

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE

Sede di Forlì

Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione (classe LM – 94)

TESI DI LAUREA

In Interpretazione dal tedesco verso l'italiano II (C.I.)

**INTERPRETARE PER I MINORENNI:
OSSERVAZIONI SU UN'ESPERIENZA CON ALUNNI DELLA SCUOLA
PRIMARIA E SECONDARIA DI SECONDO GRADO**

CANDIDATA

Francesca Marchesini

RELATRICE

Prof.ssa Gabriele Dorothe Mack

CORRELATRICE

Prof.ssa Amalia Agata Maria Amato

Anno accademico 2016/2017

Terzo Appello

INDICE

ABSTRACT.....	6
INTRODUZIONE.....	7
Capitolo 1.....	9
1. INTERPRETARE PER I MINORENNI.....	9
1.1. L'interazione mediata da interprete.....	9
1.1.1. Il ruolo traduttivo dell'interprete.....	10
1.1.1.1. L'interpretazione consecutiva.....	10
1.1.1.2. Lo <i>chuchotage</i>	11
1.1.2. Il ruolo attivo dell'interprete: la partecipazione all'interazione e il contributo alla costruzione del significato.....	12
1.2. Ascoltare un minorenni in ambito giuridico-giudiziario.....	15
1.2.1. Alcune linee guida per l'ascolto di minorenni.....	16
1.2.2. Potenziali difficoltà date dal modo di esprimersi dei bambini.....	20
1.2.3. Ascoltare un minorenni con l'ausilio di un interprete.....	23
1.2.3.1. Il progetto CO-Minor-IN/QUEST.....	27
1.3. Conclusioni.....	31
Capitolo 2.....	32
2. DATI E METODI.....	32
2.1. I dati.....	32
2.1.1. Le interviste.....	32

2.1.1.1.	La macrostruttura.....	34
2.1.1.2.	La dimensione istituzionale dell'interazione.....	36
2.1.2.	Raccolta e trascrizione dei dati.....	37
2.2.	Metodologia di indagine.....	40
2.2.1.	Alcuni principi dell'analisi conversazionale: coppie adiacenti, turni, <i>repair</i>	40
2.2.2.	I turni dell'interprete nella conversazione.....	42
Capitolo 3.....		45
3.	ANALISI DEI DATI.....	45
3.1.	Introduzione all'analisi.....	45
3.2.	Difficoltà specifiche dei turni dei bambini.....	46
3.2.1.	Difficoltà date dall'esperienza che i bambini hanno della realtà.....	49
3.2.2.	Tentativi dell'interprete di esplicitare passaggi logici non chiari.....	52
3.2.3.	Passaggi logici non chiari e non esplicitati dall'interprete.....	55
3.2.4.	Comportamenti dell'interprete rispetto al lessico dei bambini.....	60
3.2.5.	Un confronto tra bambini e ragazzi: il racconto libero.....	63
3.2.5.1.	Il racconto libero dei bambini.....	64
3.2.5.2.	La resa dell'interprete del racconto libero dei bambini.....	66
3.2.5.3.	Il racconto libero dei ragazzi.....	73
3.2.5.4.	La resa dei racconti liberi dei ragazzi.....	75
3.2.5.5.	I punti di contatto tra le due coppie di interviste.....	79
3.3.	Distribuzione dei turni.....	80
3.3.1.	Alternanza senza sovrapposizioni.....	80

3.3.2. Sovrapposizioni.....	82
3.3.2.1. Sovrapposizioni con <i>continuer</i> e <i>backchannel</i>	82
3.3.2.2. Sovrapposizioni che derivano dalla tecnica di interpretazione...	83
3.4. Diversi tipi di <i>rendition</i>	93
3.5. Sequenze diadiche.....	101
3.6. La relazione con il minorene.....	104
Capitolo 4.....	110
4. Osservazioni conclusive.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	116

ABSTRACT

Pre-trial questioning of minors is still a widely unexplored field. Since many challenges may arise from working with children in a legal setting, especially if an interpreter is involved, further research is needed.

In order to gain some insight about how children, interpreters and interviewers interact, this dissertation aims at providing examples of how communication works in four interpreter-mediated interviews with children and teen agers. They involve two German-speaking interviewers, two Italian children aged 6, 8, and two Italian teen agers of 16 and 17 years of age and a professional interpreter who had not worked with children before.

