

100175

rassegna italiana di linguistica applicata

ESTRATTO

bulzoni editore

Anno XXXVII - n. 2-3

Maggio-Dicembre 2005
ISSN 0033-9725

L'INTERPRETAZIONE DEL LINGUAGGIO FIGURATO NEL RITARDO MENTALE ¹

DONELLA ANTELMi - ADRIANA MORLACCHI
Università IULM - Milano

Despite the interest of contemporary research in understanding metaphor, few studies have been devoted to the comprehension and production of figurative language by subjects with mental retardation. It is reasonable to expect that such people behave differently from normal adults, showing similarities with the approach usually detected in children.

This study investigates the figurative language competence of twenty-four adults with mental retardation by means of a questionnaire including different types of figurative expressions ("predicative", "referential", "relational", "conceptual", idioms). The subjects show the same deficits observed in children (in particular the metalinguistic ones, given that the "type" of metaphor consistently affects the comprehension), but they behave differently as far as the interpretation strategies (e.g. literal vs metaphorical) are concerned.

¹ I risultati di questa ricerca sono stati presentati all' *8th International Cognitive Linguistics Conference*, La Rioja, 20-25 luglio 2003, in un intervento dal titolo "Interpreting Figurative Language in Mental Retardation". Le autrici condividono la responsabilità del lavoro, tuttavia, per quanto riguarda la stesura dell'articolo, Donella Antelmi è autrice dei §§ 1, 2, 3, 9, 10, 11, Adriana Morlacchi è autrice dei §§ 4, 5, 6, 7, 8.

1. Introduzione

La ricerca sulla comprensione del linguaggio figurato, iniziata negli anni '70, ha dato luogo a differenti modelli esplicativi, sintetizzabili in due posizioni contrapposte: una fondata sulla sequenzialità (il significato letterale di una espressione metaforica è il primo attivato nel processo di comprensione; Searle 1979), l'altra fondata sulla contemporaneità (esiste un solo meccanismo di elaborazione del linguaggio, ed il significato non letterale viene processato direttamente; Gibbs 1984). Recentemente, anche per rendere conto di risultati sperimentali contrastanti per entrambe le posizioni sopra ricordate, è stato proposto un "principio di salienza" che determinerebbe la scelta della interpretazione preferita (metaforica o letterale): il significato più saliente sarebbe processato per primo (Giora 1997).

Interessanti conferme sulla non sequenzialità della interpretazione, se sostenuta da informazioni contestuali adeguate, sono venute da ricerche in ambito evolutivo (Lavorato & Cacciari 1999). Come per altri aspetti della competenza linguistica, le indagini su individui in età evolutiva offrono la possibilità di osservare i meccanismi alla base dell'attività linguistica *in statu nascendi*, e permettono di formulare o verificare ipotesi teoriche generali sul linguaggio.

Lo studio delle capacità linguistiche di individui con disturbo mentale può avere pari rilevanza: oltre a consentire una stima delle abilità cognitive dei soggetti, può far progredire la conoscenza dei processi e delle strategie di base che vengono impiegate nella produzione e comprensione del linguaggio.

2. Il ritardo mentale

Solo recentemente il ritardo mentale è stato studiato in modo analitico, vale a dire con l'intento di scoprire quali aspetti delle capacità mentali sono assenti o deteriorati nell'individuo deficitario. Fino agli anni '70 le posizioni degli studiosi erano generalmente olistiche e circolari: gli individui con ritardo mentale avevano ridotte capacità di apprendimento perché sprovvisti di intelligenza. Le ricerche successive hanno indagato in dettaglio gli ambiti in cui si manifesta il deficit, osservando che taluni compiti, non strategici, vengono eseguiti correttamente, e non sono rilevabili differenze nel comportamento dei soggetti con ritardo mentale rispetto a soggetti normali. Ciò ha portato ad ipotizzare che l'architettura cognitiva di elaborazione dell'informazione sia equivalente nelle due ca-

tegorie di individui e che le differenze di comportamento intelligente tra di essi siano da attribuire a differenti strategie messe in atto. Recenti studi in questo ambito sono pertanto orientati a ricercare le "competenze" (strategiche) nel ritardo mentale, più che ad accertarne le "deficienze" (Bray, Reilly, Huffman, Grupe, Fletcher, Villa, Anumolu, in stampa).

Una differenza nelle capacità cognitive è comunque legata alla gravità stessa del deficit, che può essere classificato, secondo la definizione del Mental Health Act², in: lieve, medio, severo e profondo. Il comportamento degli individui con ritardo mentale "lieve" (come quelli da noi intervistati) si considera paragonabile a quello di bambini di circa cinque anni (Masi Stella 1995). Le produzioni linguistiche di soggetti con lieve ritardo mentale possono quindi essere validamente confrontate con quelle di bambini con maturazione cognitiva equivalente. Riguardo a questi ultimi, le indagini relative alla comprensione del linguaggio figurato si sono recentemente intensificate, dopo che è stato messo in dubbio l'assunto che la competenza metaforica sia inesistente fino alla preadolescenza (11-12 anni) (Vosniadou 1987; Pollio, Smith & Pollio 1990), ed è stato invece accertato che tale competenza si manifesta anche in età prescolare (Winner 1988; Melogno & Pinto 1996; Melogno 2000). Tali ricerche confermano alcuni dei risultati già conseguiti nello studio della comprensione del linguaggio figurato da parte degli adulti, ed in particolare il fatto che comprensione metaforica e letterale non attivano processi qualitativamente diversi, ma sono dipendenti dalla diversa salienza dei termini coinvolti. In quanto segue, intendiamo estendere ai soggetti con ritardo mentale le ipotesi formulate riguardo ai bambini, per accertare se, in tali individui, si verificano analoghe strategie di comprensione, e se sono presenti le stesse variabili cognitive che influenzano la comprensione in soggetti normali, in particolare quali elementi in relazione ai domini culturali, spaziali e corporei acquistano salienza nel processo, e quali variabili linguistiche (relative al tipo di metafora) possano agevolarlo o meno.

3. Teorie della metafora e tipi strutturali

La messa a punto di una batteria di test ci ha indotto a riesaminare le varie teorie della metafora, che si sono rivelate, di fronte alla varietà fenomenologica del linguaggio figurato, tanto eterogenee da risultare incom-

² Cfr. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association, 1994.

patibili (Prandi 1992; 2002). Grady (1999:97) afferma che "researchers have pointed to objects of different kinds in support of their own preferred definitions. If we make a distinction between these types many of the controversial issues about metaphor might be resolved". Lo stesso autore propone una distinzione basata sul tipo di motivazione della metafora, per "rassomiglianza"³ o per "correlazione", che caratterizzerebbe espressioni come, rispettivamente, *Achille è un leone* e *Oggi mi sento su*. Una classificazione più articolata è proposta in Prandi (2002), il quale tuttavia avverte, come peraltro fa Grady (cit.), che le categorie individuate esemplificano non insiemi discreti bensì casi prototipici in un *continuum*.

