

Lingue e testi: verso una grammatica comune¹ di *Miriam Voghera*

Non esistono il troppo né il vano per una lingua.
C. E. Gadda

Nella sezione monografica di questo numero di “Testi e linguaggi” sono raccolti saggi dedicati a problemi linguistici. I vari contributi discutono numerose questioni che hanno come filo conduttore una più generale riflessione del rapporto tra categorie concettuali e di analisi e usi linguistici. Alcuni dei contributi sono frutto degli incontri informali di ricerca iniziati nel 2006 presso il Centro linguistico di Ateneo dell’Università di Salerno e regolarmente proseguiti da allora presso il Laboratorio P.A.R.O.L.E. (Per l’analisi, la ricerca e l’osservazione delle lingue europee) del Dipartimento di Studi linguistici e letterari, coinvolgendo anche ricercatori esterni all’ateneo salernitano. Scopo principale degli incontri è stato ed è quello di mettere in comune riflessioni e ricerche per costruire un terreno scientifico comune al fine di progettare insieme nuovi percorsi formativi e nuove pratiche didattiche. Siamo infatti convinti che un progetto formativo efficace non può che nascere da attività di ricerca quanto più possibile condivise dai vari insegnamenti linguistici. Da qui anche la scelta di pubblicare tutti i contributi in un’unica lingua, per ovvie ragioni l’italiano, per sottolineare la necessità di un dialogo quanto più possibile autentico e profondo.

Pur nella molteplicità delle questioni trattate, due temi sono continuamente emersi come rilevanti, per dir così, urgenti: la creazione di un rapporto più organico tra insegnamenti linguistici e la costruzione di una relazione continua tra saperi linguistici e saperi altri. Le pagine che seguono presentano alcune riflessioni su questi argomenti, nate grazie al dibattito svoltosi in questi anni anche con i colleghi degli insegnamenti letterari.

La costruzione di uno stretto rapporto tra tutte le discipline linguistiche è di particolare rilievo data la specificità della situazione accademica (e in parte anche scolastica) italiana, in cui lo studio delle lingue straniere è stato spesso considerato strumentale all’accesso di altre conoscenze e solo marginalmente obiettivo scientifico e didattico in sé. Fortunatamente il pieno riconoscimento delle lingue straniere come settori disciplinari autonomi ha aperto nuovi spazi di dialogo con la linguistica, la filologia, la glottodidattica. Ciò

appare positivo non solo sul piano scientifico, ma anche sul piano didattico perché apre nuove prospettive formative.

Terreno privilegiato di questo dialogo deve essere, a nostro parere, lo sviluppo di competenze metalinguistiche forti, che possano costituire una base comune per l'apprendimento linguistico e per il confronto interlinguistico. Le abilità metalinguistiche, giova ricordarlo, sono elemento costitutivo della competenza linguistica di ciascun parlante perché sono elemento costitutivo della semiosi linguistica². La riflessione sulla lingua non è un processo indotto artificialmente dall'insegnamento scolastico; è invece un'abilità connessa all'uso della lingua in quanto tale, fin dall'inizio dello sviluppo linguistico da parte dei bambini. Imparare una lingua non vuol dire aumentare addizionalmente il numero di parole e/o costruzioni note, ma piuttosto ridisegnare continuamente i confini della grammatica della lingua che si sta imparando, in relazione alle diverse situazioni comunicative, cogliendo corrispondenze sistematiche e relazioni non casuali tra gli elementi linguistici e tra questi e il contesto extralinguistico. Vuol dire dover cogliere i confini tra varianza e invarianza nei sistemi linguistici di cui ci si sta impadronendo.

È questo un elemento centrale dal punto di vista dello sviluppo linguistico sia della lingua madre sia delle lingue che si apprendono successivamente, e del rapporto che si crea tra esse. È chiaro infatti che l'apprendimento di una lingua straniera non avviene tramite un processo traduttivo basato su una corrispondenza di etichette, ma attraverso un processo costruttivo di grammatiche. Per imparare bene una lingua non è sufficiente essere esposti a una pluralità di stimoli verbali, ma è necessario saperli funzionalizzare in un quadro sistematico di elementi linguistici, contestuali e culturali. Una buona didattica linguistica dovrà quindi guidare all'osservazione delle strutture della propria lingua e al confronto con le lingue che si stanno imparando per scoprire come grammatiche diverse si proiettano diversamente sullo spazio linguistico.

