

Note sull'apprendimento delle parole polisemiche

di *Grazia Basile*

Abstract

As well known, both in the case of acquiring an L1 and, later, a foreign language (FL), many factors related to communicative, affective and relational contexts come into play. The existence in the historical-natural languages of polysemic words can be a difficulty in learning either a L1 (for example in the case of the Italian *banco* which can mean both a “school bench” and a “butcher’s bench”) or a FL (for example in the case of Italian speakers struggling to memorize that *orologio* in many European languages corresponds to two different terms, depending on whether we mean “wall/table clock” or “wristwatch”). This difficulty is then made stronger by the fact that more words are common and frequent, more extensive is their polysemy.

The aim of this paper is to highlight the similarities and differences that exist in L1 and FL acquisition of polysemic words. In this regard, different study approaches are taken into account, bearing in mind the need – in our opinion – to promote the development of word consciousness (involving an interest in and an awareness of word parts, word order, how words extend their meanings, word choice in different uses of the language etc.), with either L1 or FL learners.

Introduzione

Caratteristiche generali della polisemia

La polisemia costituisce un fenomeno pervasivo nelle lingue storico-naturali, al punto che ogni parola è virtualmente polisemica e può esserlo in modo infinito. Di conseguenza, parlare di polisemia vuol dire parlare di un fenomeno di centrale importanza nella descrizione del funzionamento delle lingue storico-naturali¹. Essa è da intendersi come la coesistenza di due o più sensi correlati a partire da una stessa forma linguistica, e, più in generale, come un effetto necessario della limitatezza del numero dei lessemi del vocabolario di una lingua, insomma come una risorsa indispensabile dell'economia delle lingue, ossia – per usare le parole di André Martinet – «della ricerca permanente dell'equilibrio fra bisogni contraddittori che devono esser soddisfatti: bisogni della comunicazione da un lato, inerzia della memoria e inerzia articolatoria dall'altro»².

Se ogni parola o ogni termine fosse riferibile a un solo significato, avremmo bisogno di un'infinità di parole o termini per parlare e la comprensione ne risulterebbe inevitabilmente compromessa, invece con alcune migliaia di vocaboli riusciamo a parlare di tutto. Questo è possibile perché nelle lingue sono costantemente in opera

due esigenze fondamentali: quella della massima individuazione e quella del minimo sforzo. Se l'esigenza di massima individuazione agisse da sola, avremmo come conseguenza, appunto, la proliferazione di milioni e milioni di vocaboli diversi, ognuno per ogni diversa situazione o categoria di entità. Tuttavia, situazioni del genere sono irrealizzabili perché nelle lingue è contemporaneamente in opera l'azione bilanciatrice del principio, enunciato da André Martinet, del minimo sforzo secondo cui «l'uomo consuma energia solo nei limiti necessari a raggiungere i fini che si è proposto»³, e dunque, nonostante l'illimitatezza teorica del lessico, gli esseri umani mostrano una – per dir così – tendenza al risparmio per quanto riguarda il numero dei lessemi di una lingua.

Insomma, se ci trovassimo in presenza di una lingua ideale⁴, ogni cosa, avvenimento, fatto o anche ogni classe o categoria culturale avrebbe una designazione unica e univoca. Ma, in virtù del già ricordato principio di economia, e dal momento che le esperienze umane presentano una notevole ricchezza e complessità, non si può avere una corrispondenza uno-a-uno tra segni e referenti. Dunque, se da una parte esiste una sorta di *horror infinitatis*, di paura di una proliferazione di sensi differenti⁵, dall'altra tuttavia si impone nelle lingue l'obbligo di dominare l'infinità dei fatti, dei fenomeni con un numero finito di simboli fonici.

Legato alla polisemia è il carattere di vaghezza o indeterminatezza proprio dei significati dei segni, in quanto tale carattere si configura, per così dire, come una condizione segnica che consente di

estendere i confini di significato d'ogni monema e segno fino ad abbracciare sensi nuovi e imprevedibili senza mutare di codice, ma mutando solo localmente, solo in qualche punto, il codice in funzione di nuove spinte alla significazione cui si rendano sensibili gli utenti⁶,

in relazione quindi con le loro diverse *habitudines* di uso e lettura dei segni⁷.

È proprio grazie alla vaghezza, all'indeterminatezza dei significati dei segni che possono sorgere sensi nuovi, nuove accezioni di uno stesso vocabolo, in stretta relazione sia con la possibilità di allargare e mutare – per esprimerci in termini demauriani – i confini del campo noetico di un codice sia con le *spinte alla significazione* che partono dagli utenti.

