

La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario

FEDERICA CASADEI

Teaching lexical ambiguity: the role of the dictionary

This paper focuses on the role of the dictionary in teaching lexical ambiguity phenomena connected to polysemy, homonymy, and part-of-speech trans-categorization. It aims to show the peculiarities of the way lexical ambiguity is treated by lexicography, and how these peculiarities can be exploited as useful tools to reflect on the lexicon and increase lexical awareness. In the final part of the paper, some ideas for activities on lexical ambiguity using dictionaries are presented.

Il contributo analizza l'uso del dizionario nella didattica dei fenomeni di ambiguità lessicale dovuti a polisemia, omonimia e transcategorizzazione. Cerca di mostrare quali sono le peculiarità del trattamento lessicografico dell'ambiguità lessicale e come possono essere sfruttate, in chiave didattica, come strumenti di riflessione su questi aspetti del funzionamento del lessico. Nella parte finale sono presentati alcuni spunti per attività didattiche sull'ambiguità lessicale realizzate con il dizionario.

FEDERICA CASADEI (f.casadei@unitus.it) è professoressa associata all'Università della Tuscia (Viterbo), dove insegna Didattica delle lingue moderne e Linguistica applicata. La sua principale area di ricerca è la semantica lessicale; si occupa in particolare di linguaggio figurato, ambiguità lessicale, lessici settoriali e scientifici. Di recente ha curato il volume *Lessico ed educazione linguistica* (Roma, Carocci, 2019).

1. Introduzione

Una delle proprietà semiotiche più rilevanti delle lingue consiste nella non corrispondenza uno a uno tra forme e significati dei segni: uno stesso significato può corrispondere a significanti diversi (*fifa* e *strizza* significano entrambi 'paura') e a uno stesso significante possono corrispondere significati diversi (*capo* può significare 'testa' e 'dirigente', *canto* può significare 'canzone' e 'angolo'). Come ha mostrato De Mauro (1982), l'esistenza di sinonimie, omonimie e polisemie non disambiguabili in modo calcolabile tramite regole formali – fenomeno al quale possiamo dare nell'insieme la denominazione di ambiguità lessicale – è il tratto che più distingue le lingue naturali dagli altri codici. Si tratta dunque di un fenomeno dal quale non si può prescindere sia dal punto di vista teorico, sia in qualunque pratica che coinvolga il lessico, si tratti della compilazione di dizionari, della traduzione o dell'insegnamento delle lingue.

Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, l'ambiguità lessicale ha un ruolo centrale nello sviluppo della competenza lessicale. Benché non esista una teoria unanimemente accettata sull'acquisizione del lessico e sull'organizzazione del lessico mentale, vi è consenso generale sul fatto che uno degli indicatori di una competenza lessicale matura è la capacità di gestire la non biunivocità tra forme e significati. L'esistenza di polisemie e omonimie è uno dei principali fattori che condizionano sia in L1 che in L2 l'apprendimento del lessico, la cui padronanza richiede l'abbandono dell'assunto "una cosa, un nome" che impronta le fasi iniziali dell'apprendimento e che dovrà venir meno col progredire dello sviluppo linguistico e cognitivo (cfr. i classici Asch e Nerlove 1960 e Mason, Knisely, Kendall 1978 e, tra i lavori più recenti sull'acquisizione dell'ambiguità lessicale, Peters, Zaidel 1980; Durkin, Crowther, Shire 1986; Mazzocco 1997; Doherty 2000 e 2004). Molto è stato scritto su cosa voglia dire conoscere una parola; ma tutte le proposte per una definizione degli aspetti qualitativi della competenza lessicale, a partire da quella storica di Richards (1976) e inclusa quella forse più nota di Nation (1990), includono un riferimento alla polisemia e alle relazioni formali e semantiche tra lessemi (per una sintesi su questo tema cfr. Ferreri 2005).

Ciò nonostante, l'ambiguità lessicale è raramente oggetto di proposte accurate in ambito didattico. Anche in lavori dedicati alla didattica del lessico, la polisemia e l'omonimia sono per lo più citate solo cursoriamente; Parent (2009: 121) osserva che non c'è menzione esplicita di questi fenomeni persino nel volume di Lewis (1993) da cui ha preso avvio l'approccio lessicale, che pure mette il lessico al centro dell'apprendimento e insegnamento di una lingua straniera. Non di rado, inoltre, le attività didattiche proposte sull'ambiguità lessicale attestano scarsa consapevolezza dei fenomeni in

gioco; accade, ad esempio, che siano presentati come esempi di omonimia quelli che sono invece casi da manuale di polisemia e viceversa.

Ho cercato di evidenziare altrove (Casadei 2019: 96-100) alcune possibili ragioni di questa trascuratezza (che si sommano peraltro alla generale, perdurante, trascuratezza didattica nei confronti del lessico). Tra queste vi è l'idea che tutto sommato l'ambiguità lessicale non richieda particolare attenzione nella didattica della lingua materna, data la capacità di risolvere le ambiguità linguistiche che prima o poi tutti gli umani acquisiscono. Questo assunto, unito alla preoccupazione che un insegnamento esplicito su fenomeni semantici tanto complessi comporti un carico cognitivo eccessivo per gli apprendenti, fa sì che spesso si preferisca "lasciar fare alla natura", evitando di rendere l'ambiguità lessicale oggetto di proposte didattiche che vadano oltre la mera menzione della sua esistenza. La posizione oggi prevalente, tuttavia, è che un insegnamento esplicito dell'ambiguità lessicale sia sempre utile, anche nella lingua materna e anche in fasi precoci dell'apprendimento: lavorare sulle diverse forme di ambiguità lessicale accresce la qualità della competenza lessicale e aiuta a sviluppare una capacità metalinguistica che migliora la complessiva capacità di comprensione del linguaggio¹.

In quest'ottica, vorrei proporre in questo contributo alcune riflessioni e qualche spunto operativo sull'uso del dizionario (inteso come dizionario dell'uso, monolingue) come strumento per la didattica dei fenomeni di ambiguità lessicale. Cercherò di mostrare quali sono le peculiarità del trattamento lessicografico dell'ambiguità lessicale e in che modo possono essere sfruttate, in chiave didattica, come strumenti di scoperta e di riflessione su alcuni importanti aspetti del lessico.

2. La rappresentazione lessicografica dell'ambiguità lessicale

Lasciando da parte la sinonimia, l'ambiguità lessicale si manifesta in tre grandi classi di fenomeni: la polisemia, che si verifica quando un lessema esprime più di un significato (*capo* 'testa' e 'dirigente'); l'omonimia, che si verifica quando lessemi diversi coincidono nella forma (*canto* 'canzone' e *canto* 'angolo'); l'ambiguità grammaticale o transcategorizzazione, che si verifica quando una stessa forma appartiene a categorie lessicali diverse (*aperto* può essere verbo, aggettivo, sostantivo e avverbio). Tentare un'analisi esaustiva degli aspetti problematici di questi fenomeni e delle ricadute che

¹ Sulla relazione tra consapevolezza dell'ambiguità lessicale e abilità di comprensione cfr. Yuill 1998; Cairns, Waltzman, Schlisselberg 2004; Zipke, Ehri, Cairns 2009; Zipke 2011; Cairns 2013.

hanno per i dizionari equivarrebbe a ripercorre la storia della semantica lessicale e della lessicografia; ma si possono mettere a fuoco quattro questioni particolarmente salienti.

2.1. Polisemia ed estensioni di senso

Una prima questione riguarda come distinguere la polisemia vera e propria dalle cosiddette modulazioni o estensioni di senso, che si verificano quando un lessema manifesta in certi usi una peculiarità semantica che però non appare tale da costituirne un'accezione autonoma. Consideriamo ad esempio i diversi sensi dell'aggettivo *leggero* in contesti come *un farmaco leggero* ('con pochi effetti collaterali'), *droga leggera* ('che dà effetti meno gravi'), *un vino leggero* ('poco alcolico'), *un colore leggero* ('tenue'), *un trucco leggero* ('che si nota poco'), *un sibilo leggero* ('che si sente poco'); ciascuno di questi sensi rappresenta un'accezione autonoma di *leggero* o vanno ricompresi sotto un'unica accezione, semanticamente unitaria, formulabile come 'che produce un effetto fisico-percettivo meno intenso'? Poiché non esiste una risposta definitiva a questa domanda, gran parte dei teorici – tra cui già Ullmann (1957), e poi Allan (1986), Cruse (1986), Tuggy (1993), Geeraerts (1993) – ritiene che la questione sia da concepire nei termini di un continuum, di una gradazione tra casi in cui un lessema ha vari significati stabili e lessicalizzati (come 'testa' e 'dirigente' per *capo*), casi in cui esiste un uso estensivo abbastanza consolidato da essere registrato nei dizionari (come per *nuvola* nel senso 'massa di entità volatili', ad esempio *una nuvola di moscerini*) e infine casi in cui un significato può assumere in contesti specifici delle sfumature particolari e persino occasionali e contingenti (*un sashimi servito su una nuvola di riso*).