Le abilità metalinguistiche sono dunque il *fil rouge* intorno al quale costruire una propria competenza linguistica attiva e sono anche il punto di incontro naturale tra insegnamenti linguistici. È chiaro infatti che le capacità metalinguistiche naturalmente connesse alla semiosi linguistica devono crescere, raffinarsi e, soprattutto, applicarsi a livelli di complessità e profondità maggiori. È compito degli insegnamenti linguistici nel loro complesso sviluppare, per dir così, la normale capacità metalinguistica in un uso consapevole delle proprie conoscenze sulla lingua perché queste diventino uno dei motori dell'apprendimento, ma anche un sapere disciplinare a sé. Gli insegnamenti linguistici devono infatti concorrere non solo all'aumento delle abilità linguistiche, ma anche alla creazione di professionisti delle lingue per i quali i saperi metalinguistici dovranno essere obiettivo formativo portante o, come nel caso degli insegnanti di lingua, parte delle loro abilità professionali.

Creare percorsi formativi che incrementino la consapevolezza del rapporto tra il sapere una lingua e i saperi sulla lingua non è solo un obiettivo didattico-strumentale, ma costituisce un obiettivo scientifico prioritario perché mette in gioco la nostra capacità di pensare ad una grammatica che si relazioni continuamente agli usi linguistici, che si confronti, già nella definizione stessa delle categorie concettuali, con la variazione intra- e interlinguistica sincronica e diacronica. Non è forse inutile richiamare l'attenzione sul fatto che una lingua è un oggetto per definizione flessibile e in movimento, e che una buona grammatica (così come una buona teoria linguistica) deve prevedere come suo elemento costitutivo non solo il mutamento delle strutture, ma una possibile ridefinizione delle categorie stesse. Ciò può avvenire solo se si condivide l'idea che i fatti linguistici siano spiegabili più efficacemente in termini non categoriali, ma probabilistici, e che la definizione stessa di una categoria è data dalle proprietà condivise dagli elementi che manifestano uguale distribuzione in uguali strutture e contesti. Detto in altre parole, le regolarità di tipo quantitativo ci permettono di scoprire proprietà interne alle varie strutture linguistiche, poiché proprio l'occorrenza o la non occorrenza in determinati contesti ne fanno emergere funzionalità specifiche: anche i significati grammaticali, e non solo quelli lessicali, possono cioè essere espressi come la somma dei loro valori contestuali³. Esiste del resto oramai una gran messe di ricerche che dimostra la rilevanza esplicativa della distribuzione statistica dei fatti linguistici e che mette in crisi l'idea di una grammatica concettualmente autonoma dall'uso⁴: la grammatica consiste in una complessa rete di invarianze che permette la reciproca intelligibilità attraverso un insieme di elementi sistemati nell'uso. Se questo è vero, contrariamente a ciò che la tradizione scolastica sembra trasmettere, la grammatica è per definizione un oggetto in movimento che cresce, per dir così, insieme ai parlanti e alle loro esperienze linguistiche.

La costruzione consapevole di una grammatica attiva, che non sia cioè imparata una volta per tutte, ma che sia modellata sui bisogni comunicativi reali, e quindi in continua crescita e movimento, produce più lingua perché permette di inserire ogni nuova esperienza comunicativa in un contesto organico, permette cioè di sfruttare le diverse situazioni comunicative come occasione di un apprendimento permanente. Questo è ovviamente un vantaggio in sé, ma è, altrettanto ovviamente, un vantaggio di cui beneficiano anche altri insegnamenti poiché permette agli studenti di accedere a conoscenze di più alto livello in lingua, in particolare alle opere letterarie.

Al rapporto tra insegnamento delle lingue e insegnamento della letteratura sono stati dedicati molti dibattiti negli ultimi anni⁵, in cui si sono espresse opinioni a volte partigiane a favore dell'uno o dell'altro. Il rapporto tra lingua e letteratura è del resto questione antica, complessa e di grande rilevanza per la linguistica fin dalle sue origini scientifiche. Di lingua letteraria

si discute nei classici della linguistica novecentesca da Saussure a Sapir, a Jakobson, solo per citarne alcuni. Pensare ad una contrapposizione tra questi due ambiti è privo di senso: è un po' come contrapporre la lingua ad una parte di se stessa, quasi che la letteratura non fosse lingua e la lingua non fosse, a sua volta, sostanza letteraria. Roman Jakobson racconta⁶ che Majakovskij reclamava la poeticità di qualsiasi aggettivo dal momento che si trova in poesia: anche “maggiore” in “Orsa Maggiore” o “grande” e “piccolo” in alcuni nomi delle strade di Mosca. Per converso Jakobson, com'è ben noto, rivendica il diritto e il dovere del linguista di occuparsi di lingua letteraria, perché la lingua della letteratura è parte decisiva delle esperienze linguistiche e intellettuali di una comunità.

