

# Un progetto sperimentale di valutazione delle abilità di lettura nei giovani adulti

Abilità pragmatiche e comprensione del testo

SARA CERUTTI, MARTA MUSCARIELLO,  
MELISSA SCAGNELLI, FRANCESCA SANTULLI\*

## RIASSUNTO

Il presente lavoro illustra un nuovo test sperimentale finalizzato alla valutazione delle abilità di lettura nei giovani adulti; il test è incentrato su diversi compiti di comprensione del testo al fine di esplorare, nello specifico, le abilità pragmatiche dei lettori. Dopo una breve rassegna degli strumenti validati già esistenti per la popolazione adulta italiana (principalmente finalizzati alla diagnosi di dislessia), viene presentata la batteria sperimentale VLA (*Valutazione della Lettura negli Adulti*), con particolare attenzione a una delle prove incluse nella batteria. In questa prova specifica vengono presentati, in forma scritta, gli stimoli del compito *Linguaggio figurato 2* tratto dalla batteria standardizzata APACS (*Assessment of Pragmatic Abilities and Cognitive Substrates*); il compito comprende espressioni idiomatiche, metafore nuove e proverbi all'interno di un contesto minimo, e i partecipanti devono spiegare il significato generale delle espressioni figurate. Successivamente, gli stessi stimoli vengono presentati in un contesto più ampio riformulato dalle Autrici (*Linguaggio figurato in contesto*). A titolo di esempio, vengono poi analizzati da un punto di vista qualitativo i risultati dell'item numero 9 ("Certe indossatrici sono bambole"), che include una metafora nuova; emerge così come l'interpretazione del linguaggio figurato nella lettura attivi modelli diversi e rifletta criteri di selezione basati su differenti principi pragmatici.

\* Il progetto qui descritto (VLA) è frutto della collaborazione del Centro di Ricerca EURESIS dell'Università IULM e dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Coordina il team di ricerca Francesca Santulli (Università Ca' Foscari di Venezia, francesca.santulli@unive.it). Partecipano al progetto Sara Cerutti (Venezia Ca' Foscari), Marta Muscariello (EURESIS IULM); Melissa Scagnelli (EURESIS IULM). Le autrici hanno una visione condivisa delle premesse, del metodo e dei risultati; tuttavia, nello specifico, Melissa Scagnelli è responsabile del paragrafo 1, Sara Cerutti del paragrafo 2, Marta Muscariello dei paragrafi 3 e 4.

PAROLE CHIAVE: lettura, linguaggio figurato, metafora, pragmatica, APACS (*Assessment of Pragmatic Abilities and Cognitive Substrates*)

ABSTRACT

This paper presents a new experimental design aimed to the assessment of reading skills in young adults, and focuses on a text comprehension tasks especially exploring the pragmatic abilities of the readers. After a brief review of the validated instruments already existing for the Italian adult population (mainly aimed at diagnosing dyslexia), the VLA (*Valutazione della Lettura negli Adulti — Assessment of Reading in Adults*) experimental battery is presented, with special emphasis on one of the tests included in the battery. In this test, the stimuli of the task *Figurative Language 2* taken from the APACS (*Assessment of Pragmatic Abilities and Cognitive Substrates*) standardized battery are presented in written form. The task comprises idioms, novel metaphors and proverbs in a minimal context, and participants are required to explain the general figurative meaning. Then, the same stimuli are presented within a broader context reformulated by the Authors (*Figurative Language in Context*). As an example, the results of item number 9 (“Certain models are dolls”), which includes a novel metaphor, are analyzed qualitatively, showing how the interpretation of figurative language in reading activates different patterns, and reflects selection criteria based on different pragmatic principles.

KEYWORDS: reading, figurative language, metaphor, pragmatics, APACS (*Assessment of Pragmatic Abilities and Cognitive Substrates*)

## 1. Premessa

La lettura è un’abilità molto complessa che coinvolge diversi fattori, come le capacità linguistiche, quelle visuo-percettive, la memoria di lavoro, la metacognizione e determinati aspetti emotivi (Rapp & van den Broek 2005; Boden & Giaschi 2007; Keenan, Betjemann & Olson 2008; Santulli & Scagnelli 2018). I fenomeni pragmatici, da applicare a un codice secondario totalmente appreso, come la letto-scrittura, giocano un ruolo fondamentale: fra i più importanti, troviamo la capacità di interpretare la deissi per l’individuazione dei referenti e delle coordinate spazio-temporali, la compren-

sione del linguaggio figurato, la capacità di fare inferenze e di dedurre le implicature (Austin 1975<sup>2</sup>; Grice [1975] 1993; Searle 1979; Giasson 1996; Avella 2012). Capire un testo implica inoltre la capacità del lettore di ricostruire la coerenza del testo, di comprendere la coesione testuale, di attivare il complesso delle sue conoscenze extra-testuali e di applicare strategie interpretative diverse a seconda delle tipologie di testi (Andorno 2013; Feng 2010).

Il successo della comprensione è dato dall'integrazione fra conoscenze extra-testuali, aspettative del lettore, relazioni causali e struttura linguistica, come propone il 'modello situazionale', una rappresentazione mentale della situazione descritta dal testo che il lettore sottopone dinamicamente a revisione man mano che aggiunge informazioni durante la lettura (Zwaan & Rawson 1998; van Oostendorp & Goldman 1999; Kintsch & Rawson 2005). L'integrazione fra il lettore e le sue abilità, le caratteristiche del testo e le finalità della lettura sono fondamentali anche nel modello proposto da van den Broek e Kendeou (van den Broek *et al.* 2011), che sviluppa anch'esso la rappresentazione mentale dei contenuti (van den Broek & Helder 2017). Infine, un modello che integra sia i processi basati sulla memoria che quelli di costruzione del senso da parte del lettore è il *Landscape Model* (van den Broek *et al.* 1996; van den Broek *et al.* 1999) in cui diverse fonti di informazione entrano in funzione durante i cicli di lettura, più o meno corrispondenti alle diverse frasi, per cui sono attivi nel lettore sia il ciclo corrente sia il ciclo precedente, insieme alla rappresentazione mentale della situazione e alle conoscenze extra-testuali del lettore.