La labilità del confine tra accezioni vere e proprie e usi estensivi ha, tra le altre conseguenze, la variabilità dei criteri in base ai quali i dizionari scelgono di definire e registrare la polisemia. Esistono lessicografi più "accorpatori" e altri più "separatori" (*lumpers* e *splitters*, secondo una terminologia adottata anche in quest'ambito, cfr. Béjoint 1990) ed è frequente che i dizionari divergano nella quantità e nel tipo di accezioni che registrano: la stessa parola può essere monosemica in un dizionario e polisemica in un altro, e una differenza semantica che un dizionario decide di trattare come una forma di polisemia può essere trattata in un altro come una sfumatura di senso non contraddistinta da un numero. Si potrebbe pensare che queste oscillazioni riguardino solo le grandi voci, i lemmi superpolisemici che possono contare decine e persino centinaia di accezioni², ma non è così; consideriamo ad esempio le

² Qualche cifra sulla quantità di polisemia nei dizionari di varie lingue si trova in Casadei 2014. In italiano, stando al Gradit, tra i lessemi più polisemici ci sono i verbi *fare*, *passare* e *prendere*, che contano oltre 50 tra accezioni e subaccezioni, e i sostantivi *forma*, *ordine* e

definizioni di *trasfusione* nel Gradit [1], nello Zingarelli [2], nel Treccani [3] e nel Sabatini Coletti [4]:

- [1] Immissione nel sistema circolatorio di un individuo, a fini terapeutici, di sangue proveniente da un altro individuo | estens., immissione di liquidi diversi dal sangue intero
- [2] **1** (lett.) il trasfondere **2** (med.) traslazione di sangue o dei suoi derivati da un individuo all'altro | trasfusione autologa, autotrasfusione
- [3] L'azione, l'operazione di trasfondere; è termine usato soprattutto in due sign. scient.: **1.** In botanica, *tessuto di t.*, tessuto conduttore costituito da tracheidi e da cellule parenchimatiche vive presenti nelle foglie di varie gimnosperme; la funzione di questo tessuto sembra sia quella di facilitare lo scambio delle soluzioni dai fasci conduttori dei nervi al parenchima del mesofillo. **2.** In medicina, provvedimento terapeutico consistente nell'introdurre nel sistema circolatorio di un individuo (*ricevitore o accettore*) una certa quantità di sangue intero o di suoi derivati prelevata da un altro individuo (*donatore o datore*); è detta anche, più esplicitamente, *t. di sangue*.
- [4] **1** Passaggio di un liquido da un vaso a un altro **2** med. Terapia consistente nell'immettere nel sistema circolatorio del paziente sangue o plasma prelevati da un donatore: *sottoporre il paziente a una t. (di sangue)*

Come si vede, il lessema ha un grado di polisemia diverso nelle tre fonti, poiché nel Gradit è monosemico, con un uso estensivo che non dà luogo a un'accezione autonoma, mentre le altre fonti registrano due accezioni distinte, il cui contenuto peraltro non coincide; inoltre quello che nel Gradit è un uso estensivo distinto dal significato principale si trova invece accorpato negli altri dizionari entro l'accezione medica (dove si parla di 'sangue o suoi derivati' e 'sangue o plasma'); infine nessuno dei dizionari registra un senso figurato 'passaggio, scambio', che pure sembra ampiamente attestato (una ricerca con Google restituisce esempi come *una trasfusione di denaro allo Stato; l'ennesima trasfusione di soldi pubblici; una trasfusione continua di emozioni tra l'artista e la natura; l'insegnamento è una trasfusione di conoscenze da insegnante ad alunno*).

2.2. Polisemia e omonimia

La distinzione tra polisemia e omonimia è meno ovvia di quanto può sembrare, e infatti molti classici dedicano ampio spazio a questo tema (cfr. Ullmann 1957 e 1962; Weinreich 1966; Lyons 1977; Lipka 1992). Teoricamente il criterio discriminante è quello etimologico: nella polisemia i diversi significati sono riconducibili a un unico lessema, mentre nell'omonimia sono

taglio, che ne contano almeno 40; questi dati sono superati di gran lunga in altri dizionari: nella seconda edizione dell'*Oxford English Dictionary* il verbo *to set* aveva «over 430 senses» (cfr. <https://public.oed.com/history/oed-editions>, ultima consultazione: 10.10.2020).

coinvolti lessemi diversi, cioè parole le cui origini sono diverse e che hanno finito per avere la stessa forma a causa di fattori accidentali. In pratica però il criterio etimologico non è sempre di facile applicazione, perché tra gli omonimi può esistere una relazione etimologica indiretta: ad esempio l'aggettivo *frusto* 'logoro' deriva da un verbo *frustare* 'logorare', il quale a sua volta deriva dal sostantivo *frusto* 'pezzetto', sicché i due omonimi *frusto* sono in qualche modo etimologicamente connessi (altri esempi nel § 3.1). Inoltre, e soprattutto, il dato etimologico è poco rilevante dal punto di vista sincronico, poiché i parlanti non ne hanno coscienza: alla domanda se vi sia o no un legame etimologico tra *mucchio* 'ammasso' e *mucchio* 'tipo di pesce', tra *allegro* 'contento' e *allegro* 'in araldica, di cavallo passante e senza finimenti', tra *barba* 'peluria del volto' e *barba* 'zio', difficilmente la maggior parte dei parlanti riuscirà a rispondere (la risposta è rispettivamente no, sì, forse). Perciò in ambito sia psicolinguistico che glottodidattico si ritiene che la variabile cruciale non sia tanto quella etimologica ma quella semantica, cioè il giudizio del parlante sul fatto che vi sia o meno una relazione tra i significati coinvolti; dunque si avrebbe polisemia quando tra i significati di una forma si percepisce un qualche nesso e omonimia quando i significati appaiono irrelati, a prescindere dalla correttezza etimologica di tale giudizio. Di nuovo, dunque, la conclusione cui approda gran parte degli studiosi è che la distinzione tra omonimia e polisemia non sia netta (Ullmann 1957: 199 la definisce fluida, Lyons 1968: 406, più drasticamente, «indeterminate and arbitrary») e che tra i due fenomeni non vi sia una dicotomia ma un continuum: a un estremo vi sono parole in cui i significati appaiono ai parlanti del tutto irrelati (come *canto* nei significati 'canzone' e 'angolo'), all'altro estremo parole i cui significati appaiono chiaramente correlati (come *capo* nei significati 'testa' e 'dirigente') e in mezzo casi in cui la relazione semantica c'è ma è opaca (come *vite* nei significati 'pianta' e 'perno filettato') e che dunque sono più vicini all'omonimia, e altri (come *gru* 'uccello' e 'macchinario') in cui la relazione è abbastanza trasparente da farli considerare più vicini alla polisemia.

Dal canto loro i dizionari – che devono operare in questo continuum delle distinzioni nette – si basano prevalentemente sul criterio etimologico per individuare gli omonimi, ma non senza eccezioni. La violazione più notevole del criterio etimologico a favore di quello semantico si ha quando le accezioni di un lessema «presentano una differenziazione semantica tanto forte che, pur a parità di significante e di etimologia, [pare] consigliabile affidarsi al giudizio dei parlanti e distinguere due parole e non due accezioni di una stessa parola» (De Mauro 1999: XXIV). Si tratta in sostanza dei casi come *vite*, per i quali si parla di polisemia storica «percepita come omonimia dai parlanti» (Aprile 2005: 175) o di omonimia cognitiva (Parent 2009: 177, Nation 2016: 47); così, in nome del criterio semantico, troviamo distinti nei dizionari gli omonimi ¹*vite* 'pianta' e ²*vite* 'perno filettato' (benché il secondo

derivi dal primo per la somiglianza tra filettatura e viticcio), ¹*collo* 'parte del corpo' e ²*collo* 'pacco' (benché il secondo derivi dal primo per metonimia) e molti altri (cfr. gli esempi relativi all'attività 2a nel § 3.1).

L'applicazione del criterio semantico, tuttavia, non è sistematica nei dizionari, poiché non tutti i casi di forte divaricazione semantica tra accezioni vengono trasformati in omonimi (cfr. gli esempi relativi all'attività 2b nel § 3.1). Inoltre, poiché il criterio semantico è più soggettivo di quello etimologico, può avere esiti diversi nei vari dizionari: nel Gradit e nello Zingarelli c'è un unico lemma *gru* polisemico mentre il Treccani distingue due omonimi per i significati 'macchinario' e 'uccello'; i due omonimi *stato* 'condizione' e *stato* 'entità giuridica' del Gradit e dello Zingarelli corrispondono nel Treccani e nel Sabatini Coletti a un unico lemma; il Gabrielli registra un unico lemma *imposta* mentre gli altri dizionari distinguono due omonimi per i significati 'sportello girevole' e 'tassa'.

2.3. Omonimi assoluti e parziali

Uno dei punti più discussi nella letteratura sull'ambiguità lessicale è se e come distinguere diversi gradi di omonimia. Si tratta in sostanza della distinzione tra omonimi assoluti e parziali: i primi sono identici nella forma fonica e grafica (sono sia omofoni che omografi) e appartengono alla stessa parte del discorso, come *canto* 'canzone' e *canto* 'angolo', i secondi invece sono dovuti alla coincidenza tra forme flesse di lessemi che appartengono a categorie lessicali diverse, come *faccia* sostantivo e *faccia* voce del verbo *fare*, e possono anche non essere identici nella forma (*legge* sostantivo e *legge* voce di *leggere* non sono omofoni). Secondo una definizione più rigorosa, però, si ha omonimia assoluta solo tra lessemi che coincidono in tutte le loro forme, quindi sarebbero omonimi assoluti i due *canto* poiché coincidono sia al singolare che al plurale, ma non *sale* sostantivo maschile e *sale* plurale di *sala*, poiché il paradigma del primo è <sale, sali> mentre quello del secondo è <sala, sale>. Criteri ancora più rigidi propone Lyons (1977), secondo il quale gli omonimi assoluti devono coincidere anche nelle sottocategorizzazioni previste per ciascuna categoria lessicale (come la distinzione tra transitivi e intransitivi per i verbi o quella tra numerabili e non numerabili per i sostantivi) e devono avere identiche proprietà morfosintattiche e distribuzione; dunque non sarebbero omonimi assoluti né *fiera* 'belva' e *fiera* 'mercato', perché pur avendo uguale paradigma sono l'uno animato e l'altro inanimato, né *importare* 'avere importanza' e *importare* 'introdurre merci' che sono uno intransitivo e l'altro transitivo.

