

Capire e produrre metafore e metonimie

Strategie e materiali operativi

Percorsi di riabilitazione

Sergio Melogno

**MATERIALI
LINGUAGGIO**

LOGOPEDIA IN ETÀ EVOLUTIVA
Direzione Luigi Marotta

Erickson

CAPIRE E PRODURRE METAFORE E METONIMIE

Le metafore e le metonimie non sono soltanto figure retoriche, ma strumenti fondamentali per allenare a comprendere e imparare a raccontare. La ricerca ha dimostrato come abbiano un ruolo centrale nei processi di comprensione e produzione linguistica in bambini/e e ragazzi/e soprattutto in presenza di disturbi del linguaggio. Il volume offre percorsi di riabilitazione strutturati e progressivi corredati di moltissimi materiali e schede operative di difficoltà crescente. Le attività proposte sono supportate da fotografie, video e stimoli sonori, disponibili anche online a colori, per accompagnare gradualmente dalla decodifica alla comprensione dei testi, fino alla loro produzione spontanea.

Un valido strumento per aiutare chi ha disturbi della comunicazione a esprimersi con sicurezza.

Il percorso è articolato in sei moduli, ciascuno con finalità specifiche:

- Modulo 0: familiarizzazione con metafore e metonimie;
- Modulo 1: comprensione delle metafore attraverso l'uso di strategie;
- Modulo 2: produzione di metafore fisiche e fisco-psicologiche;
- Modulo 3: comprensione e produzione di metonimie;
- Modulo 4: riconoscimento di metafore e metonimie all'interno di storie e contesti narrativi;
- Modulo 5: consolidamento e allenamento con un'ampia varietà di stimoli.

Un testo che unisce teoria, casi clinici e strumenti pratici, particolarmente utile per chi opera nella riabilitazione linguistica e non solo (logopedisti, educatori, psicologi, insegnanti e genitori).

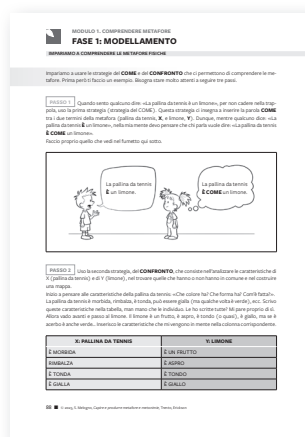
L'AUTORE

SERGIO MELOGNO

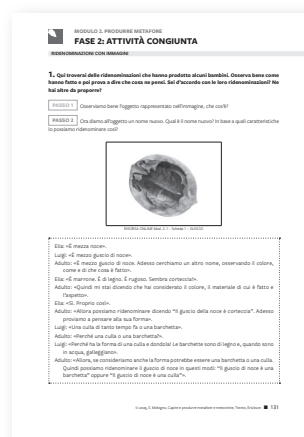
Professore Associato. Insegna Neuroscienze cognitive dello sviluppo, Psicologia dei disturbi del neurosviluppo: valutazione e modelli di intervento evidence-based, Psicologia dello sviluppo cognitivo e Cognizione sociale presso l'Università «Niccolò Cusano» di Roma. Su invito, insegna inoltre Neuropsicologia dello sviluppo presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Svolge attività clinica e di ricerca presso il Laboratorio di Neuropsicologia dello Sviluppo dell'Università «Niccolò Cusano» e presso il Dipartimento di Neuroscienze Umane della «Sapienza» Università di Roma.

LOGOPEDIA IN ETÀ EVOLUTIVA DIREZIONE LUIGI MAROTTA

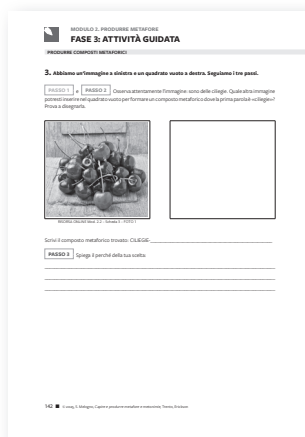
«Logopedia in Età Evolutiva» è un punto di riferimento per il logopedista — e non solo — sui nuovi saperi, metodologie e buone prassi cliniche nei disordini del neurosviluppo e cerca di rispondere alla sempre viva esigenza di conoscenza e formazione pubblicando volumi di diversa tipologia: manuali, test, percorsi clinici riabilitativi.



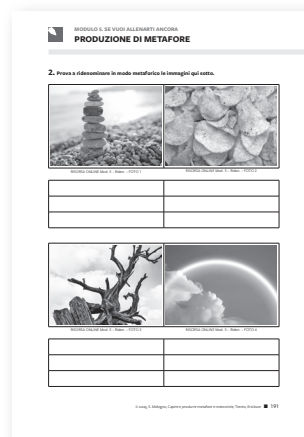
Descrizione del modello da seguire.



Co-costruzione dei significati.



Verifica dell'interiorizzazione delle strategie.



Applicazione delle strategie apprese.

€ 24,00



www.erickson.it

MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.erickson.it>

INDICE

9	Prefazione (<i>Luigi Marotta</i>)
13	Parte 1 – Introduzione teorica: produzione e comprensione di metafore e metonimie
15	Cap. 1 Metafora e metonimia: aspetti teorici, evolutivi e clinici
33	Cap. 2 Metafora e metonimia nello sviluppo atipico
39	Parte 2 – Percorsi di riabilitazione e casi clinici
41	Cap. 3 Percorso di riabilitazione: finalità, obiettivi e attività
49	Cap. 4 Esperienze riabilitative
65	Bibliografia
71	Parte 3 – I materiali operativi e le schede (<i>Sergio Melogno e Violetta Tracò</i>)
75	Modulo 0 Familiarizzare con metafore e metonimie
87	Modulo 1 Comprendere metafore
129	Modulo 2 Produrre metafore
165	Modulo 3 Comprendere e produrre metonimie
181	Modulo 4 Riconoscere metafore e metonimie
187	Modulo 5 Se vuoi allenarti ancora

Metafora e metonimia: aspetti teorici, evolutivi e clinici

Occuparsi della metafora e della metonimia, due figure che evocano una tradizione di pensiero che le confina in ambito retorico, potrebbe apparire un focus opzionale e di scarso valore per la riabilitazione. Al contrario, da quando si è capito che tali figure sono pervasive nella vita quotidiana (Lakoff e Johnson, 1980) e la ricerca ne ha riconosciuto il ruolo tutt'altro che marginale nello sviluppo cognitivo e affettivo, è cresciuto l'interesse per i trattamenti volti a potenziare i processi della loro comprensione e produzione nei bambini.

I bambini ricorrono alla metafora in maniera spontanea, come mostra questo suggestivo episodio.

Un bambino di sei anni, mentre era intento a disegnare un paese fatto di case, di tetti, di fumo che esce dai comignoli, e tante, tante finestre chiuse, ha esclamato: «Gli occhi delle case alla sera sono chiusi».

L'espressione, contrariamente a quanto si sarebbe potuto immaginare, non venne celebrata come un trionfo della creatività linguistica da parte dei coetanei che, al contrario, la contestarono con forza: «Non è vero! Le case non hanno gli occhi», «Gli occhi chiusi sono dei bambini che dormono nelle case» oppure «Non sono gli occhi ma le finestre». È curioso che anche chi aveva indovinato il significato («gli occhi sono le finestre») delegittimasse quel modo di esprimersi e non riuscisse a cogliere la somiglianza sottesa alla sostituzione delle parole «finestre-occhi». L'episodio è un chiaro esempio di produzione di metafora (se riferito al primo bambino) e della sua comprensione (se riferito ai coetanei).