## 2. Il progetto *Valutazione della Lettura negli Adulti (VLA)*

### 2.1. *La valutazione della lettura negli adulti: strumenti validati per l'italiano*

Gli strumenti per valutare le capacità di lettura negli adulti, per quanto attiene all'italiano, non sono numerosi e sono spesso finalizzati alla diagnosi di DSA in soggetti non individuati come dislessici durante il percorso scolastico, perché capaci di mettere in pratica buone strategie di compensazione.

Uno di questi strumenti è la *Batteria dell'Università di Padova per la dislessia*, che individua adulti dislessici e/o disortografici attraverso una serie di prove di lettura a voce alta (di brano, di parole e di non-parole), una prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria, varie prove di scrittura (due semplici e due in soppressione articolatoria), uno span di sillabe e, infine, il test di Corsi, che misura la memoria visuo-spaziale del soggetto (Martino *et al.* 2011).

Un ulteriore strumento diagnostico è la BDA 16-30, *Valutazione clinica delle abilità di lettura, scrittura e comprensione del testo in adolescenti e giovani adulti*, somministrabile a soggetti dai 16 ai 30 anni: anche questa batteria prevede varie prove di lettura ad alta voce (di parole note, parole, non-parole e dys-parole, cioè parole in cui viene cambiato l'ordine normale dei grafemi; lettura di un brano, un dys-brano e un brano fuso, in cui mancano gli spazi bianchi segnalatori dei confini di parola), ma si aggiunge anche una prova di lettura silente e non mancano alcune prove di scrittura e una prova di comprensione di un brano. La BDA 16-30 si propone di fornire una descrizione dettagliata delle abilità di lettura dei soggetti e di intercettare anche quei dislessici con alta capacità di compensazione (Ciuffo *et al.* 2017).

Un ulteriore progetto di valutazione della lettura nell'adulto, anch'esso esplicitamente finalizzato all'individuazio-

ne di un DSA, è il «Progetto Diagnosi» AID–FTI (Ghidoni *et al.* 2015), che ha prodotto una proposta di batteria che comprende prove simili a quelle dei test succitati; i dati normativi sono stati raccolti su una popolazione adulta dai 18 ai 54 anni con tre livelli di scolarità, fattore che, secondo gli autori dello studio, ha condizionato molto la prestazione, a differenza dell'età che è risultata quasi ininfluente (Angelini *et al.* 2017).

Recentissima è la nuova versione della LSC–SUA, *Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo* (Montesano, Valenti & Cornoldi 2020), progettata per la valutazione di DSA e altri disturbi di lettura negli studenti universitari e negli adulti; oltre a testare lettura, comprensione e scrittura in varie modalità, è presente anche una batteria specifica di 6 prove dedicata ai numeri e al calcolo.

Infine, un ultimo protocollo validato è il VALS, *Valutazione delle difficoltà di lettura e scrittura in età adulta* (George & Pech–Georgel 2017), sempre finalizzato all'individuazione di DSA nella fascia d'età 18–70 anni. Questo strumento è adattato dall'originale francese e testa la coscienza fonologica, l'abilità di denominazione rapida, la lettura e il dettato di parole, di non-parole e del testo, l'attenzione visiva e uditiva e la memoria verbale immediata e differita.

## 2.2. Il progetto VLA

Il progetto che qui presentiamo, *Valutazione della lettura negli adulti* (VLA), si differenzia dalle batterie diagnostiche esistenti poiché non è finalizzato alla diagnosi di DSA, ma intende indagare le abilità di lettura negli adulti focalizzandosi sulla comprensione del testo, sulle abilità pragmatiche e sulle strategie di lettura applicate dai lettori; le prove proposte sono quindi diverse da quelle delle altre batterie.

La batteria somministrata è composta dalle seguenti prove:

1 - questionario conoscitivo (creato <i>ad hoc</i> )	Un questionario conoscitivo che indaga il grado di scolarizzazione e le abitudini personali di lettura del soggetto, così da delineare quale familiarità ha il soggetto con l'attività di lettura e con la varietà dei testi.
2 - Prove MT Avanzate-3-clinica (Cornoldi, Prà Baldi & Giofrè, 2017) (test standardizzato)	Prove di comprensione di due brani di genere testuale differente (narrativo e giornalistico).
3 - “Metafore” e “Inferenze” della batteria BLED (Rinaldi, Marangolo & Lauriola 2006) (test standardizzato)	Due test che valutano la comprensione di espressioni figurate (“Metafore”) e la capacità di formulare inferenze a partire da brevi brani (“Inferenze”).
4 - “Linguaggio figurato 2” di APACS (Assessment of Pragmatics Abilities and Cognitive Substrates, Arcara & Bambini, 2016a; 2016b) (test standardizzato)	Una sezione del test APACS che monitora la comprensione di alcune tipologie di linguaggio figurato in contesto nullo o minimo (espressioni idiomatiche, metafore nuove e proverbi).
5 - “Linguaggio figurato 2” di APACS rielaborato (test creato <i>ad hoc</i> )	Una rielaborazione della prova precedente; gli stessi stimoli vengono inseriti in un contesto più ampio.
6 - Un test composito, in 4 sezioni, per monitorare le abilità pragmatiche nella lettura (test creato <i>ad hoc</i> )	a) una sezione sulla capacità di cercare informazioni e formulare inferenze condotto su un’ <i>infografica</i> , un nuovo genere testuale integrato con immagini caratteristico dell’informazione digitale; b) un brano letterario seguito da domande volte a indagare la rappresentazione mentale dello <i>spazio</i> da parte del lettore; c) un brano letterario seguito da domande volte a indagare la rappresentazione mentale del <i>tempo</i> da parte del lettore; d) una sezione composta da una serie di <i>brani letterari, brevi ma complessi</i> , che si focalizzano sull’attivazione di diverse abilità pragmatiche e inferenziali specifiche della lettura.

