino immerso nel vasetto di tale prodotto, che sembra avere la consistenza di una morbida crema. Per Forceville, è il cucchiaino a rappresentare l'elemento contestuale più rilevante, suggerendo che il dominio di origine coincide con il gelato; tale indizio viene rafforzato dallo slogan posto sotto l'immagine: «Anche i tuoi capelli, qualche volta, meritano una delizia», per cui possiamo inferire che IL BALSAMO PER CAPELLI

¹² Nel caso delle metafore visive e multimodali, Forceville definisce come metafore concettuali (trascrivendole, secondo convenzione, in maiuscolo) le metafore linguistiche di base che le sorreggono e le strutturano, e che di solito non hanno il carattere di generalità e/o di schematicità posseduto dalle metafore concettuali di cui parlano Lakoff e Johnson.

¹³ Forceville (2008, pp. 466-467) ammette dunque che le metafore visive presenti nei manifesti pubblicitari si avvicinano spesso alle metafore multimodali e che, in certi casi, andrebbero catalogate tra queste ultime. In effetti, non si può non notare come, nei testi pubblicitari da lui prescelti come esempi di metafore visive, le parti scritte assolvano quasi sempre una funzione importante nel determinare il dominio d'origine, il dominio d'arrivo e i tratti da proiettare metaforicamente.

HAIR SILK È UN GELATO (= metafora di base), e che il tratto da proiettare sul target è l'idea di coccolare se stessi con un cibo prelibato.

Nelle metafore visive ibride, due oggetti, che costituiscono normalmente due entità distinte, vengono fisicamente uniti in un'unica *Gestalt*. Ad esempio, nell'annuncio stampa della catena di supermercati olandesi Albert Heijn, la forma di un paio di zoccoli si fonde con quella di un paio di scarpe da corsa, in un'immagine ibrida che fa trasparire la metafora di base *GLI ZOCCOLI SONO SCARPE DA CORSA*. Il senso del messaggio è chiarito dal titolo («C'è una ragione per cui i nostri spinaci vengono congelati così rapidamente») e dal testo esplicativo, in cui si afferma che un congelamento veloce conserva le vitamine presenti negli alimenti. La metafora si fonda poi su una doppia metonimia: da un lato, gli zoccoli alludono all'agricoltore che coltiva gli spinaci; dall'altro, le scarpe da corsa alludono a un velocista, suggerendo che il tratto da proiettare è la velocità.

Nelle metafore visive basate su un rapporto di similarità, due oggetti sono rappresentati in modo tale da farli apparire simili (ora per forma, ora per posizione, colore, funzione ecc.). Ad esempio, in una pubblicità dei cellulari Nokia, vediamo stagliarsi – su uno sfondo bianco – un bastoncino di fiammifero e un telefono cellulare, tra i quali campeggia la scritta: «Semplicemente ingegnoso». Ne risulta la metafora di base *IL CELLULARE È UN FIAMMIFERO*: come conferma il testo esplicativo, i tratti proiettati dal fiammifero al telefono sono la brillantezza e il suo piccolo formato.

Nelle metafore visive integrate, un oggetto o una forma vengono globalmente rappresentati, anche in assenza di indizi contestuali, come se somigliassero a un altro oggetto o a un'altra forma: ad esempio, l'annuncio stampa della macchina per caffè espresso Senseo di Philips suggerisce, attraverso la forma curvilinea del serbatoio e il vassoio su cui vanno collocate le tazzine, un cameriere o un maggiordomo che serve il caffè con garbo, ovvero la metafora di base *LA MACCHINA PER CAFFÈ ESPRESSO È UN CAMERIERE*.