È da qui che si deve partire per non scivolare in inutili contrapposizioni e/o ostracismi. La lingua dei testi letterari va inserita nel complesso delle esperienze linguistiche degli studenti apprendenti, che devono essere quanto più numerose possibili. Ciò è importante anche per la formazione letteraria in sé che per definizione ha le sue radici nel dialogo tra il testo e i suoi lettori e tra il testo e gli altri testi, letterari e non. Se da un lato la lingua dei testi letterari, come qualsiasi altra manifestazione linguistica, si delimita nel rapporto con altre porzioni dello spazio linguistico, il testo letterario costringe anche ad un dialogo culturale poiché i testi letterari sono «porta d'ingresso in altri mondi»⁷, che a loro volta sono porta d'ingresso in altre lingue. Una buona formazione letteraria, e non solo linguistica, si giova quindi dell'esplorazione del più ampio spazio linguistico possibile, perché conoscere “più lingua” vuol dire avere maggiori capacità interpretative, cioè poter partecipare pienamente e più profondamente al dialogo con i testi.

La parola dialogo preclude, inoltre, un'univocità sia ermeneutica sia strumentale: non solo non vi è un solo modo di interpretare un testo letterario, ma non vi è nemmeno un solo modo di studiarlo. Anche in questo i testi letterari si prestano bene all'educazione linguistica: essi permettono infatti di far vedere allo studente la pluralità di prospettive di analisi che, è bene dirlo, non sono esclusive del testo letterario, ma che certamente sono più manifestamente esemplificate da esso. Dal punto di vista linguistico, la lingua della letteratura è terreno privilegiato per l'osservazione di alcune proprietà fondanti delle lingue storico-naturali: la vaghezza o indeterminatezza semantica, l'intrinseca polisemia di ogni segno linguistico, l'espansibilità del significato di parole e frasi, la non calcolabilità dei processi sinonimici. Ciò fa del testo letterario sia materia sia strumento di analisi poiché permette di osservare la pervasività di queste proprietà. In questo senso i testi letterari rappresentano insieme e paradigmaticamente la norma e lo scarto dalla norma: sono normali poiché sfruttano proprietà basiche del sistema linguistico, ma sono nello stesso tempo fuori dalla norma poiché le sfruttano fino all'estremo limite. Perché la lingua della letteratura, per dirla con Gadda, ci of-

fre i «doppioni», i «triploni e i quadruplioni», ci offre cioè una ricchezza di esperienze linguistiche non sopprimibile e sostituibile⁸. I testi letterari possono quindi essere una misura della deformabilità del sistema linguistico, e in tal modo la conoscenza approfondita degli aspetti linguistici di un'opera letteraria diviene parte integrante della formazione linguistica. Non è forse inutile citare il forte richiamo di un grande linguista americano, Edward Sapir, all'ineludibile rapporto tra letteratura e lingua:

Languages are more to us than systems of thought-transference. They are invisible garments that drape themselves about our spirit and give a predetermined form to all its symbolic expression. When the expression is of unusual significance, we call it literature⁹.