Il motivo per cui la semantica è così interessata a distinguere diversi gradi di omonimia è che da ciò dipende la quantità di ambiguità che ne può derivare. Gli omonimi parziali, infatti, raramente danno luogo ad ambiguità effettiva, perché le informazioni contestuali sono quasi sempre sufficienti a

disambiguarli, date le differenze distribuzionali che essi presentano; è difficile, ad esempio, immaginare una frase in cui si possa avere il dubbio che vi compaia *faccia* sostantivo o *faccia* verbo. Invece gli omonimi assoluti producono più facilmente enunciati ambigui: in *Maria ci propone un trucco d'effetto per carnevale* il contesto non consente di stabilire se si tratta di *trucco* 'artificio, gioco di prestigio' o dell'omonimo *trucco* 'applicazione di cosmetici'.

Tutt'altra prospettiva hanno i dizionari, nei quali sono registrati come omonimi i lessemi che hanno la stessa grafia nella forma di citazione, a prescindere dal fatto che siano anche omofoni e dal fatto che appartengano alla stessa categoria lessicale – cioè a prescindere dai due criteri che la semantica lessicale ritiene decisivi per distinguere tra omonimi assoluti e parziali. Ciò dipende dal fatto che nella prospettiva lessicografica la distinzione tra omonimi assoluti e parziali è abbastanza irrilevante, e sono altre le variabili prese in considerazione.

Anzitutto i dizionari fanno riferimento alla lingua scritta, dunque si interessano solo alle ambiguità nella grafia: se due parole hanno la stessa pronuncia ma diversa grafia (come *la* nota musicale e *là* avverbio) non sono lemmatizzate come omonimi, poiché la grafia è sufficiente a distinguerle; vengono invece lemmatizzati come omonimi i casi di omografia, anche se la pronuncia è diversa, dunque non c'è differenza di trattamento lessicografico tra omonimi perfetti come *canto* 'canzone' e *canto* 'angolo' e omonimi parziali come *formica* /for'mika/ 'insetto' e *formica* /'formika/ 'plastica' (entrambi sostantivi ma non omofoni) o come *ancora* /'ankora/ sostantivo e *ancora* /an'kora/ avverbio (non omofoni e appartenenti a parti del discorso diverse).

Ma soprattutto, i dizionari prendono in considerazione solo le omonimie che coinvolgono la forma di citazione dei lessemi, cioè la forma in cui essi sono convenzionalmente lemmatizzati in una lingua; perciò non danno conto di omonimie come quella tra *sale* sostantivo e *sale* verbo perché quest'ultima forma non compare a lemma (vi compare l'infinito *salire*) o come quella tra *arti* plurale di *arte* e *arti* plurale di *arto*, perché nessuna delle due forme è a lemma. Si tratta di un criterio che ha una sua logica, ma non è motivato da ragioni semantiche e, di fatto, causa una notevole sottostima del peso dell'omonimia nel lessico, poiché la stragrande maggioranza degli omonimi parziali non è recuperabile tramite i dizionari³. Inoltre anche in questo caso

³ Secondo Lyons l'omonimia parziale è misconosciuta proprio perché coinvolge spesso forme diverse dalla forma di citazione o dalla forma base, benché dal punto di vista semantico non vi sia ragione di attribuire a queste forme uno statuto speciale: «For the semanticist [...] there is nothing special about either citation-forms or base-forms» (1995: 58). A conferma dell'osservazione di Lyons, i dati che presento in Casadei 2016 mostrano che le omonimie nella forma di citazione coinvolgono circa il 6% dei lemmi del Gradit, mentre se si considerano anche le forme diverse da quella di citazione la percentuale arriva al 14%.

possono esserci oscillazioni ed esiti differenti nei diversi dizionari, a seconda dei criteri di lemmatizzazione adottati. Benché infatti le norme di lemmatizzazione siano molto standardizzate, può accadere che un dizionario decida di portare a lemma anche forme diverse da quella abituale di citazione, creando così delle omonimie inedite; ad esempio il Gradit, avendo scelto di portare a lemma sia tutti i participi passati, sia i passati remoti dei verbi irregolari, distingue coppie omonimiche come ¹*colto* aggettivo e ²*colto* participio passato di *cogliere* e ¹*tesi* sostantivo e ²*tesi* passato remoto di *tendere*, laddove in altri dizionari compaiono un solo *colto* e un solo *tesi*.

2.4. La transcategorizzazione tra polisemia e omonimia

Sotto l'etichetta di ambiguità grammaticale o transcategorizzazione rientrano tutti i casi in cui una forma appartiene a categorie lessicali diverse, sia come esito di un processo di grammaticalizzazione (come per *durante* che da participio presente è divenuto preposizione), sia per conversione, cioè per cambio di categoria lessicale senza aggiunta di affissi derivazionali. Quest'ultimo fenomeno è diffusissimo nelle lingue con poca morfologia come l'inglese, ma si verifica anche in una lingua flessiva come l'italiano, dove si può avere ad esempio formazione di nomi dalle forme non finite dei verbi (*il potere, la stampante, i pentiti, i laureandi*) e dai temi del presente (*parcheggio, ricerca*), conversione da aggettivi a nomi (*il rosso, un italiano, i poveri*), da aggettivi ad avverbi (*forte, chiaro*), da avverbi a nomi (*il bene, un perché*).

Le transcategorizzazioni sono responsabili di gran parte dell'enorme tasso di ambiguità delle lingue: si calcola che circa la metà delle forme che compaiono nei testi sia riconducibile a più di una parte del discorso⁴. Si tratta inoltre di un fenomeno molto fluido, a cavallo tra polisemia e omonimia; non è sempre facile, infatti, stabilire quando la transcategorizzazione produce un nuovo lessema e quando si ha solo l'uso di una parola in una funzione tipica di un'altra categoria senza che ciò produca un elemento lessicale nuovo. Il caso in cui più evidentemente si produce un nuovo lessema è quello in cui la forma acquista i tratti morfologici della categoria di arrivo, come avviene in italiano negli infiniti sostantivati che hanno il plurale (*i saperi* vs **gli scrivere*); ma questo criterio non è applicabile se i lessemi appartengono alla stessa classe flessiva, come aggettivi e nomi in italiano, e in tal caso andranno considerati altri criteri morfologici o distribuzionali (cfr. Iacobini 2010).

Nei dizionari le transcategorizzazioni sono per lo più trattate come forme di polisemia, cioè le diverse qualifiche grammaticali corrispondono ad accezioni e non a lemmi diversi. Sono a lemma solo i casi in cui la transcate-

⁴ Una rassegna dei dati disponibili per varie lingue si trova in Casadei 2016: 195-197, mentre per una discussione generale della questione cfr. De Mauro 2009.

gorizzazione produce un lessema di diversa classe flessiva, come i deverbali del tipo *parcheggio* (che non danno luogo a omonimi perché la forma verbale corrispondente non è a lemma) o come gli infiniti sostantivati con plurale (che invece producono omonimia col verbo corrispondente, ad esempio ¹*sapere* verbo e ²*sapere* sostantivo). Possono esserci deroghe a questo criterio quando, anche in assenza di tale requisito, la forma di arrivo manifesta piena autonomia lessicale perché molto polisemica; perciò, ad esempio, sono a lemma vari femminili sostantivati di aggettivi numerali (*prima, seconda, quinta*). Non mancano anche in questo caso oscillazioni nei diversi dizionari, ad esempio *fare* è nel Gradit un solo lemma (privo di plurale come sostantivo) mentre lo Zingarelli, il Treccani e il Sabatini Coletti portano a lemma l'infinito sostantivato, forse in virtù di un plurale obsoleto *fari* segnalato infatti dallo Zingarelli.

3. Il dizionario come strumento per la didattica dell'ambiguità lessicale

Il titolo di questo paragrafo andrebbe forse messo in forma interrogativa, considerato che il ruolo del dizionario nella didattica del lessico è oggetto di un ampio dibattito e resta controverso. Il punto centrale della questione è il fatto che della straordinaria vastità e complessità del lessico il dizionario restituisce una rappresentazione che «non può non essere altro che forzatamente parziale» (De Mauro 1999: VIII) sia dal punto di vista quantitativo, sia, soprattutto, dal punto di vista qualitativo. Come sintetizza Ferreri (2005: 44), «osservare il lessico [...] attraverso i dizionari può comportare alcuni effetti distorsivi sul costituirsi delle idee su che cos'è il lessico, sulla sua estensione, sulla natura delle sue unità costitutive e sul suo ruolo nell'insieme dei fatti linguistici», sicché risulta problematico «l'utilizzo dei dizionari come universo di riferimento lessicale» (p. 45).

Questa affermazione di portata generale vale anche per i fenomeni di ambiguità lessicale, per la ragione che, come ho cercato di mostrare sopra, i dizionari li repertano e ne danno conto secondo criteri propri e peculiari, che possono non coincidere – e anzi spesso contrastano – con quelli rilevanti sia sotto il profilo teorico, sia sotto il profilo psicolinguistico, sia sotto il profilo dell'uso e dell'apprendimento. L'esempio più evidente in tal senso è offerto dalla polisemia, in virtù di quello che Geeraerts (2001) chiama il problema lessicografico della linearizzazione, ovvero il fatto che il dizionario deve esprimere in forma necessariamente lineare e discreta ciò che – nella teoria semantica e nella mente dei parlanti – è invece un continuum di sensi (cfr. § 2.1) e una rete di relazioni; non si tratta dunque di criticare il singolo dizionario per come dà conto della polisemia, il punto è che *nessun* dizionario può davvero farlo: «any traditional form of linear ordering cannot do full justice

to the multidimensional nature of semantic structures» (Geeraerts 2001: 14). Analoga difficoltà incontrano i dizionari nel rispecchiare la natura e la dimensione dell'omonimia, il cui trattamento lessicografico, come si è visto, non solo taglia fuori la maggior parte dei casi (cfr. § 2.3 e la nota 3), ma si basa solo occasionalmente sulla variabile semantica che è invece l'unica presente alla coscienza del parlante e perciò l'unica rilevante nell'uso linguistico.