Forceville non nasconde l'esistenza di una difficoltà ancora più radicale di quelle citate in precedenza: cosa ci autorizza a sostenere, soprattutto in assenza di qualsiasi messaggio verbale, che un'immagine abbia davvero un significato metaforico anziché un generico significato non letterale o, ancora, un significato riconducibile ad altre figure retoriche? Pur mettendo in guardia da indebite generalizzazioni (per cui il termine metafora diventa sinonimo di qualunque tipo di tropo¹⁴), Forceville indica a sua volta un criterio d'identificazione abbastanza ampio, poiché propone di distinguere tra metafore caratterizzate da marche *esplicite* e metafore caratterizzate da marche *implicite*: mentre nel primo caso l'effetto metaforico dipende dalle

¹⁴ Forceville rivolge questa critica anche a uno dei maggiori studiosi delle metafore visive in ambito artistico, John M. Kennedy (1982, 1993 e 2008).

intenzioni del produttore, nel secondo dipende piuttosto dall'interpretazione del fruitore, dal suo bagaglio culturale ed esperienziale, oltre che dal contesto in cui si situa una metafora visiva (Forceville, 2008, p. 469). Ad esempio, un'immagine che sovrapponga la bocca spalancata di un uomo d'affari alla bocca spalancata di uno squalo suggerisce la metafora di base L'UOMO D'AFFARI È UNO SQUALO in maniera più vincolante di un'immagine che ci presenti lo stesso uomo d'affari sdraiato su una spiaggia, e la pinna di uno squalo visibile nel mare sullo sfondo.

L'analisi si sposta quindi sulle metafore multimodali, per la cui identificazione vengono offerti tre criteri: 1) i due fenomeni associati dalla metafora devono appartenere, almeno in quel contesto, a due differenti categorie; 2) i due fenomeni devono essere definibili rispettivamente come *target* e *source*, e traducibili in un formato A È B che induca o solleciti il destinatario a proiettare uno o più caratteri e/o connotazioni dal dominio di origine a quello di arrivo; 3) i due fenomeni devono essere espressi in almeno due sistemi di segni e/o in almeno due modalità sensoriali (ad esempio, un'immagine e un suono, un suono e un odore, un'immagine e un messaggio verbale ecc.). Forceville porta l'esempio di un annuncio stampa, uscito sulla rivista scientifica olandese per ragazzi *Kijk*, volto a pubblicizzare il canale televisivo *Avante*. In esso compare un oggetto ibrido, che è contemporaneamente un coltellino svizzero e un telecomando con il logo *Avante*. Sotto l'immagine, vi è un titolo («Avante. Un canale televisivo per esplorare») e un testo esplicativo che recita: «Viaggi spaziali – spionaggio – scoperte – scienza – forze militari – sottomarini – motori – aerospazio – spedizioni – automobili – barche – invenzioni». Sebbene *target* e *source* siano resi soprattutto attraverso l'immagine, il messaggio verbale aiuta a cogliere la metafora di base IL TELECOMANDO È UN COLTELLINO SVIZZERO, il che qualifica la metafora come multimodale e non come puramente visiva. Presumibilmente, ciò che viene trasferito dal dominio di origine al dominio di arrivo è il proverbiale assortimento di funzioni del coltellino e il suo status di tipico giocattolo per ragazzi (quindi, la scelta del dominio di origine sembra guidata dalla prevalente composizione dei lettori, ragazzi interessati ad esplorare il mondo). La somiglianza tra *target* e *source* è suggerita dalla somiglianza di forma tra il coltellino svizzero e un telecomando, e dal fatto che essi vengano “fusi” in un'unica *Gestalt*. Tuttavia, per usare l'espressione di Max Black, la somiglianza viene creata dalla metafora: al di fuori di tale contesto, i due oggetti non ci sembrerebbero tanto simili.

Forceville porta anche svariati esempi di metafore multimodali presenti in testi cinematografici o in brevi cartoni animati. Benché cambino contesti, linguaggi e stili di rappresentazione, il meccanismo resta sempre lo stesso: la proiezione da un dominio di partenza a un dominio di arrivo, ottenuta mediante l'accostamento di due oggetti diversi, la cui somiglianza viene costruita dalla metafora stessa. Sotto tale profilo, le metafore multimodali non si differenziano dalle metafore puramente visive; a dire il vero, sia le une che le altre non si differenziano neppure dalle metafore verbali, se non per il fatto che l'interazione fra i due domini implica una

più complessa identificazione del target e dell'origine, compiuta sulla base di segni visivi o, nel caso delle metafore multimodali, di due o più tipologie di segni. In altri termini, una definizione molto ampia della metafora concettuale genera una definizione altrettanto ampia sia della metafora verbale che della metafora visiva: anche in quest'ultimo ambito, l'elemento essenziale è che le relazioni metaforiche – per essere effettivamente percepite – devono radicarsi su schemi concettuali condivisi all'interno di una certa cultura.