The data analysis shows that our interviewers and interviewees communicate successfully as demonstrated by the interviewers' satisfaction with the information they have gathered. However, some interpreter's initiatives may have limited the interviewees' participation in the communicative event. This happened in particular with divergent renditions and some zero renditions. Examples of how interpreters may impair children's participation in communicative events can be found also in some previous studies, like the ones by Keselman (2010) and Hitching & Nilsen (2010), among others, focusing on questionings of asylum-seeking minors.

Children are vulnerable per se because of their age and they are even more so when involved in legal proceedings of which they do not share the language. Also, they communicate in a way that may be different from adults. Professionals who work with children in legal settings, including interpreters, should therefore be aware of what they should pay attention to in order to work effectively and in the best interest of the child. The amount of analysed data is very limited and needs expanding, still this study could be considered as an attempt to show that traditional training is not enough to deal efficiently with all the challenges involved in an interview with a child and that specific training for working with children is needed.

INTRODUZIONE

L'interpretazione per i minorenni in ambito giuridico-giudiziario è oggetto di un interesse recente e ancora poco approfondito, sia a livello internazionale che, in particolar modo, in Italia.

Un importante contributo alla ricerca è stato dato dal progetto CO-Minor-IN/QUEST, finanziato dalla Direzione Generale Giustizia e Consumatori della Commissione europea, che si pone l'obiettivo di migliorare le conoscenze e competenze dei diversi professionisti che vi operano.

Il progetto, conclusosi nel 2014, è stato seguito da CO-Minor-IN/QUEST II, volto in particolare a coinvolgere i bambini e gli adolescenti per dar voce alle loro esigenze e ai loro diritti quando si trovano coinvolti in un procedimento, in fase di intervista o colloquio, di cui non conoscono la lingua.

Questa tesi è nata per analizzare alcune interviste sperimentali a bambini e ragazzi create proprio per riflettere ulteriormente sulle dinamiche che possono nascere in questi contesti.

Nel primo capitolo verrà innanzitutto presentato il ruolo dell'interprete in un'interazione mediata, prima in riferimento al ruolo traduttivo poi rispetto al contributo alla costruzione del significato.

Successivamente ci si concentrerà sull'ascolto dei minorenni in ambito giuridico-giudiziario, riportando alcune linee guida su come condurre un'intervista ed evidenziando quali caratteristiche del modo di esprimersi di un bambino si discostano da quelle di un adulto e meritano pertanto attenzioni particolari.

Nell'ultima parte del capitolo verranno illustrati i risultati di alcune ricerche sull'interpretazione per minorenni nell'ambito delle richieste d'asilo e in contesti

legali. Verrà inoltre presentato il progetto CO-Minor-IN/QUEST a cui è stato fatto riferimento.

Il capitolo 2 illustrerà invece le interviste, il loro svolgimento, i partecipanti, l'ambientazione e la raccolta dei dati. Il capitolo fornirà inoltre alcuni riferimenti teorici a cui verrà fatto ricorso in sede di analisi, attingendo ad alcuni principi e concetti teorici sviluppati dall'analisi conversazionale e alla classificazione dei turni traduttivi formulata da Wadensjö.

L'analisi dei dati viene illustrata nel capitolo 3 con particolare attenzione all'osservazione di alcuni fenomeni ritenuti particolarmente interessanti.

Ampio spazio è dedicato ad osservare come l'interprete e l'intervistatrice reagiscano ai turni in cui i bambini mostrano alcuni comportamenti linguistici che differiscono dal parlato degli adulti. Si cerca poi di fare un confronto tra i comportamenti dei bambini e dei ragazzi in uno stesso momento dell'intervista. In seguito viene osservata la distribuzione dei turni e la configurazione delle sovrapposizioni tra di essi, per passare poi ai diversi tipi di turni traduttivi usati dall'interprete e ai momenti in cui nascono delle sequenze diadiche, mentre l'ultima parte evidenzia gli estratti in cui si notano i tentativi dell'intervistatrice di instaurare una relazione con il minore per osservare come questi vengano resi dall'interprete.

In conclusione vengono presentate alcune riflessioni finali sulla base di quanto osservato durante l'analisi e della letteratura a cui si fa riferimento.