Date queste premesse, sembrerebbe che il dizionario sia destinato a non avere un ruolo positivo nella didattica dell'ambiguità lessicale, e in effetti la rappresentazione lessicografica di questi fenomeni è spesso descritta come insoddisfacente dal punto di vista pedagogico, soprattutto per la didattica della L2/LS (cfr. Parent 2009; Makni 2013). Per quanto riguarda la polisemia si sottolinea come i criteri di accezionamento e l'ordine delle accezioni seguano logiche spesso incomprensibili per l'apprendente: l'esigenza di registrare anche significati di bassa frequenza, unita alla tendenza dei dizionari più "separatori" (cfr. il § 2.1) a trasformare in accezione anche le minime differenze di senso, può rendere la consultazione dei lemmi difficoltosa per l'utilizzatore meno esperto; Makni (2013: 194) osserva che nei lessemi molto polisemici le accezioni appaiono spesso disposte a vanvera («haphazardly, ungoverned by any rule») e comunque senza che emerga la relazione concettuale che le lega, cosa che ostacola l'apprendimento («the way these meanings are presented [...] may make their learning difficult»). Per quanto riguarda l'omonimia, la poca trasparenza del dato etimologico per gran parte dei parlanti è all'origine della decisione di molti *learner's dictionaries* di abbandonare il concetto stesso di omonimia e optare per la "soluzione polisemica", cioè far confluire gli omonimi in unico lemma, ignorando il dato etimologico (cfr. Atkins, Rundell 2008: 280-282; Rundell 2012: 72; Oliveira, Miranda, Siqueira 2013); e ciò a dispetto del fatto che la capacità di discernere i diversi omonimi per individuare quello di proprio interesse sia una delle abilità che si presume gli studenti debbano avere (la capacità di «choosing amongst homonyms» è elencata ad esempio tra le *dictionary skills* da Nesi 1999: 53).

Senza nulla togliere all'importanza delle questioni che queste critiche sollevano, è possibile tuttavia una prospettiva diversa, basata essenzialmente su due elementi: da un lato una migliore consapevolezza di quali sono i criteri e le logiche che guidano la rappresentazione lessicografica del lessico, dunque una migliore consapevolezza di ciò che i dizionari offrono (e anche di ciò che non offrono e non possono offrire: una rappresentazione del lessico esaustiva, coerente dal punto di vista teorico – ma secondo quale teoria poi?⁵ –, che rifletta l'organizzazione presunta del lessico mentale⁶ e sia confacente

⁵ Sul complicato rapporto tra pratica lessicografica e teoria linguistica cfr. le riflessioni di Rundell (2012).

⁶ Ad esempio Makni (2013: 195) lamenta che nei dizionari inglesi la struttura dei lessemi polisemici «does not mirror the way they are presented in the mental lexicon».

alle esigenze dell'apprendimento); dall'altro, un uso didattico del dizionario che non sia puramente strumentale ma ne faccia un luogo di esplorazione e, ancor più, di problematizzazione dei fatti lessicali e semantici.

Che questa diversa prospettiva sia possibile e fruttuosa lo testimoniano, anche nel panorama italiano, diverse proposte incentrate sull'uso del dizionario per attività didattiche volte a migliorare la competenza lessicale. Tra le più recenti, quella che si inserisce nel progetto *Quante parole conosci?*, presentato da Zuccherini (2018) e confluito poi nell'omonimo volume di Zuccherini (2020), un percorso di sei unità didattiche sul lessico pensate per la scuola primaria, una delle quali dedicata al dizionario «inteso come libro di studio» (Zuccherini 2018: 178), cioè come mezzo per riflettere sui fenomeni lessicali e semantici. Si rivolge invece alla secondaria superiore il volume di Prada (2013), dedicato a mostrare come gli strumenti lessicografici (dizionari dell'uso e non solo) consentano di esplorare tutti gli aspetti della formazione, organizzazione ed evoluzione del lessico. Analogo intento muove molti dei materiali didattici pubblicati sul sito Crusca Scuola (www.cruscascuola.it), dove naturalmente abbondano lavori e progetti dedicati al lessico e ai dizionari; in particolare l'uso del dizionario è al centro del corso di formazione tenuto nel 2007-2008 sul tema *Didattica del lessico tra grammatica e dizionari* e, più di recente, di quello 2019-2020 sul tema *Strumenti per la didattica dell'italiano: dizionari e risorse in rete*.

In tutte queste e altre proposte ricorre il tema della polisemia, piuttosto ovviamente data la centralità del fenomeno nel funzionamento del lessico: Zuccherini osserva che questo tema è emerso in pressoché tutti i percorsi didattici progettati e che «il lavoro sulla polisemia si è rivelato motivante e produttivo» (2018: 179); e anche diverse attività proposte da Prada, pur focalizzate su altri fenomeni, finiscono per riguardare la polisemia (così ad esempio l'attività di analisi della struttura delle voci in dizionari diversi, oppure l'attività di analisi delle diverse marche d'uso delle accezioni di lessemi polisemici come *rete*, Prada 2013: 41-42 e 46-47 rispettivamente). Tuttavia nessuno dei lavori appena citati – e nessun altro a mia conoscenza – ha come argomento specifico l'ambiguità lessicale; nel paragrafo seguente proporrò perciò alcuni spunti per attività didattiche sull'ambiguità lessicale a partire dal dizionario.

3.1. Spunti per attività didattiche col dizionario sui fenomeni di ambiguità

L'ambiguità lessicale è, in un certo senso, un fenomeno paradossale: da un lato è una proprietà che i segni linguistici manifestano solo nella dimensione sintagmatica e della *parole*; dall'altro è difficile averne percezione negli enunciati e nei testi, perché, come accennato nel § 2.3, le informazioni contestuali per lo più la oscurano, essendo quasi sempre immediatamente

sufficienti a disambiguare in quale dei possibili significati e delle possibili categorie lessicali la forma compare. Si consideri ad esempio il seguente brano, tratto da un testo narrativo:

Asciutto, breve, con mani deformi e volgari posate sul lenzuolo, aveva la faccia gonfia per le botte, una delle palpebre era bluastra e sulle labbra erano rimasti appiccicati resti di sangue annerito (Bartlett 2000: 4).

Presumibilmente il testo non porrà al lettore nessun problema di decodifica, anzi non sarà neanche percepito come ambiguo. Eppure quasi tutte le parole che vi compaiono presentano una, o più d'una, forma di ambiguità: *asciutto* è sia aggettivo che sostantivo, altamente polisemico, e ha come omonimo la voce del verbo *asciuttare*; il superpolisemico *breve* può essere aggettivo, avverbio e sostantivo femminile, e ha come omonimo *breve* sostantivo maschile; la preposizione *con* ha come omonimo l'obsoleto *con*, avverbio e congiunzione; *mani* è plurale del polisemico sostantivo *mano* e del sostantivo *mane* ed è anche voce del verbo *manere*; *deformi* è aggettivo e sostantivo, ed è omonimo della voce del verbo *deformare*; la congiunzione *e* ha come omonimi sia il sostantivo che indica la quinta lettera dell'alfabeto, sia l'obsoleto plurale dell'articolo determinativo maschile; *posate* corrisponde al plurale di ben tre sostantivi (tutti polisemici), a una voce del verbo (polisemico) *posare*, e al plurale femminile dell'aggettivo *posato* 'calmo'; *faccia* e *botte* sono casi da manuale di omonimia: il primo corrisponde sia al sostantivo *faccia* che al verbo *fare* (entrambi superpolisemici), il secondo può corrispondere sia a *botte* sostantivo singolare, sia ai (non omofoni) plurali dei ben tre sostantivi *botta* (*botta* 'colpo', fortemente polisemico, *botta* 'rospo' e *botta* 'ghiozzo di fiume'), sia alla voce del verbo *bottare*; e si potrebbe continuare.

Questo rapido esempio basta a illustrare quanto possa essere ampio lo scarto tra l'ambiguità potenziale e quella effettiva; scarto che è tale da rendere quest'ultima quasi nulla nella produzione linguistica concreta. Ciò rende particolarmente complesso progettare le attività didattiche, perché l'appello a usare il più possibile nella didattica del lessico materiali autentici e contestualizzanti si scontra con il fatto che questi risultano i meno adatti a mettere in luce i fenomeni di ambiguità.

È proprio questo il motivo, più o meno consapevole, per cui nella pratica didattica si ricorre per lo più a materiali costruiti appositamente per far emergere le ambiguità, che altrimenti non sarebbero percepibili. In molti casi si tratta semplicemente di frasi costruite *ad hoc* per farvi comparire un lessema polisemico o omonimico in significati diversi; è un'attività che compare in molti materiali didattici, dove ricorrono esercizi in cui si chiede di analizzare il diverso significato di parole polisemiche / omonimiche in coppie di frasi (del tipo *Mi piace l'espresso del bar / L'espresso Roma-Milano è in arrivo al binario 3*) o di inserire in una coppia di frasi la parola polisemica / omonimica appropriata (*Si è staccata l'_____ dalla bottiglia / Se vai a una*

cerimonia devi rispettare l'_____) o ancora di produrre frasi in cui compaiano in significati diversi parole polisemiche o omonimiche date ("Scrivi due frasi in cui la parola *vite* ha un significato diverso"). Il limite di questo tipo di attività è che raramente riescono ad andare oltre la mera esemplificazione del fenomeno. In alternativa si può ricorrere a materiali più sofisticati, che consentono una maggiore riflessione e manipolazione, costituiti da giochi di parole basati sull'ambiguità lessicale, ad esempio indovinelli (*Cosa faceva uno sputo su una scala? Saliva, o È buona ma tutti la scartano, cos'è? La caramella*) o filastrocche (come *La testa del chiodo* di Gianni Rodari, tutta giocata sui doppi sensi dei lessemi *palma, pianta, piede, coda, testa*). Nella letteratura anglofona c'è una ricca tradizione di lavori sull'uso dei giochi di parole nella didattica del lessico e in particolare dell'ambiguità lessicale (una rassegna degli studi e molti spunti didattici offre Zipke 2008), mentre per l'italiano il filone è meno sviluppato (qualche indicazione in Mollica 2010 e Guidi 2012); si tratta comunque di attività pensate per bambini o per l'insegnamento della lingua straniera, più difficilmente proponibili a studenti adulti madrelingua.