In considerazione di ciò, allo scopo di rendere omogenei i diversi contesti strutturali in cui appaiono i termini metaforici da sottoporre agli intervistati, si è reso necessario stabilire una classificazione tipologica delle espressioni e delle relazioni concettuali che queste implicano. Se, infatti, la metafora può essere definita, in forma assai generale, come un *trasferimento* di un concetto da un dominio ad un altro da questo distinto, le modalità strutturali attraverso le quali si effettua tale trasferimento non sono, a nostro avviso, ininfluenti in relazione alla possibilità di comprenderlo. Di conseguenza ogni tentativo di descrivere i processi cognitivi alla base della comprensione (interpretazione sequenziale o simultanea, attivata da un "trigger" o indotta dalla "saliienza") non può non partire da una preliminare discriminazione tipologica delle diverse forme di metafora.

La linguistica cognitiva, ed in particolare gli studi di Lakoff & Johnson (1980), hanno creato una polarità nella concezione della metafora, che induce a considerarla sotto due opposte prospettive: da un lato come espressione linguistica (che ha una controparte concettuale) dall'altro come struttura concettuale (che si manifesta in forme linguistiche).

Considerando gli approcci "classici", ci collochiamo sul versante della concezione della metafora come *fatto linguistico* (Cacciari 1991) che si fonda, da Aristotele in poi, sull'idea di sostituzione o comparazione: un termine (*vehicle*) si sostituisce ad un altro (*topic*) sulla base di qualche somiglianza (*ground*)⁴. Questo tipo di approccio – definito "clas-

³ Occorre precisare che Grady impiega l'etichetta "*resemblance hypothesis*" per distinguere la propria concezione dalla teoria classica della "similarità", a differenze di quest'ultima, fondata su somiglianze oggettivamente esistenti (o preesistenti); la *resemblance hypothesis* considera il ruolo della percezione e degli schemi di rappresentazione individuali nella individuazione di somiglianze tra *topic* e *vehicle*.

⁴ La terminologia, introdotta da Richards (1936), è comunemente adottata anche in ambito cognitivo.

sico" poiché accolto negli studi retorici fin dall'antichità – assume come oggetto privilegiato un tipo di metafora in cui il termine metaforico (ad esempio *questa libellula*) si trova, nell'enunciato, in posizione referenziale (*Questa libellula mi ha incantato*, riferito ad una giovane danzatrice). La relazione tra *topic* e *vehicle* si realizza quindi *in absentia* del primo, del quale il secondo è, come appunto vuole la definizione, un sostituto (Prandi 2002).

Distinto, ma non ancora antagonista, rispetto alla concezione classica, il modello "interazionista" (Black 1955; 1962; 1979) vede il rapporto tra *topic* e *vehicle* non basato su una semplice sostituzione per somiglianza, ma come una proiezione di tratti associati al *vehicle* sul *topic*, che, nella comprensione, vengono riconosciuti, o meglio, selezionati in base alla loro "saliienza". Questa può dipendere dalla familiarità o frequenza d'uso di un termine (Tversky 1977), dalle qualità intrinseche del referente (Ortony 1991) o dalla presenza di un contesto chiarificatore (Lavorato & Cacciari 1992; 1995). La nozione di salienza gioca dunque un duplice ruolo in questa concezione. Da un lato determina, come si è detto, l'individuazione dei tratti pertinenti per l'interpretazione. Dall'altro, e prioritariamente, induce, per una espressione suscettibile di due interpretazioni, la scelta tra l'interpretazione letterale e quella figurata, che quindi sono due opzioni disponibili contemporaneamente al destinatario, senza che una abbia priorità logica e di elaborazione (*processing*) sull'altra (come inizialmente proposto da Grice 1975; Searle 1979; cfr. anche Gibbs 1982; 1984; Glucksberg 1989; Glucksberg & Keysar 1990 tra gli altri).

È evidente che secondo questa concezione il contesto gioca un ruolo importante, e la stessa nozione di salienza deve essere definita, essendo a sua volta determinata dal *vehicle*, dal *topic* stesso, o dal contesto (linguistico e situazionale) della metafora (Ortony 1979; Giora 1997).

La concezione cognitiva – che almeno in parte può essere fatta derivare dal modello interazionista – rovescia il rapporto tra struttura linguistica e struttura concettuale, assumendo come primitivo la natura metaforica del pensiero ("metaphor resides in thought, not just in words", Lakoff & Turner 1989:2). In questa prospettiva la metafora è un *fatto cognitivo*, e la sua enunciazione dà solamente forma ad una struttura concettuale preesistente, che si manifesta, tra l'altro, in *cluster* coerenti (es: L'AMORE È UN VIAGGIO, con tutte le espressioni figurate che ne derivano). Come recentemente sottolineato da Prandi (2002), i tipi strutturali di metafora considerati dall'approccio cognitivo sono prevalentemente quelli che usano l'espressione metaforica in posizione predicativa (come il già visto L'AMORE È UN VIAGGIO, LA DISCUSSIONE È UNA GUERRA ecc.). In questo secondo tipo strutturale la relazione tra

topic e *vehicle* avviene *in praesentia*, ed assume quindi le caratteristiche di una definizione, vale a dire della messa a fuoco e comprensione di un concetto (meno noto) attraverso un altro (più noto).

Le due differenti concezioni teoriche, osserva ancora Prandi (cit.), sono, in definitiva, fondate su due differenti tipi strutturali che le giustificano e che, presumibilmente, attivano diversi processi interpretativi. Ciò è suggerito, se non altro, dal fatto che le due diverse strutture possono coinvolgere termini compresenti oppure non compresenti (*questa danzatrice è una libellula – questa libellula*) e implicano un confronto concettuale che può essere istituito *ex novo* (nelle metafore poetiche) oppure appartenere a schemi radicati nell'esperienza, tanto fisica (CONTENTO È SU) quanto culturale (LA DISCUSSIONE È UNA GUERRA)⁵.

La tipologia strutturale delineata da Prandi (2000) comprende, infine, un ulteriore tipo di metafora, spesso non trattato negli studi citati in precedenza: quello delle metafore che lo studioso chiama "relazionali", vale a dire quelle espressioni figurate che coinvolgono termini non puntuali, vale a dire, tipicamente, verbi, come: *Au milieu du jour, le soleil versait à grand flots sa lumière sur le Mont Blanc* (H.B. de Saussure, esempio tratto da Prandi, cit.). In casi come questo, la comprensione figurata della luce come "materia liquida" è indotta dall'uso del predicato "versare": si ha quindi un duplice processo, quello che oppone "versare" a "diffondere" e quello che oppone l'oggetto effettivo (la luce) all'oggetto che sarebbe coerente col predicato (una materia liquida, che può essere versata).

Le espressioni metaforiche che coinvolgono predicati (termini relazionali per eccellenza) condensano quindi due diverse funzioni: una categorizzazione di un processo ("versare"), e l'attribuzione di questo processo ad attanti che possono essere, a loro volta, non coerenti con l'azione espressa⁶.