Per quanto riguarda la metonimia, invece, un bambino prescolare altrettanto spontaneamente potrebbe dire: «Mi leggi Cappuccetto Rosso?» oppure alla richiesta «Leggiamo Cappuccetto Rosso?» non avrebbe dubbi e senza incertezze prenderebbe il libro e non il burattino di Cappuccetto Rosso. La ricerca sullo sviluppo tipico e atipico ha visto il moltiplicarsi degli studi su metafora e metonimia che oggi, insieme ad altre tipologie di linguaggio figurato, hanno ricevuto un posto tra i criteri diagnostici del *Disturbo della comunicazione sociale pragmatica* (DSM-5®; APA, 2013). Di fatto, le difficoltà a maneggiare il linguaggio non letterale si collocano su un continuum che interseca trasversalmente differenti condizioni cliniche, del neurosviluppo e acquisite. Il tema è dunque rilevante e merita attenzione da parte dei riabilitatori che sono chiamati a potenziare le capacità di produzione e comprensione con percorsi di attività concepite sulla base dei presupposti teorico-evolutivi

ricavati dalla ricerca sperimentale. I paragrafi che seguono non intendono offrire una rassegna sistematica della letteratura, ma semplicemente far emergere gli spunti teorici e le conoscenze evolutive che hanno ispirato il percorso di riabilitazione descritto nella seconda parte del volume e le attività proposte nella terza.

Metafora e metonimia: che cosa sono?

Questo interrogativo rimbalza nei secoli e, nonostante i molteplici contributi offerti dalla retorica, dalla filosofia, dalla linguistica, dalla psicologia e dalle recenti neuroscienze cognitive, non si è ancora giunti a una risposta esaustiva.

Per quanto riguarda la metafora, la concezione più antica risale ad Aristotele. Nella *Poetica* egli formulò l'idea del «trasporto di vocaboli». La parola «metafora», infatti, deriva da *meta*, che vuol dire «oltre», e da *pherein*, che vuol dire «portare», e significa «trasportare o portare da un posto a un altro». Le metafore sarebbero una sorta di «termini peregrini» che trasportano a una cosa il nome che è proprio di un'altra (Aristotele, *Poetica*, 1457b, 1-10) effettuando una sostituzione sulla base di una somiglianza. Ad esempio, quando Romeo dice: «Giulietta è il sole» («*Juliet is the sun*» – William Shakespeare, *Romeo e Giulietta*, atto II, scena II), la metafora trasporta la parola «sole» e la attribuisce a Giulietta per connotarne alcune caratteristiche psicologiche.

La *metonimia*, invece, designa una cosa con il nome di un'altra che le è associata sulla base di un rapporto, non di somiglianza, bensì di continuità, di dipendenza o di inclusione. Un esempio è: «bere una bottiglia» al posto di «bere il vino che è nella bottiglia». La sostituzione di tipo metonimico fa sì che si scambi la causa per l'effetto (ad esempio «avere le guance rigate di pianto»/«avere le guance rigate di lacrime») o viceversa, il contenente per il contenuto, come nell'esempio della parola «bottiglia» utilizzata al posto della parola «vino», oppure l'astratto per il concreto (ad esempio «confidare nell'amicizia»/«confidare negli amici») e viceversa o ancora la materia per l'oggetto (ad esempio «possedere molti ori»/«possedere molti gioielli d'oro»). Sulla natura di entrambe queste figure il dibattito è ancora aperto.

Uno sguardo alle principali teorie

Dalla spiegazione aristotelica sono derivate le concezioni classiche della metafora:

- la teoria della sostituzione
- la teoria della comparazione
- la teoria dell'interazione (Cacciari, 2011).

Secondo la *teoria della sostituzione*, nella metafora, un termine che si riferisce *in senso proprio o letterale* a un oggetto viene sostituito con un altro. Ad esempio, chiamare Giulietta «il sole» vuol dire utilizzare impropriamente la parola «sole» per connotare alcune caratteristiche psicologiche della persona (lo splendore, il calore, la bellezza, ecc.). Poiché Giulietta non è — letteralmente — il sole, questo uso delle parole è una deviazione dalla comunicazione

ordinaria (Kintsch, 1974), un errore di categorizzazione sul piano logico, e un'anomalia sul piano linguistico. La metafora è quindi un *intruso* (Cacciari, 2011), ossia un termine scelto e preferito per motivi stilistici e ornamentali che è possibile eliminare attraverso un processo di *normalizzazione* (Verbrugge, 1977) in cui viene ripristinato l'equivalente letterale.

Per la *teoria della comparazione*, la metafora è un paragone tra il *soggetto primario* e il *soggetto secondario* i quali condividono alcune caratteristiche o tratti semantici. Dalla retorica latina in poi, si è ritenuto che la proprietà peculiare della metafora risiedesse in una forma di comparazione indiretta e implicita, una sorta di «similitudine condensata o ellittica» (*similitudo brevior* – Quintiliano; Black, 1962) in cui viene eliminato il connettivo «come». In realtà, le differenze tra paragone e metafora sono più profonde e non riconducibili all'indirettezza del confronto bensì al genere di somiglianza sotteso (Ortony, 1979). Secondo Andrew Ortony, la somiglianza che è alla base della metafora si caratterizza per uno «sbilanciamento di salienza» (*salience imbalance*) dei tratti. Ad esempio, nella frase: «i campi di grano sono oceani» (Ortony, 1979), i tratti semantici — vaste dimensioni oppure movimento ondoso — sono molto più salienti al soggetto secondario («oceani») che a quello primario («campi di grano») e per tale ragione l'accostamento tra i due è di natura metaforica e non di tipo letterale.

La *teoria dell'interazione* (Richards, 1936; Black, 1962; 1979) vede nella metafora *qualcosa di più di una sostituzione e qualcosa di diverso da una semplice comparazione*. In una metafora coesistono infatti due argomenti: uno che fa da cornice, denominato «tenore», e uno ausiliario, denominato «veicolo», tra i quali si stabilisce una forma di *interazione* che «qualche volta può generare un nuovo tipo di conoscenza e intuizione cambiando i rapporti tra le cose denotate» (Black, 1979, p. 29). Il rapporto interattivo è però singolare perché sottomesso a una *logica asimmetrica* dove il veicolo assume una funzione di *filtro* attraverso il quale viene rivisto il tenore. Ad esempio, quando si dice che Giulietta è «il sole» è la persona a essere vista «come se» fosse il sole, e non il sole «come se» fosse una persona. Il tenore subisce allora una trasformazione *parziale e direzionale*, perché le modificazioni introdotte partono dal veicolo e investono il tenore.

Frank Nuessel (1992) ha affermato che queste teorie sono semplici «sfaccettature» del fenomeno «metafora», e che ognuna di esse ha dei limiti e non è quindi in grado di spiegarlo totalmente. Rispetto alla sostituzione, ad esempio, si è fatto notare che non tutte le metafore hanno un termine letterale corrispondente. Si pensi alle cosiddette espressioni catacretiche (ad esempio le chiome degli alberi, le gambe del tavolo, il collo della bottiglia, ecc.), in cui non si sostituisce nulla ma si colma una *lacuna lessicale* (qual è l'equivalente letterale di «chiome» degli alberi, «gambe» del tavolo, «collo» di bottiglia?). La cataresi si può avere per metafora o per metonimia. Rispetto alla comparazione invece, si è considerato il caso di quelle metafore che non esprimono similarità pre-esistenti, ma ne stabiliscono di nuove (Ortony, 1979). Queste metafore sembrano quindi istituire la somiglianza più che sottenderla. Rispetto all'interazione, e a proposito della logica asimmetrica che la governerebbe, si è argomentato che se il rapporto tra tenore e veicolo è interattivo, tale relazione non può essere del tutto unidirezionale, in quanto il tenore influenza la natura del filtro (veicolo) che, a sua volta, altera l'identità del tenore. La visione di Tourangeau e Sternberg (1981;

1982) va nella stessa direzione. Congiungendo concezione comparativista e interazionale, gli autori hanno sostenuto che l'operazione metaforica consiste nel *vedere in un modo nuovo* non solo due oggetti particolari (tenore e veicolo), ma gli interi domini concettuali cui essi appartengono. In questo processo il veicolo riorganizza la visione del tenore, ma il tenore influenza a sua volta il processo di riorganizzazione. Per questa ragione il significato generato è totalmente nuovo.