**Tabella 1.** La struttura della batteria VLA

Le prove di VLA sono dunque incentrate sui processi di comprensione dei testi, di generi e lunghezza diversi; l’intera batteria sperimentale è stata strutturata in modo da fare

emergere correlazioni fra specifiche abilità e performance di comprensione globale e in modo da discriminare fra differenti gradi di abilità in una popolazione di normolettori.

La batteria è stata somministrata a 322 soggetti normolettori (32 maschi e 290 femmine) di età compresa fra i 18 e i 33 anni (M 21.26, DS 2.64); i partecipanti erano italiani madrelingua, studenti universitari e lavoratori con livelli diversi di scolarità. Nessuno dei partecipanti aveva mai ricevuto una diagnosi di DSA o di altri disturbi che potessero interessare la capacità di leggere. La batteria è stata somministrata per iscritto e, a causa della pandemia, in modalità online. Ogni partecipante ha quindi letto autonomamente i vari test e ha dato le risposte senza limiti di tempo; la batteria è stata somministrata ai partecipanti in più tranches in modo da minimizzare il rischio di performance di bassa qualità per stanchezza o per mancanza di concentrazione, dato il numero di prove e l'impegno richiesto per rispondere. Prossimamente, il test potrà essere somministrato anche a fasce di lettori diversi per età (adulti oltre i 33 anni) o in una popolazione non normotipica (con dislessia, autismo, etc).

### **3. Il linguaggio figurato “fuori” e “dentro” il contesto**

#### *3.1. Il test APACS (LF2) e il test APACS riformulato (LFC)*

Al fine di mostrare quali risultati può dare la batteria VLA, in questa sede ci focalizzeremo su un esempio tratto dal confronto fra il test “Linguaggio figurato 2” di APACS e quello riformulato dalle Autrici. APACS è uno strumento standardizzato dedicato alla valutazione delle abilità di comprensione del linguaggio figurato in pazienti affetti da varie patologie di natura neurologica o psichiatrica che provocano la manifesta-

zione di un deficit di comprensione in quest'area. La sezione "Linguaggio figurato 2" è stata ideata per indagare la comprensione di varie espressioni non letterali (5 espressioni idiomatiche, 5 metafore nuove e 5 proverbi) presentate con un contesto nullo o minimale; il soggetto deve leggere la frase e fornire poi una spiegazione verbale dell'espressione figurata. APACS richiede che le spiegazioni elicitate non si appoggino su esempi concreti ma cerchino di evidenziare il significato più generico dell'espressione (Arcara & Bambini 2016b, pp. 11, 14-15); il protocollo della batteria originale prevede che il test sia somministrato oralmente, mentre in VLA la somministrazione è avvenuta, ovviamente, per iscritto, così da attivare i modelli costruttivisti di lettura. Le risposte erano libere, i partecipanti hanno quindi dovuto scrivere le loro spiegazioni verbali dopo ogni stimolo. A seguire, i soggetti hanno poi affrontato il test creato *ad hoc* con la riformulazione del test originale; gli stessi stimoli di "Linguaggio figurato 2" sono stati riproposti, con le medesime modalità di lettura e risposta, ma, stavolta, inseriti all'interno di un contesto più ampio e specifico.

Si veda la seguente tabella, dove vengono mostrati lo stimolo APACS originale (stimolo numero 9, metafora nuova), privo di contesto, e il medesimo stimolo inserito in un contesto nel test riformulato:

Stimolo APACS originale	<i>Certe indossatrici sono bambole.</i>
Stimolo APACS riformulato	<i>Ieri ho visto per la prima volta una sfilata di moda, e le indossatrici uscivano sulla passerella indossando vestiti sempre diversi e bellissimi: certe indossatrici sono bambole.</i>

**Tabella 2.** Stimolo 9 dell'esercizio "Linguaggio figurato 2" di APACS (LF2) e sua rielaborazione in contesto ad opera delle Autrici (LFC)

Verranno ora illustrate e discusse nel dettaglio dal punto di vista qualitativo le spiegazioni verbali elicitate per l'esempio illustrato nella tabella e verranno poi tratte delle possibili conclusioni legate ai processi pragmatici della lettura.

3.2. *Analisi qualitativa dello stimolo 9 di “Linguaggio figurato 2” di APACS (metafora nuova): differenze emergenti fra lo stimolo originale “Linguaggio figurato 2” (LF2) e quello riformulato “Linguaggio figurato in contesto” (LFC)*

Naturalmente ci si aspetta che il contesto ampliato della metafora modifichi (migliorandola o indirizzandola in una direzione più specifica) l'interpretazione della metafora. Una metafora nuova, aperta, può ricevere infatti più di una interpretazione, a seconda di come il lettore attiverà le proprie abilità pragmatiche (Searle 1969); questa apertura interpretativa può causare maggiori difficoltà nella comprensione di una metafora presentata in modalità isolata, in assenza di contesto (Gibbs 1994; Bambini *et al.* 2014). Metafore vive sono continuamente create dai parlanti nella quotidianità, fino ad arrivare all'ambito letterario, vera e propria fucina di queste creazioni linguistiche; la metafora viva può diffondersi e 'fare carriera' fino a diventare convenzionale, incorporandosi nella struttura lessicale di una lingua e fissandosi in un'interpretazione univoca condivisa. Secondo le concezioni più recenti, che cercano di superare anche gli ultimi approcci di tipo cognitivo che tenderebbero a livellare le diverse tipologie di metafore (come quello di Lakoff & Johnson 1980), la metafora convenzionale, o comunque realizzata nei confini di un fascio metaforico stabilito nella lingua, obbliga il veicolo ad adattarsi al tenore ed estendere opportunamente le proprie accezioni (ad es. *Versare il denaro*, dove il denaro visto come liquido obbliga il verbo *versare* a un'estensione semantica, da cui it. *versamento di denaro*); la metafora viva è invece conflit-