10.4 Dispositivi metaforici visivi

Nonostante le profonde differenze – teoriche e metodologiche – che le separano, le due prospettive sopra esaminate ci sembrano avere un tratto in comune: entrambe riconoscono la peculiarità del codice visivo rispetto a quello verbale e la conseguente impossibilità di trattare le metafore visive alla stessa stregua delle metafore verbali. Riassumendo, la specificità delle metafore visive sembra dipendere soprattutto dai seguenti fattori:

- a. il visivo consente la simultaneità, laddove il linguistico permette solo la successione;
- b. la metafora *in praesentia*, o paragone, è intraducibile nel dominio visivo, dove non esistono marche di comparazione;
- c. nelle metafore visive, non esiste nemmeno una marca di identità del tipo *a è b* e, più in generale, non ci sono regole grammaticali e sintattiche che permettano di distinguere con certezza l'entità in funzione di soggetto (il *topic*) e l'entità in funzione di predicato (il *vehicle*);
- d. nel dominio visivo, esistono tuttavia peculiari procedimenti sia per produrre che per individuare le relazioni di comparazione o di identità tra due "oggetti" o due domini semantico-concettuali;
- e. benché tali procedimenti cambino a seconda della tipologia di segno utilizzato (iconico o plastico), anche nei segni iconici le relazioni di comparazione o di identità sono spesso segnalate da elementi plastici (somiglianze formali e/o cromatiche; organizzazione topologica: ad esempio, la vicinanza o la sovrapposizione di due oggetti in un unico spazio);
- f. più in generale, mentre nelle metafore verbali le caratteristiche in comune tra il *topic* e il *vehicle* riguardano solo il piano del contenuto (cioè i significati che possiamo associare ai due termini), nelle metafore visive esse riguardano anche il piano dell'espressione;
- g. mentre nelle metafore verbali vi può essere, al massimo, un contro-effetto del *topic* sul *vehicle* (per cui definire l'uomo *un lupo* fa sì che il lupo a sua volta si umanizzi), nelle metafore visive la relazione metaforica può essere caratterizzata da una totale reversibilità (come nella *Grande onda* di Hokusai: *Il Fuji, onda immobile; L'onda, montagna in movimento*);

h. nella lingua verbale le determinazioni troppo concrete si sospendono più facilmente: si può lodare il «collo da cigno di una ragazza senza cadere nel ridicolo, ma il pittore che la raffigurasse con il lungo collo bianco del volatile otterrebbe proprio quell'effetto» [Gruppo μ , 2007 (1992), p. 173].

Questi tratti specifici delle metafore visive convergono a formare una sorta di paradosso: da un lato, le metafore visive esprimono al massimo grado la capacità – posseduta anche dalle metafore verbali – di «portare sotto gli occhi»¹⁵ un certo contenuto conoscitivo, dotandolo di una particolare evidenza icastica; dall'altro lato, le metafore visive – più ancora di quelle verbali – hanno un significato plurivoco, sempre aperto (in quanto suscettibile di più interpretazioni) e dunque potenzialmente ambiguo. Del resto, tutte le teorie contemporanee che sottolineano il valore cognitivo della metafora concordano su una tesi di fondo: la metafora ci mostra un diverso modo di vedere le cose, ovvero una nuova organizzazione categoriale. Ora, poiché questa riorganizzazione è tanto più potente quanto più è in grado di costruire delle somiglianze (anziché limitarsi a registrare analogie preesistenti), accade spesso che l'interpretazione di una metafora ci prospetti una pluralità di alternative, corrispondenti ai diversi reticoli concettuali percorribili in quel contesto, e che sia difficile stabilire se essa si basi su una doppia sineddoche (come vorrebbe il Gruppo μ) o su una doppia metonimia (come ritiene invece Eco, 1980, p. 232), o su altre figure ancora; in certi casi, non si può nemmeno definire con certezza se abbiamo a che fare con una metafora in senso stretto oppure con uno o più tropi che cospirano a creare un effetto metaforico. Questa situazione di potenziale incertezza si accentua quando si tratta di interpretare una figura retorica visiva: consideriamo, ad esempio, le immagini pubblicitarie, nelle quali diverse figure retoriche possono combinarsi fra di loro, suggerendo al fruitore un'ampia gamma di connotazioni; in questi ultimi casi, è impossibile prevedere una rigida tassonomia e decidere una volta per tutte dove finisce la metafora e cominciano la metonimia, la sineddoche, l'iperbole ecc.