Una nuova linea interpretativa è apparsa negli anni Ottanta del secolo scorso, quando si è passati da una concezione della metafora come evento prettamente linguistico a evento propriamente concettuale. Tra gli esponenti di questo indirizzo di pensiero vi sono Lakoff e Johnson (1980) e Glucksberg e Keisar (1990; Glucksberg, 2001). La pubblicazione dell'opera di Lakoff e Johnson (1980) — *Metaphors We Live By* (*Metafora e vita quotidiana*) — ha tracciato le basi per un nuovo approccio alla metafora, che tuttavia affonda le radici nella tradizione aristotelica. L'essenza della metafora va ricercata operando uno spostamento dal linguaggio al pensiero, riportandola «nella comprensione e nel vissuto di una categoria di cose nei termini di un'altra» (Lakoff e Johnson, 1980, p. 5). Il locus da cui scaturisce non è dunque il linguaggio, bensì la cognizione. Secondo tale concezione le espressioni metaforiche sono soltanto un epifenomeno, ossia la resa linguistica di modi di pensare metaforici. La metafora è un dispositivo mentale che dà origine a nuovi concetti mediante riferimenti e corrispondenze che si stabiliscono da un primo dominio, il *dominio-fonte*, a un secondo dominio, il *dominio-target*. Il dominio-fonte è il più semplice, concreto e noto e viene mappato o messo in corrispondenza sul dominio-target che è invece più complesso, astratto o meno familiare. Un esempio è il concetto di «idea» cui ci si può riferire con espressioni di vari domini-fonte: il «cibo» («Quell'idea ha fermentato per anni»), le «persone» («Quell'idea vive ancora»), la «moda» («Quell'idea è un vecchio cappello»), ecc. Anche secondo Glucksberg e Keisar (1990) la metafora non coglie soltanto somiglianze, ma serve a *etichettare nuove categorie concettuali senza nome*, in un processo nel quale tenore e veicolo svolgono funzioni differenti. Il veicolo individua le proprietà da attribuire al tenore (mentre quest'ultimo, contemporaneamente, delimita ciò che può essergli attribuito) e diventa al tempo stesso l'etichetta per fare riferimento a una categoria sovraordinata senza nome. L'esempio «Il mio lavoro è una prigionia» può chiarire. Il veicolo «prigionia» è applicato in due modi: come un esemplare della categoria metaforica relativa («situazione costrittiva e spiacevole») e come «nome» per questa stessa categoria («situazioni costrittive e spiacevoli»).

Tuttavia la svolta teorica più rilevante si è avuta con l'affermarsi della pragmatica (Grice, 1989; Searle, 1993). Per la pragmatica la metafora rappresenta un caso di uso delle parole in cui il significato letterale non coincide con il significato del parlante. Chi comprende una metafora deve allora capire mediante inferenze che cosa ha inteso dire il parlante. A tal fine deve anche sintonizzarsi su come il parlante «vede il mondo» (Happé, 1993). Riprendiamo l'esempio «Giulietta è il sole». In prospettiva pragmatica, secondo il modello dell'accesso indiretto (o *modello di accesso standard*), la comprensione scaturirebbe da due stadi di elaborazione. Al primo stadio, chi ascolta decodifica il significato letterale: Giulietta è il sole → Giulietta è una stella (perché il sole è una stella).

Al secondo stadio, l'ascoltatore recupera il significato del parlante (Romeo) per via inferenziale. Il significato letterale risuona «falso» (Giulietta *non* è il sole), ma integrato con le informazioni del contesto e con l'intenzione comunicativa del parlante, è un indizio da cui ricavare il significato metaforico (Giulietta è una persona luminosa e splendente).

Passando alla metonimia, ci limitiamo a fornire la visione che ne ha dato la recente linguistica cognitiva, sulla scia di Lakoff e Johnson (1980). A differenza della metafora, che consiste nella giustapposizione tra due domini cognitivi distanti (ad esempio, il dominio fisico dei corpi celesti e quello psicologico degli esseri umani, nel caso della metafora «Giulietta è il sole»), la metonimia permane all'interno di uno stesso dominio. Nell'espressione «bere una bottiglia» si realizza ancora una mappatura (*mapping*) tra due domini — uno di partenza e uno di arrivo —, ma questi appartengono allo stesso dominio funzionale e sono attivati grazie a una funzione pragmatica. La retorica classica concepiva la metonimia come un modo per designare un'entità per mezzo di un'altra sulla base di un rapporto di continuità/dipendenza e lo scambio tra i due termini, che implica uno spostamento di significato, si realizza all'interno dello stesso campo semantico. Parlare per metonimia è allora come prendere una scorciatoia linguistica, quella che, ad esempio, intraprende spontaneamente il bambino che dice «Cappuccetto Rosso» piuttosto che «La favola di Cappuccetto Rosso».

Produzione e comprensione di metafore e metonimie nello sviluppo tipico

Sia la metafora che la metonimia fanno parte del linguaggio e del pensiero umano. Ma come si sviluppano?

Le prime ricerche, fino agli anni Ottanta del secolo scorso, erano lacerate da contraddizioni e divergenze (Caramelli, 1998). Da un lato, si vedeva l'origine della metafora nell'infanzia e, dall'altro, si negava ai bambini qualsiasi accesso al linguaggio metaforico. Nel primo caso, si sosteneva un'idea della metafora come «principio», il che era reso in modo suggestivo dal titolo di un articolo pionieristico: *The child is father to the metaphor* («Il bambino è padre della metafora»; Gardner e Winner, 1982; 1983). Nel secondo si avanzava invece un'idea della metafora come «sviluppo» lento e graduale per cui si era tentati ad asserire che *Metaphor is not something for children* («La metafora non è cosa per bambini»; Palermo, 1989, p. 273). L'opposizione scaturiva dal fatto di considerare capacità diverse. Aneddoti, osservazioni e studi con bambini intenti, fin dall'età prescolare, a utilizzare il linguaggio in maniera (apparentemente) non letterale, da un lato; richieste di comprensione da cui emergevano risposte confuse e fraintendimenti, dall'altro. L'impressione che ne derivava era una sfasatura temporale, o *décalage*, tra la produzione e la comprensione, per cui i bambini sembravano in grado di produrre metafore molto tempo prima di riuscire a comprenderle, un po' come emerge dall'esempio della metafora di nuovo conio: «Gli occhi delle case alla sera sono chiusi».

Produrre metafore

Nella prospettiva della metafora come «principio», il bambino prescolare appare un «metaforizzatore competente» (*competent metaphorizer*; Gardner

Percorso di riabilitazione: finalità, obiettivi e attività

Il percorso di riabilitazione illustrato in questa seconda parte ha la finalità di promuovere la capacità di comprendere e produrre *alcune* tipologie di metafore e metonimie.

Dall'introduzione teorica emerge una differenza fondamentale, a livello evolutivo, tra i processi della produzione e della comprensione. Quando un bambino vedendo una nuvola in cielo la ridenomina «panna montata», un esempio di produzione, il punto di avvio del processo metaforico sembra essere l'intuizione di una somiglianza ravvisata tra due cose che, anche senza una chiara consapevolezza, viene poi espressa mediante il linguaggio. Quando invece lo stesso ipotetico bambino ascolta la frase, detta da un altro bambino, «La nuvola è panna montata», un esempio di comprensione, il lavoro cognitivo non ha inizio da una similarità percepita bensì dalla «tensione» introdotta nel linguaggio dall'accostamento insolito di due parole («La nuvola *non* è panna montata»). La metafora invita il bambino a guardare la nuvola *come se fosse* panna e una via per capire questa frase letteralmente «falsa» consiste proprio nel risalire alle ragioni di somiglianza che presumibilmente hanno spinto l'interlocutore a esprimersi in quel modo. Con questa considerazione in mente è stato concepito il percorso di riabilitazione. I destinatari sono bambini con diagnosi diverse: disturbo dello spettro dell'autismo, disturbo del linguaggio, disturbo della comunicazione sociale pragmatica e altri disturbi del neurosviluppo o patologie acquisite. Può trattarsi sia di bambini che di fronte a metafore e metonimie permangono fortemente ancorati all'interpretazione letterale e, come conseguenza, le eludono o le rifiutano più o meno esplicitamente; sia di bambini che, pur riconoscendo che metafore e metonimie sottendono un'intenzione comunicativa non letterale, faticano nella ricostruzione del significato. La strada maestra che il percorso di riabilitazione, come suggerito da Ortony (1979), sfrutta, nel caso delle metafore, è il meccanismo comparativo, ma promuovendo la comprensione che la scelta della caratteristica o tratto semantico, che interseca i due termini, è *sempre* direzionata dall'intenzione comunicativa del parlante.