Al problema della polisemia sono state date risposte di tipo diverso⁸: ora se ne è discusso in termini storici tentando di individuare un etimo comune per i sensi polise-mici, ora si è tentato di descrivere il fenomeno nel quadro della semantica strutturale, per cui si ha polisemia se tra le varie accezioni c'è almeno un tratto, un componente semantico in comune, ora si è cercata una spiegazione a partire da principi semantico-logici di derivazione individuando un senso, per così dire, basico e dei sensi derivati per estensione, restringimento ecc. di significato, ora si è preferita una spiegazione basata su criteri sintattico-distribuzionali ecc.

Si ricordano inoltre i numerosi contributi della semantica cognitiva: segnaliamo, tra le varie posizioni, quella di Paul D. Deane, il quale – servendosi soprattutto della teoria dell'architettura cognitiva di Anderson, del concetto di pertinenza elaborato da Sperber e Wilson e della teoria degli schemi di immagine di Lakoff e Johnson – arriva

a rendere conto di molte proprietà della polisemia. A giudizio di Deane, un'adeguata teoria della polisemia deve affrontare necessariamente vari problemi, ossia quello della selezione di senso, quello della connessione semantica e quello dell'identità di categoria, e ognuna di queste questioni sembra richiedere una soluzione cognitiva. Sono ravvisabili delle corrispondenze tra le proprietà della polisemia e le strutture della cognizione umana, tant'è che la polisemia è in grado di fornire informazioni cruciali su processi cognitivi basilari⁹. Una soluzione soddisfacente deve essere cercata, secondo Deane, non tanto da un punto di vista strettamente linguistico, e tanto meno ipotizzando una distinzione tra conoscenza linguistica e conoscenza enciclopedica, quanto piuttosto in termini cognitivi dal momento che «polysemy is a natural consequence of the interaction of conceptual flexibility and structure»¹⁰.

Nell'ambito degli studi pragmatici, importanti contributi partono dal tentativo di Geoffrey Nunberg¹¹ di collocare la questione su un versante pragmatico piuttosto che semantico, per cui l'omonimia costituirebbe un fenomeno di senso, mentre la polisemia sarebbe un fenomeno di competenza della pragmatica. Per Nunberg una considerazione pragmatica della polisemia ci consente di spiegare

how a name or general term can be used to refer to something in the absence of a linguistic convention for doing so (and as such, it will perforce be an account of those metaphorical word-uses that are not judged normal or acceptable, as well)¹².

Inoltre – sostiene Nunberg – i linguisti hanno postulato che «words have “meanings-in-the-language” because it seemed necessary to do so, in order to explain how novel utterances are understood», ma è un'ipotesi troppo forte che «would force us to make assumptions about our language over and above what simple understanding would require. We do not have to know what a word names to be able to say what it is being to refer to»¹³.

I

Usare e comprendere le parole polisemiche: un approccio di tipo pragmatico-lessicale

Negli ultimi anni (a partire dagli anni Ottanta) si sono diffusi e moltiplicati gli studi di pragmatica lessicale, volti a spiegare in che modo «linguistically-specified (“literal”) word meanings are modified in use»¹⁴.

Un approccio di questo tipo si rivela particolarmente fecondo non tanto nel caso di quelle accezioni già stabilizzate nell'uso, dunque sistematiche, convenzionali e registrate nei dizionari, come per esempio nel caso del lemma *campagna*, inteso sia come “grande estensione di terreno, pianeggiante o collinoso, fuori da centri urbani, con vegetazione spontanea o coltivata e poche abitazioni sparse: *aperta campagna*, *campagna coltivata*, *brulla*”, che come “ciclo di operazioni militari condotte su un dato teatro di

guerra in un determinato periodo: *la campagna di Russia, le campagne di Napoleone*”, o di accezioni appartenenti a linguaggi tecnico-specialistici, come nel caso del lemma *dado* “TS tecn. oggetto metallico spec. a forma di prisma quadrato o esagonale con foro filettato nel quale si avvita una vite per costituire un bullone”, “TS arch. elemento parallelepipedo del piedistallo della colonna, compreso fra lo zoccolo e la cimasa di coronamento”, “TS stor. tortura in uso fino al Settecento, consistente nello stringere le caviglie del suppliziato fra due tasselli di ferro concavi”¹⁵, che non pongono problemi di interpretazione in quanto selezionano contesti d’uso diversi e maggiormente prevedibili.