Ma esiste, a mio parere, anche una necessità, per dir così, letteraria dello studio linguistico, non solo poiché i testi letterari dialogano, come abbiamo detto, con la lingua nel suo complesso, ma anche perché le scelte linguistiche letterarie possono trovare la loro ragion d'essere e la loro forza espressiva nell'accettazione o nel rifiuto delle pressioni del sistema linguistico come norma. Gli strumenti di analisi linguistica diventano in questo senso preziosi strumenti di natura ermeneutica poiché ci consentono di confrontare il rapporto tra le lingue della letteratura e il sistema. Solo conoscendo bene la situazione linguistica italiana contemporanea si può cogliere la specificità della lingua delle letterature contemporanea. Ce ne dà una misura il *Primo Tesoro della lingua letteraria italiana del Novecento* che registra il lessico di frequenza dei sessanta romanzi italiani finalisti del Premio Strega fin dalla sua prima edizione nel 1947¹⁰. Il *Tesoro* contiene molti dati quantitativi di grande interesse conoscitivo e, tra questi, la lista di frequenza delle classi lessicali che è di grande utilità per cogliere alcune caratteristiche importanti della lingua letteraria contemporanea. Esistono, infatti, ormai molti studi dai quali si evince che i diversi tipi di testi si differenziano non solo per il modo in cui presentano l'informazione, ma anche per la grammatica che essi esibiscono. Le diverse fisionomie testuali passano anche attraverso una diversa numerosità e distribuzione delle classi lessicali, cosicché avere un quadro dei fenomeni di frequenza dei fatti linguistici può far emergere dimensioni di variazione che altrimenti non si coglierebbero. Avere consapevolezza di "quale grammatica" si usa nei vari tipi di testi può essere utile per affrontare un altro livello di dialogo che abbiamo finora sottaciuto: quello tra tipi diversi di testo.

In particolare è stata indagata la rilevanza della frequenza di nomi e verbi e, soprattutto, del loro rapporto come indice di strategie sintattiche e pragmatiche diverse¹¹. Esiste infatti una correlazione tra l'alta frequenza dei nomi e una sintassi fortemente compatta, come quella che si riscontra nella

prosa giornalistica e in quella di tipo amministrativo-burocratico, in cui abbiamo frasi con lunghe catene di strutture nominali e un unico verbo, di cui diamo un esempio estremo preso dalla “Gazzetta Ufficiale”:

a) Il ministro dell’Interno ha provveduto a stabilire le linee guida ed il formulario per la presentazione delle domande di contributo, i criteri per la ripartizione e per la verifica della corretta gestione del medesimo contributo e le modalità per la sua eventuale revoca.

La diffusione di questo tipo di sintassi fortemente nominalizzata segnala un mutamento in atto nella sintassi dell’italiano, ma anche di altre lingue¹², in cui la complessità si sposta dal rapporto interfrasale a quello intrafrasale. Questa tendenza, naturalmente, non riguarda ugualmente qualsiasi testo, poiché, come si vede proprio dalla diversa frequenza dei nomi, tipi di testo diversi presentano un rapporto nome/verbo diverso. Se disponiamo i testi su una scala che va dalla maggiore alla minima nominalizzazione avremo il risultato seguente¹³:

b) Quotidiani > Saggistica > Settimanali > Narrativa > Fumetti

+ nomi

– nomi

La misura considerata correla con il grado di compattezza sintattica, come abbiamo detto, e consente quindi di disporre i testi su una scala che va dal più al meno compatto. In questa scala la narrativa si pone verso il polo della minore compattezza, resistendo al processo di nominalizzazione, e sembra, sotto questo aspetto, assai diversa dalla prosa dei quotidiani. Ciò deriva primariamente dal fatto che i romanzi sono testi compositi, costituiti cioè a loro volta da molti tipi testuali: in un romanzo abbiamo narrazioni, descrizioni, dialoghi... Ciascuno di questi tipi presenta una sintassi parzialmente diversa che si manifesta anche nella diversa distribuzione dei nomi. Parlare dunque della sintassi del romanzo vuol dire in realtà riferirsi ad un’ipotetica media tra le diverse sintassi della narrazione, della descrizione e così via. Se guardiamo ai dati scorporati per blocchi testuali all’interno di uno stesso romanzo, scopriamo che anche in questo caso possiamo individuare una scala, per dir così, di compattezza:

c) Descrizioni > Narrazioni > Dialoghi

+ nomi

– nomi

Il diverso andamento della frequenza dei nomi in dialoghi, narrazioni e descrizioni dipende da molteplici fattori che agiscono diversamente nei tre ti-

pi di testo. La bassa frequenza dei nomi nei dialoghi, che si riscontra anche nel parlato e spiega il dato dei fumetti, ha una ragione prevalentemente pragmatica poiché deriva dal fatto che spesso quando parliamo molte delle entità che normalmente designeremmo con un nome sono contestualmente presenti ai locutori e quindi ci si può riferire ad esse deitticamente. Inoltre nei dialoghi la posizione sintattica del soggetto, in quanto solitamente tema ed elemento dato, tende ad essere vuota o espressa con un pronome. Nelle narrazioni i nomi sono di meno perché lo svolgimento temporale, che è il perno di questo tipo di testo, viene normalmente espresso dalla successione di clausole verbali. Al contrario, ovviamente, la descrizione si basa su un processo designativo referenziale che ha come prima espressione proprio quello del nome¹⁴.