Quanto ai dizionari, il loro uso nella didattica dell'ambiguità lessicale ha il vantaggio di poter contare su una mole enorme di dati e al tempo stesso di favorire attività in grado di suscitare una riflessione sugli aspetti più problematici dei fenomeni. Nel seguito ne propongo alcune, relative ai principali snodi evidenziati nel § 2 (ma lasciando fuori il tema della transcategorizzazione perché chiama in causa questioni morfologiche e sintattiche che porterebbero troppo oltre i limiti di questo lavoro). Si tratta di attività pensate per studenti della secondaria di secondo grado ma adattabili anche per studenti della secondaria di primo grado, purché in grado di compiere le operazioni di ricerca basilari sui dizionari dell'uso in formato cartaceo o elettronico.

1) Attività sul tema della polisemia e delle estensioni di senso, che ha come obiettivo problematizzare la nozione stessa di significato e di accezione (cfr. § 2.1). Si parte dall'esame di un lessema che risulti monosemico nei dizionari e ci si interroga su altri sensi che potrebbe avere: sono possibili usi estensivi o figurati, che non sono indicati nei dizionari? Se si fa una ricerca con Google, emergono testi in cui il lessema è usato in un senso diverso da quello indicato dai dizionari? Se sì, si tratta di usi occasionali o ricorrenti? Dunque dobbiamo considerare questo lessema monosemico o polisemico? E, nel secondo caso, quali accezioni ci aspettiamo di trovare in un dizionario e come potrebbero essere formulate? (L'attività può portare anche alla riscrittura della voce del dizionario, con l'aggiunta dell'accezione o delle accezioni ritenute meritevoli di comparire).

È bene svolgere l'attività su parole di uso corrente, cioè che appartengano al vocabolario di base o al vocabolario comune⁷, evitando lessemi di basso uso o di ambito tecnico-scientifico perché sono più raramente polisemici ed è più difficile analizzarne gli usi. Un esempio può essere il lessema *fascina*, che è di uso comune (ha infatti la marca CO nel Gradit) e, stando ai dizionari, monosemico, come si vede dalle seguenti definizioni: solo lo Zingarelli [3] ne registra una seconda accezione obsoleta 'fazzoletto', mentre ha una sola accezione nel Gradit [1] e nel Treccani [2]:

- [1] fascio di sterpi o ramoscelli usato per accendere fuochi, costruire ripari e sim.: *raccogliere fascine, una catasta di fascine*
- [2] Fascio di sterpi o ramoscelli da bruciare, o anche usato per innalzare ripari, rivestire opere di fortificazione o riempire fossati: *fascine di stipa; una catasta di fascine; f. incatramata*, di legno secco e spalmata di catrame, che si gettava accesa sugli assediati dall'alto delle mura
- [3] **1** fascio di sterpi o legna di piccolo formato usato spec. per bruciare o per formare ripari: *una catasta di fascine* **2** † fazzoletto

Tuttavia una ricerca con Google della stringa "una fascina di" restituisce numerosi testi in cui il lessema è utilizzato in vari sensi estensivi (cioè in riferimento a oggetti simili a sterpi) e anche figurati, cioè pienamente metaforici (in riferimento a entità che appartengono a un dominio concettuale del tutto diverso da quello letterale); compare anche un gioco di parole tra il lessema e il cognome di una deputata; di seguito uno schema che elenca alcuni dei risultati ottenuti:

- [1] OGGETTI CHE SONO TIPI DI STERPI/RAMI

una fascina di olive
una fascina di spine
una fascina di innesti di alberi da frutto
una fascina di fiori gialli incelofanati

- [2] ESTENSIONE A OGGETTI SIMILI

una fascina di bandiere da regalare
una fascina di giornali
cade una fascina di nastro per verghe, e gli schiaccia il piede destro
fascina di lana per tappeto
malmenato con una fascina di filo metallico
una fascina di capelli
si vedeva partorire una fascina di serpenti al posto di un bambino
fascina di asparagi su fonduta di formaggio

⁷ La verifica dell'ambito d'uso può essere fatta controllando la marca del lemma nel Gradit oppure servendosi del vocabolario di base (De Mauro 2016).

[4] ESTENSIONE METAFORICA

*il solo modo di evitare le incrostazioni è dar fuoco di colpo a una fascina di parole
una fascina di racconti
i racconti del bosco: una fascina di creatività
un insieme di colori, di risonanze, di pensieri raccolti in una fascina di sapori nuovi
un quadrato luccicante come uno schermo televisivo, una fascina di segni*

[5] GIOCO DI PAROLE

una Fascina di misteri. Con la maiuscola ch  Fascina   il cognome di Marta

Altre parole sulle quali si pu  svolgere lo stesso tipo di attivit :

– *abbonarsi*: presente nei dizionari (talora a lemma e talora incassato sotto *abbonare*) solo nel significato ‘fare un abbonamento’; risulta per  attestato un senso ‘fare l’abitudine, capitare ripetutamente’ (*MotoGP Indianapolis, Marquez si   abbonato a questa pista; il Bologna si   abbonato a San Siro; Stephan si   abbonato alle partenze sprint; da quando hanno iniziato il nido [i bambini] si sono abbonati a kg di catarro*); da notare che un’accezione simile   registrata, per l’aggettivo *abbonato*, sia dal Gradit (‘fig. scherz., destinato o abituato a qcs.: *un’altra multa! Ma sei proprio abbonato!*’) sia dal Treccani (‘scherz., di chi va sempre in uno stesso luogo: lui in casa nostra   abbonato’);

– *egoismo*: lessema monosemico in tutti i dizionari, con una definizione pi  o meno ampia ma che prevede sempre un soggetto umano;   ampiamente attestato, per , anche un uso estensivo con soggetto inanimato (*l’egoismo delle corporazioni, della politica, della scienza; la casta economica che domina con la forza del suo stesso egoismo*);

– *maionese*: i dizionari danno come unico significato quello relativo alla salsa, nessuno registra l’uso figurato ‘miscuglio, insieme di elementi eterogeni’ (*il Pd   una maionese mal amalgamata; questa vicenda   una maionese in cui non si capisce pi  chi fa che cosa; quella maionese di anime e sensibilit  contrapposte che   Scelta Civica; il risultato   una maionese di suoni perfetta; l’Islam politico   una maionese che rischia in ogni momento di impazzire*);

– *piallare*: i dizionari registrano solo il significato letterale ‘lavorare con la pialla’, mentre non danno conto, forse perch  percepito come gergale, dell’uso nel linguaggio informatico ‘cancellare, formattare’ (*piallare un PC, un programma*), del quale forse   un’estensione – o viceversa? – il senso ‘annientare’ (*Se vuoi essere in testa alla classifica le altre squadre le devi piallare; all’estero copiano la cultura e l’arte italiana e invece qui da noi   stato piallato tutto; lo scudo crociato   stato piallato in seguito all’abbraccio ferale tra Casini e il bocconiano*).

L’attivit  pu  anche servire a mettere a confronto i diversi dizionari per valutarne l’attitudine pi  “accorpatrice” o “separatrice”; il Gradit ad esempio

è tipicamente più accorpato degli altri, come emerge se si confrontano nei diversi dizionari i seguenti lemmi:

– *affettare*: nel Gradit è monosemico nel solo significato ‘tagliare a fette’, mentre lo Zingarelli segnala una seconda accezione ‘(iperb.) fare a pezzi, trucidare’; il Treccani non distingue accezioni separate ma segnala sia un uso ‘iperb., ammazzare a colpi di spada: lo affettò come un salame’, sia un uso figurato in espressioni come una nebbia che si affetta ‘molto densa’;

– *convivere*: è monosemico nel Gradit, polisemico altrove: lo Zingarelli distingue una seconda accezione figurata ‘coesistere: *una società in cui convivono diverse culture*’ e lo stesso fa, ampliandola, anche il Treccani (‘fig. Vivere con qualcosa, avere familiarità con qualcosa: abituarsi a c. con la paura, con la malattia, con l’ansia’).

2) Attività sul tema della distinzione tra polisemia e omonimia, che ha come obiettivo problematizzare la differenza tra queste due grandi forme di ambiguità lessicale ed evidenziare la rilevanza, dal punto di vista del parlante, del criterio semantico rispetto a quello etimologico (cfr. § 2.2).