Può invece avere un forte valore euristico in casi di processi lessico-pragmatici come l’ampliamento e il restringimento di senso, l’estensione metaforica ecc., di solito studiati isolatamente l’uno dall’altro, che sono stati inclusi dai teorici della pertinenza¹⁶ in un approccio di ricerca unitario volto a render conto del fatto che «the concept communicated by use of a word often differs from the concept encoded»¹⁷. Si tratta di vocaboli usati in contesti d’uso comune che sono soggetti a un processo di, per dir così, *modulazione*, in cui il loro significato è meno prevedibile – «in the absence of a linguistic convention for doing so», come sostiene Nunberg (cfr. PAR. 1) – e viene rivisto e rimodulato in ambito locale, obbligando il ricevente – per forza di cose – a procedere per inferenze e a rivedere e ricalcolare il significato dell’intero enunciato¹⁸.

Consideriamo alcuni di questi casi:

- a) *Estensione di categoria lessicale*: si intendono i casi in cui una parola è usata in una nuova categoria lessicale, per esempio *He is pianoing Christmas songs*, dove il sostantivo *piano* assume la forma verbale (al gerundio) *pianoing* e significa “sta suonando il piano”¹⁹.
- b) *Approssimazione*: si intendono i casi di cosiddetto *interpretive broadening*, in cui l’interpretazione di una parola con un significato preciso viene estesa per indicare un uso vago, come nel caso degli usi vaghi dei numeri (per esempio *mille* usato con valore indeterminato per indicare un gran numero o una grande quantità: *te l’ho detto mille volte!*; *oggi ho mille cose da fare*), o dei termini geometrici (per es. *quadrato* per riferirsi a una figura, superficie ecc., di forma più o meno quadrata: *ho comprato un quadrato di terreno*). A questo proposito Robyn Carston parla di *broadening* quando il campo semantico del termine si allarga, passando da un sottoinsieme dei suoi possibili sensi a un insieme più ampio²⁰, come avviene, per esempio, nel caso di *matto* in *Quel ragazzo è matto*, in cui non si intende dire che il ragazzo in questione ha una particolare patologia psichiatrica ma che ha avuto dei comportamenti strani, bizzarri o irragionevoli. Il campo semantico di *matto* viene quindi modulato e ampliato nell’accezione più generale di *strano*.
- c) *Restringimento di senso*: si intendono i casi in cui si usa una parola per trasmettere un’interpretazione più ristretta piuttosto che quella semanticamente codificata; a questo proposito si parla di *narrowing*²¹: per esempio *bere* per significare “bere vino o alcolici” in una frase come *Luigi beve come una spugna*²², *dormire* per significare “essere inattivo, inerte” in una frase come *Invece di darti da fare per cercarti un lavoro tu dormi*²³ ecc.
- d) *Metafore non convenzionali*: si intendono casi come, ad esempio, *Giovanni nella nostra famiglia è una specie di lampione*, in cui il significato costituisce un uso metaforico della parola *lampione* (press’a poco col significato di “persona di riferimento,

che funge da faro luminoso per gli altri”), ricavabile sulla base delle proprietà fisiche del lampione (“fanale o grossa lanterna sostenuta da una colonna o da un supporto infisso nel muro, usata per l’illuminazione di strade o piazze”²⁴) in considerazione del contesto di enunciazione.

e) *Metonimie non convenzionali*: si intendono i casi metonimia, per dir così, più estemporanei²⁵, come ad esempio nel caso in cui in un bar un cameriere dica a colui che sta alla cassa *Il panino al prosciutto ha chiesto il conto*, per riferirsi, ovviamente, non a un panino al prosciutto ma al cliente che ha ordinato un panino al prosciutto, vuole pagare e quindi ha chiesto il conto.

Si tratta di percorsi lessicali significativi anche da un punto di vista pragmatico-cognitivo; infatti, la polisemia è vista come «variazione nella costruzione di una parola in diverse occasioni di uso»²⁶, e il significato, legato a operazioni di costruzione analoghe a quelle che regolano la concettualizzazione, si configura come qualcosa di dinamico.