Come si vede, la frequenza d'uso dei nomi è regolata di volta in volta da ragioni pragmatiche, testuali e semantiche. Il risultato è, come abbiamo anticipato, che la sintassi delle varie partizioni interne al romanzo può variare molto, rendendo manifesto il fatto che

il romanzo come totalità è un fenomeno pluristilistico, pluridiscorsivo, plurivoco. Lo studioso incontra in esso alcune unità stilistiche eterogenee, che si trovano a volte su vari piani linguistici e sono soggette a *varie leggi stilistiche*. [...] Lo stile del romanzo è l'unione degli stili; la lingua del romanzo è il sistema delle "lingue" (corsivo mio)¹⁵.

Potremmo utilizzare molti altri passi del saggio bachtiniano a commento dei nostri dati, ma ciò che qui importa è aver dato un piccolo esempio di come l'analisi linguistica possa intrecciarsi fortemente con l'analisi letteraria e la storia culturale. È dunque miope e punitivo pensare di dover scegliere tra lingua o letteratura o dover stabilire il primato educativo dell'una o dell'altra, le energie devono essere piuttosto indirizzate a trovare percorsi e strategie per integrare educazione linguistica ed educazione letteraria.

Ferma restando la necessità di studi specifici e specialistici, è importante che esista comunque un rapporto continuo con il testo letterario che andrà dalla semplice lettura all'analisi più raffinata a seconda dei tipi di formazione. Sebbene la letteratura non si esaurisca nella lingua, così come la lingua non si esaurisce nella letteratura, è utile ricordare che

A linguistic deaf to the poetic function of language and a literary scholar indifferent to linguistic problems and unacquainted with linguistic methods are equally flagrant anachronisms¹⁶.

Per superare l'anacronismo di un'ignoranza reciproca o, più comunemente, di un'indifferenza reciproca, bisogna lavorare ancora molto, creando un rap-

porto continuo tra saperi linguistici e saperi altri, creando una didattica che integri la formazione linguistica con quella disciplinare, non solo letteraria. Le strade da seguire sono molteplici e diverse a seconda degli obiettivi finali. Penso tuttavia che sia possibile indicare almeno due percorsi che possono avere, a mio parere, validità generale.

Un primo passo è quello di saper usare nell'insegnamento e nell'apprendimento la lingua straniera per accostarsi alle diverse materie, ciò che oggi si chiama *content and language integrated learning* (CLIL), imparare cioè le lingue anche attraverso le diverse tematiche disciplinari. In tal modo lo studio delle lingue, oltre a ad avere delle ore dedicate, si giova dell'uso in contesti reali: si apprende lingua perché questa è necessaria per accedere ad altre conoscenze le quali, a loro volta, sono fonte di nuove esperienze linguistiche. Si delinea in tal modo un circolo virtuoso in cui saperi linguistici e saperi altri si compenetrano e si rafforzano, in cui, cioè vi è un continuo passaggio tra lingua strumento e lingua oggetto in un naturale e proficuo dialogo. Contemporaneamente, sfruttando proprio il *content and language integrated learning*, è necessario allargare gli orizzonti di osservazione linguistici sia orizzontalmente, ampliando il numero delle varietà e dei contesti d'uso oggetti di indagine e di studio, sia verticalmente, aumentando il livello di profondità dell'analisi e quindi dell'apprendimento. È a questo scopo che insegnamenti linguistici, lingue, linguistiche e filologie, insieme, devono rendere visibili i contenuti comuni: i saperi metalinguistici di cui si diceva all'inizio.

Come si vede, e non per caso, siamo tornati a ciò da cui siamo partiti perché in una buona educazione linguistica, che produca cioè usi linguistici adeguati e consapevoli, la conoscenza delle lingue e i saperi sulle lingue si alimentano e sostengono reciprocamente. Costruire nel processo di apprendimento linguistico una grammatica attiva, cioè capace di seguire i movimenti della lingua nei vari generi e contesti, permette un'esplorazione consapevole dello spazio linguistico che, potenzialmente, comprende tutti gli usi linguistici. Ciò, come abbiamo cercato di mostrare, va a beneficio anche della formazione letteraria perché la grammatica dà forma e quindi valore a parole e testi: è uno dei percorsi attraverso cui si costruisce e si riconosce il senso.