⁵ Uso volutamente in modo ambiguo il termine "culturale". Da un lato infatti è evidente che certe associazioni metaforiche potranno essere determinate da specificità culturali come ad es. concepire una discussione in termini di "lotta", con vincitori e vinti; dall'altro, il termine vuole riferirsi ad un ambito più vasto, che coinvolge in modo più pregnante l'atteggiamento cognitivo, e viene in parte a coincidere con il termine "concettuale": "Our understanding of what is conceptual about metaphor involves significant aspects of cultural experience, some of which is even intimately related to our embodied behavior. Under this view, there need not to be a rigid distinction between cultural and conceptual metaphor" (Gibbs 1999:146).

⁶ Nel suo studio, Prandi distingue tra due casi possibili di metafore relazionali. In uno, si ha una semplice categorizzazione metaforica di un processo, ma il soggetto coinvolto è coerente, tanto con l'interpretazione metaforica, quanto con quella letterale:

confermino che le metafore concettuali sono coinvolte nella comprensione (in contesto) di espressioni metaforiche (Gibbs 1994; Gibbs, Bogdonovich, Sykes & Barr 1997), non è possibile dimostrare che il processo di comprensione implichi un "calcolo" della metafora concettuale o un accesso allo schema corporeo da cui questa è determinata. Esempificando, non vi sono evidenze sperimentali che permettano di concludere che espressioni come "sputare veleno", "ribollire di rabbia" ecc. siano comprese attivando, in qualche modo, la metafora ANGER IS HEATED FLUID IN A CONTAINER oppure lo schema corporeo CONTENITORE. Commentando le proprie ricerche precedenti, Gibbs (1999) conclude che determinate strutture mentali sono determinate non solo dalla esperienza individuale, ma anche dalla conoscenza culturale e sociale che gli individui condividono. Il fondamento cognitivo del meccanismo metaforico sarebbe da ricercare, in questa prospettiva, non tanto nella mente dell'individuo, quanto in un sapere "distribuito" a livello sociale e culturale: "even image schemas, which arise from recurring embodied experiences, and which often serve as the source domains for conceptual metaphors, might very well have a strong cultural component to them, especially in terms of which aspects of embodied experience are viewed as particularly salient and meaningful in people's lives" (Gibbs 1999:154).

In considerazione di quanto sopra, l'analisi del comportamento di soggetti che, per le loro caratteristiche psichiche e mentali, non hanno avuto contatti con il contesto socio-culturale condiviso dai soggetti cosiddetti normali, può aiutare a delimitare i ruoli rispettivi della esperienza individuale e della componente culturale nella costruzione di *image-schema* e nella comprensione di metafore cognitive.

Infine, vi è un quinto tipo di espressioni linguistiche complesse, il cui significato è di natura metaforica⁷: le espressioni idiomatiche come *essere al verde*, *tirare il calzino* ecc.. Sebbene sia stata più volte affermata l'impossibilità di analizzare le espressioni di questo tipo⁸, studi recenti hanno mostrato che anche le locuzioni idiomatiche possono essere spiegate ricorrendo agli stessi meccanismi cognitivi che sono alla base della comprensione metaforica. In particolare tali espressioni possono essere riferite alle metafore concettuali legate ai concetti esperienziali e ontologici, oltre che a domini e conoscenze culturali (Casadei 1996).

⁷ Di conseguenza non è derivabile in modo compositazionale. Per una discussione sulle teorie della idiomatilità, cfr. Gibbs (1990).

⁸ Cfr. la discussione dei numerosi studi sull'argomento in Casadei (1996).

Una quinta categoria di strutture metaforiche utilizzate nella nostra ricerca è costituita pertanto dalle espressioni idiomatiche, in particolare quelle legate ai concetti spaziali e corporei, che appaiono, tra i domini concettuali, i più accessibili, e che, essendo relativamente indipendenti dall'esperienza culturale e sociale, sono preferibili data la particolarità del nostro campione.

I cinque "tipi" strutturali sopra individuati presentano difficoltà differenti: il riconoscimento della relazione *topic – vehicle* in *praesentia* vs in *absentia* (tipo predicativo e referenziale); la categorizzazione di un evento e la sua relazione con attanti "non congrui" (tipo relazionale); l'attivazione di una metafora concettuale fondata su un *image schema* o sull'esperienza (tipo concettuale), il riferimento a metafore concettuali generali relative a domini corporei e spaziali (espressioni idiomatiche).

Sebbene non siano molte le indagini volte ad accertare l'incidenza della struttura linguistica della metafora sulla sua comprensione, alcuni risultati sperimentali mostrano la pertinenza di un tale confronto. Ad esempio, Onishi & Murphy (1993), considerando due diversi tipi di metafore (referenziali vs predicative, anche se la terminologia dei due autori è diversa) hanno potuto dimostrare che i differenti tempi di elaborazione richiesti tra le interpretazioni (letterale-metaforica) possono dipendere dalla posizione della metafora: se questa si trova in posizione predicativa, il rapporto metafora-referente si trova evidenziato nella frase, con la conseguenza di rendere più facilmente processabile il significato. A risultati analoghi pervengono Cacciari (1998) e Levorato e Cacciari (2002), osservando che strutture linguistiche che contengono una comparazione esplicita [*is like a*] sono più facilmente interpretabili di strutture nominali [*is a*].

Se l'interpretabilità è influenzata dalla forma strutturale predicativa, possiamo supporre che essa sia sensibile anche a fattori quali l'idiomaticità o la derivazione da una metafora cognitiva (come, ad esempio, *CONTENTO È SU* o *LA DISCUSSIONE È UNA GUERRA*). In altri termini, i diversi tipi strutturali di metafora presentano difficoltà di elaborazione differenti, che interferiscono con il processo di interpretazione basato sulla salienza.

4. *Aspetti evolutivi nella comprensione della metafora*

Gli studi che, a partire dagli anni '80, hanno indagato le capacità metaforiche dei bambini in una prospettiva teorica svincolata dal modello

piagetiano hanno messo in luce come, sin dall'età prescolare (4 anni) i bambini siano in grado di comprendere e produrre enunciati con significato figurato. Si è rivelato cruciale, a questo proposito, l'impiego di compiti sperimentali che fanno uso anche di stimoli non verbali (Kogan & Chadrow 1986; Kennedy 1982), e di ampie informazioni contestuali (ad esempio metafore inserite in brevi storie risultano maggiormente comprensibili di altre in isolamento, cfr. Levorato & Cacciari 1992; 1995). I risultati emersi da queste indagini sperimentali hanno dato rilievo a fattori diversi per spiegare le mancate comprensioni o gli errori da parte dei bambini:

- **Ipotesi cognitiva:** la maturazione cognitiva incide sul riconoscimento della salienza, ciò implica che vi sia una gradualità evolutiva nella comprensione, dallo stadio letterale, a quello, intermedio, in cui l'interpretazione ha successo se basata su similarità di tipo sensoriale (avente salienza "alta", sia per il tenore che per il veicolo: *il sole è un'arancia*), a quello, conclusivo, in cui c'è uno squilibrio di salienza tra tenore e veicolo, e sono le proprietà di quest'ultimo che sono proiettate sul tenore (*il guardiano è una roccia*).
- **Ipotesi del livello di conoscenza:** se la metafora istituisce un confronto tra due domini concettuali, la comprensione di esempi specifici di metafore sarà subordinata alla conoscenza, da parte del bambino, di quegli ambiti concettuali. In questa prospettiva, le differenze di comprensione non sarebbero relative al tipo di trasferimento metaforico o alla salienza, ma qualitativamente dipendenti dalla acquisizione di domini di conoscenza specifici. Ad esempio metafore relative a campi semantici noti come animali-lavori (*il castoreo è un falegname*) possono essere comprese meglio di altre, in cui vengono associati campi semantici meno nettamente distinti (Papotti 2002).
- **Ipotesi linguistica:** le difficoltà di interpretazione sarebbero legate ad una incompleta padronanza del vocabolario della propria lingua e delle forme con le quali un significato metaforico può essere trasmesso (ad esempio risultano più difficili le metafore *in absentia* di quelle *in praesentia*).