tuale, poiché obbliga il tenore a uno straniamento, ad adattarsi alla pressione concettuale del veicolo (ad es. *Il sole versa la sua luce*, dove il verbo *versare* non estende il suo significato ma costringe a considerare la luce un liquido) (Prandi 2021a; 2021b). La conflittualità è dunque la caratteristica principale delle metafore vive, ed eventualmente, ma solo come corollario, la deliberatezza dell'uso (Steen 2011), che però di per sé non è sufficiente a definire viva una metafora (Gibbs 2015; Prandi 2021a).

La metafora nello stimolo esaminato (*Certe indossatrici sono bambole*) è viva, e lo dimostra sia la varietà di risposte date dai partecipanti sia il fatto che moltissimi rispondenti abbiano fornito spiegazioni verbali con più opzioni, evidenziando di ipotizzare in più direzioni una interpretazione sostanzialmente aperta: tutte le ipotesi di risposta sono state conteggiate, per cui il totale delle risposte è sempre maggiore del numero di coloro che hanno fornito una interpretazione (fra i quali non devono essere considerati coloro che hanno risposto “non lo so” e non hanno offerto quindi nessuna ipotesi).

La metafora è applicata deliberatamente, come dimostra anche la struttura linguistica in cui è inserita<sup>1</sup>, a una parte della categoria specifica delle indossatrici; ma possiede anche un alto grado di convenzionalità quando applicata in generale alla figura femminile in giovane età, sia in senso positivo (una ragazza ‘particolarmente bella e sensuale’), sia in senso negativo (una ragazza ‘bella ma priva di spessore’). Esiste inoltre un fascio metaforico storico importante, che parte già dagli albori della lingua (lat. *pūpa* significa sia ‘bambina, ragazzina’ sia ‘bambola’) e investe i rapporti etimologico–associativi dell’italiano, con *bambola*, *bambino*, *bamboccio* e *rimbambito*, riconducibili alla

1. La struttura predicativa “Certi X sono Y” obbliga a proiettare le proprietà di Y (il veicolo) su X (il tenore); si veda anche Cerutti, Muscariello, Scagnelli & Santulli 2023.

medesima radice (*bambo* ‘sciocco’, vivo solo nell’uso regionale<sup>2</sup>). Ciononostante, lo stimolo è caratterizzato da un’alta percentuale di rinuncia alla spiegazione verbale: ben 45 partecipanti, quasi il 14% del totale, rispondono “non lo so” per LF2 (*Linguaggio figurato 2*, stimolo originale), percentuale che scende più ragionevolmente al 3,7% per LFC (*Linguaggio figurato in contesto*, stimolo riformulato), risultato che conferma la difficoltà nell’interpretazione delle metafore isolate (cfr. grafici 1 e 2 oltre).

Nella tabella che segue sono riassunti i risultati, con le risposte raggruppate per categoria (colonna di sinistra, con alcuni esempi) e il numero totale di risposte per i due test, originale (LF2) e riformulato (LFC):

<i>CATEGORIA DI RISPOSTA</i>	<i>LF2</i>	<i>LFC</i>
GIUDIZIO ESTETICO – Belle, bellissime, meravigliose, carine	113	151
CONCETTO DI PERFEZIONE – Perfette, corpo perfetto, senza difetti	86	76
CANONI – Rispettano i canoni di bellezza, bellezza irraggiungibile	9	1
FINZIONE – Finte, così perfette da sembrare irreali	44	34
ETA – Giovani	2	1
CARATTERISTICHE CORPOREE – Esili, magre, sinuose, fisico scolpito	17	5
MANUFATTI – Sono manichini, burattini, sfruttate come manichini su cui esporre abiti	5	3
QUALITÀ PROFESSIONALI – Stanno bene con qualsiasi abito, portano bene i capi	9	40
QUALITÀ INTERIORI – Belle ma vuote, senza personalità, inespressive	13	1
ATTEGGIAMENTO CORPOREO – Statiche, immobili, ferme	6	2
MANIPOLAZIONE – Si fanno vestire, sono trattate come bambole	7	8
VESTITI – Vestite bene, ben acconciate, agghindate come bambole	0	16
SOMIGLIANZA CON LA BAMBOLA – Sembrano bambole, sono bambole, hanno l’aspetto fisico di una bambola	12	6
<i>TOTALE DELLE RISPOSTE</i>	323	344

**Tabella 3.** Numero di risposte raggruppate per categoria (LF2 = esercizio originale, LFC = esercizio riformulato con il contesto)

2. Treccani, *Vocabolario online*, sub *vocem* ‘bambo’ < <https://www.treccani.it/vocabolario/bambo/> >.

La categoria relativa al GIUDIZIO ESTETICO presenta un altissimo numero di risposte convenzionali (“belle”, “bellissime”) che aumenta numericamente in APACS riformulato. Qui l’interattività dei due domini, quello del veicolo (la bambola) e del tenore (le indossatrici), è molto forte, poiché la proprietà della bellezza è un terreno comune sia alle indossatrici sia alle bambole. Due risposte date in LFC sono invece meno equidistanti: la risposta “pacchiane”, di accezione negativa, sposta la proprietà concettuale dal veicolo al tenore, la risposta “eleganti”, positiva, prende invece le mosse dal tenore. Entrambe mostrano il tentativo di interpretare la metafora aumentando la coerenza testuale: se le indossatrici escono sulla passerella con vestiti diversi e bellissimi, l’interpretazione “sono pacchiane” assegna a certe modelle un valore negativo in contrasto con la prima parte del testo, ma che diventa possibile a partire da una qualità selezionata del veicolo che riguarda l’aspetto esteriore del vestito. Con “sono eleganti” si ottiene lo stesso effetto, stavolta in positivo.