Di seguito, sono indicati gli obiettivi specifici del percorso che ha una struttura composta da sei moduli. Successivamente verranno descritte le attività e le modalità di conduzione.

Gli obiettivi mirano a insegnare strategie, ossia azioni mentali implementabili intenzionalmente con sforzo cognitivo, e ad allenare alcune abilità che possono favorire la ricostruzione del significato metaforico.

Essi sono i seguenti.

- *Obiettivo 0*: familiarizzare (bambini con difficoltà particolarmente marcate) con metafore e metonimie.
- *Obiettivo 1*: insegnare una strategia mentale volta a inibire la tendenza a rifiutare la metafora o a interpretarla letteralmente, è la «strategia del come».
- *Obiettivo 2*: insegnare una strategia per accedere al significato non letterale attraverso la ricognizione della somiglianza tra i due termini della metafora (X e Y), è la «strategia del confronto».
- *Obiettivo 3*: allenare la flessibilità cognitiva per promuovere la comprensione che, a seconda del contesto e dell'intenzione comunicativa del parlante, una stessa espressione metaforica nominale o referenziale può assumere significati diversi.
- *Obiettivo 4*: allenare la capacità di *shifting* o spostamento dal significato letterale al significato non letterale nella produzione di metafore.
- *Obiettivo 5*: insegnare e riflettere sulla «strategia della scorciatoia linguistica» per capire o produrre metonimie.

Ai fini dell'implementazione di un percorso personalizzato, la selezione dei sei obiettivi deve essere determinata dal profilo emergente dalla valutazione e, in particolare, dall'analisi qualitativa delle risposte agli approfondimenti sulla comprensione metaforica e metonimica (si vedano nel prosieguo i casi clinici). Ad esempio, un bambino che di fronte a una metafora manifesta risposte elusive prototipiche del tipo: «No! Non è vero», «È falso», «È un errore» potrebbe beneficiare di un intervento mirato sugli obiettivi 1 e 2, che sono tesi a insegnare le due strategie mentali del «come» e del «confronto», e sull'obiettivo 3 che invece intende incrementare le flessibilità semantica nella ricognizione della similarità. Al contrario, un bambino con disturbi del linguaggio e della comunicazione tra i 6 e i 7 anni, o con funzionamento intellettivo limite, potrebbe semplicemente avvalersi del modulo di familiarizzazione (Modulo 0 – obiettivo 0) come avvio ai processi di comprensione e di produzione.

Come anticipato, le metafore utilizzate nella terza parte del volume sono prevalentemente nominali (nella forma «X è Y») ma ve ne sono anche di referenziali, ossia nella forma «Y», dove «X» è assente e pertanto deve essere inferito in base al contesto.

Dal punto di vista semantico, si tratta di metafore che la letteratura classica, come si è visto nella prima parte, ha distinto in *sensoriali* o *percettive* o *fisiche* e *psicologiche*, *mentali* o *fisico-psicologiche*.

Il percorso di riabilitazione prevede un lavoro realizzabile nel rapporto uno a uno — bambino/operatore — o in piccoli gruppi e si avvale principalmente dell'insegnamento esplicito che per alcuni obiettivi avviene attraverso quattro fasi.

Esemplifichiamo queste fasi in relazione agli *obiettivi 1 e 2*.

La prima fase è il *modellamento*: l'adulto spiega la strategia e la applica a una metafora del tipo «X è Y», utilizzando il pensiero ad alta voce (*thinking aloud*), cioè descrive a piccoli passi le azioni mentali da compiere. Si consideri

la frase «I grattacieli sono le giraffe della città» (X = grattacieli; Y = giraffe) che può essere modellata nel modo seguente.

«I grattacieli sono le giraffe della città», chi ascolta sa che i grattacieli non possono essere giraffe! I grattacieli sono edifici, le giraffe sono animali. Per capire che cosa significa questa frase, posso usare la mia prima strategia. Sostituisco X e Y con «grattacieli» e «giraffe» e metto il «come». Allora la frase diventa: «I grattacieli sono come le giraffe della città».

L'insegnamento di questa strategia intende bloccare un'euristica rapida ma non sempre affidabile (Houdé, 2019), quella dell'interpretazione letterale, e permette di andare oltre il rifiuto della metafora. Alcuni bambini dichiarano infatti con fermezza: «I grattacieli non sono giraffe... i grattacieli sono edifici, le giraffe sono animali».

L'insegnamento della seconda strategia avviene con l'ausilio di una procedura che è visualizzata in una mappa concettuale sulla scorta dell'idea di Lundgren e colleghi (2006) e di Mashal e Kasirer (2011).

Ecco come prosegue il modellamento da parte del riabilitatore.

E adesso, uso la mia seconda strategia. Devo pensare alle caratteristiche dei grattacieli e scriverle qui nella mia mappa. I grattacieli *sono edifici... sono molto alti... hanno ascensori...* Adesso tocca alle giraffe. Penso alle caratteristiche e le scrivo nella mia mappa. Le giraffe *sono animali... hanno un lungo collo... vivono nella savana... sono molto alte*. Ecco ho già fatto un buon lavoro ma adesso guardo quali caratteristiche vanno bene per tutti e due, grattacieli e giraffe.

«Edifici» è una caratteristica appropriata per grattacieli ma non per giraffe, allora la scarto... «Molto alto»: questa caratteristica può andare bene per tutti e due! Grattacieli e giraffe sono alti.

Dopo l'identificazione del denominatore comune a X e Y segue una ricapitolazione e riflessione metalinguistica simile a questa.

Allora, possiamo dire che la frase «I grattacieli sono le giraffe della città», vuol dire che i grattacieli sono gli edifici più alti della città come le giraffe sono gli animali più alti della savana. La parola «giraffa» sta al posto di «edifici molto alti» perché esprime il significato di essere molto alti.

Il processo di modellamento dovrebbe portare il bambino a identificarsi e a interiorizzare le azioni del modello esterno. Gran parte degli apprendimenti nella prima infanzia passa attraverso forme di modellamento spontaneo; in riabilitazione, poiché il modellamento diviene intenzionale e guidato, *l'adulto mostra al bambino come deve fare*. Tale modellamento è, al tempo stesso, cognitivo e metacognitivo, perché il modello dimostra, ragionando ad alta voce, il modo di pensare e le azioni da compiere per affrontare la comprensione di metafore, siano esse fisiche o fisico-psicologiche. Accrescendo la conoscenza delle strategie, questa modalità di insegnamento consente al bambino di esercitare un controllo autoregolativo sul proprio modo di procedere.

Segue la fase di *attività congiunta*, ossia di co-costruzione, in cui vengono affrontati i passi della comprensione-produzione di metafore e di metoni-

mie. Ad esempio, adulto e bambini co-costruiscono insieme il significato di una metafora applicando la prima e la seconda strategia, ragionando sulle ipotesi di significato e, al termine, fanno la ricapitolazione. Il ruolo delle modalità discorsive dell'adulto nella conduzione delle attività congiunte è fondamentale.

Egli infatti non dà risposte sostituendosi ai bambini ma cerca di rispecchiare, riformulare, rilanciare (al bambino o al gruppo) una risposta passata inosservata o sfidante, problematizzare introducendo la risposta fornita da un ipotetico bambino («Sai un bambino mi ha detto...») per sollecitare il ragionamento, ricapitolare di tanto in tanto per mantenere le informazioni rilevanti attive nella memoria. Inoltre, l'adulto cerca anche di far circolare durante le attività pensieri positivi in grado di accogliere e regolare la fatica o le eventuali emozioni negative provate. Le attività congiunte della terza parte riportano trascritti derivanti da attività condotte realmente con la duplice finalità di illustrare alcune modalità di conduzione e di promuovere la riflessione e il confronto su risposte che i bambini possono valutare, analizzare, rifiutare o accettare.

La terza fase è una *attività guidata* in cui al bambino sono forniti alcuni «aiuti» rappresentati dall'esplicitazione dei passi da percorrere per applicare le strategie mentali. In questo modo, si vuole raggiungere una graduale indipendenza dall'adulto. L'attività guidata costituisce un'occasione per verificare se le strategie sono state interiorizzate.