Per tali motivi, preferiamo parlare di *dispositivi metaforici visivi*: intendendo con essi dei dispositivi semantici che, pur non essendo del tutto equivalenti alle metafore verbali (ora per la peculiarità del codice utilizzato, ora per l'intersezione con altre figure), ne condividono comunque alcune proprietà. Non si tratta di una semplice questione terminologica, ma di un'opzione che recepisce alcuni accorgimenti metodologici ricavabili dagli approcci sopra esposti, e che presenta a nostro avviso due vantaggi: da un lato, potremo includere in questo gruppo un maggior

¹⁵ L'espressione è di Aristotele, 1973c, 10, 1411 a, 25. Aristotele specifica che ciò è l'effetto delle parole (come per l'appunto le metafore) che «rappresentano le cose in azione» (*ivi*, 11, 1411 b, 25). Sul nesso metafora-immagine, e sulla possibilità di sondare per questa via il problema dell'immaginazione ricercando il punto di intersezione tra il piano psicologico e quello semantico, cfr. Ricoeur 1981 (1975) e 2002.

numero di esempi rispetto a quelli etichettabili come metafore visive in senso stretto, senza incorrere nel rischio (giustamente segnalato dal Gruppo μ) di eliminare la dialettica tra le figure e le differenze tra linguaggio verbale e linguaggio visivo; dall'altro lato, potremo concentrarci sulle funzioni svolte da questi dispositivi, evidenziando (come segnala altrettanto giustamente l'approccio cognitivista) le analogie che li legano alle metafore verbali per quanto concerne i processi attivati e le modalità di operare sui significati. La definizione di dispositivo metaforico visivo sarà dunque circoscritta alle immagini che:

- facciano interagire due diversi domini (individuabili come dominio di partenza e dominio di arrivo, oppure come *vehicle* e *topic*), proiettando sull'uno i caratteri dell'altro;
- producano un'estensione e un'integrazione dei significati;
- mettano in luce nuove somiglianze, riorganizzando concetti e categorie semantiche;
- mobilitino cognitivamente il fruitore, spingendolo a compiere inferenze e a recuperare conoscenze pregresse pertinenti.

Possiamo pertanto ipotizzare che esistano corrispondenze anche tra i processi di comprensione dei testi (verbali e non verbali) e i processi di comprensione dei dispositivi metaforici visivi, e che attività didattiche imperniate su questi ultimi promuovano a loro volta le capacità di comprensione dei testi. Sul piano didattico, i dispositivi metaforici visivi potrebbero costituire delle risorse, in quanto:

1. sono accessibili ai bambini già in età prescolare, permettendo d'impostare già nella scuola dell'infanzia percorsi volti a stimolare precocemente le abilità di comprensione dei testi;
2. anche in età scolare, consentono di sfruttare le specifiche potenzialità connesse alle immagini, come ad esempio la loro maggiore concretezza sul piano percettivo o la loro intrinseca polisemia;
3. soprattutto se affiancati alle metafore verbali, consentono di mettere a confronto diverse tipologie di linguaggio, favorendo l'acquisizione di abilità metalinguistiche.