2a) Attività di analisi di etimologie di omonimi, per mettere a confronto casi in cui certamente non c’è una relazione etimologica e casi in cui c’è un legame etimologico indiretto: questi ultimi allora sono omonimi o no? E lo sono nella stessa misura degli altri? Se no, esistono dunque *gradi* di omonimia? Casi di omonimi che hanno etimi completamente diversi e privi di una relazione anche indiretta sono ad esempio i seguenti:

allettare ‘attirare’ e *allettare* ‘costringere a letto’
alone ‘bordo luminoso’ e *alone* ‘fortificazione’
amante ‘innamorato’ e *amante* ‘sistema di funi in una imbarcazione’
anziano ‘di Anzio’ e *anziano* ‘vecchio’
basetta ‘striscia di capelli’ e *basetta* ‘piastra su cui si innesta un circuito elettrico’
becco ‘sporgenza sul muso degli uccelli’ e *becco* ‘maschio della capra’
boa ‘serpente’ e *boa* ‘galleggiante’
borsa ‘sacca’ e *borsa* ‘mercato di merci e titoli’
bugia ‘menzogna’ e *bugia* ‘candelieri’
canto ‘canzone’ e *canto* ‘angolo’
giacca ‘capo di vestiario’ e *giacca* ‘albero del pane’
cantone ‘di Canton’ e *cantone* ‘di Cantone’
impartibile ‘insegnabile’ e *impartibile* ‘indivisibile’
lira ‘moneta’ e *lira* ‘strumento musicale’
protonico ‘che precede la sillaba tonica’ e *protonico* ‘del protone’.

Alcuni esempi invece di lemmi che i dizionari registrano come omonimi ma tra i cui etimi c’è una relazione indiretta:

- *balzo* ‘salto’ e *balzo* ‘balza, dirupo’: il primo è da *balzare*, il secondo dal lat. *balteum* ‘cintura’, ma *balzare* a sua volta è da una voce latina che deriva da *baltea* ‘balza’
- *cappuccio* ‘copricapo’ e *cappuccio* ‘cappuccino’: il secondo deriva da *cappuccino*, a sua volta derivato da *cappuccio* perché il colore della bevanda richiama il saio dei frati cappuccini (infatti nel Gradit c’è un unico lemma *cappuccino* mentre lo Zingarelli distingue due omonimi per i frati e la bevanda)
- *duro* agg. ‘solido’ e *duro* sost. ‘moneta’: il secondo lessema è dallo spagnolo *duro*, a sua volta dalla loc. *peso duro* dove *duro* ha la stessa etimologia dell’aggettivo (infatti nel dizionario della Real Academia Española l’aggettivo e il sostantivo non sono omonimi bensì accezioni di un unico lemma);
- *frusto* agg. ‘logoro’ e *frusto* sost. ‘pezzetto’: il primo deriva da un verbo *frustare* ‘logorare’, il quale a sua volta deriva dal sostantivo *frusto*
- *margherita* ‘fiore’ e *margherita* ‘pizza’: il secondo lessema deriva dal nome proprio della regina Margherita di Savoia, che a sua volta deriva dal nome comune del fiore (infatti nello Zingarelli c’è un unico lemma, con indicazione della diversa origine dell’uso aggettivale in *pizza Margherita*)
- *marca* ‘marchio’ e *marca* ‘nell’impero carolingio, regione di confine’: il primo deriva da *marcare*, a sua volta dal germanico *marka* da cui deriva anche il secondo
- *saldo* sost. ‘estinzione di un credito’ e *saldo* agg. ‘solido’: il primo è deverbale da *saldare*, che a sua volta deriva dall’aggettivo
- *spinato* ‘fornito di spine’ e *spinato* ‘senza spine’: il primo deriva da *spina*, il secondo è dal participio passato di *spinare* che a sua volta deriva da *spina*.

2b) Attività di analisi di casi di omonimia cognitiva, cioè significati che i dizionari riconducono a distinti lemmi omonimi benché dal punto di vista etimologico non lo siano: quale relazione c’è tra i significati di questi lessemi? La relazione semantica è in qualche misura percepibile o risulta completamente opaca? Dunque va bene considerarli omonimi o, in base al criterio etimologico, vanno considerati casi di polisemia? Di seguito alcuni esempi di casi da analizzare:

- *attico* aggettivo e sostantivo ‘dell’Attica’ e *attico* sostantivo ‘ultimo piano di un edificio’ (il secondo è l’uso sostantivato del primo, dunque è anche un caso di transcategorizzazione)
- *calcio* ‘colpo dato col piede’ e *calcio* ‘parte del fucile che si appoggia alla spalla’ (il secondo deriva dal primo in un’accezione generica in cui indica la parte inferiore di qualcosa, e da questa è passato a indicare la parte inferiore del fucile)
- *collo* ‘parte del corpo’ e *collo* ‘pacco’ (il secondo deriva dal primo per metonimia, in quanto oggetto che si poggia sul collo)
- *lavanda* ‘lavaggio’ e *lavanda* ‘pianta’ (il secondo deriva dal primo perché la pianta era usata per profumare l’acqua con cui lavarsi)
- *macchia* ‘chiazza’ e *macchia* ‘boscaglia di arbusti’ (il secondo deriva dal primo perché si presenta come una chiazza di colore diverso dal terreno circostante)
- *mandarino* ‘dignitario della Cina imperiale’ e *mandarino* ‘frutto’ (il secondo deriva dal primo per la provenienza orientale del frutto, secondo il Gradit, o

per il colore giallo, secondo lo Zingarelli, o per entrambi i motivi secondo il Treccani)

- *palma* 'lato interno della mano' e *palma* 'pianta' (i due lessemi hanno lo stesso etimo, cioè il latino *pālma(m)* 'palma della mano' e poi 'parte del tronco' e in particolare del tronco dell'albero di palma)
- *rombo* 'figura geometrica' e *rombo* 'rumore, tuono' (il secondo deriva dal primo nell'accezione in cui indica una trottola formata da un'assicella attaccata a una corda, che roteata nell'aria produce un rimbombo caratteristico)
- *vite* 'pianta rampicante' e *vite* 'perno filettato' (il secondo deriva dal primo perché la filettatura ricorda il viticcio della pianta).

Di seguito alcuni casi in cui c'è oscillazione, in dizionari diversi, nel trattamento dei lessemi di questo tipo:

- *gru*: un unico lemma nel Gradit e nello Zingarelli, mentre il Treccani distingue due omonimi per i significati 'macchinario' e 'uccello' (dove il primo deriva dal secondo per la somiglianza)
- *presente*: il Gradit ha un unico lemma che include anche l'accezione 'regalo', della quale indica il legame con il francese antico *présent*; lo Zingarelli distingue invece due omonimi, con etimi diversi; il Treccani distingue due omonimi ma precisa che il secondo è l'uso sostantivato del primo (« propr., oggetto che serve a far presente, a ricordare, chi lo invia, esemplato sul fr. ant. *présent* »)
- *stato*: i due omonimi 'condizione' e 'entità giuridica' del Gradit e dello Zingarelli corrispondono nel Treccani a un unico lemma
- *vita* 'esistenza' e *vita* 'parte del corpo' (il secondo deriva dal primo poiché è la parte del corpo che contiene gli organi vitali); sono due omonimi nel Gradit e nello Zingarelli, un solo lemma nel Treccani.

2c) Attività di analisi di lessemi che hanno significati molto divaricati ma che i dizionari trattano come polisemici: quanto appaiono distanti le accezioni di questi lessemi? La relazione tra i significati è percepita come trasparente o risulta opaca? E dunque è preferibile considerarli casi di polisemia o sarebbe meglio considerarli casi di omonimia (cognitiva)? Di seguito alcuni esempi di parole da analizzare, con l'indicazione sommaria dei significati interessati:

<i>abito</i>	'vestito' – 'abitudine, disposizione';
<i>caricare</i>	'mettere su un mezzo di trasporto' – 'mettere in funzione' – 'assalire'
<i>corte</i>	'cortile' – 'il sovrano e i suoi funzionari'
<i>lettera</i>	'segno grafico dell'alfabeto' – 'missiva'
<i>organo</i>	'parte del corpo' – 'strumento musicale'
<i>paziente</i>	agg. 'che ha pazienza' – sost. 'chi è affetto da una malattia'
<i>realizzare</i>	'fare' – 'capire' (il secondo è calco dell'inglese <i>to realize</i>)
<i>secondo</i>	agg. 'che occupa il posto numero due' – sost. 'unità di tempo'
<i>senso</i>	'facoltà del sentire' – 'contenuto, significato'
<i>spirito</i>	'anima; fantasma' – 'alcol etilico'
<i>stadio</i>	'impianto sportivo' – 'fase'
<i>tavola</i>	'asse di legno' – 'tabella, prospetto'

3) Attività sul tema della distinzione tra omonimi assoluti e parziali, che ha come obiettivo riflettere sulle differenze tra diversi tipi di omonimia e sul modo in cui vengono o non vengono registrate nei dizionari (cfr. § 2.3). Si può partire anzitutto dalla differenza tra omonimi che coincidono sia nella grafia che nella pronuncia e casi di sola omografia, per poi passare ad analizzare la differenza tra omonimie nella sola forma di citazione e omonimie che coinvolgono le forme flesse dei lessemi.