Segue la quarta fase, ossia dell'*attività autonoma*. Essa presuppone, in termini generali, la percezione e l'analisi del problema, l'applicazione delle strategie precedentemente modellate, la giustificazione della soluzione cui si è pervenuti. In questa fase, il bambino può avvalersi, se ne ha bisogno, soltanto di alcuni «aiuti»: le carte visive che richiamano alla memoria le strategie del «come», del «confronto» e della «scorciatoia». Quando transitare dalla fase di attività congiunta a quella guidata e quanto rapidamente passare all'attività autonoma dipende da un'analisi in tempo reale dei processi e dei prodotti del bambino o del piccolo gruppo.

L'*obiettivo 3* consiste in un allenamento del processo di integrazione di informazioni contestuali con l'intenzione comunicativa inferita nel parlante. A questo scopo, sono presentate due brevi storie con lo stesso finale metaforico il cui significato deve essere selezionato tra tre alternative. Il significato varia in rapporto al contenuto della storia e all'intenzione comunicativa del personaggio che nel racconto parla usando la metafora. Il lavoro cognitivo che si richiede è in questo caso sia di analisi delle informazioni rilevanti, scartando quelle irrilevanti, sia di Teoria della Mente ossia di attribuzione di un'intenzione comunicativa al parlante. Il bambino, elevandosi sul piano della riflessione metalinguistica, può così constatare che gli usi non letterali integrano il significato letterale di partenza con le informazioni contestuali e con l'intenzione comunicativa.

L'*obiettivo 4* focalizza la produzione di metafore e viene perseguito attraverso attività di ridenominazione semplice o di composti metaforici di stimoli tratti da immagini, scene filmate, file audio creati ad hoc. Lo spunto per queste attività si radica nei processi spontanei di ridenominazione che sono riportati in letteratura fin dall'età prescolare (Winner, 1979; Engel e Glick, 1982; Winner, McCharty e Gardner, 1980; Elbers, 1988; Gottfried, 1997a; 1997b). Anche in questo caso si prevedono le quattro fasi di modellamento,

attività congiunta, guidata e autonoma. Ad esempio, si mostra un'immagine di strisce pedonali e si chiede di dare loro un nome nuovo. Il modellamento cognitivo e le attività congiunte devono far comprendere al bambino che questo nome non può essere un'associazione paradigmatica o sintagmatica «letterale» (ad esempio, «strada» oppure «attraversare» o ancora «semaforo», «macchina», ecc.) bensì metaforica, come «zebra», «maglietta della Juventus», «ringhiera». Nel caso dei composti, viene mostrata una prima immagine, ad esempio una conchiglia, e si chiede di abbinare un secondo termine, unendolo con un trattino per connotare metaforicamente il primo. Dunque la risposta attesa sarà «conchiglia-tazza» e non «conchiglia-mare» o «conchiglia-spiaggia». Una variante che intende stimolare la produzione di metafore fisico-psicologiche è la ridenominazione con alternanza del turno tra bambino e adulto o tra bambini in piccolo gruppo. Tenendo conto di una categoria semantica (ad esempio i frutti) i bambini ridenominano se stessi nell'attività «Se fossi... sarei...» (ad esempio «un mirtillo»), generando metafore interpretabili a livello fisico-concreto oppure psicologico-astratto. Gli stimoli sonori infine invitano a ridenominare suoni che evocano oggetti/eventi diversi.

L'obiettivo 5 insegna la strategia della «scorciatoia linguistica» per comprendere e produrre metonimie. Attraverso il conteggio delle parole dell'espressione metonimica e di quelle della sua parafrasi letterale si favorisce la riflessione metalinguistica sulla figura della metonimia e la riflessione metacognitiva sulla strategia della scorciatoia. Ad esempio, il bambino dovrebbe capire, sul versante della comprensione, che la frase «La scuola quest'anno va in gita a Roma» è un modo abbreviato per dire «I bambini e gli insegnanti della scuola quest'anno vanno in gita a Roma» e, sul versante della produzione, a partire dalla frase estesa risalire alla forma metonimica per cancellazione dei termini eccedenti («I bambini e gli insegnanti»).

L'obiettivo 6 è un modulo opzionale (per questo è denominato Modulo 6), che contiene attività ludiche che possono essere rivolte a bambini dai 5-6 anni o con difficoltà particolarmente pronunciate nella comprensione di metafore e metonimie.

Esso contiene stimoli costituiti da metafore nella forma «X con Y» (ad esempio «La casa con il cappello») e nella forma «X di Y» («Il cappotto dell'albero»), e da metonimie (ad esempio «Leggiamo il gatto bianco»). Ogni attività si svolge in tre passi secondo la procedura di risoluzione di un indovinello. Al primo passo, si mostrano al bambino due disegni (o oggetti, se disponibili). Ad esempio, una casa con il tetto e una senza e si chiede al bambino di indovinare a quale casa ci si sta riferendo dicendo: «La casa con il cappello».

Al passo 2, si domanda di giustificare la scelta e, al passo 3, se il bambino ha mostrato di aver ragionato metaforicamente si chiede di provare a spiegare perché *il tetto è come un cappello*.

Nella tabella 3.1 sono sintetizzate le principali attività proposte nei sei moduli nel percorso di riabilitazione. Ribadiamo che non c'è un percorso standard. I percorsi possono (e devono) cambiare in termini di obiettivi da raggiungere, di tempo da riservare alle fasi (modellamento, attività congiunta, attività guidata, attività autonoma), di stimoli da proporre, di modalità di implementazione (sessioni individuali o di piccolo gruppo) a seconda delle caratteristiche dei bambini.

TABELLA 3.1

Sintesi degli obiettivi, degli stimoli e dei materiali in relazione alle abilità

Abilità	Obiettivi	Stimoli	Materiali
MODULO 0 FAMILIARIZZARE CON METAFORE E METONIMIE	Intuire il significato non letterale di metafore nella forma «X con Y» e «X di Y» e di metonimie	Metafore e metonimie	Immagini
MODULO 1 COMPNDERE METAFORE	Insegnare attraverso le fasi di modellamento, attività congiunta, attività guidata e attività autonoma la «strategia del come» e la «strategia del confronto»	Metafore nominali, sensoriali e fisico-psicologiche Metafore referenziali	Carte visive delle due strategie
MODULO 2 PRODURRE METAFORE	Allenare la capacità di <i>renaming</i> e lo <i>shifting</i> dal significato letterale a quello metaforico producendo metafore sensoriali e fisico-psicologiche e composti metaforici	Denominazioni letterali di oggetti in immagini, filmati e stimoli sonori. Attività del «se fossi... sarei» per elicitare ridenominazioni sensoriali e fisico-psicologiche	Immagini, stimoli sonori e scene filmate
MODULO 3 COMPNDERE E PRODURRE METONIMIE	Insegnare attraverso le fasi di modellamento, attività congiunta, attività guidata e attività autonoma la «strategia della scorciatoia» linguistica	Espressioni metonimiche da parafrasare letteralmente	
MODULO 4 RICONOSCERE METAFORE E METONIMIE	Riconoscere attraverso l'ascolto o la lettura di brevi testi narrativi metafore e metonimie	Metafore e metonimie contestualizzate	Testi
MODULO 5 SE VUOI ALLENARTI ANCORA	Consolidare gli obiettivi precedenti	Comprendere e produrre metafore	Immagini, scene filmate e stimoli sonori

Il diagramma riportato nella figura 3.1 mostra i vari percorsi di riabilitazione implementabili singolarmente oppure congiuntamente. Ad esempio, per un bambino di 6-7 anni fortemente ancorato al rifiuto della metafora, il modulo di partenza potrebbe essere il Modulo 0, seguito dalle attività del Modulo 1 sulle metafore fisiche e, parallelamente, dalle attività di ridenominazione di oggetti e scene filmate nel Modulo 2. Rispetto alla metonimia, per questo bambino, potrebbe essere sufficiente, nella fase evolutiva presente, svolgere le attività del Modulo 0.