Capitolo 1

1. INTERPRETARE PER I MINORENNI

La quantità degli studi in materia di interpretazione per i minorenni è purtroppo ancora molto limitata e legata principalmente ad alcuni ambiti particolari, come quello scolastico (in gran parte tra lingua parlata e lingua dei segni), medico, giudiziario e le procedure di asilo.

L'intento di questo capitolo è di dare uno sguardo d'insieme in primo luogo a come si configura un'interazione mediata da interprete, ponendo particolare attenzione sul ruolo attivo di quest'ultimo nella costruzione del significato.

In seguito verranno riportate alcune indicazioni rivolte a chi deve ascoltare dei minorenni in ambito giudiziario, sottolineando quali caratteristiche di questi ultimi possono essere problematiche in fase di ascolto.

Infine si presenteranno i risultati di alcuni studi sull'interpretazione per minorenni durante le procedure di richiesta d'asilo e in ambito giudiziario, osservando la posizione della legislazione a livello italiano ed europeo rispetto a questa pratica e descrivendo il contributo del progetto CO-Minor-IN/QUEST.

1.1. L'interazione mediata da interprete

Il compito che l'interprete è chiamato a svolgere durante incontri *vis-à-vis* tra due partecipanti che non condividono la stessa lingua è estremamente sfaccettato e difficile da racchiudere in una definizione univoca. Pur non essendo certo l'unica denominazione possibile, in questo elaborato si parlerà di "interazione mediata da

interprete”. Si tratta di una situazione comunicativa analoga a quella conosciuta come *community interpreting*, in cui le due parti non condividono la stessa lingua e, in maniera più o meno ampia, la stessa cultura. L’interprete svolge il ruolo di “ponte” per colmare questo divario tra i due interlocutori, garantisce alle parti di partecipare alla comunicazione e svolge il tutto alla luce del contesto istituzionale in cui la situazione si inserisce. Nel nostro caso, a differenza del *community interpreting*, uno dei partecipanti è un minorene, che, come approfondito in seguito, appartiene a una categoria *sui generis* e la cui peculiarità tende ad aumentare tanto più è giovane.

Gli interlocutori principali sono quindi due. Da una parte chi pone le domande al minorene in rappresentanza dell’istituzione, un professionista che conosce le dinamiche tipiche dell’ambiente in cui si svolge l’evento comunicativo, dall’altra il minorene che non conosce la lingua, e molto probabilmente neanche il funzionamento, dell’ambiente in cui si trova.

1.1.1. Il ruolo traduttivo dell’interprete

Se pensiamo al lavoro dell’interprete, il primo compito che viene in mente è sicuramente quello di tradurre quanto viene detto dagli interlocutori riformulando il contenuto dei loro enunciati nell’altra lingua. Brevemente verranno quindi introdotte le tecniche di interpretazione a cui viene fatto ricorso più spesso durante le interazioni mediate da interprete in contesti istituzionali: la consecutiva con e senza appunti e lo *chuchotage*.

1.1.1.1. L’interpretazione consecutiva

L’interpretazione consecutiva prevede che l’interprete aspetti la conclusione di una porzione di parlato più o meno lunga prima di tradurre. Per farlo, può scegliere di affidarsi unicamente alla sua memoria, oppure di annotare le informazioni che ritiene

necessarie per facilitarne la memorizzazione, soprattutto se il turno da tradurre è particolarmente lungo e/o la situazione richiede un alto livello di precisione e di dettagli in fase di resa.

Questa tecnica permette in ogni caso all'interprete di ascoltare un segmento intero del discorso prima di iniziare a tradurlo, avendo il tempo quindi di organizzarlo in maniera chiara, di scegliere le forme grammaticali ed espressive più adeguate ed eventualmente di chiedere chiarificazioni al parlante. Inoltre, poiché in questo modo si evitano le sovrapposizioni di parlato, è più facile confrontare quanto detto da ogni partecipante con la traduzione dell'interprete in fase di ascolto di un'eventuale registrazione. Per essere praticata efficacemente, l'interpretazione consecutiva con note richiede una formazione specifica e una pratica particolare, così come lo *chuchotage* che sarà menzionato tra poco.