3a) Attività di analisi di lessemi omografi ma non omofoni: la differente pronuncia emerge solo se si guarda la sezione del lemma dedicata alla pronuncia (ad esempio la trascrizione fonologica), perché i dizionari trattano allo stesso modo tutti i casi in cui la grafia coincide, a prescindere dalla pronuncia; di seguito alcuni esempi di lessemi che sono omografi ma non omofoni nella forma di citazione (dunque che si trovano tutti a lemma nei dizionari)⁸:

àmbito e *ambito*, *àncora* e *ancóra*, *avàro* e *àvaro*, *bàcio* e *bacio*, *bàlia* e *balia*, *còlla* sost. e *cólla* prep. articolata, *còllo* sost. e *cóllo* prep. articolata, *córso* 'viale' e *córso* 'della Corsica', *esèrcito* e *esercito*, *fòrmica* e *formica*, *intùito* e *intuito*, *lettóne* e *lèttone*, *mezzo* 'metà' e *mezzo* agg. 'troppo maturo', *nèttare* e *nettàre*, *pànico* e *panico*, *pàttino* e *pattino*, *pésca* 'il pescare' e *pèsca* 'frutto', *razza* 'specie' e *razza* 'pesce', *tràmite* e *tramite*, *sùbito* e *subito*

I casi sono molto più numerosi se si prendono in considerazione anche le forme flesse dei lessemi e non solo quelle di citazione; questi casi non sono a lemma nei dizionari, ma poiché spesso i lemmi coinvolti si trovano vicini nell'ordine alfabetico si può comunque usare il dizionario per provare a trovarli:

accétta sostantivo e *accétta* voce di *accettare*
aguzzìno sostantivo e *agùzzino* voce di *aguzzare*
altèro aggettivo e *àltero* voce di *alterare*
càpita / *càpito* voci di *capitare* e *capìta* / *capìto* voci di *capire*
dèi plurale di *dio* e *déi* preposizione articolata
détta voce di *dire* e *dètta* voce di *dettare*
ésca sostantivo ed *èscà* voce di *uscire*
fósse voce di *essere* e *fösse* plurale di *fossa*
glicine sostantivo e *glicìne* plurale di *glicina*
impari aggettivo e *impàri* voce di *imparare*
indice sostantivo e *indìce* voce di *indire*
ipòtesi sostantivo e *ipotési* femminile plurale dell'aggettivo *ipoteso*

⁸ Negli esempi seguenti, per semplicità, indico graficamente la diversa posizione dell'accento, dove pertinente, anche se nella grafia standard non compare. L'accento acuto o grave segnala rispettivamente la chiusura o apertura della vocale.

légge sostantivo e *lègge* voce di *leggere*
lèggere verbo e *leggère* femminile plurale dell'aggettivo *leggero*
montàno aggettivo e *móntano* voce di *montare*
nèi plurale di *neo* e *néi* preposizione articolata
perdóno sostantivo (e voce di *perdonare*) e *pèrdono* voce di *perdere*
ridono voce di *ridere* e *ridóno* voce di *ridonare*
rubìno sostantivo e *rùbino* voce di *rubare*
terrèi voce di *tenere* e *tèrrei* maschile plurale dell'aggettivo *terreo*
vénti numerale e *vènti* plurale di *vento*
volàno sostantivo e *vólano* voce di *volare*.

3b) Attività di analisi di omonimie che coinvolgono forme flesse dei lessemi e che dunque non compaiono nei dizionari: a partire da una lista di forme, sia di citazione che non, trovare possibili omonimi in forme diverse da quella di citazione. Inizialmente si può partire dalle forme di citazione, quindi dai lemmi per come sono registrati nel dizionario; di seguito una lista in cui il primo esempio è appunto una forma di citazione:

abito sostantivo e voce di *abitare*
accettata sostantivo e femminile dell'aggettivo *accettato*
amo sostantivo e voce di *amare*
anche congiunzione / avverbio e plurale di *anca*
danno sostantivo, voce di *dare* e voce di *dannare*
do sostantivo e voce di *dare*
entro preposizione e voce di *entrare*
faccia sostantivo e voce di *fare*
genero sostantivo e voce di *generare*
guai interiezione e plurale di *guaio*
ire verbo e plurale di *ira*
latte sostantivo maschile e plurale di *latta*
lava sostantivo e voce di *lavare*
lente sostantivo e plurale femminile dell'aggettivo *lento*
menta sostantivo e voce di *mentire*
misero aggettivo e voce di *mettere*
nota sostantivo e voce di *notare*
onde avverbio e plurale di *onda*
parte sostantivo e voce di *partire*
porta sostantivo, voce di *portare* e voce di *porgere*
pure avverbio e femminile plurale dell'aggettivo *puro*
russo aggettivo / sostantivo e voce di *ruszare*
sale sostantivo maschile, voce di *salire* e plurale dei quattro sostantivi *sala*
scia sostantivo e voce di due verbi *sciare*
scure sostantivo e femminile plurale dell'aggettivo *scuro*
sei numerale e voce di *essere*
sete sostantivo e plurale di *seta*
sette numerale, plurale di *setta* e femminile plurale dell'aggettivo *setto*
sole sostantivo e femminile plurale dell'aggettivo *solo*
stia sostantivo e voce di *stare*
tappa sostantivo e voce di *tappare*

teste sostantivo 'testimone' (ha un omonimo disusato 'test') e plurale di *testa*
vite sostantivo singolare ('pianta' e 'perno filettato') e plurale di *vita*.

Negli esempi seguenti, invece, compaiono solo forme flesse (in tal caso nessuno degli omonimi è recuperabile a partire dal dizionario):

agli preposizione articolata e plurale di *aglio*
arti plurale di *arte* e plurale di *arto*
dai preposizione articolata e voce di *dare*
dette voce di *dire* e voce di *dare*
marci plurale dell'aggettivo *marcio* e voce di *marciare*
menti plurale di *mente*, plurale di *mento* e voce di *mentire*
odi plurale di *odio*, plurale di *ode*, voce di *odiare* e voce di *udire*
premi plurale di *premio* e voce di *premere* e di *premiare*
regge plurale di *reggia* e voce di *reggere*
rimando voce di *rimandare* e di *rimare*
rimasti voce di *rimanere* e *rimare*
sali voce di *salire* e plurale di *sale*
secchi plurale di *secchio*, plurale dell'aggettivo *secco* e voce di *seccare*
soffrissi / *soffrisse* / *soffrissero* voci di *soffrire* e di *soffriggere*
spettino voce di *spettinare* e di *spettare*
stesse voce di *stare* e femminile plurale del pronome *stesso*
suole plurale di *suola* e voce di *solere*
suoli plurale di *suolo*, voce di *solere* e voce di *suolare*
temi plurale di *tema* e voce di *temere*
tempi plurale di *tempo* e di *tempio*
torce plurale di *torcia* e voce di *torcere*
vendette plurale di *vendetta* e voce di *vendere*

È importante far emergere che, se si considerano anche le forme flesse, si ottengono spesso gruppi formati da più di due omonimi, cosa che invece emerge raramente quando si considerano solo le forme di citazione; ad alcuni casi già elencati sopra si possono aggiungere ad esempio i cinque omonimi *bolla* (che corrispondono ai tre sostantivi *bolla* nel Gradit più le voci di *bollare* e *bollire*), i sei omonimi *marchi* (plurale dei tre sostantivi *marco* nel Gradit, cui si aggiunge il plurale di *marchio* e le voci di *marcare* e *marchiare*), i ben otto omonimi *testi* (dovuti ai plurali dei quattro sostantivi *testo*, più i plurali dei due sostantivi *teste*, più le voci dei due verbi *testare*).

4. Qualche osservazione conclusiva: oltre il dizionario

Nonostante sia molto aumentata la consapevolezza dell'importanza della dimensione lessicale per lo sviluppo della competenza linguistica, i fenomeni lessicali restano ai margini dell'attenzione didattica; si vedano ad esempio i dati portati da Colombo (2012: 13) a testimonianza del fatto che «la nostra scuola sembra ancora ben lontana dal comprendere l'importanza del lessico».

Tra le motivazioni di questa arretratezza vi è certamente anche la difficoltà di molti insegnanti (in buona compagnia di molti linguisti) ad appropriarsi di costrutti e concezioni del lessico più teoricamente avanzati, unita a una pratica didattica improntata a quella che Zuccherini (2018: 180) chiama la «“cultura della definizione”», per cui lo studio di ogni fenomeno si considera esaurito quando se ne è data una definizione in astratto e se ne sono enumerate le caratteristiche distintive, indicati i casi, dati gli esempi»; una pratica che mostra ancora di più i suoi limiti se applicata ai fenomeni lessicali e semantici, tra i più difficili da racchiudere in categorie e definizioni che ne squadriano la natura e il funzionamento.

Il caso dell'ambiguità lessicale è, da questo punto di vista, paradigmatico: polisemia, omonimia e transcategorizzazioni sono fenomeni dai confini fluidi e incerti, che pullulano di difficoltà definitorie, casi dubbi, controesempi ed eccezioni. Di questa complessità il dizionario non è specchio fedele, anzi gli scopi e i vincoli pratici degli strumenti lessicografici ne comportano, come ho cercato di mostrare, una rappresentazione quantitativamente e qualitativamente limitata. Tuttavia, se di questo si è consapevoli, è possibile fare del dizionario un punto di partenza per meglio comprendere alcuni meccanismi fondamentali del lessico (e anche per meglio comprendere le caratteristiche del dizionario stesso, anziché considerarlo solo un contenitore di soluzioni per dubbi ortografici o semantici).

È naturalmente solo di un primo passo: una didattica lessicale efficace deve necessariamente calarsi nella dimensione contestuale e dunque passare per il lavoro sui testi. Uno spunto in questa direzione lo offre, tra le attività descritte sopra, quella sulle estensioni di senso, laddove si chiede di indagare attraverso l'analisi di testi trovati con Google se un certo lessema presunto monosemico possa essere invece considerato polisemico; ma molto di più si può fare sull'ambiguità lessicale ricorrendo ai corpora. Ad esempio una ricerca della forma *canto* nel corpus CORIS restituisce poco più di 5.200 occorrenze, che si distribuiscono quasi equamente nei due omonimi 'canzone' e 'angolo' – un caso insolito, poiché tipicamente gli omonimi hanno frequenze sbilanciate a favore dell'uno o dell'altro, dovuto al fatto che il secondo di essi entra in alcune polirematiche molto comuni (*d'altro canto* 'd'altra parte', *da un canto* 'da un lato' e *dal canto mio, loro* ecc. 'per quanto mi, li riguarda') le quali aumentano notevolmente la frequenza d'uso del lessema, altrimenti bassissima; si tratta insomma di un esempio prototipico di quei *chunks* lessico-grammaticali che, secondo l'approccio lessicale di Lewis (1993), dovrebbero essere il perno della didattica della lingua.