2

Osservazioni sull'apprendimento delle parole polisemiche in L1 e in L2

In questa sede – sullo sfondo di una prospettiva di tipo pragmatico-cognitivo – svilupperemo alcune riflessioni che, partendo da quanto sostenuto da Ludwig Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche* («come una parola funzioni, non lo si può indovinare. Si deve stare a guardare l’impiego della parola, e imparare di lì»²⁷), rendano conto della dinamica tra significato lessicale e suo contesto d’uso, dal momento che «what a word means often depends on the context in which it is used, and people pick up much of their vocabulary knowledge from context» e che «contextual variation in meaning is pervasive in natural language, and much of this variation is irregular and/or language specific»²⁸.

A questo proposito i processi di acquisizione di una L1 e di una L2 offrono un osservatorio particolarmente interessante in quanto – tenendo conto del principio di arbitrarietà che regola la distribuzione dei significati tra le unità lessicali di una lingua e per cui lingue diverse “formano” o articolano diversamente la sostanza dell’espressione e la sostanza del contenuto – in entrambi i casi si ha a che fare con dei processi che mettono in luce l’attività dell’apprendente alle prese con una lingua. Tali processi riguardano sia le sue capacità cognitive che il suo sapersi muovere all’interno di spazi esperienziali condivisi con i suoi simili, nei quali l’apprendente mette in pratica i suoi processi di categorizzazione e interpretazione della realtà²⁹.

Nel caso di una L1, sappiamo che l’acquisizione delle parole da parte dei bambini richiede una precedente capacità di intendere le intenzioni comunicative degli altri³⁰.

Tra i vari studi che hanno indagato la capacità dei bambini di affrontare la polisemia, segnaliamo – in particolare – quello di Hugh Rabagliati, Gary F. Marcus e Liina Pulkkinen³¹, che ha messo in luce una loro precoce capacità di usare la pragmatica nel risolvere questioni relative al senso. In questo studio i bambini hanno evidenziato una

capacità simile a quella degli adulti di muoversi tra sensi differenti: per esempio, un DVD può essere rotondo (quando lo si descrive come disco) e lungo un'ora (quando lo si descrive come un film) e in ciascun caso *DVD* significa due cose differenti. Questo suggerisce che nei primi stadi di acquisizione di una lingua i bambini mostrano una grossa flessibilità in quanto accettano – per dir così – dei sensi per le parole che vanno oltre quelli che gli adulti qualificano come appropriati (o pertinenti³²).

Un altro esempio può essere costituito da una proto-parola come *brum-brum!* che per i bambini funziona come una frase e può riferirsi inizialmente a un intero evento parafrasabile con «un veicolo è passato rombando». In un secondo momento la proto-parola potrà riferirsi ad altri aspetti collegabili all'evento (la presenza del veicolo, il rumore prodotto, il passaggio di veicoli simili) secondo i principi del pensiero per complessi di Vygotskij e le somiglianze di famiglia di Wittgenstein. Tuttavia, per avere successo e feed-back con gli adulti, la comunicazione infantile dovrà progressivamente adeguarsi alle abitudini e regole della lingua materna³³.

Tra i 10 e i 18 mesi è molto frequente l'uso generalizzato di una stessa parola per referenti diversi. Si tratta del cosiddetto fenomeno della sovraestensione del significato³⁴: ad esempio i bambini possono usare la parola *palla* non solo per le palle ma anche per tutti i tipi di oggetti tondi, la parola *brum-brum* per riferirsi a tutti i veicoli a motore che conosce, la parola *bau-bau* per riferirsi a tutti i quadrupedi, la parola *pappa* per tutti i cibi e per l'azione di mangiare, la parola *nanna* per il suo lettino e l'azione di andare a dormire³⁵.

Il dialogo con gli adulti inserirà progressivamente nel lessico infantile altre parole come, per esempio, *moto* (al posto di *brum-brum*), *gatto* o *mucca* (al posto di *bau-bau*) che ridurranno le significazioni dei primi segni linguistici fino a renderli coestensivi con quelli degli adulti.

Per quanto riguarda l'apprendimento di una L2, sappiamo che la L1 di partenza ha una chiara influenza sull'apprendimento del lessico di una L2, per cui – come appare particolarmente evidente nelle fasi iniziali – l'apprendente tende a riprodurre nella lingua *target* le strutture presenti nella sua lingua materna, così che cercherà nella L2 gli equivalenti alle parole della L1 e trasferirà nella L2 le differenziazioni di significato della L1³⁶. La strategia più comune agli apprendenti sarà quella di far affidamento su cosiddette *preconceived notions* circa il significato di parole e frasi³⁷.