Nelle attività didattiche che illustreremo nei prossimi capitoli, sono state utilizzati dispositivi metaforici visivi tratti soprattutto da annunci stampa e da testi di letteratura per l'infanzia. Gli annunci stampa ci sono sembrati particolarmente adatti al nostro scopo, per una pluralità di ragioni. Come già osservava Barthes [1985 (1964)], l'immagine pubblicitaria è "enfatica", cioè cerca di trasmettere nel modo più efficace i propri significati, utilizzando segni che tutti possono facilmente riconoscere; in tal senso, gli annunci stampa possono apparire semplici e familiari ai bambini, che sin dalla più tenera età sono ormai avvezzi a confrontarsi con modalità e strategie del linguaggio pubblicitario. Inoltre, volendo rendere il prodotto attraente agli occhi del destinatario, essi tendono spesso a presentarlo nei

termini di qualcosa d'altro, quindi fanno spesso uso di figure retoriche e, in particolare, di dispositivi metaforici visivi i cui scarti sono facilmente reperibili e codificabili (cfr. Calabrese S., 2008, pp. 77-84); in tal senso, la loro decifrazione non presenta difficoltà insormontabili neppure per i bambini in età prescolare, a patto che venga guidata o supportata da un adulto. Nello stesso tempo, dovendo enfatizzare la novità o il valore di un prodotto, l'immagine pubblicitaria è ricca di associazioni semantiche: la comprensione dei dispositivi metaforici in essa contenuti esige che il bambino compia tutte le operazioni richieste dalla comprensione di una metafora "viva", cioè abbastanza opaca da mobilitare cognitivamente il lettore e spingerlo alla ricerca di un significato ulteriore.

Facciamo l'esempio di un annuncio stampa dell'acqua *Norda*, che ci sembra illustrare in modo emblematico i dispositivi metaforici visivi a cui ricorrono di frequente le immagini pubblicitarie (figura 2).



FIGURA 2: Annuncio stampa dell'acqua *Norda*.

In esso, campeggia un'immagine che Greimas definirebbe «densamente figurativa», in quanto vi appaiono facilmente riconoscibili alcuni oggetti del mondo, uniti da un rapporto di somiglianza con i loro significanti iconici. Possiamo perciò procedere a una prima descrizione dell'immagine denotata dicendo che in primo piano domina un'enorme bottiglia d'acqua di forma oblunga, in materiale plastico; nella sua parte mediana, essa è circondata da una fascia cartacea in cui sono distinguibili alcune montagne innevate contro il cielo azzurro, insieme a un'etichetta dello stesso colore che riporta il marchio *Norda* e la scritta «Acqua Minerale Naturale». Sul collo della bottiglia, al posto del tappo, è appoggiata una corona d'oro, incastonata di pietre preziose e sormontata da un rivestimento in broccato rosso; a partire dalla base del collo, per tutto il lato destro, scende una stola di ermellino rossa con i risvolti bianchi, mentre dal margine superiore della fascia cartacea scendono piccole gocce d'acqua, come quelle che si formano per condensazione a causa del freddo. Subito dietro la bottiglia, in secondo piano, troviamo una duplice fila di bottiglie d'acqua, senza fascia né etichetta, molto più piccole di quella precedente e schierate in scala decrescente di altezza; anch'esse sono di plastica, ma hanno forme leggermente diverse. Lo sfondo generale è un cielo azzurro sopra le nuvole bianche.

Trattandosi di una serie di segni iconici e perciò fortemente codificati, percepiamo subito un'allotopia, che ci permette a sua volta di identificare uno scarto: normalmente, le bottiglie d'acqua non stanno sospese a mezz'aria sopra le nuvole, non portano una corona né indossano una stola di ermellino. D'altra parte, proprio queste anomalie ci guidano nella rivalutazione dello scarto: tra le conoscenze enciclopediche condivise dalla nostra cultura, vi è quella per cui corona e stola di ermellino costituiscono il tipico abbigliamento di un re e i simboli stessi della regalità¹⁶. Ma alla regalità si associano anche grandezza e altezza, suggerite invece da due elementi plastici: rispettivamente, la dimensione della bottiglia e la sua collocazione in uno spazio sopraelevato, sia in senso assoluto (essa sembra toccare il cielo), sia in rapporto alle altre bottiglie. L'organizzazione cromatica amplifica poi tali effetti, suggerendo una somiglianza tra l'insieme cielo azzurro-nuvole bianche dello sfondo e l'insieme cielo azzurro-montagne innevate della fascia cartacea, a cui corrisponde la coppia cromatica azzurro-bianco dell'etichetta. Per quanto concerne il tipo di relazione tra grado concepito e grado percepito, siamo di fronte a un modo in *absentia* congiunto: due entità (tappo della bottiglia e corona) occupano lo stesso luogo