La figura 3.1 evidenzia anche la presenza di un Modulo 3, di un Modulo 4 e di un Modulo 5.

Il Modulo 3 è interamente dedicato alla comprensione e produzione di metonimie. Il Modulo 4, per gli stimoli che lo compongono (brevi storie con incastonate metafore e metonimie), può permettere di verificare quanto acquisito nei Moduli 1, 2 e 3. Il Modulo 5 invece contiene ulteriori stimoli (frasi metaforiche nella forma «X è Y», immagini, scene filmate e stimoli sonori da rinominare, ecc.), cui il riabilitatore può attingere per esercitare ancora i processi nelle varie fasi della comprensione e produzione di metafore e metonimie. È un piccolo serbatoio/soffitta pieno di materiali utilizzabili per riprendere ed espandere passi delle varie attività.

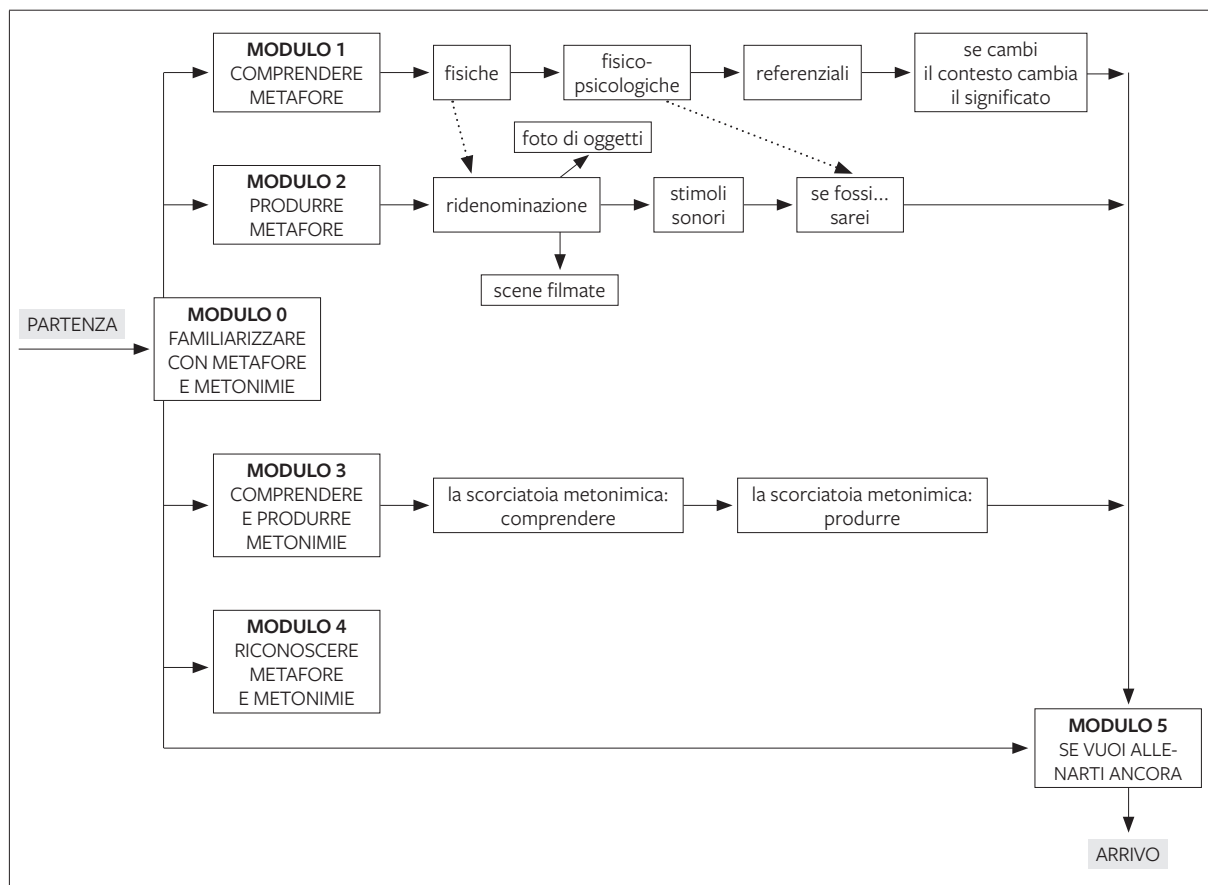


Fig. 3.1 Struttura modulare dei percorsi riabilitativi.



INDOVINELLI E METAFORE

Ti piacciono gli indovinelli? Sai che cos'è un indovinello? Te ne ricordi uno? In un indovinello, a partire da alcune parole che qualcuno dice se ne deve indovinare un'altra che non c'è. È quello che faremo adesso insieme. In questa attività ti mostrerò delle fotografie, devi stare attento perché chiamerò gli oggetti fotografati con un nome «un po' diverso dal solito» e tu dovrai risolvere l'indovinello indicandomi a quale fotografia mi riferisco.

Facciamo un esempio.

Guardiamo queste due fotografie e poi descriviamole. Che cosa vediamo nelle fotografie? Io vedo due case di legno bianco in mezzo a un giardino. Sono molto belle. Hanno una porta di ingresso con il vetro e due grandi finestre. Per arrivare alla porta si salgono alcuni gradini. Sopra alla porta c'è una lampada che fa luce di notte. Vicino alle scale ci sono cespugli di fiori rossi.



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Fam. – CASA 1



RISORSA ONLINE Mod. 0 – Fam. – CASA 2

Fai attenzione, la casa di sinistra ha il tetto mentre la casa di destra, al posto del tetto, ha un grande terrazzo. Bene, adesso che le abbiamo descritte, ti faccio la domanda.

PASSO 1 Se dico: «Il cappello della casa», quale fotografia indichi? A quale delle due case mi sto riferendo?

PASSO 2 Prova a spiegare perché hai indicato proprio questa fotografia.

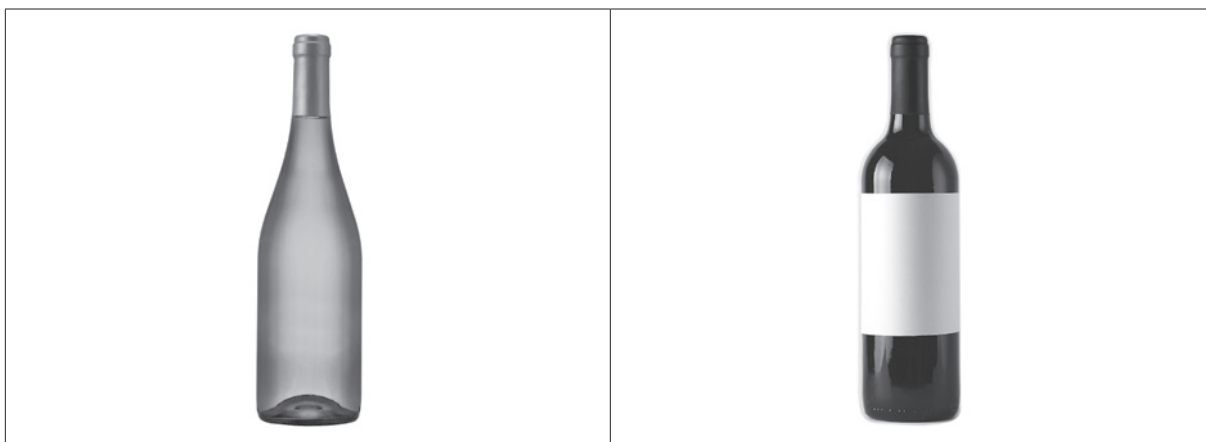
PASSO 3 Hai capito perché il tetto è il cappello della casa? Prova a spiegarlo.

Sai che cosa mi ha detto un altro bambino? Mi ha detto che il tetto assomiglia a un cappello perché è a punta ma anche perché si mette sopra la casa come il cappello si mette sopra la testa. E poi tutti e due riparano. Il tetto ripara dalla pioggia e dalle mosche d'estate. Dal freddo o dal sole, se è un cappello di paglia.



INDOVINELLI E METAFORE

1. Guarda le due fotografie e descrivile (l'adulto scrive sotto dettatura del bambino).



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 1 – BOTTIGLIA 1

RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 1 – BOTTIGLIA 2

PASSO 1

Se dico: «La bottiglia con la camicia», quale fotografia indichi?