Le maggiori difficoltà – come ci mostra l'evidenza empirica – si hanno nei casi in cui a una parola polisemica della L1 corrispondono due (o più) parole diverse nella L2. Ad esempio i parlanti inglesi che apprendono l'italiano fanno notoriamente confusione nell'uso di *sapere* (nel significato di “essere, venire a conoscenza di qualcosa; averne notizia”: per esempio, *Ho saputo che sei ti sei comprato un cane*) e *conoscere* (nel significato di “avere la nozione, il concetto di qualcosa, sapere che esiste, qual è e che caratteristiche ha”: per esempio *Conosco bene il tuo quartiere, Conosci un buon ristorante in centro?*), entrambi resi in inglese con *to know*. I parlanti italiani, a loro volta, spesso fanno fatica a memorizzare che a *orologio* in molte lingue europee corrispondono due vocaboli diversi, a seconda che si intenda un orologio da muro o da tavola (cfr. l'ingle-

se *clock*, il francese *horloge*, l'olandese *klok*), oppure l'orologio da polso (cfr. l'inglese *watch*, il francese *montre*, l'olandese *horloge*³⁸).

Le parole con significati multipli, insomma, possono provocare molti casi di mancata comprensione delle parole. Spesso – come rilevano gli studi sull'interlingua – si dà il caso in cui

Learners who were familiar with one of the meanings of a polyseme/homonym did not abandon this meaning even though it did not make any sense in context. For example, *since* in the sense of *because* was often interpreted as *from the time when*; *yet* and *still* (meaning *but*) as *until now*; *course* (duration) as *dish*; and *state* (situation) as *country*³⁹.

Ciò dipende probabilmente dal cosiddetto carico di apprendimento (*learning burden*) di una parola, cioè dalla quantità di sforzo richiesto per impararla, e dal fatto che

the more a word represents patterns and knowledge that the learners are already familiar with, the lighter its learning burden. These patterns and knowledge can come from the first language, from knowledge of other languages, and from previous knowledge of the second language⁴⁰.

A partire dagli anni Settanta e Ottanta negli studi sull'apprendimento di una L2 si sono diffusi i metodi cosiddetti nozio-funzionali e comunicativi, attenti a dotare il parlante straniero dei mezzi linguistici necessari a raggiungere un certo scopo in una specifica situazione comunicativa e, di conseguenza, le parole sono state presentate in un determinato contesto, in relazione a una funzione linguistica⁴¹. Questo approccio si è poi maggiormente diffuso a partire dagli anni Ottanta e Novanta con una maggiore attenzione, per quanto riguarda il lessico, a far ricavare agli apprendenti il senso di una parola dal contesto, piuttosto che darne immediatamente una spiegazione o una traduzione⁴². L'idea di fondo è che gli insegnanti devono aiutare gli studenti a sviluppare «guessing strategies for unknown words in texts»⁴³.

Pratiche di questo tipo servono indubbiamente a sviluppare negli apprendenti una consapevolezza di tipo metalinguistico delle parole, cosa che può essere incoraggiata da parte degli insegnanti di L2 dando loro delle informazioni sulle caratteristiche fonologiche della parola in questione, sulle sue parti costitutive, sulla natura del suo significato ecc., includendo – per quanto riguarda l'aspetto semantico – considerazioni su eventuale polisemia e/o omonimia.

Conclusioni

Volendo tracciare alcune considerazioni conclusive, possiamo dire che la polisemia si configura come un principio di organizzazione cognitiva che agisce sul lessico in sinergia – soprattutto nei casi che possiamo definire *context-driven* (come negli esempi visti sopra *Giovanni nella nostra famiglia è una specie di lampione* e *Il panino al prosciutto ha*

chiesto il conto) – con la variabilità del contesto di enunciazione. Prendiamo ancora un esempio, ossia l'aggettivo *leggero* in contesti come *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”). La domanda che ci si pone è se ciascuno di questi sensi costituisca un'accezione autonoma di *leggero* oppure se vadano compresi sotto un'unica accezione, semanticamente unitaria, col significato generico “che produce un effetto fisico-percettivo meno intenso”⁴⁴.

Nel caso appena visto di *leggero* è come se ci fosse una sorta di pre-significato⁴⁵, di potenziale semantico complesso⁴⁶ che sta a monte rispetto alle varie interpretazioni che si specificano completamente una volta che si dà il contesto di applicazione.