¹⁶ Come accade spesso nelle immagini pubblicitarie, le figure retoriche si intrecciano: corona e stola di ermellino rinviano alla regalità per *sineddoche* (cioè la parte per il tutto); è inoltre presente la figura dell'*iperbole* (che consiste nell'accentuare una situazione o un concetto oltre i limiti del verosimile), in quanto la bottiglia di acqua Norda appare "esagerata" sotto il profilo delle sue dimensioni.

dell'enunciato, per sostituzione totale dell'una con l'altra. Il dispositivo metaforico che ne risulta è, per seguire la nomenclatura proposta dal Gruppo μ , una figura gerarchizzata non reversibile: benché il tappo venga sostituito dalla corona, la bottiglia resta riconoscibile come tale. Alla base, vi è l'operazione di soppressione-aggiunzione che caratterizza la metafora verbale: soppressione dei semi non pertinenti e parallela aggiunta di componenti semantiche, mediante l'inserimento di tappo e corona in una classe-limite, "le cose che stanno in cima". Forceville parlerebbe piuttosto di una metafora visiva integrata, perché la bottiglia viene globalmente rappresentata, anche in assenza di indizi contestuali, come se somigliasse a un personaggio regale, suggerendo la metafora di base L'ACQUA NORDA È UNA REGINA. Altri autori parlerebbero invece di interazione fra un *topic* e un *vehicle*: poiché il prodotto pubblicizzato è un'acqua minerale, sarà essa a fungere da *topic*, mentre la regalità fungerà da *vehicle*. In ogni caso, il punto cruciale è che il dispositivo metaforico in questione ci spinge a recuperare le nostre conoscenze pregresse, ad attivare schemi e script, a fare inferenze; solo così potremo infatti correlare le affermazioni riguardanti l'acqua minerale in una corrispondenza di uno-a-uno con affermazioni riguardanti la regalità, fino a individuare il *ground*, cioè la base che giustifica la loro interazione. La ricerca è facilitata dal messaggio verbale collocato sotto l'immagine, da cui possiamo inferire che l'acqua Norda sgorga da un'altezza di 1935 metri e può fregiarsi di un titolo che si applica alle persone di casa reale: «... Sua Altezza!».

<u><i>Vehicle/Dominio di partenza: regalità</i></u>	<u><i>Topic/Dominio di arrivo: acqua minerale</i></u>
La regalità proviene da un diritto di nascita.	L'acqua minerale sgorga da sorgenti naturali.
In un regno, esiste una gerarchia sociale per cui gli individui si collocano come su una scala.	Esistono acque minerali che sgorgano da sorgenti di diversa altezza.
In un regno, a chi si colloca più in alto nella scala viene riconosciuto maggior valore.	All'acqua che sgorga dalle sorgenti di alta montagna viene riconosciuta maggiore bontà.
Il titolo regale designa la persona che si trova al supremo vertice della scala sociale.	L'acqua che sgorga dalla sorgente più alta è la migliore di tutte.