D'altro canto la modalità consecutiva dilata notevolmente i tempi dell'interazione, e costringe gli interlocutori a interrompere periodicamente la loro esposizione. Può quindi essere sgradita in alcuni casi o diventare stancante sia per i partecipanti principali che per l'interprete, che deve oltretutto compiere un continuo sforzo mnemonico. Trattandosi di una traduzione non contemporanea alla produzione dell'originale, i segnali non verbali e paralinguistici, come i gesti, le espressioni, le pause, il cambiamento del tono di voce dei parlanti risultano completamente sganciati da quanto detto al loro posto dall'interprete.

1.1.1.2. Lo *chuchotage*

Con l'interpretazione sussurrata, o *chuchotage*, l'interprete traduce un turno mentre questo viene prodotto, con un piccolo distacco (*décalage*) dalle parole del parlante. A differenza dell'interpretazione simultanea, lo *chuchotage* non prevede l'uso di attrezzatura specifica (come cabine insonorizzate o *bidule*), producendo una sorta di doppiaggio in tempo reale.

Questa tecnica permette di velocizzare i tempi rispetto all'interpretazione consecutiva e di dare ai partecipanti l'impressione di interagire direttamente l'uno con l'altro, poiché fa sì che l'interprete sia meno "visibile" e l'ascoltatore abbia accesso alla prossemica e al contenuto del turno del parlante quasi contemporaneamente al parlato corrispondente.

La conseguente sovrapposizione delle voci tuttavia può essere un elemento di disturbo sia per chi sta parlando che per chi sta ascoltando, ed è stancante per l'interprete che deve sostenere uno sforzo di concentrazione notevole, benché per interventi più brevi.

La scelta dell'una o dell'altra tecnica può essere dettata dalle necessità del contesto e dei partecipanti, ma può essere esplicitamente richiesta da chi nell'interazione rappresenta l'istituzione, ad esempio il medico, l'agente di polizia ecc.

1.1.2. Il ruolo attivo dell'interprete: la partecipazione all'interazione e il contributo alla costruzione del significato

Prima di esaminare come i partecipanti riescono a comunicare, e quindi a capirsi, grazie all'interprete a livello conversazionale, al di là del livello linguistico, è importante capire come questo avvenga tra due parlanti che condividono la stessa lingua.

Davidson (2002) schematizza così l'organizzazione di una conversazione: il parlante A produce un messaggio che viene recepito da B, il quale produce un enunciato di risposta ad A e così via. Il discorso riesce a proseguire solo se gli interlocutori si capiscono a vicenda, in virtù di un *conversational common ground* (2002:1277), ossia un insieme di informazioni condivise, costruito in tre passaggi: A introduce una nuova informazione, B la accetta e infine questa accettazione viene riconosciuta da A, in maniera implicita o esplicita.

Questo si aggiunge all'osservazione di Clark (1992), secondo cui la conversazione riesce a proseguire poiché i partecipanti cercano di assicurarsi che gli ascoltatori

abbiano capito quanto appena detto “abbastanza da poter perseguire gli scopi correnti”¹, anche adottando delle strategie come la richiesta di chiarimento o la conferma di avvenuta comprensione.

Pensiamo ora di dover applicare questi meccanismi a un dialogo mediato da interprete.

Per schematizzare questo scambio a tre, Davidson propone un *basic model* di *turns-at-talk in interpreted discourse* (2002:1279): il parlante A produce un enunciato, l'interprete lo traduce per B, B produce un enunciato di risposta e così via.

In realtà l'interprete nel contesto della conversazione, come la letteratura non si stanca di ricordare (tra gli altri: Angelelli 2000, Davidson 2002, Roy 1999, Wadensjö 1998), non è da paragonare a una macchina che trasferisce passivamente un messaggio da una lingua a un'altra. Al contrario, l'interprete è un partecipante attivo alla conversazione, che come i parlanti primari partecipa nel costruire l'insieme delle informazioni condivise e quindi il significato all'interno dell'interazione.

Come osserva sempre Davidson, la partecipazione dell'interprete si manifesta con le stesse modalità con cui gli altri parlanti partecipano all'interazione: l'interprete ascolta, recepisce e produce enunciati con gli strumenti che usano tutti i parlanti e che derivano dal loro essere umani:

Interpreters are not machines, and they make sense of what is said in a uniquely human way, just as do the conversational participants for whom they are interpreting [...] in any way that humans can interpret the same input differently, they can interpret linguistic inputs differently.