Anche se – in linea generale – tutti i casi di polisemia sono in relazione a un determinato contesto, l'ipotesi che possiamo avanzare è che ci sia una sorta di *aggiustamento lessicale* all'interno di un *continuum* polisemico, per cui si va dai sensi più autonomi e stabilizzati nella *langue* (e di conseguenza codificati nei dizionari, come nei casi visti nel PAR. 2 di *campagna* e di *dado*) a quelli più estemporanei e totalmente dipendenti dal contesto (*context-driven*)⁴⁷, ossia legati al particolare contesto di enunciazione. Si ha, in buona sostanza, un'oscillazione da casi altamente lessicalizzati a casi del tutto pragmatici⁴⁸.

In tutti i casi si instaura un processo di modulazione – come abbiamo visto nei casi di *broadening* e *narrowing* – legato a un obiettivo di economia di espressione in cui il parlante, invece di affrontare il laborioso compito di codificare in maniera completa il senso lessicale che ha in mente – cosa che potrebbe fare se lo volesse – spesso è portato, per una sorta di *rilassamento pragmatico*⁴⁹, a scegliere una forma più economica di espressione. Nel fare ciò il parlante fa affidamento su una cooperazione e intesa implicite con l'ascoltatore, sulla base di uno sfondo comune di saperi condivisi, tali che l'ascoltatore sia portato «to pragmatically infer her intended lexical meaning»⁵⁰.

Note

1. Sulla pervasività della polisemia nelle lingue cfr. i dati raccolti da Federica Casadei per l'italiano (cfr. F. Casadei, *La polisemia nel vocabolario di base dell'italiano*, in “Lingue e linguaggi”, 12, 2014, pp. 35-52) che dimostrano che la quasi totalità del vocabolario di base dell'italiano (vdb) è costituita da lessemi polisemici: questi arrivano a coprire quasi il 90% (l'89%) del vdb nel suo complesso, e nella sola fascia del vocabolario fondamentale costituiscono addirittura il 96% (cfr. *ivi*, p. 40). Risulta confermata la relazione tra frequenza e polisemia dei lessemi, per cui cfr. la legge di Zipf sulla relazione tra frequenza e significato di una unità linguistica riportata in T. De Mauro, *Statistica linguistica*, in *Enciclopedia Italiana. 1948-1960. Appendice III*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1961-62, pp. 820-1, in partic. p. 821 dove si afferma che «le parole che hanno maggiore frequenza (*F*) sono semanticamente più generiche, cioè maggiore è il numero dei significati (*m*) ad esse attribuiti, rispetto alle parole di minore frequenza: $m=F^{1/2}$ ».

2. A. Martinet, *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Roma-Bari 1977⁴, p. 199; 1^a ed. 1966 (ed. or. *Éléments de linguistique générale*, Librairie Armand Colin, Paris 1960).

3. *Ivi*, p. 197.

4. Cfr. J. Lyons, *Semantics*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge 1977, p. 140.

5. Cfr., tra gli altri, J. G. Kooij, *Ambiguity in Natural Language*, North-Holland Publishing Company, Amsterdam-London 1971.