I tre approcci possono, ovviamente, interagire, dando risultati sperimentali diversificati. Ciò che interessa, ai fini di un confronto con soggetti con ritardo mentale, è la gradualità e la sequenzialità nelle tappe evolutive. Ammettendo infatti che i soggetti con ritardo mentale abbiano un livello cognitivo, conoscitivo e linguistico paragonabile a quello di soggetti in età evolutiva, possiamo supporre che, come questi, essi fondino le loro interpretazioni delle metafore su somiglianze che, dal loro punto di vista, sono letterali (cfr. Ortony 1991:158; Winner 1991).

5. Il campione

Il campione è composto da 24 individui adulti con ritardo mentale (17 maschi, 7 femmine), di età variabile tra 30 e 60 anni. In base alla scala del Mental Health Act, che definisce cinque diversi tipi di ritardo mentale in relazione a diversi gradi di alterazione intellettuale, i soggetti sono classificabili come affetti da ritardo mentale "lieve", cioè il più leggero.

La rilevazione è stata condotta presso la "Sacra Famiglia ONLUS" (Varese), una struttura in cui i soggetti intervistati vivono da almeno 10 anni.

6. Metodo

Tutte le fasi d'indagine sono state condotte dalla stessa persona che ha gestito le interviste in forma di conversazione semi-strutturata. Questa modalità di intervista è stata scelta per presentare le domande in modo informale e non ottenere dati falsati dall'ansia di risposta. Per lo stesso motivo le interviste sono state condotte in ambienti dove i soggetti stanno abitualmente, senza allestire un'aula apposita e senza cambiare la routine della giornata.

L'intervistatrice è sempre stata assistita da un'educatrice che conosce bene i partecipanti e che ha aiutato a utilizzare gli strumenti (tabella di comunicazione aumentativa) e a decifrare linguaggio e gesti qualora fossero sembrati incomprensibili.

Per la rilevazione dei dati sono stati preparati due questionari: il *Questionario A* e il *Questionario B*. I dati raccolti con il *Questionario A*, composto da 12 domande proposte a tutti gli intervistati, più altre 16 proposte solo ai soggetti più collaborativi, sono stati utilizzati per avere un quadro globale della comprensione in assenza di un aiuto visivo. Il *Questionario B* è stato costruito per rendere l'esperimento valido per una elaborazione statistica dei dati: si compone di una batteria di 5 domande (una per ogni tipo di enunciato) e di un test visivo. Ciò per consentire una rielaborazione dei dati non solo qualitativa ma anche statistica, in relazione alle tipologie strutturali. Il test visivo si è dimostrato uno strumento importante per illustrare le strategie concettuali che vengono adottate nella comprensione. È stato applicato a quattro domande già testate in A, accompagnando la domanda con disegni raffiguranti il *topic* e il *vehicle*. Le immagini sono state proposte come sagome su cartoncini per rendere possibili operazioni di osservazione, sovrapposizione e inversione di posizione, agevolando quindi la ricerca delle caratteristiche comuni ai due termini della metafora.

L'indagine è stata organizzata in tre fasi:

- 1 *Fase di pre-test*: in questa fase si è verificata l'effettiva comprensibilità del questionario che è stato affinato scegliendo i domini delle metafore tra oggetti e situazioni più familiari per i partecipanti (ad esempio la macchinetta per la distribuzione di bevande). Un altro obiettivo di questa fase è stato quello di entrare in amicizia con i soggetti, così da ottenere le risposte più facilmente e in modo spontaneo.
- 2 *Prima fase*: somministrazione del *Questionario A*. Durante la prima fase sono state poste le domande del questionario volte a valutare la comprensione delle espressioni figurate riferibili ai tipi strutturali sopra descritti. Non sono stati utilizzati supporti visivi.
- 3 *Seconda fase*: somministrazione del *Questionario B*. nella seconda fase si è indagata la comprensione di quattro delle metafore testate nella prima fase con l'ausilio di supporti visivi (disegni realizzati su cartoncini sovrapponibili). Questi supporti, oltre a stimolare i partecipanti a fornire la risposta "come se fosse un gioco", hanno permesso di rilevare le strategie concettuali che vengono più frequentemente attivate nella comprensione della metafora (es. scelta in base alla forma o al colore).

La registrazione dei dati è avvenuta trascrivendo manualmente e in tempo reale le risposte verbali date dai soggetti intervistati.

Laddove la domanda formulata "da questionario" fosse risultata incomprensibile, l'intervistatrice ha provato a proporre la domanda in una forma diversa, annotando la nuova domanda in un colore diverso sul questionario. Anche l'ordine delle domande non è stato seguito in modo rigido per favorire il flusso spontaneo della conversazione e per far sì che i soggetti più impazienti rispondessero ad almeno una domanda per tipo di metafora.

Sotto la voce "NOTE", presente su ogni questionario, sono stati aggiunti eventuali commenti su particolari situazioni che hanno deviato o influenzato le risposte, nonché su particolari deficit di linguaggio della persona intervistata.

Le risposte ottenute sono state successivamente classificate in relazione al tipo di risposta data da parte dell'intervistato, prevedendo quattro casi: *interpretazione letterale*, *interpretazione figurata*, *assenza di risposta*, *altro*. L'interpretazione è stata considerata *figurata* quando le proprietà del veicolo sono state trasferite al tenore in base all'astrazione di una o più proprietà, indipendentemente dal fatto che l'interpretazione fosse corretta o meno.

Nella casistica *altro* sono state comprese le risposte-eco (l'intervistato ha reagito ripetendo l'ultima parola della domanda), oppure le risposte che presentavano elementi estranei tanto al *topic* quanto al *vehicle*.

7. Risultati

Il primo dato che abbiamo riscontrato durante l'ascolto del parlato spontaneo (*pre-test*) è stato che non sono presenti metafore, laddove bambini con età mentale paragonabile a quella degli intervistati dimostrano un'attitudine al gioco simbolico e al riconoscimento di oggetti sconosciuti sulla base di proprietà condivise con oggetti noti, dei quali assumono anche il nome (Melogno 2000).