Conclusione: sgorgando da una sorgente posta a un'altitudine di 1935 metri, l'acqua Norda è di qualità superiore a quella di tutte le altre bottiglie che sgorgano da un'altezza inferiore. *L'acqua Norda è la regina delle acque minerali.*

Da quest'analisi, appare evidente che l'annuncio stampa dell'acqua Norda si serve di un dispositivo retorico molto vicino alla metafora verbale; diverso è il caso delle immagini ideate da Leo Lionni [1999 (1959)] per illustrare un suo celebre testo per l'infanzia, *Piccolo blu e piccolo giallo*. Qui, infatti, abbiamo a che fare con segni scarsamente figurativi: con macchie di colore, che il Gruppo μ definirebbe addirittura come segni plastici, legando l'identificazione e la conseguente rivalutazione dello scarto all'individuazione di un grado zero locale, costituito da regolarità di tipo cromatico. Peraltro, come avverte il Gruppo μ , una semplice rottura di continuità non produce automaticamente una figura: un enunciato plastico è retorico solo se presenta ad esempio una macchia verde – grado percepito – in un punto in cui ci attenderemmo invece una macchia blu – grado concepito; ma ciò può avvenire soltanto se un qualche dispositivo plastico introduce nell'enunciato una regolarità da opporre all'anomalia, il che non vale per le immagini di Lionni. Esiste tuttavia una particolare tipologia di grado zero locale in cui l'anomalia nasce da un contesto più ampio: da isotopie proiettate, dovute a fattori di natura culturale. Questo «grado zero pragmatico» ci sembra presente in *Piccolo blu e piccolo giallo*, dove la percezione di un'anomalia scaturisce dall'incongruenza fra testo visivo e testo verbale, dal fatto che le aspettative generate dall'uno vengono disattese dall'altro, e viceversa. Il racconto comincia presentandoci una macchia di colore blu come «piccolo blu». Nella pagina seguente, compare un'immagine composta da una macchia di forma ovale, color giallo ocra, dentro cui sono contenute tre macchie di colore blu, diverse per forma e grandezza: la più piccola ha una forma circolare, mentre delle restanti due – entrambe molto più grandi – una possiede una forma oblunga e l'altra ricorda piuttosto un rettangolo. Nella stessa pagina, il messaggio scritto recita: «Eccolo a casa con mamma blu e papà blu», il che ci suggerisce subito che una lettura letterale – sia dell'immagine che delle parole – non è forse la più adeguata al contesto; l'impressione viene rafforzata dalle pagine seguenti, in cui si dice che il miglior amico di piccolo blu è «piccolo giallo» (ed ecco comparire una macchia gialla), il quale «abita nella casa di fronte» (ed ecco una nuova macchia color giallo ocra, stavolta però di forma più squadrata, in cui le tre macchie di diversa grandezza sono tutte gialle). Il racconto prosegue presentando tante macchie di diverso colore (tra cui anche blu e giallo), ma tutte ugualmente piccole e circolari; il testo verbale che le accompagna ci informa che «si divertono a giocare a nascondersi» e «al girotondo»; se «in classe devono stare fermi e composti» (si vedono allora le piccole macchie allineate a tre per tre su uno sfondo nero), «dopo la scuola corrono e saltano». A questo punto, non abbiamo più dubbi sul fatto che occorra operare una lettura non letterale: nelle piccole macchie vediamo ormai altrettanti bam-

bini, ora seduti in una classe scolastica e ora che giocano all'aperto; nelle due macchie giallo ocra vediamo le case dove abitano piccolo blu e piccolo giallo, mentre nelle macchie più grandi di colore blu e giallo vediamo i loro genitori. Ma quale relazione retorica ci viene suggerita dalla lettura congiunta delle parole e delle immagini? Non certo una metafora in senso stretto, quanto piuttosto un dispositivo metaforico in senso lato, dove sono i bambini, le case e le famiglie a fungere da *topic*, mentre i formanti plastici (colori, forme, organizzazioni topologiche) fungono da *vehicle*.

Proviamo ad analizzare in questo modo alcune immagini presenti nel libro (figure 3 e 4).



Eccolo a casa con mamma blu e papà blu.

FIGURA 3: Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo* (1959), Babalibri, Milano 1999.

In questo caso, il *topic* è costituito dunque da una famiglia. E il *vehicle*? Esso è rappresentato dall'organizzazione eidetico-cromatica: tre macchie di uguale colore, seppure di forma e di grandezza diverse.