La categoria del CONCETTO DI PERFEZIONE implica la conoscenza e la proiezione di una proprietà extralinguistica che è pertinente sia al tenore che al veicolo: le indossatrici sono normalmente considerate degli ideali di perfezione fisica, così come una certa tipologia di bambole a partire dagli anni ’60, con la commercializzazione della celebre *Barbie* (e un rispondente la cita esplicitamente: “sono perfette come Barbie”), che raffigura le fattezze ideali di una giovane donna statunitense, seguendo l’evoluzione del costume. Questa risposta presuppone quindi una certa tipologia di bambola (anche detta *fashion doll*) che imita in modo realistico il corpo femminile, mostrando come i rispondenti selezionino questa interpretazione sulla base della loro conoscenza del mondo. Lo stesso principio vale per chi ha risposto in riferimento a CANONI di bellezza ideali e per le CARATTERISTICHE CORPOREE, che si riferi-

scono ad aspetti specifici dell'aspetto delle indossatrici e delle bambole di tipo *fashion doll*.

Un buon numero di rispondenti ha selezionato risposte relative al concetto di FINZIONE, per cui la proprietà del veicolo di essere un artefatto inanimato dalle fattezze umane viene proiettato sul tenore. In questa risposta emerge la volontà di dare un'interpretazione non sempre positiva alla metafora e giudicare negativamente le indossatrici; questo aspetto cambia però di segno in LFC, almeno parzialmente, diventando comunque positivo in alcune formulazioni linguistiche ("sono così belle da sembrare finte"). La risoluzione del conflitto fra veicolo e tenore appare di nuovo di tipo integrativo: se la finzione è una proprietà esistenziale e neutra della bambola, che è un artefatto, proiettata sul tenore diventa potenzialmente negativa ma resta comunque una caratteristica predicabile per una persona (quando si dice 'è una persona artefatta, non naturale'). Lo stesso avviene per la categoria QUALITÀ INTERIORI, di segno decisamente negativo, che risolve di nuovo il conflitto con un'integrazione fra veicolo e tenore basato sulla mancanza di personalità, ovvia per la bambola (che è un oggetto inanimato), ma predicabile come caratteristica pregiudiziale per le indossatrici.

Pochissime le risposte relative all'ETÀ, nonostante 'bambola' come metafora convenzionale si applichi a donne di giovane età; visto che anche le indossatrici sono generalmente giovani, è probabile che questa caratteristica sia data per implicita e quindi non si sia attivata nelle rappresentazioni mentali dei rispondenti (fatto che può anche rappresentare una prova indiretta del fatto che i lettori hanno sentito come viva la metafora e hanno quindi evitato le risposte più convenzionali). Minoritarie anche le risposte relative all'ATTEGGIAMENTO CORPOREO, che proiettano sul tenore la fissità corporea della bambola inanimata, sovrapposta al particolare modo di posa-

re delle modelle alla fine della passerella per mostrare il vestito e farsi fotografare.

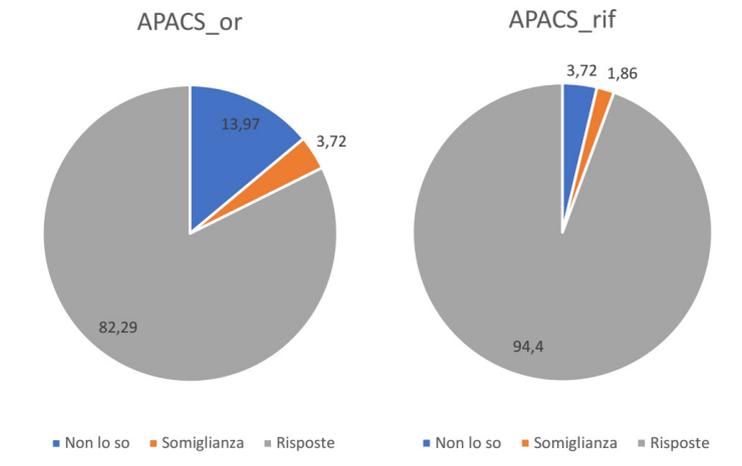
Le categorie delle QUALITÀ PROFESSIONALI, insieme a quella dei VESTITI (del tutto assente in LF2), sono particolarmente importanti perché chiaramente attivate dal contesto; i rispondenti, in questo caso, cercano di conciliare l'interpretazione della metafora con il riferimento ai vestiti dato dal contesto, instaurando così un'inferenza testuale fra l'espressione figurata e la frase immediatamente precedente.

Per la categoria MANUFATTI, che conta pochissimi rispondenti, mancano elementi reciproci di proiezione e compare invece un terzo elemento di comparazione, equidistante dal veicolo e dal tenore; il manichino, che è analogicamente vicino alla bambola, in quanto artefatto inanimato dalle fattezze umane, ed è funzionalmente simile all'indossatrice, poiché entrambi servono a portare i vestiti. Si conciliano dunque, in questa interpretazione, la funzione del tenore e la caratteristica di inanimatezza del veicolo, che convergono sul concetto, contiguo a entrambi, di 'manichino'; almeno nel caso di LFC le risposte possono apparire direttamente connesse al tipo di contesto e alla ricerca di coerenza, come emerge dalla formulazione linguistica di una delle risposte ("sono sfruttate come manichini su cui esporre abiti").