Le risposte date alle domande del test (*Questionario A*) sono così distribuite:

TOTALE DOMANDE	INTERPRETAZIONE METAFORICA e INTERPRETAZIONE LETTERALE	ASSENZA DI RISPOSTA e ALTRE
308 ⁹	171	137

Tavola 1.

Come si può vedere, su un totale di 308 domande poste, solo 171 hanno potuto essere considerate valide, hanno cioè ricevuto una interpretazione (letterale o metaforica). In molti casi (137) il soggetto o non ha fornito alcuna risposta o ha dato risposte non classificabili nella nostra griglia (ad esempio ha ripetuto l'ultima parola della domanda).

Relativamente alla classificazione tipologica, si può osservare che alcuni tipi di espressione sono risultati più facili di altri, ed hanno permesso agli intervistati di comprendere il significato figurato. La tavola (2) mostra le percentuali di risposte ottenute, relative a interpretazione metaforica (IM), interpretazione letterale (IL), assenza di risposta (IZ), divise nelle cinque classi tipologiche considerate, durante la prima fase del test:

⁹ Questo numero è costituito dalle risposte che i 24 soggetti hanno dato alle prime 12 domande del questionario, più le risposte che alcuni soggetti, più collaborativi, hanno dato alle domande 13-28, per un totale di altre 20 risposte.

	IM	IL	IZ	%
IDIOMATICHE	4%	19%	77%	100
RELAZIONALI	42%	22%	36%	100
CONCETTUALI	40%	33%	37%	100
PREDICATIVE	44%	19%	37%	100
REFERENZIALI	25%	31%	44%	100

Tavola 2.
Percentuali di risposte per ogni tipo di metafora

Mentre le espressioni idiomatiche restano per lo più non comprese (77%), le metafore predicative sono quelle che presentano il più alto indice di comprensione (44%). È significativo che anche le metafore referenziali, in cui la relazione tra *topic* e *vehicle* è *in absentia*, non siano state facilmente comprese (solo 25% di interpretazioni metaforiche).

8. Interpretazioni letterali: deficit cognitivi e conoscitivi

Le interpretazioni che abbiamo definito "letterali" si basano su un meccanismo di trasferimento di proprietà fisiche concrete dal veicolo al tenore, vale a dire su una relazione di "identità" che esclude livelli di astrazione più profondi, come quello analogico.

La mancata comprensione è dovuta, secondo gli studi condotti sui bambini, ad un *deficit cognitivo* relativo ai meccanismi generali che regolano lo sviluppo mentale, e che arriva a maturazione nella prima adolescenza. Come riferisce Melogno (2000), allo stadio pre-operatorio (5 anni) i bambini focalizzano attributi sensoriali che vengono trasferiti dal veicolo al tenore, secondo una modalità sintagmatica e sequenziale; mentre gli altri livelli di corrispondenza (astratti, psichici), che sarebbero attivati considerando in parallelo veicolo e tenore, non vengono presi in considerazione. Il "deficit cognitivo" che orienta alla interpretazione letterale sembra, nel caso in esame, dovuto anche ad un mancato riconoscimento di tratti salienti, i quali, una volta introdotti, rendono più facile la comprensione (cfr. seconda parte del test).

Le risposte al test mettono inoltre in luce che la conoscenza del significato dei termini impiegati nell'espressione figurata rappresenta un elemento indispensabile per una corretta comprensione, che può essere compromessa in presenza di deficit di tipo *conoscitivo*, infatti tra i *topic*

di maggiore comprensione vi sono: "La macchinetta si è mangiata tutti i soldi" e "Il direttore ruggisce", perché nell'edificio che ospita i soggetti intervistati ci sono sia una macchinetta del caffè, di cui essi fanno uso, sia un Direttore: gli enunciati vengono probabilmente compresi con facilità perché conosciuti e non perché viene trasposta l'azione di mangiare ad un oggetto inanimato o il ruggire a un essere umano. Un'ulteriore conferma a questo è data dal verbo *ruggire*, che è stato recepito come *russare*.

Se la metafora istituisce un confronto tra due domini concettuali, la comprensione di esempi specifici sarà subordinata alla conoscenza di quegli ambiti concettuali. (Ortony 1979; Palermo 1986; Melogno 2000). Ad esempio la metafora *l'Italia è uno stivale* suggerita in una fase del test è stata compresa solo in seguito alla presentazione dell'immagine di uno stivale con la stessa sagoma dell'Italia, nella seconda fase del test. Il deficit conoscitivo interessa i domini concettuali di tipo culturale, mentre le metafore basate sul dominio corporeo o sull'orientamento sono comprese in misura maggiore, cfr. Tavola 3:

DOMINIO: IL CORPO	
Es: Il direttore ruggisce	Percentuale comprensione: 50%
DOMINIO: CULTURALE	
Es: Litigare = guerra	Percentuale comprensione: 25%
DOMINIO: I PESI E LE FORZE	
Es: Peso sullo stomaco	Percentuale comprensione: 4,2%
DOMINIO: ORIENTAMENTO	
Es: Sentirsi su	Percentuale comprensione: 54,2%

Tavola 3

La carenza di conoscenze, da parte di questi soggetti, si riflette anche nella disparità di risposte date a frasi idiomatiche: queste sono per la maggior parte non comprese, ed il loro significato viene correttamente interpretato solo se esse risultano già familiari. Questo risultato è consistente con quanto rilevato in letteratura: Gibbs (1980); Ortony, Schallert, Reynolds, Antos (1978) hanno mostrato come, nel caso di espressioni idiomatiche, non venga attivata per prima una interpretazione letterale, bensì direttamente quella figurata. Il deficit di conoscenze (linguistiche e culturali) dei soggetti con ritardo mentale impedisce che si realizzi questa interpretazione diretta, e conduce gli intervistati a non rispondere del tutto. È infatti significativo che, malgrado le frasi del test potessero avere

una interpretazione letterale facilmente accessibile (ad es: "stringere i denti"), le soluzioni letterali alla domanda siano state limitate (19% dei casi), mentre ha prevalso una assenza di risposta, o, come in altri casi, una ripetizione-eco dell'ultima parola.

Un ultimo elemento che sembra compromettere la comprensione è legato a conoscenze di tipo linguistico-enciclopedico relative al significato dei termini: affinché vi possa essere un accostamento tra proprietà del *vehicle* e del *topic* occorre che tutti i possibili sensi delle parole siano conosciuti, ad esempio nell'espressione *parlare chiaro* sono implicati sensi di "chiaro" diversi da quelli attivati se si accosta l'aggettivo ad un nome di colore (*azzurro chiaro*), ma in questo senso metaforico l'aggettivo non viene compreso dai soggetti con ritardo mentale, al pari di quanto osservato nei bambini (su cui cfr. Melogno 2000).

È il caso infine di sottolineare che in tutti i tipi di metafora le interpretazioni letterali date dai soggetti intervistati sono contenute tra il 20 e il 30%, con poche oscillazioni tra le diverse tipologie, mostrando che questo tipo di interpretazione, pur essendo disponibile e talvolta preferita a quella metaforica, non è influenzata dalla diversità strutturale, ma dipende da altri fattori.