PASSO 2

Prova a spiegare perché hai indicato proprio questa fotografia.

PASSO 3

Hai capito perché l'etichetta è la camicia della bottiglia? Prova a spiegarlo.

2. Guarda le due fotografie e descrivile (l'adulto scrive sotto dettatura del bambino).



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 2 – SCOPA 1

RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 2 – SCOPA 2



PASSO 1 Se dico: «La scopa con i capelli», quale fotografia indichi?

PASSO 2 Prova a spiegare perché hai indicato proprio questa fotografia.

PASSO 3 Hai capito perché le setole sono i capelli della scopa? Prova a spiegarlo.

3. Guarda le due fotografie e descrivile (l'adulto scrive sotto dettatura del bambino).



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 3 – CAMELLE 1



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 3 – CAMELLE 2

PASSO 1 Se dico: «Le caramelle con l'impermeabile», quale fotografia indichi?

PASSO 2 Prova a spiegare perché hai indicato proprio questa fotografia.

PASSO 3 Hai capito perché le cartine trasparenti sono gli impermeabili delle caramelle? Prova a spiegarlo.

4. Guarda le due fotografie e descrivile (l'adulto scrive sotto dettatura del bambino).



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 4 – CASTAGNE 1



RISORSA ONLINE: Mod. 0 – Att. X CON Y 4 – CASTAGNE 2

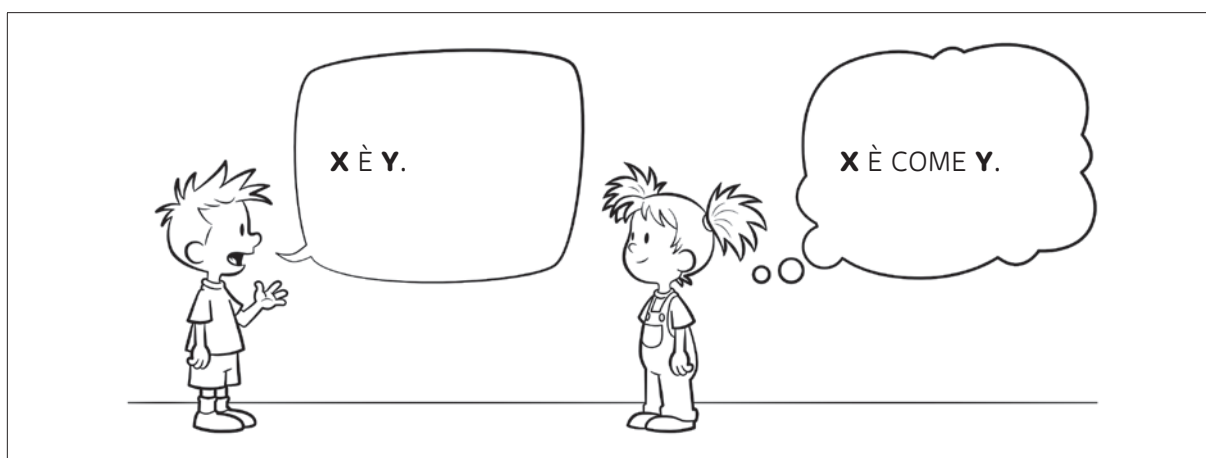


2. Adesso leggerai una metafora e, per comprenderla, dovrai provare ad applicare le strategie che hai imparato seguendo i passi 1, 2 e 3.

Qualcuno ha detto: IL GIUBBOTTO È UN ABBRACCIO.

PASSO 1 Strategia del COME

Che cosa dobbiamo fare? Applichiamo la strategia del COME e riscriviamo la frase:



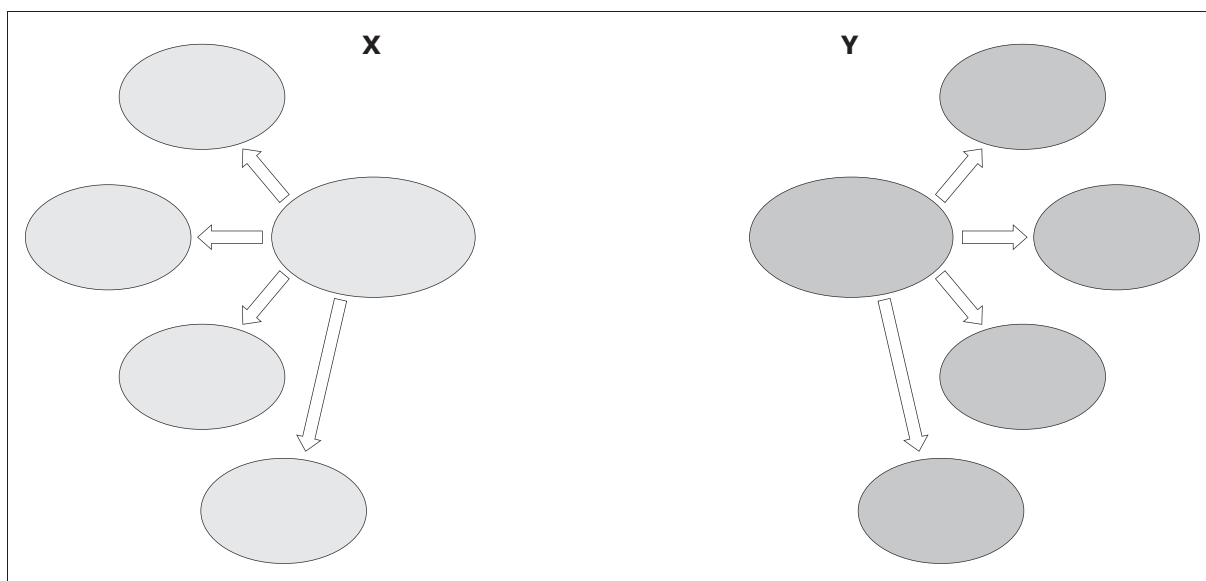
PASSO 2 Strategia del CONFRONTO

Adesso applichiamo la strategia del CONFRONTO. Quali sono gli oggetti da confrontare? Li scriviamo nella tabella qui sotto. Nella prima colonna inseriamo le caratteristiche che si riferiscono a GIUBBOTTO e nell'altra quelle dell'ABBRACCIO.

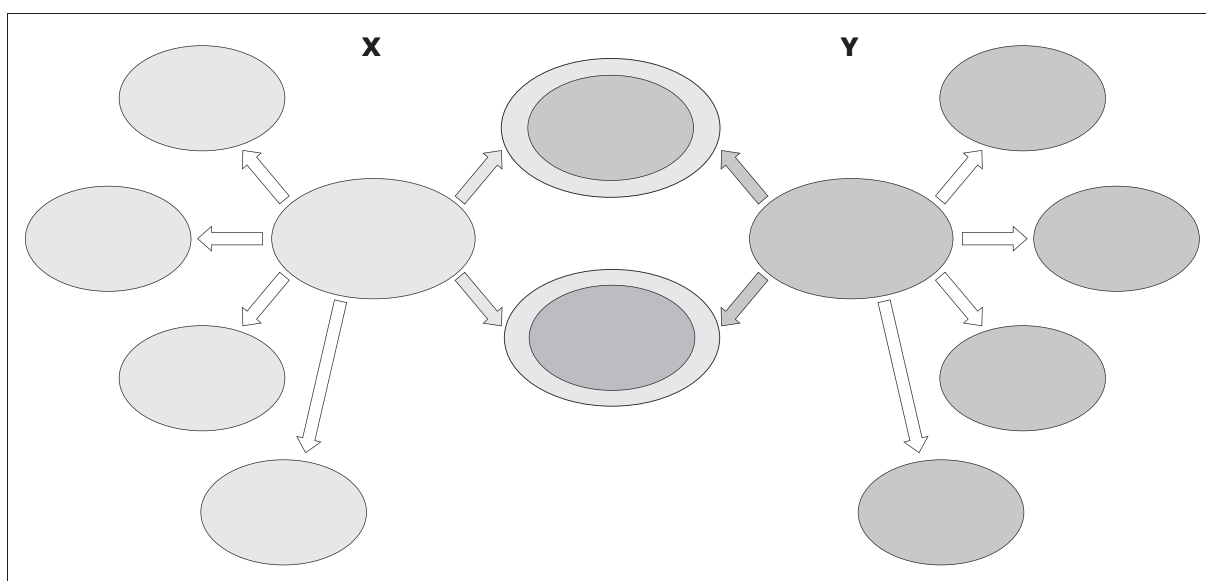
X: GIUBBOTTO	Y: ABBRACCIO

Costruiamo la mappa seguendo le indicazioni.