6. T. De Mauro, *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 1995³, p. 102; 1^a ed. 1982.
7. Ivi, p. 61.
8. Cfr. Basile, *Per una discussione sulla polisemia*, cit., p. 16.
9. Cfr. P. D. Deane, *Polysemy and Cognition*, in "Lingua", 75, 4, 1988, pp. 325-61; in partic. p. 327. Cfr. pure H. Cuyckens, B. E. Zawada (eds.), *Polysemy in Cognitive Linguistics*, Benjamins, Amsterdam 1997.
10. Deane, *Polysemy and Cognition*, cit., p. 358.
11. Cfr. G. Nunberg, *The Non-Uniqueness of Semantic Solutions: Polysemy*, in "Linguistics and Philosophy", 3, 1979, pp. 143-84.
12. Ivi, p. 154.
13. Ivi, p. 177.
14. D. Wilson, *Relevance and Lexical Pragmatics*, in "Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica", 15, 2, 2003, pp. 273-91, in partic. p. 273.
15. Gli esempi sono tratti da T. De Mauro, *Grande dizionario italiano dell'uso* (abbreviato GRADIT), 6 voll., UTET, Torino 1999-2000; ed. 2007, s. v.
16. Cfr., tra gli altri, R. Carston, *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*, Blackwell Publishing, Oxford 2002 e D. Wilson, D. Sperber, *Truthfulness and Relevance*, in "Mind", 111, 2002, pp. 583-632.
17. Wilson, *Relevance and Lexical Pragmatics*, cit., p. 274.
18. Cfr., ad esempio, F. Ervas, *Polisemia e ambiguità lessicale nella traduzione*, in S. Ferreri (a cura di), *Lessico e lessicologia*, Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Bulzoni, Roma 2012, pp. 295-306.
19. Cfr., tra gli altri, E. W. Bushnell, M. P. Maratsos, *Spooning and Basketing: Children's Dealing with Accidental Gaps in the Lexicon*, in "Child Development", 3, 55, 1984, pp. 893-902 e E. V. Clark, *The Young Word Maker: A Case Study of Innovation in the Child's Lexicon*, in E. Wanner, L. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge University Press, Cambridge 1994, pp. 390-425.
20. Tra gli esempi riportati da Carston cfr. *There is a rectangle of lawn at the back*, per riferirsi non a un rettangolo in senso proprio, con quattro angoli retti e con i due lati opposti uguali, ma a un prato all'inglese che è approssimativamente un rettangolo, o anche *This steak is raw*, per intendere che la bistecca, presumibilmente servita in un ristorante, non è realmente cruda ma è meno cotta di quanto il parlante desidera ecc. In questi casi «the concepts encoded [...] are generally agreed to have clear category borders as a matter of their semantics, and what is going on is that speakers are using them loosely for a particular communicative purpose» (Carston, *Thoughts and Utterances*, cit., p. 329).
21. Cfr. Carston, *Thoughts and Utterances*, cit., p. 333: «Cases of concept narrowing contribute to the propositional form of the utterance; that is, enrichment is taken to be one of those pragmatic processes, along with reference assignment and disambiguation, that are involved in arriving at an explicitly communicated assumption, an explicature».
22. Cfr. l'inglese *to drink*, il tedesco *trinken*, il francese *boire* e lo spagnolo *beber* che si comportano analogamente all'italiano.
23. Cfr. l'inglese *to sleep*, il tedesco *schlafen*, il francese *dormir* che si comportano analogamente all'italiano.
24. De Mauro, GRADIT, cit., s. v. Su questo argomento cfr. I. L. Falkum, *The How and Why of Polysemy: A Pragmatic Account*, in "Lingua", 157, 2015, pp. 83-99, in partic. p. 84. Cfr. pure F. M. Deamer, *An Investigation Into the Processes and Mechanisms Underlying the Comprehension of Metaphor and Hyperbole*, University College London, London 2013 e Ş. Özçalışkan, *On Learning to Draw the Distinction between Physical and Metaphorical Motion: Is Metaphor an Early Emerging Cognitive and Linguistic Capacity?*, in "Journal of Child Language", 32, 2005, pp. 291-318.
25. Cfr. I. L. Falkum, *The Moustache Sits Down First: On the Acquisition of Metonymy*, in "Journal of Child Language", 44, 1, 2017, pp. 87-119.
26. W. Croft, D. A. Cruse, *Linguistica cognitiva*, Carocci, Roma 2010, in partic. p. 23 (ed. or. *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge 2004).
27. L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1974, p. 340 (ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953).
28. W. E. Nagy, *On the Role of Context in First – and Second-Language Vocabulary Learning*, Technical Report No. 627 – Center for the Study of Reading, University of Illinois, Urbana-Champaign 1995, p. 1.