9. La salienza

L'uso di supporti figurati, nella seconda parte del test, ha permesso di stimare l'entità degli elementi che orientano la comprensione e che possono essere definiti quali indicatori di salienza. Lo "sbilanciamento di salienza" tra i tratti che caratterizzano *topic* (A) e *vehicle* (B) darebbe luogo, secondo Ortony (1979b) ad accostamenti metaforici (ad esempio nell'espressione *le finestre sono gli occhi delle case*, *finestre* e *occhi* costituiscono "aperture" che permettono di vedere "fuori"; questa proprietà però è più saliente per gli occhi che per le finestre, che di conseguenza saranno concettualizzate in una prospettiva più ampia a nuova). La metaforicità di espressioni predicative del tipo "A è B" risiederebbe dunque nel fatto che B ha tratti altamente salienti che si "proiettano" su A¹⁰. L'interpretazione

¹⁰ Ortony (1979b) parla di "abbinamento" di tratti (se riconosciuti sia in A che in B) o di "introduzione di proprietà" (se presenti nella rappresentazione di B ma non in quella di A); ma si veda il commento critico in Glucksberg & Keysar (1989): secondo questi ultimi autori, lo sbilanciamento di salienza tra i due termini non aiuta a discriminare una comparazione letterale da una metaforica, quest'ultima consiste piuttosto in una inclusione in una classe.

letterale sarebbe invece determinata da una pari alta salienza nei tratti di (A) e (B) (*i laghi sono piccoli mari*). Le altre combinazioni (bassa salienza degli attributi di entrambi gli oggetti, oppure alta solo nel primo) portano a casi di anomalia semantica. Somiglianza letterale e metaforicità sarebbero, secondo questa prospettiva, gli estremi di un *continuum* regolato dal grado e dallo sbilanciamento di salienza dei tratti degli oggetti coinvolti¹¹.

Nel ritardo mentale, la mancanza di comprensione "metaforica" può essere attribuita o ad una bassa salienza dei tratti (in entrambi gli oggetti o solo in B), oppure ad una pari alta salienza in A e B. In questo secondo caso, però, ci aspetteremmo una dominanza di interpretazioni letterali, che in realtà, nelle risposte al questionario, non si è manifestata. Sembra quindi che l'assenza di comprensione sia da attribuire al mancato riconoscimento della dominanza di tratti salienti nel *vehicle*. Ciò è stato verificato nella seconda fase del test, quando l'intervistatore ha fornito, attraverso ausili visivi o contestuali, i mezzi per riconoscere tali tratti. Ad esempio l'espressione *il sole è un'arancia(?)*, che senza supporto visivo non era stata compresa da nessun partecipante, nella seconda parte del test è stata riproposta con l'ausilio delle immagini (una che mette in risalto la forma rotonda, l'altra il colore giallo-arancio). In questa seconda fase la metafora è stata interpretata nell'87,5% dei casi, dei quali il 57% basati sull'attributo "forma", ed il 43% sull'attributo "colore". La tavola seguente confronta i risultati delle due fasi del test.

	METAFORA COMPRESA	ASSENZA DI COMPRESIONE	TOTALE
Sole = arancia (con immagine)	21	3	24
Percentuale	87,5%	12,5%	
	FORMA	COLORE	
Criterio risposta	12	9	21 ¹²
Percentuale	57,1%	42,9%	

Tavola 4

¹¹ Questa ipotesi lascia non spiegate le "metafore precoci" dei bambini: gli usi figurati del linguaggio in età evolutiva non sembrano dovuti ad uno sbilanciamento di salienza, ma piuttosto assomigliano ad asserzioni di somiglianza letterale, permesse e giustificate dal fatto che i bambini producono tali costruzioni durante fasi di gioco simbolico, quando, cioè, un oggetto è, *per gioco*, letteralmente un altro (ad esempio un ramoscello è una spada). Tali metafore inoltre non proiettano tratti del *vehicle* sul *topic*, non producono cioè variazioni nella comprensione del *topic*.

Anche altri tipi di informazioni contestuali possono contribuire ad accrescere la salienza. Ad esempio la frase "La bambina è un pallone" è stata compresa nel suo senso figurato quando è stata preceduta da una storiella che "raccontava" come, mangiando molti dolci, la bambina era diventata un pallone.

I migliori risultati nella seconda parte del test mostrano che anche nel ritardo mentale il riconoscimento di caratteri salienti è alla base della costituzione del *ground*. Questo, tuttavia, potrebbe essere basato su una somiglianza letterale, almeno per quei soggetti che hanno fornito una risposta solo quando le immagini proposte hanno evidenziato i tratti salienti del *vehicle*. In altri termini i soggetti intervistati, al pari dei bambini, non avvertirebbero lo sbilanciamento di salienza che induce l'interpretazione metaforica, ma, a differenza dei bambini, non attiverebbero spontaneamente l'interpretazione letterale. Mentre i bambini, infatti, potrebbero produrre enunciati "metaforici" basandosi su somiglianze che sono letterali dal loro punto di vista (ad es: *la torta è una luna*; cfr. Ortony 1979b), i soggetti con ritardo mentale non eseguono questo accostamento, a meno che esso non venga "suggerito" dalle immagini (le interpretazioni letterali, ricordiamo, sono assestate attorno al 20%, in assenza di aiuti visivi). Ciò farebbe pensare che gli schemi mentali attivati dai soggetti in questione comprendano attributi di bassa salienza per entrambi i termini, o di alta salienza solo per il *topic*. Nel primo caso saremmo di fronte ad un deficit cognitivo maggiore di quello che permette di paragonare i soggetti con ritardo mentale a bambini in età prescolare; nel secondo caso si avrebbe un effetto di focalizzazione opposto a quello mostrato dai bambini piccoli. Mentre questi ultimi, infatti, nelle espressioni "metaforiche" spontanee utilizzate durante il gioco simbolico (ad esempio: una matita viene chiamata spada) ravvisano nel *vehicle* il fuoco della metafora, gli adulti con ritardo assumono spesso come fuoco il *topic*¹³.

10. Relazioni strutturali

I rilievi generali fino a qui condotti non hanno tenuto conto, per il momento, delle diversità tipologiche delle espressioni usate come test, sulle quali adesso ci soffermeremo. I caratteri relativi a salienza dei ter-

¹² Si riferisce al totale delle risposte "metafora compresa".

¹³ Cfr. alcune risposte alla domanda "tu sei un leone?": "No, io sono V. Angelo", e simili.

mini e conoscenze dei soggetti si intersecano, in modo talvolta difficilmente districabile, con le caratteristiche strutturali dei "tipi" di espressione metaforica da noi presi in considerazione.