- Disegniamo a sinistra un ovale più grande, che chiamiamo **X**, e scriviamo all'interno GIUBBOTTO, poi colleghiamo tanti ovali più piccoli con le caratteristiche *solo* del giubbotto.
- Disegniamo a destra un ovale più grande, che chiamiamo **Y**, e scriviamo all'interno ABBRACCIO, poi colleghiamo tanti ovali più piccoli con le caratteristiche *solo* dell'abbraccio.



- c. Ci sono caratteristiche *comuni*? Le scriviamo inserendole negli ovali dello spazio centrale tra GIUBBOTTO e ABBRACCIO. Abbiamo così completato la nostra mappa.



Ecco perché, possiamo dire «_____»: il giubbotto e l'abbraccio hanno/sono _____.

PASSO 3 Riflessione metalinguistica

Allora che cosa si intende dire con la metafora «Il giubbotto è un abbraccio»?

Si intende dire che il giubbotto e l'abbraccio hanno queste caratteristiche in comune: _____



.....

RIDENOMINAZIONE DI SCENE FILMATE

FASE 1: MODELLAMENTO

In questa attività continuiamo ad allenare la nostra mente a ridenominare alcuni oggetti, paesaggi, animali che vedrai in brevi video.

In questo modo troveremo un nuovo nome e produrremo metafore diverse a seconda delle caratteristiche che, di attimo in attimo, attireranno maggiormente la nostra attenzione.

Prima ti farò un esempio.

Chissà quante volte ti è capitato di vedere un ferro da stiro. Osserva questa foto poi, insieme, vedremo il video.



RISORSA ONLINE Mod. 2.3 – Modellamento - FERRO DA STIRO

Nel video si vede un ferro da stiro dal quale esce del vapore.

Se guardo la forma, il materiale e il colore potrei ridenominarlo «punta di una nave», «motoscafo», «scarpa», oppure considerando il colore, la forma e il movimento potrei dire che è un «topo gigantesco», o pensando all'azione che sta compiendo un «rullo compressore».

Quante ridenominazioni hai generato?

Guardando il video ne troverai altre... le possibilità sono molte:

- treno a vapore
- pentola che bolle
- mouse del computer
- locomotiva
- phon
- pialla
- auto sportiva...



1. Guardiamo insieme il video «CAMPO DI GRANO». Ti è mai capitato di vedere un campo di grano in maggio quando le spighe non sono mature ma verdi? Prima osserviamo questa immagine, poi guarderemo il video per vedere se il movimento ci fa venire in mente qualche altra ridenominazione.



RISORSA ONLINE Mod. 2.3 – Scheda 1 – CAMPO DI GRANO

PASSO 1

e

PASSO 2

Adulto: «Ora che il video è terminato, pensiamo a come potremmo ridenominare il campo di grano».

Alice: «Le onde del mare!».

Adulto: «Alice, fammi capire meglio utilizzando la prima strategia».

Alice: «Il campo di grano assomiglia alle onde del mare, quindi il campo di grano è COME le onde del mare!».

Adulto: «E che caratteristica hai considerato per ridenominarlo?».

Alice: «Le spighe si muovono al vento e sembra che il campo abbia le onde!».

Adulto: «Allora, considerando il movimento lo ridenominiamo in questo modo: “Le spighe di grano agitate dal vento sono le onde del mare”».

Gino: «Oppure il pelo di un gatto».

Adulto: «Gino formula la frase interamente e poi facci capire perché ti sembra il pelo di un gatto».

Gino: «Il campo di grano è COME il pelo del gatto. Perché da lontano i fili che escono dalle spighe sembrano tanti morbidi peli di gatto».

Elena: «A me sembrano capelli spettinati dal vento, perché sono sottili e si muovono».

Adulto: «Allora possiamo ridenominare così: “Il campo di grano è pelo di gatto perché sembra morbido come il pelo del gatto”. Ma anche “Le spighe di grano sono capelli spettinati dal vento” considerando che sono sottili e mosse dal vento».



.....

PRODURRE METONIMIE CON LA SCORCIATOIA

Abbiamo imparato che la metonimia si ha quando usiamo una parola al posto di un'altra perché sono collegate. Adesso impariamo a produrre metonimie usando la scorciatoia. Ecco come devi fare, passo dopo passo. Al primo passo, devi pensare a due cose che vanno sempre insieme (ad esempio, contenitore e contenuto: lattina e coca-cola; persona e oggetto legato a quella persona: Jovanotti e il CD di Jovanotti; luogo e le persone che lo abitano: scuola e alunni).

Al secondo passo bisogna scegliere la parola da usare al posto dell'altra. Ad esempio, al posto di marmellata scegli barattolo e devi dire: «Passami il barattolo».

Al terzo passo bisogna controllare se chi ascolta capisce: la metonimia funziona solo se la relazione tra le due cose (coca-cola/lattina) è chiara. Se chi ascolta non capisce è meglio usare la frase lunga.

Facciamo un esempio.

Sono al bar con i miei amici e dico a Marco: «Sto bevendo una bibita nella lattina»: questa è la «strada lunga» cioè la frase con tutte le parole. La parola lattina è collegata alla parola bibita: perché la bibita è il CONTENUTO e la lattina è il CONTENITORE. Usando la «scorciatoia» la frase si accorcia e diventa: «Sto bevendo una lattina». Sicuramente chi è con me comprende che cosa intendo dire.

Perché è utile usare metonimie quando parliamo?

Perché rende le frasi più brevi e vivaci, aiuta a creare immagini nella testa di chi ascolta e poi... è molto usata nelle conversazioni di tutti i giorni. Se chi ascolta capisce subito, ho creato una bella metonimia!



RISORSA ONLINE Mod. 3 – Introduzione – FOTO 2

E adesso prova tu.

Pensa a una coppia che va sempre insieme (ad esempio tazza + tè, penna + scrittore, palco + attori). Scrivi prima la frase lunga e poi prova a usare la scorciatoia. Se gli amici capiscono subito, hai creato una bella metonimia!

**FASE 1: MODELLAMENTO****PRODURRE METONIMIE CON LA SCORCIATOIA**

In questa attività alleno la mia mente a produrre metonimie ovvero ad applicare la scorciatoia metonimica a frasi complete. Le frasi da trasformare prendendo la «strada più corta» saranno i finali di brevi storie. I passi da compiere sono tre. Ora ti faccio un esempio.

PASSO 1 Leggo la storia a cui manca il finale.

Zac è il bellissimo e molto goloso cane di Carla. È anche molto furbo. Carla ha il compito di dargli da mangiare, ogni giorno, un pasto diverso. Il lunedì una scatoletta contenente pezzettini di pesce e carote, il martedì bocconcini di vitello, mercoledì pezzettini di pollo e verdure e così via, ma Zac preferisce i bocconcini di vitello e non ama quelli di pesce e carote. Quel lunedì mattina, mentre Carla cerca nella dispensa, Zac silenziosamente arriva, ruba una scatoletta con i bocconcini di vitello, la addenta e ne mangia il contenuto. Carla si mette a urlare: «_____».

PASSO 2 Penso a un finale. Il finale potrebbe essere:

«Mamma, oggi è lunedì e il cane ha mangiato i bocconcini di vitello!».

PASSO 3 Adesso applico la «scorciatoia metonimica» e trasformo il finale in metonimia, eliminando le parole in più:

«Mamma, oggi è lunedì, il cane ha mangiato il ~~bocconcini~~ ~~di~~ vitello!».

Il finale metonimico è:

«Mamma, oggi è lunedì, il cane ha mangiato il vitello!».

Ora prova tu!