Un piccolo gruppo di risposte, rimasto numericamente invariato nei due test, si è basato sulla MANIPOLAZIONE della bambola come oggetto che si fa muovere, vestire e gestire dagli altri; si tratta di un principio metaforico traslato anche nella letteratura (basti ricordare *Casa di bambola* di Ibsen) ma che qui diventa una contestualizzazione particolarmente calzante e oggettiva in quanto le indossatrici, in effetti, si fanno vestire dagli stilisti e, durante la sfilata, dagli assistenti. Anche in questo caso, quindi, ha contato molto, per entrambi i test, la rappresentazione mentale di una specifica

situazione, esplicitamente evocata nel contesto proposto in LFC.

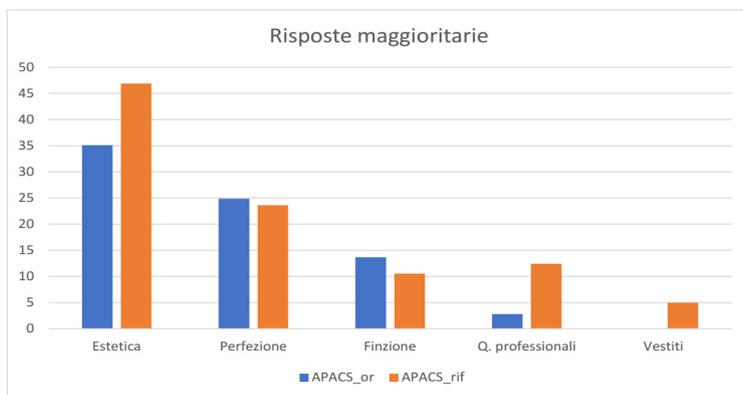
Infine, interessante la categoria di SOMIGLIANZA CON LA BAMBOLA, che, nelle spiegazioni linguistiche fornite, non risolve il conflitto fra veicolo e tenore; o perché i rispondenti si limitano a riproporlo ripetendo tautologicamente la metafora o perché lo spengono in chiave di similitudine. Una possibile spiegazione di tali risposte potrebbe ritrovarsi nel capovolgimento fra le entità concettuali del veicolo e del tenore: se la bambola, di per sé, è un artefatto dalle fattezze umane, allora nel concetto di 'bambola' può essere implicata la proiezione di una persona. Queste risposte, in parte, riproiettano le fattezze delle bambole sulle persone e affermano l'identità tra i due termini sulla base di un'analogia generica; le risposte formulate come similitudine predicano la somiglianza ma tengono i due oggetti distinti, evitando il trasferimento di proprietà dall'uno all'altro (Prandi 2021a, p. 252). Il numero maggiore di risposte di questo tipo in LF2 mostra come l'assenza di contesto renda più difficile l'interpretazione della metafora sulla base della proiezione di tratti specifici. Questo tipo di risposte (tra l'altro, mai associato ad altre ipotesi) è considerabile come sostanzialmente fallimentare, poiché il rispondente rinuncia a fornire un'interpretazione pragmatica del linguaggio figurato. I grafici 1 e 2 evidenziano i risultati di questa categoria insieme a quella di chi ha rinunciato a rispondere rispetto al numero di partecipanti che ha formulato una o più ipotesi; si conferma così la difficoltà per alcuni lettori, in assenza di appigli pragmatici, di figurarsi almeno una rappresentazione mentale del possibile significato:



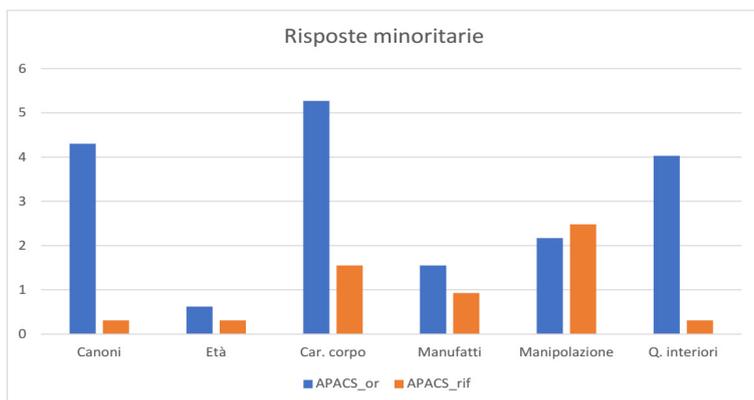
**Grafico 1.** LF2; i rispondenti rappresentano l’82,29% del totale; i “non lo so” il 13,97%; il 3,72% rappresenta le risposte basate sul criterio di somiglianza con la bambola

**Grafico 2.** LFC; i rispondenti rappresentano il 94,4% del totale; i “non lo so” scendono al 3,72%; solo l’1,86% rappresenta risposte basate sul criterio di somiglianza con la bambola

Nei grafici successivi sono messi a confronto visivamente i risultati delle risposte di LF2 e LFC. Il grafico 3 evidenzia le differenze fra i risultati delle categorie maggioritarie di risposta (con un tetto fino al 50%), il grafico 4 evidenzia quelle fra le categorie minoritarie (tetto fino al 6%):



**Grafico 3.** Per ogni categoria, la colonna di sinistra corrisponde alle risposte di LF2 e quella sulla destra alle risposte di LFC (si noti che la categoria vestiti non presenta risposte per LF2)



**Grafico 4.** Per ogni categoria, la colonna di sinistra corrisponde alle risposte di LF2 e quella sulla destra alle risposte di LFC