Note

1. Ringrazio Grazia Basile e Claudio Iacobini per preziosi commenti ad una versione precedente.

2. T. De Mauro, *Lezioni di linguistica teorica*, Laterza, Roma-Bari 2007; T. De Mauro, *In principio erat verbum*, in Id., *Il linguaggio tra natura e storia*, Mondadori Università, Milano 2008, pp. 93-109.

3. Cfr. M. Rombi, G. Policarpi, M. Voghera, *Classi lessicali e strategie sintattiche: nomi e verbi in sincronia e diacronia*, in corso di stampa negli Atti del Convegno SILFI "Sintassi storica e sincronica dell'italiano", Basilea, luglio 2008.

4. Il dibattito tra impostazione categoriale e concezione probabilistica della grammatica è ampio e coinvolge numerose posizioni nell'uno e nell'altro campo che non è possibile qui nemmeno sintetizzare; tra i contributi recenti si vedano R. Bod, J. Hay, S. Jannedy (eds.), *Probabilistic Linguistics*, MIT Press, Cambridge, MA 2003; F. Newmeyer, *Grammar is Grammar, Usage is Usage*, in "Language", 79, 4, 2003, pp. 682-707; B. Clark, *On Stochastic Grammar*, in "Language", 81, 1, 2005, pp. 207-17; J. Bybee, P. Hopper (eds.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*, Benjamins, Amsterdam 2001; J. Bybee, *Frequency of Use and the Organization of Language*, Oxford University Press, Oxford 2007; B. Aarts, *Syntactic Gradience*, Oxford University Press, Oxford 2007; per contributi italiani recenti di tipo statistico-quantitativo si veda T. De Mauro, I. Chiari (a cura di), *Parole e numeri*, Aracne, Roma 2005.
5. Utili riflessioni si trovano in C. Lavinio, *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Franco Angeli, Milano 2005 e in S. Ferreri (a cura di), *Gli insegnamenti linguistici nelle Facoltà di Lingue. Tra ricerca e didattica*, Settecittà, Viterbo in corso di stampa.
6. R. Jakobson, *Linguistics and Poetics*, in Th. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, MIT Press, Cambridge, MA 1960, pp. 350-77; trad. it. in *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
7. R. Luperini, *L'educazione letteraria*, in Lavinio, *Educazione linguistica e educazione letteraria*, cit., pp. 35-42, in part. p. 41.
8. C. E. Gadda, *Lingua letteraria e lingua dell'uso*, in "La Ruota", 3, 1942, pp. 35-9.
9. E. Sapir, *Language. An Introduction to the Study of Speech*, Harcourt, Brace & World, New York 1921, p. 182; trad. it. *Il linguaggio*, Einaudi, Torino 2004 (1969).
10. T. De Mauro, *Primo Tesoro della lingua letteraria italiana del Novecento*, UTET, Torino 2007. L'intero Tesoro è disponibile in CD-ROM.
11. M. Voghera, *La grammatica nei testi*, in A. Ledgeway, A. L. Lepschy (a cura di), *Didattica della lingua italiana: testo e contesto*, Guerra Edizioni, Perugia 2008, pp. 181-95.
12. J. Miller, R. Weinert, *Spontaneous Spoken Language. Syntax and Discourse*, Clarendon Press, Oxford 1998; D. Biber et al., *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman, London 1999.
13. I dati rappresentano un confronto tra i dati pubblicati nel *Primo Tesoro*, cit. e da Rombi, Policarpi, Voghera, *Classi lessicali e strategie sintattiche*, cit.
14. Per un'analisi dettagliata di questi dati anche in chiave diacronica, cfr. Rombi, Policarpi, Voghera, *Classi lessicali e strategie sintattiche*, cit.; sul rapporto tra nomi e designazione si veda G. Basile in questo numero.
15. M. Bachtin, *La parola nel romanzo*, in *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino 1979, pp. 69-70; ed. or. 1975.
16. Jakobson, *Linguistics and Poetics*, cit., p. 377.