Per rendere maggiormente confrontabili i risultati, si è somministrato il *Questionario B*, in cui le domande erano equamente ripartite tra le diverse tipologie. Nella TAVOLA 5 riportiamo la percentuale di interpretazione metaforica su un totale di domande in cui il peso di ciascuna tipologia è reso costante. La tavola indica dunque le percentuali di risposte corrette su tutte le risposte corrette:

CONCETTUALI	31,1%
RELAZIONALI	24,6%
PREDICATIVE	21,3%
REFERENZIALI	14,7%
IDIOMATICHE	8,1%
Totale	100

Tavola 5.

Percentuali di interpretazione metaforica nelle diverse tipologie sul totale delle risposte corrette

Statisticamente le metafore concettuali sono state quelle interpretate più spesso correttamente, mentre le espressioni idiomatiche sono state meno comprese. Tuttavia, dato che i risultati si riferiscono al *Questionario B*, comprendente una sola domanda per tipo, è possibile che essi possano dipendere dall'esempio scelto, piuttosto che riflettere una effettiva maggiore facilità di elaborazione di certi tipi strutturali rispetto ad altri. Per accertare quanto la forma linguistica dell'espressione metaforica incida sulla comprensione, occorre considerare le risposte (totali) date alle domande di ciascun tipo. Riteniamo infatti che la "facilità" di elaborazione (*processing*) degli enunciati si riferisca alla possibilità, da parte dei soggetti, di dare una interpretazione a quanto udito, sia essa a base letterale o metaforica. Le espressioni che non hanno ricevuto risposta indicherebbero una maggiore difficoltà strutturale intrinseca. Riproponiamo quindi la TAVOLA 2 (qui come TAVOLA 6), alla quale abbiamo aggiunto una colonna riportante la somma di interpretazioni metaforiche e letterali (IM+IL), mentre nella colonna (IZ) sono comprese le risposte anormale o non date.

Anche secondo questa prospettiva, le metafore concettuali risultano essere le più accessibili, sebbene ricevano una interpretazione metaforica comparativamente minore di quelle predicative e relazionali. Secondo il parametro della "processabilità", le metafore più semplici risultano quindi essere, nell'ordine, quelle concettuali, relazionali e predicative, referenziali, idiomatiche:

	IM	IL	IM + IL	IZ	%
IDIOMATICHE	4%	19%	23%	77%	100
RELAZIONALI	42%	22%	64%	36%	100
CONCETTUALI	40%	33%	73%	37%	100
PREDICATIVE	44%	19%	63%	37%	100
REFERENZIALI	25%	31%	56%	44%	100

Tavola 6.
Difficoltà di elaborazione dei tipi strutturali

10.1 Metafore predicative. Nelle espressioni di questo gruppo lo scarto tra risposte con interpretazione figurata e letterale è massimo, indicando che, quando vi è stata risposta, questa è stata prevalentemente corretta. La struttura predicativa, quindi, agevola il riconoscimento di *topic* e *vehicle* ed il trasferimento dei tratti. L'interpretazione metaforica è migliorata dalla salienza dei tratti, come mostrano gli interventi della seconda parte del test già discussi sopra.

10.2 Referenziali. Le metafore di questo tipo sono tra le meno comprese, come d'altronde è atteso, dato che la relazione avviene *in absentia* del *topic*, richiedendo quindi un maggior sforzo di memoria ed elaborazione. Anche in questo caso la seconda parte del test ha permesso di vedere che, con l'aiuto visivo, le risposte migliorano notevolmente. Il supporto visivo infatti permette di riportare *in praesentia* il rapporto, attivando una metafora predicativa.

10.3 Relazionali. Le risposte, in questo caso, variano secondo le domande considerate. In un caso la domanda riguardava un ambito dell'esperienza dei soggetti di particolare interesse per loro: la macchinetta erogatrice di bibite, e la domanda *quando la macchinetta mangia i soldi?* è stata compresa facilmente da tutti, probabilmente perché l'espressione figurata fa parte del loro vocabolario come elemento formulaico. Una se-

conda domanda (*il direttore ruggisce*) è stata compresa nel valore figurato, ma il senso di *ruggire* è stato riferito non al "parlare" ma al "russare" (ancora una volta dimostrando la maggiore salienza di fattori fisici e concreti, rispetto a quelli psichici). L'espressione *La casa dorme*, al contrario è stata in generale non compresa, e non sono state date risposte.

10.4 Concettuali. Data la natura esperienziale dei concetti astratti (Johnson 1987), ci aspettiamo che le metafore concettuali siano quelle più facilmente accessibili. Infatti l'espressione *Quando sei contento sei su* è stata compresa da tutti gli intervistati¹⁴.

Diverso è il caso di metafore che hanno il loro fondamento nell'esperienza culturale, e che i bambini apprendono probabilmente come un tutto, senza passare attraverso tappe evolutive. La metafora *la discussione è una guerra*, infatti, non ha suscitato risposte omogenee, e *i prezzi scendono* non è stata compresa, confermando che anche le metafore cognitive devono essere pensate come legate ad una esperienza culturale collettiva (Gibbs 1999).

10.5 Idiomatiche. Sebbene le espressioni idiomatiche testate appartenessero tutte alla sfera corporea (*stringere i denti*, *avere un peso sullo stomaco*), e si fondassero quindi su schemi cognitivi corporei (Casadei 1996), si è visto che esse sono state comprese solo se già note, quindi come un tutto non analizzato, ancora confermando la natura essenzialmente culturale delle metafore concettuali sottostanti.

11. Osservazioni conclusive

I risultati di questa ricerca mostrano che la capacità metaforica da parte di soggetti con ritardo mentale, per quanto riguarda i limiti nella comprensione, è paragonabile a quella mostrata dai bambini in età prescolare, mentre presenta caratteri specifici relativamente alle strategie di interpretazione. Le limitazioni osservate sono essenzialmente dipendenti da sviluppo cognitivo, conoscenze e esperienze linguistiche e culturali. Per quanto riguarda l'interpretazione, entrambe le categorie di soggetti mostrano di essere poco sensibili allo "sbilanciamento di salienza", tuttavia, mentre ciò porta i soggetti in età evolutiva a dare interpretazioni

¹⁴ L'associazione *contento è su* è addirittura compresa in una tavola di segni elementari utilizzata dagli operatori per comunicare con soggetti che non parlano.

letterali, gli adulti con ritardo mentale non utilizzano in modo consistente questa strategia. Il deficit conoscitivo delle persone osservate fa sì che i tratti salienti vengano riconosciuti più facilmente se appartenenti al dominio corporeo o di orientamento, anziché alla sfera culturale, ma l'appartenenza dell'espressione figurata a tali ambiti non ne garantisce comunque l'interpretabilità.