#### 4. Conclusioni

In conclusione, i dati qualitativi esaminati per lo stimolo 9 dei due test considerati ci mostrano che i lettori hanno formulato ipotesi di interpretazione della metafora diversi a seconda della presenza o assenza di contesto, sfruttando il rapporto tra veicolo e tenore in base a principi non omogenei e secondo diversi principi pragmatici. I modelli mentali integrati della lettura, come il *Landscape Model*, consentono di interpretare queste risposte secondo i criteri pragmatici tipici della lettura. I dati ottenuti sono interessanti perché, mentre nel test originale LF2 di APACS la modalità orale di somministrazione può portare il rispondente a raggiungere l'obiettivo ultimo del significato dialogando con la persona che somministra la prova, la modalità scritta seleziona le rappresentazioni ritenute corrette dal lettore per il raggiungimento del significato, evidenziando ipotesi e percorsi interpretativi e senza interferenze dall'esterno oltre alla mente del lettore. Questo aspetto può anche spiegare l'alto numero di "non lo so": l'insicurezza e la mancanza di appigli pragmatici per l'interpretazione può portare molti a rinunciare a rispondere, anche perché, non essendo impegnati in un dialogo con un'altra persona, la rinuncia non crea imbarazzo.

Un'ampia parte di rispondenti formula risposte di tipo più convenzionale (GIUDIZIO ESTETICO E CONCETTO DI PERFEZIONE), che il contesto più ampio di LFC sembra incoraggiare sulla base dei contenuti semantici del testo: se le indossatrici escono con vestiti bellissimi, le indossatrici sono anche loro 'bellissime' e 'perfette'. La convenzionalità della risposta, evidenziata da LF2, si integra dunque con la coerenza testuale in LFC.

Il CONCETTO DI PERFEZIONE chiama in causa anche la conoscenza extra-testuale, che abbina il concetto di 'bambola' a prototipi specifici dell'oggetto (la tipologia 'Barbie', *fashion*

doll) selezionati affinché possano convergere con la rappresentazione mentale del concetto di 'indossatrice'; anche le categorie ETÀ, CANONI e CARATTERISTICHE CORPOREE seguono questo principio. La pressione della rappresentazione mentale dell' 'indossatrice' è ancora più chiara nelle interpretazioni per le categorie FINZIONE e QUALITÀ INTERIORI, di segno prevalentemente negativo. Tutte queste interpretazioni diminuiscono numericamente in LFC, segno dell'azione del contesto, che almeno in molti lettori limita l'attivazione della conoscenza del mondo nella comprensione.

Interessanti le interpretazioni basate sull'*affordance* della bambola, che pur basandosi sullo stesso principio di fondo lo declinano diversamente dal punto di vista pragmatico: MANUFATTI e ATTEGGIAMENTO CORPOREO si basano di nuovo sulla conoscenza del mondo con la pressione concettuale dal veicolo al tenore, sebbene, almeno per MANUFATTI, le risposte tendano poi a integrare la conoscenza del mondo con la coerenza testuale, in riferimento al ciclo di lettura della frase che precede l'espressione figurata. Per MANIPOLAZIONE risulta interessante che i rispondenti si siano immaginati una situazione, su cui basare le risposte date in LF2; per LFC, le risposte sembrano dipendere da un'inferenza testuale legata alla situazione della sfilata descritta nel contesto. Il modello situazionale della lettura appare quindi chiaramente all'opera in questa categoria.

Infine, le QUALITÀ PROFESSIONALI e, ancor di più, la categoria VESTITI, notevolmente incrementate in LFC, sono particolarmente rilevanti rispetto alla pragmatica della lettura perché la parte di lettori che seleziona queste risposte instaura un rapporto causale diretto fra la situazione descritta e la metafora da interpretare: la ricerca di coerenza appare quindi qui al suo massimo grado.

## Riferimenti bibliografici

- ANDORNO, CECILIA, *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma 2013.
- ANGELINI, DAMIANO, BARLETTA-RODOLFI, CATERINA, MANASSERO, ALESSANDRA, LODOLI, MAVI, GASPARINI, FEDERICO, MARTI, ALESSANDRO & GHIDONI, ENRICO, «Dati normativi per gli adulti nelle prove classiche di letto-scrittura», *Dislessia* 14/3, 2017.
- ARCARA, GIORGIO & BAMBINI, VALENTINA, «A Test for the Assessment of Pragmatic Abilities and Cognitive Substrates (APACS): Normative Data and Psychometric Properties», *Frontiers in Psychology* 70/7, 2016a.
- ARCARA, GIORGIO & BAMBINI, VALENTINA, «Assessment of Pragmatic Abilities and Cognitive Substrates (APACS)», *Frontiers in Psychology* 70/7, 2016b.
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW, *How to do things with words*, Harvard University Press, Harvard 1975.
- AVELLA, PAOLA, «Il ruolo della pragmatica nell'interpretazione del testo letterario », *ACME* LXV/1, 2012, pp. 269–292.
- BAMBINI, VALENTINA, RESTA, DONATELLA & GRIMALDI, MIRKO, «A Dataset of Metaphors from the Italian Literature: Exploring Psycholinguistic Variables and the Role of Context», *PLoS ONE* 9/9, 2014.
- BODEN, CATHERINE & GIASCHI, DEBORAH, «M-Stream Deficits and Reading-Related Visual Processes in Developmental Dyslexia», *Psychological Bulletin* 133, 2007, pp. 346–366.
- CERUTTI, SARA, SCAGNELLI, MELISSA & SANTULLI, FRANCESCA, «Reading Metaphors: the role of context in comprehension and selection of meanings in written texts», *International Journal of Language Studies* 17/3, 2023, pp. 37–56.
- CIUFFO, MASSIMO, ANGELINI, DAMIANO, BARLETTA-RODOLFI, CATERINA, GAGLIANO, ANTONELLA, GHIDONI, ENRICO & STELLA, GIACOMO, BDA 16–30 — *Valutazione clinica delle abilità di lettura, scrittura e*

*comprensione del testo in adolescenti e giovani adulti*, Giunti, Firenze 2017.