29. Cfr. G. Basile, *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*. Prefazione di T. De Mauro, Carocci, Roma 2012, p. 23.
30. Cfr., tra gli altri, N. Akhtar, M. Carpenter, M. Tomasello, *The Role of Discourse Novelty in Early Word Learning*, in "Child Development", 67, 1996, pp. 635-45; S. Baron-Cohen, D. A. Baldwin, M. Crowson, *Do Children with Autism Use the Speaker's Direction of Gaze Strategy to Crack the Code of Language?*, in "Child Development", 68, 1, 1997, pp. 48-57; P. Bloom, *How Children Learn the Meanings of Words*, MIT Press, Cambridge (MA) 2000; E. V. Clark, *Conceptual Perspective and Lexical Choice in Acquisition*, in "Cognition", 64, 1997, pp. 1-37.
31. H. Rabagliati G. F. Marcus, L. Pykkänen, *Shifting Senses in Lexical Semantic Development*, in "Cognition", 117, 2010, pp. 17-37.
32. I ricercatori che hanno condotto gli esperimenti concludono infatti dicendo che i bambini «were adult-like in many respects, making licensed shifts without difficulty, but they also over-generalised by accepting a range of shifts that are unlicensed for adults» (Ivi, p. 33).
33. Cfr. D. Gargani, *Creatività e origini della semiosi umana*, in AA. VV. (a cura di), *Linguistica e filosofia del linguaggio. Studi in onore di Daniele Gambarara*, Mimesis, Milano 2018, pp. 251-62, in partic. p. 258.
34. Cfr., tra gli altri, J. M. Anglin, *Word, Object, and Conceptual Development*, Norton, New York 1977; P. Bloom, *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances before Syntax*, Mouton de Gruyter, The Hague 1973; H. H. Clark, *Space, Time, Semantics, and the Child*, in T. E. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York-San Francisco-London 1973, pp. 27-63. Le sovraestensioni costituiscono sì un elemento di difficoltà nell'individuazione corretta delle prime parole prodotte dai bambini (al punto che qualche studioso le ha anche definite come degli errori nel primo lessico infantile – cfr. M. L. Camaioni, *Lo sviluppo del lessico*, in Ead. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna 2001, pp. 85-115), tuttavia sono un fenomeno molto importante nel processo di acquisizione di una lingua in quanto costituiscono delle efficaci strategie comunicative: infatti, un bambino che non conosce un termine appropriato per un particolare referente può usare qualche parola che già conosce per un referente ad esso correlato, ossia una parola che, per dir così, va meglio in una particolare situazione (cfr. J. McShane, *The Development of Naming*, in "Linguistics", 17, 1979, pp. 879-905, in partic. p. 896 e M. T. Guasti, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, p. 127).
35. Cfr. M. C. Caselli, *Il primo sviluppo lessicale*, in G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna 1995, pp. 242-58, in partic. p. 249.
36. Cfr. A. Corda, C. Marelli, *Il lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra Edizioni, Perugia 2004, p. 18.
37. Cfr. M. Bensoussan, B. Laufer, *Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension*, in "Journal of Research in Reading", 7, 1, 1984, pp. 15-31, in partic. p. 26.
38. Cfr. Corda, Marelli, *Il lessico*, cit., p. 19.
39. B. Laufer, *What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words*, in N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University, Cambridge 1997, pp. 140-55, in partic. p. 152.
40. I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, 2nd edition, Cambridge University Press, Cambridge 2013, pp. 44-5; 1st ed. 2001.
41. Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (cfr. Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola, Milano 2002; ed. or. *Common European Framework for Language: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg 2001) vengono individuate delle funzioni quali *presentarsi*, *chiedere informazioni*, *esprimere la propria opinione*, e le nozioni linguistiche (per esempio nome, indirizzo, telefono per la funzione *presentarsi*) che permettono di comunicare a livello elementare in una data situazione (cfr. *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1* disponibile al link <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A1.pdf> (ultimo accesso il 24 giugno 2019)).
42. Cfr. Corda, Marelli, *Il lessico*, cit., p. 61.
43. «Examples of such strategies are: developing an ability to use comparisons and contrasts, punctuation, definitions and appositives, explanations, illustrations, collocations etc., in a text as clues to detect the meaning of a word» (Bensoussan, Laufer, *Lexical Guessing in Context*, cit., p. 26).
44. Cfr. Casadei, *La polisemia nel vocabolario di base dell'italiano*, cit., p. 36.
45. Cfr. Croft, Cruse, *Linguistica cognitiva*, cit., p. 138.

46. Cfr. P. Violi, *Significati lessicali e pratiche comunicative*, in "Rivista di Linguistica", 15, 2, 2003, pp. 321-42, in partic. p. 331.
47. Il problema – come argomentano Richard C. Anderson e Andrew Ortony – «is not with the macro-distinctions embodied in homonyms but with micro-distinctions, like *ball* in *The quarterback threw the ball*, *Arnold Palmer lost his ball*, *The guard dribbled the ball* and so on» (R. C. Anderson, A. Ortony, *On Putting Apples into Bottles. A Problem of Polysemy*, in "Cognitive Psychology", 7, 1975, pp. 167-80, in partic. p. 177).
48. Cfr. G. Nunberg, A. Zaenen, *Systematic Polysemy in Lexicology and Lexicography*, in H. Tommola *et al.* (eds.), *Proceedings of Euralex II*, University of Tampere, Tampere 1992, pp. 387-98, in partic. p. 393.
49. Cfr. P. Lasersohn, *Pragmatic Halos*, in "Language", 75, 3, 1999, pp. 522-51, in partic. p. 522.
50. Falkum, *The How and Why of Polysemy*, cit., p. 94.