Quest'ultimo esempio, pure appena abbozzato, attesta che vi sono molti percorsi tramite i quali le informazioni offerte dal dizionario, ricchissime ma decontestualizzate, possono intersecare quelle che emergono dall'analisi dei contesti d'uso, e viceversa. Sapere individuare questi percorsi, e farne oggetto di attività che stimolino la riflessione sulle parole e l'esplorazione del loro

funzionamento, può offrire una chiave per introdurre nella didattica del lessico il tema cruciale dell'ambiguità.

Riferimenti bibliografici

- Allan, Keith (1986), *Linguistic Meaning*, vol. 1, London, Routledge and Paul.
- Aprile, Marcello (2005), *Dalle parole ai dizionari*, Bologna, il Mulino.
- Asch, Solomon – Nerlove, Harriet (1960), *The Development of Double Function Terms in Children*, in Bernard Kaplan – Seymour Wapner (a cura di), *Perspectives in Psychological Theory: Essays in Honor of Heinz Werner*, New York, International University Press, pp. 47-60.
- Atkins, Beryl T. S. – Rundell, Michael (2008), *The Oxford Guide to Practical Lexicography*, Oxford, Oxford University Press.
- Béjoint, Henri (1990), *Monosemy and the Dictionary*, in Tamás Magay – Judit Zigány (a cura di), *BudaLEX '88 Proceedings. Papers from the EURALEX Third International Congress*, Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 13-26.
- Cairns, Helen S. (2013), *Metalinguistic Skills of Children*, in Misha Becker – John Grinstead – Jason Rothman (a cura di), *Generative Linguistics and Acquisition*, Amsterdam, Benjamins, pp. 271-290.
- Cairns, Helen S. – Waltzman, Dava – Schlisselberg, Gloria (2004), *Detecting the Ambiguity of Sentences: Relationship to Early Reading Skill*, in «Communication Disorders Quarterly», 25/2, pp. 68-78.
- Casadei, Federica (2014), *La polisemia nel vocabolario di base dell'italiano*, in «Lingue e Linguaggi», 12, pp. 35-52.
- Casadei, Federica (2016), *L'omonimia nel lessico italiano*, in «Studi di Lessicografia Italiana», 33, pp. 187-228.
- Casadei, Federica (2019), *Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glotto-didattiche*, in Federica Casadei – Grazia Basile (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, pp. 73-106.
- Colombo, Adriano (2012), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)*, in «Grammatica e didattica», 4, pp. 10-24.
- CORIS = *Corpus di riferimento dell'italiano scritto*, ideato e coordinato da Rema Rossini Favretti, <http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/> (ultima consultazione: 10.10.2020).

- Cruse, Alan D. (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Mauro, Tullio (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, Tullio (1999), *Introduzione al Gradit*, pp. VII-XLII.
- De Mauro, Tullio (2009), *Basi di conoscenze e banche dati lessicali*, in *Enciclopedia del XXI secolo*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana (www.treccani.it/enciclopedia/basi-di-conoscenze-e-banche-dati-lessicali_XXI-Secolo/), ultima consultazione: 10.10.2020).
- De Mauro, Tullio (2016), *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana (ultima consultazione: 10.10.2020).
- Doherty, Martin J. (2000), *Children's Understanding of Homonymy: Metalinguistics Awareness and False Belief*, in «Journal of Child Language», 27, pp. 367-392.
- Doherty, Martin J. (2004), *Children's Difficulty in Learning Homonyms*, in «Journal of Child Language», 31, pp. 203-214.
- Durkin, Kevin – Crowther, Robert D. – Shire, Beatrice (1986), *Children's Processing of Polysemous Vocabulary in School*, in Kevin Durkin (a cura di), *Language Development in the School Years*, Cambridge, Brookline Books, pp. 77-94.
- Ferreri, Silvana (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Gabrielli = *Grande dizionario Hoepli italiano*, di Aldo Gabrielli, Milano, Hoepli (dizionari.repubblica.it/italiano.html), ultima consultazione: 10.10.2020).
- Geeraerts, Dirk (1993), *Vagueness's Puzzles, Polysemy's Vagaries*, in «Cognitive Linguistics», 4, pp. 223-272.
- Geeraerts, Dirk (2001), *The Definitional Practice of Dictionaries and the Cognitive Semantic Conception of Polysemy*, in «Lexicographica», 17, pp. 6-21.
- Giménez-Bartlett, Alicia (2000), *Giorno da cani*, trad. it. di Maria Nicola, Palermo, Sellerio.
- Gradit = *Grande dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto da Tullio De Mauro, 6 voll., Torino, UTET, 1999 (2ª ed. 8 voll., ivi, 2007), parzialmente online come *Il Nuovo De Mauro* sul sito <https://dizionario.internazionale.it/> (ultima consultazione: 10.10.2020).

- Guidi, Annarita (2012), *Il gioco di parole e le lingue: dalla semantica alla pragmatica*, Perugia, Guerra.
- Iacobini, Claudio (2010), *Conversione*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, I, pp. 292-294 ([www.treccani.it/enciclopedia/conversione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/conversione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)), ultima consultazione: 10.10.2020).
- Lewis, Michael (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lipka, Leonhard (1992), *An Outline of English Lexicology*, Tübingen, Niemeyer.
- Lyons, John (1968), *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, John (1977), *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, John (1995), *Linguistic Semantics: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Makni, Fawzi (2013), *Teaching Polysemous Words to Arab Learners: A Cognitive Linguistics Approach*, PhD thesis, University of the West of England (eprints.uwe.ac.uk/20032), ultima consultazione: 10.10.2020).
- Mason, Jana M. – Knisely, Elisabeth – Kendall, Janet (1978), *Effects of Polysemous Words on Sentence Comprehension*, Technical Report n. 85, Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign (poi in «Reading Research Quarterly», 15/1, 1979, pp. 49-65).
- Mazzocco, Michèle M. (1997), *Children's Interpretation of Homonyms: A Developmental Study*, in «Journal of Child Language», 24, pp. 441-467.
- Mollica, Anthony (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- Nation, Paul (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House.
- Nation, Paul (2016), *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, Amsterdam, Benjamins.
- Nesi, Hilary (1999), *The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education*, in Reinhard R. K. Hartmann (a cura di), *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*, Berlin, Freie Universität, pp. 53-67.
- Oliveira, Ana F. – Miranda, Félix B. – Siqueira, Maity (2013), *O tratamento da polissemia e da homonímia nos learner's dictionaries: subsídios da se-*

- mântica cognitiva para a disposição das acepções*, in «Alfa», 57/1, pp. 163-197.
- Parent, Kevin (2009), *Polysemy: A Second Language Pedagogical Concern*, PhD thesis, Wellington, Victoria University of Wellington (researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/handle/10063/970, ultima consultazione: 10.10.2020).
- Peters, Ann M. – Zaidel, Eran (1980), *The Acquisition of Homonymy*, in «Cognition», 8/2, pp. 187-207.
- Prada, Massimo (2013), *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado*, in «Italiano LinguaDue», 5/1 (riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Richards, Jack C. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*, in «TESOL Quarterly», 10/1, pp. 77-89.
- Rundell, Michael (2012), *'It Works in Practice but Will it Work in Theory?' The Uneasy Relationship Between Lexicography and Matters Theoretical*, in Ruth V. Fjeld – Julie M. Torjusen (a cura di), *Proceedings of the 15th EURALEX Congress*, Oslo, University of Oslo, pp. 47-92.
- Sabatini Coletti = Francesco Sabatini – Vittorio Coletti, *il Sabatini Coletti. Dizionario di italiano*, Milano, Rizzoli Larousse, 1a ed. 1997 (edizione online 2018 sul sito dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/, ultima consultazione: 10.10.2020).
- Treccani = *Nuovo vocabolario Treccani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, www.treccani.it/vocabolario/ (ultima consultazione: 10.10.2020).
- Tuggy, David (1993), *Ambiguity, Polysemy, and Vagueness*, in «Cognitive Linguistics», 4/3, pp. 273-290.
- Ullmann, Stephen (1957), *The Principles of Semantics*, Oxford, Blackwell.
- Ullmann, Stephen (1962), *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford, Blackwell.
- Weinreich, Uriel (1966), *Explorations in Semantic Theory*, in Thomas S. Sebeok (a cura di), *Current Trends in Linguistics III: Theoretical Foundations*, The Hague, Mouton, pp. 395-477.
- Yuill, Nicola (1998), *Reading and Riddling: The Role of Riddle Appreciation in Understanding and Improving Poor Text Comprehension in Children*, in «Cahiers de Psychologie Cognitive», 17/2, pp. 313-342.
- Zingarelli = *lo Zingarelli 2021. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

- Zipke, Marcy (2008), *Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension with Riddles*, in «The Reading Teacher», 62/2, pp. 128-137.
- Zipke, Marcy (2011), *First Graders Receive Instruction in Homonym Detection and Meaning Articulation: The Effect of Explicit Metalinguistic Awareness Practice on Beginning Readers*, in «Reading Psychology», 32, pp. 349-371.
- Zipke, Marcy – Ehri, Linnea C. – Cairns, Helen (2009), *Using Semantic Ambiguity Instruction to Improve Third Graders' Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension: An Experimental Study*, in «Reading Research Quarterly», 44/3, pp. 300-321.
- Zuccherini, Nicola (2018), *L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curricolo delle parole*, in «Italiano LinguaDue», 10/2, pp. 167-184 (riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11291, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Zuccherini, Nicola (2020), *Quante parole conosci? Attività e test per imparare il lessico italiano*, Bologna, Edizioni La Linea.
-