CORNOLDI, CESARE, PRÀ BALDI, ALVARO & GIOFRÈ, DAVID, *Prove MT Avanzate-3-Clinica. La valutazione delle abilità di Lettura, Comprensione, Scrittura e Matematica per il biennio della Scuola Secondaria di II Grado*, Erickson, Trento 2017.

FENG, LIU, «Reading Abilities and Strategies: A Short Introduction», *International Education Studies* 3/3, 2010, pp. 153-157.

KEENAN, JANICE M., BETJEMANN, REBECCA S. & OLSON, RICHARD K., «Reading comprehension tests vary in the skills they assess: differential dependence on decoding and oral comprehension», *Scientific Studies of Reading* 12, 2008, pp. 281-300.

KINTSCH, WALTER & RAWSON, KATHERINE A., «Comprehension», in M. J. Snowling & C. Hulme (eds), *The science of reading: A handbook*, Blackwell Publishing, Oxford 2005, pp. 209-226. .

GEORGE, FLORENCE & PECH-GEORGEL, CATHERINE, *VALS — Valutazione delle difficoltà di lettura e scrittura in età adulta*, Erickson, Trento 2017.

GHIDONI, ENRICO, ANGELINI, DAMIANO, BOCCHICCHIO, SARA, DEL RIO, ELENA, FULGERI, GIAN MARCO, CIUFFO, MASSIMO, LUONI, CHIARA, MANASSERO, ALESSANDRA, NORVETI, FEDERICA & PAGANELLI, LAURA, «Un protocollo di diagnosi dei DSA nell'adulto. I risultati del «Progetto Diagnosi AID-FTI», in E. Ghidoni, G. Guaraldi & E. Genovese (a cura di), *Giovani adulti con DSA*, Erickson, Trento 2015.

GIASSON, JOCELYNE, *La compréhension en lecture*, De Boeck, Bruxelles 1996.

GIBBS, RAYMOND W., *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.

GIBBS, RAYMOND W., «Do pragmatic signals affect conventional metaphor understanding? A failed test of deliberate metaphor theory», *Journal of Pragmatics* 90, 2015, pp. 77-87.

- GRICE, PAUL, «Logic and Conversation», in P. Cole & J. Morgan (eds), *Syntax and semantics*, vol. 3: Speech acts, Academic Press, New York 1975, pp. 41–58 (trad. it. *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, a cura di G. Moro, il Mulino, Bologna 1993).
- LAKOFF, GEORGE & JOHNSON, MARK, *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago 1980.
- MARTINO, MARIA GRAZIA, PAPPALARDO, FABRIZIA, RE, ANNA MARIA, TRESSOLDI, PATRIZIO E., LUCANGELI, DANIELA & CORNOLDI, CESARE, «La valutazione della dislessia nell'adulto. Un contributo alla standardizzazione della Batteria dell'Università di Padova», *Dislessia* 8/2, 2011, pp. 119–134.
- MONTESANO LORENA, VALENTI, ANTONELLA & CORNOLDI, CESARE, *LSC–SUA — Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo*, Erickson, Trento 2020.
- PRANDI, MICHELE, «Le metafore vive: deliberate o concettuali?», in R. Ronzitti & C. Saracco (a c. di), *LinalaukaR: lino e porro. Scritti in onore di Rita Caprini*, VirtuosaMente, Arenzano (GE) 2021a, pp. 239–254.
- PRANDI, MICHELE, *La metafora tra le figure: una mappa ragionata*, Utet, Torino 2021b.
- RAPP, DAVID N. & VAN DEN BROEK, PAUL, «Dynamic text comprehension: an integrative view of reading», *Current Directions in Psychological Science* 14/5, 2005, pp. 276–279.
- RINALDI, CRISTINA, MARANGOLO, PAOLA & LAURIOLA, MARCO, *BLD SantaLucia: batteria sul linguaggio dell'emisfero destro*, O.S., Firenze 2006.
- SANTULLI, FRANCESCA & SCAGNELLI, MELISSA, *Leggere per comprendere. Un intervento inclusivo nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- SEARLE, JOHN, *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge 1969.

- SEARLE, JOHN, *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge 1979.
- STEEN, GERARD J., «The contemporary theory of metaphor — Now new and improved», *Review of Cognitive Linguistics* 9/1, 2011, pp. 26–64.
- VAN DEN BROEK, PAUL, RISDEN, KIRSTEN, FLETCHER, CHARLES R. & THURLOW, RICHARD, «A “landscape” view of reading: fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation», in B. K. Britton & A. C. Graesser (eds), *Models of understanding text*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah N.J. 1996, pp. 165–187.
- VAN DEN BROEK, PAUL, YOUNG, MICHAEL E., TZENG, YUHTSUEN & LINDERHOLM, TRACY, «The Landscape Model of Reading: Inferences and the Online Construction of a Memory Representation», in H. van Oostendorp & S. R. Goldman (eds), *The Construction of Mental Representations during Reading*, Psychology Press, London 1999, pp. 72–98.
- VAN DEN BROEK, PAUL, BOHN-GETTLER, CATHERINE M., KENDEOU, PANAYIOTA & CARLSON, SARAH, «When a reader meets a text», in M. T. McCrudden, J. P. Magliano & G. Schraw (eds), *Text Relevance and Learning from Text*, IAP, Charlotte (North Carolina) 2011, pp. 123–140.
- VAN DEN BROEK, PAUL & HELDER, ANNE, «Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes, and Evolving Mental Representations», *Discourse Processes* 54/5–6, 2017, pp. 360–372.
- VAN OOSTENDORP, HERRE & GOLDMAN, SUSAN R. (eds), *The Construction of Mental Representations during Reading*, Psychology Press, London 1999.