- *Topic*: una famiglia è composta da persone diverse sia per età che per funzioni.
- *Vehicle*: per quanto siano diverse per forma e per grandezza, le tre macchie di colore condividono una fondamentale proprietà: sono tutte e tre di colore blu.
- Conclusione: le persone che appartengono a una famiglia hanno importanti tratti in comune, che le rendono molto simili le une alle altre.



In classe devono stare fermi e composti

FIGURA 4: Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo* (1959), Babalibri, Milano 1999.

Sulla scorta delle informazioni precedenti, identificheremo nello sfondo nero e rettangolare la classe scolastica, mentre le piccole macchie di colore saranno gli alunni presenti in classe.

Topic: una classe scolastica è composta da bambini diversi per carattere, abitudini, competenze, origine sociale ecc.

Vehicle: per quanto le macchie in questione siano di colore diverso, esse condividono la stessa forma e la stessa grandezza.

Conclusione: i bambini di una classe scolastica condividono importanti proprietà: hanno la stessa età ed esercitano tutti la stessa funzione di discenti.

Se procediamo nel racconto, troviamo poi un'immagine accompagnata dalla didascalia: "Felicitemente si abbracciarono" (figura 5).

Non avremo difficoltà a identificare i due piccoli amici, e cioè "piccolo blu" e "piccolo giallo".

In quest'ultimo caso, sono i rapporti cromatici e i simbolismi ad essi associati a guidare la nostra interpretazione.



Felicitemente si abbracciarono

FIGURA 5: Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo* (1959), Babalibri, Milano 1999.

Sappiamo infatti che giallo e blu:

- sono due dei tre colori primari o puri, cioè costitutivi dei colori (il terzo è il rosso);
- sono i colori primari dalla cui mescolanza si ottiene il colore secondario del verde;
- sono due dei quattro radicali cromatici psicologici, cioè dei toni che hanno un grande rilievo percettivo (blu, rosso, giallo, verde), nella cui serie costituiscono una coppia di antonimi.

Il giallo e il blu esprimono dunque il contrasto tra luminosità e ombra.

Sul piano simbolico:

- il giallo, in quanto colore più chiaro e luminoso, è il simbolo del sole, della luce, dell'oro, e suggerisce espansione, movimento;
- il blu, in quanto colore prossimo alle tenebre, nelle sue tonalità più cupe può simboleggiare la tristezza, la malinconia; tuttavia, in quanto colore del cielo e del mare, è anche il simbolo della spiritualità, della quiete, del raccoglimento.

Tornando alla nostra immagine, avremo quindi:

- *Topic*: i rapporti di amicizia;
- *vehicle*: i rapporti cromatici.

Come due colori ugualmente primari ma antonimi, mescolandosi, danno origine a un nuovo colore, così due individui (= entità originali e autonome), se uniti da una relazione di amicizia, possono mescolare i loro caratteri, idee, progetti, anche qualora siano contrastanti, facendo nascere cose nuove.

Metafora soggiacente: *L'amicizia è un abbraccio tra colori diversi, a volte addirittura contrastanti.*

Questi due esempi, scelti tra i testi visivi effettivamente utilizzati nelle sperimentazioni didattiche che presenteremo nei due prossimi capitoli, ci fanno capire che anche un'immagine densamente figurativa come quella dell'acqua *Norda* sottende dispositivi semantici non del tutto trasparenti, e che immagini scarsamente figurative come quelle di *Piccolo blu e piccolo giallo* possono diventare oggetto di una lettura ancora più complessa, nella quale il livello plastico si carica di significati metaforici. Non riteniamo che le chiavi di lettura qui proposte ci consentano di risolvere i molteplici problemi posti dalla comprensione dei testi visivi; pensiamo però che esse servano ad ampliare lo spettro delle comprensioni possibili, fornendo a educatori e insegnanti qualche strumento in più per sfruttare le molteplici potenzialità offerte dai testi visivi nel quadro di una più ampia didattica della comprensione.

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.
- BUDIŪ 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., YAGHOUD-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.