Un fattore che sembra incidere sulla comprensione è comunque la forma linguistica in cui la metafora è inserita. Tipi strutturali diversi si dimostrano più o meno facilmente elaborabili, lasciando supporre che possano venire attivate strategie interpretative differenti: principalmente analitiche, e basate su un riconoscimento di salienza, per le espressioni di tipo predicativo; sintetiche o globali, all'estremo opposto, per le espressioni idiomatiche. Un mancato riconoscimento di tali diversità può condurre a paragonare dati e risultati non omogenei e contrastanti, non soltanto nella valutazione del ritardo mentale, ma anche nella analisi della comprensione metaforica nei bambini e negli adulti normali. La necessità di considerare separatamente le diverse tipologie strutturali in cui si esprime una metafora costituisce di conseguenza una precauzione metodologica necessaria per le ricerche future.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association, 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*, IV Edition.
- Black, M., 1955, "Metaphor", *Proceedings of Aristotelian Society*, n.s., 55.
- Black, M., 1962, *Models and Metaphors*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Black, M., 1979, "More about Metaphor", in Ortony (1979). Trad. it. "Pensare per metafore", *Pegaso*, 1, 1985, pp. 35-44.
- Bray, N.W., Reilly, K.D., Huffman, L.F., Grupe, L.M.A., Fletcher, K.L., Villa, M., Anumolou, V. (in stampa), "Mental retardation and Cognitive Competencies", in Bechtel, W. & Graham, G. (eds.), *The Blackwell Companion to Cognitive Science*, Blackwell, Oxford.
- Cacciari, C., 1991, *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Cortina, Milano.
- Cacciari, C., 1998, "Compactness and conceptual complexity of conventionalised and creative metaphors in Italian", in D. Hillert (ed.), *Sentence processing: a cross-linguistic perspective. Syntax and semantics*, vol. 31, Academic Press, New York.
- Casadei, F., 1996, *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*, Bulzoni, Roma.

- Casadio, C. (a cura di), 1996, *Itinerario sulla metafora. Aspetti linguistici, semantici e cognitivi*, Bulzoni, Roma.
- Gibbs, R.W.Jr., 1980, "Spilling the bean on understanding and memory for idioms in conversation", *Memory & Cognition*, 8, pp. 449-456.
- Gibbs, R.W.Jr., 1982, "A critical examination of the contribution of literal meaning to understanding nonliteral discourse", *Text*, 2, pp. 9-27.
- Gibbs, R.W.Jr., 1984, "Literal meaning and psychological theory", *Cognitive Science*, 8, pp. 575-304.
- Gibbs, R. W. Jr., 1994, *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge University Press, New York.
- Gibbs, R. W. Jr., 1999, "Taking Metaphor Out Of our Heads and Putting It Into the Cultural World", in Gibbs& Steen (eds.) (1999), pp. 145-166.
- Gibbs, R. W. Jr., Bogdonovich, J., Sykes, J. & Barr, D., 1997, "Metaphor in idiom comprehension", *Journal of memory and language*, 37, pp. 141-154.
- Gibbs, R.W. Jr., Steen, G.J. (eds.), 1999, *Metaphor in Cognitive Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam Philadelphia.
- Giora, R., 1997, "Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis", *Cognitive Linguistics*, 8, pp. 183-206.
- Glucksberg, S., 1989, "Metaphors in conversation: How are they understood? Why are they used?", *Metaphor and Symbolic Activity*, 4, pp. 125-143.
- Glucksberg, S., Keysar, B., 1990, "Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity", *Psychological Review*, 97 (1), pp. 3-18.
- Grady, J., 1999, "A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor: Correlation vs. Resemblance", in Gibbs&Steen (eds.) (1999), pp. 79-100.
- Grice, P.H., 1975, "Logic and Conversation", in Cole, P., and Morgan, J. (eds.), *Speech Acts. Syntax and Semantics*, vol. 3, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Johnson, M., 1987, *The body in the mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Kennedy, J.M., 1982, "Metaphor in pictures", *Perception*, 11, pp. 589-605.
- Kogan, N.K., Chadrow, M., 1986, "Children's comprehension of metaphor in the pictorial and verbal modality", *International Journal of Behavioral Development*, 9, pp. 285-295.
- 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.
- Lausberg, H., 1969, *Elementi di retorica*, Il Mulino, Bologna.
- Levorato, M.C., 1998, "La comprensione delle metafore", *Età Evolutiva*, pp. 81-107.
- Levorato, M.C., Cacciari, C., 1992, "Children's comprehension and produc-

- tion of idioms: the role of context and familiarità", *Child Language*, 19, pp. 415-433.
- Levorato, M. C., Cacciari, C., 1995, "The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, pp. 261-283.
- Levorato, M. C., Cacciari, C., 1999, "Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analysability and context separable?", *European Journal of Cognitive Psychology*, II, 1, pp. 51-66.
- Levorato, M.C., Cacciari, C., 2002, "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults", *Journal of Child Language*, 29, pp. 127-150.
- Masi, G, Stella, G., 1995, "Neuropsicologia del ritardo mentale". In: Sabbadini, G. (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna.
- Melogno, S., 2000, "Deficit cognitivi, conoscitivi e metalinguistica nella comprensione metaforica dei bambini", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 37-65.
- Melogno, S., Pinto, M.A., 1996, "La comprensione della metafora nei bambini dai 4 ai 6 anni. Una ricerca in contesto italiano", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 43-74.
- Morabito, C., 2002, *La metafora nelle scienze cognitive*, McGraw-Hill, Milano.
- Onishi, K.H, Murphy, G.L., 1993, "Metaphoric reference: When metaphors are not understood as easily as literal expressions", *Memory & Cognition*, 21 (6), pp. 763-772.
- Ortony, A., 1979, *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, New York.
- Ortony, A., 1979b, (trad. it. 1991), "Oltre la somiglianza letterale", in Cacciari (1991), pp. 125-163.
- Ortony, A., Schallert, D.L., Reynolds, R.E., Antos, S., 1978, "Interpreting metaphors and idioms: some effects of context comprehension", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, pp. 465-477.
- Palermo, D.S., 1986, "Metaphor: A Portal for viewing in the Child's Mind", *Experimental Child Psychology*, pp. 111-136.
- Papotti, M., 2002, "La metafora in psicologia dello sviluppo: antiche dispute e tendenze di ricerca", in Morabito (2002), pp. 91-102.
- Pollio, H. R., Smith M.R., Pollio, M. R., 1990, "Figurative Language and Cognitive Psychology", *Language and Cognitive Processes*, 5, pp. 141-167.
- Prandi, M., 1992, *Grammaire philosophique des tropes*, Les éditions de Minuit, Paris.
- Prandi, M., 2002, «La métaphore : de la définition à la typologie », *Langue Française*, 134, pp. 6-20.

- Radman, Z. (ed.), 1995, *From a Metaphorical Point of View. A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Richards, I.A., 1936, *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford University Press, Oxford.
- Searle, J., 1979, *Expression and Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Steen, G., 1999, "From linguistic to Conceptual metaphor in Five Step", in Gibbs & Steen (eds.) (1999), pp. 57-78
- Tversky, A., 1977, "Features of similarity", *Psychological Review*, 85, pp. 327-352.
- Vosniadou, S., 1987, "Children and metaphors", *Child Development*, 58, pp. 870-885.
- Winner, E., 1988, (trad. it.1991), *The point of the words*, Harvard University Press, Harvard. [trad. it. "Le prime metafore nel discorso spontaneo dei bambini", in Cacciari (1991), pp. 35-58].