(Davidson, 2002:1282)

Di conseguenza, l'interprete traduce un enunciato sulla base della sua comprensione e interpretazione dell'enunciato stesso (Davidson, 2002:1282). Pertanto è importante che già tra l'interprete e ciascuno degli interlocutori si crei un *common ground* di informazioni, anche attraverso domande specifiche di chiarimento, che permetta all'interprete di capire il turno che deve tradurre nella maniera più precisa possibile.

¹ Originale in inglese, traduzione mia

Per includere questi due distinti *conversational common grounds*, al centro di ognuno dei quali si trova l'interprete, nel modello descritto sopra, Davidson identifica un secondo modello, "collaborativo" (2002:1284), in cui possono anche esserci turni dell'interprete che non sono turni traduttivi, ma che servono a negoziare il significato con uno degli interlocutori principali.

Numerosi studi condotti su dati reali hanno ormai dimostrato quanto l'interprete sia un partecipante attivo all'interazione, fungendo da intermediario tra le parti, a cui spetta il compito di individuare il livello di comprensione reciproca che i parlanti devono avere, impegnarsi affinché questa comprensione avvenga e valutare (al pari degli altri interlocutori) se il livello di comprensione richiesto è stato raggiunto.

Il modello proposto da Davidson che è appena stato brevemente illustrato schematizza efficacemente l'organizzazione del parlato in un'interazione mediata da interprete. La realtà è però spesso ancora più complessa, come vedremo anche nell'analisi dei dati (capitolo 3): molto spesso infatti un interlocutore non attende il riconoscimento definitivo dell'avvenuta comprensione da parte dell'altro partecipante, bensì aggiunge altre informazioni e prosegue il proprio discorso senza rispettare la linearità che abbiamo visto con il modello di Davidson.

È opportuno precisare a questo punto che la posizione dell'interprete non è quella di un'entità superiore agli interlocutori primari, che si impone su di essi, anzi, egli occupa una "unique middle position" (Wadensjö, 1998:191) in virtù della quale "normally can – and will – take measures to support the establishment of a shared focus" (Ibidem). La funzione dell'interprete è quindi quella di sostegno e supporto alla comunicazione tra i due parlanti appunto definiti "primari" ed è in base alle loro esigenze (o a quanto percepito come tale dall'interprete stesso) che l'interprete adatta la propria performance.

Per ricapitolare, l'interprete non è un canale neutrale e inerte attraverso il quale passa solo la traduzione dei turni dei parlanti primari, ma egli si inserisce tra questi come terzo partecipante, non solo per tradurre ma anche per coordinare la comunicazione tra i primi due; nascono così per forza di cose delle dinamiche nuove e diverse rispetto a quanto accadrebbe in una conversazione diadica monolingue (vedi modelli di

Davidson), in quello che Wadensjö ben descrive come un “communicative pas de trois” (1998:153).

1.2. Ascoltare un minorenne in ambito giuridico-giudiziario

Come anticipato (1.1.), l’interesse principale di questo elaborato è l’interazione mediata da interprete tra un adulto che rappresenta un’istituzione e un minorenne che deve entrarvi in contatto.

Secondo quanto previsto dalla legge italiana (Art. 2 c.c.) e riconosciuto a livello internazionale, ad esempio da parte dell’Unione Europea (Art 2 Direttiva 2012/29/EU) e dall’ONU (Risoluzione ECOSOC 2005/20) si parla di “minorenni” nel momento in cui un individuo non abbia ancora raggiunto il diciottesimo anno di età.

Sono sempre più frequenti i casi in cui un minorenne può trovarsi in un paese di cui non conosce la lingua (o la conosce solo parzialmente) e aver bisogno di esprimersi tramite un interprete per entrare in contatto con le istituzioni, ad esempio in ospedale o alla stazione di polizia, magari durante un viaggio o perché la famiglia ha deciso di trasferirsi in un paese straniero. Queste situazioni possono essere difficili da gestire anche per un adulto nel proprio paese di origine; si può capire quindi che la presenza di un minorenne, in particolare di un bambino, richiede alle figure professionali coinvolte attenzione e cure particolari.

L’ambito istituzionale più vicino a quello in cui si inseriscono le interviste analizzate è quello giuridico-giudiziario. Analogamente a quanto già fatto, prima di considerare il ruolo dell’interprete vale la pena soffermarsi sull’ascolto di un minorenne in un ambiente monolingue.

1.2.1. Alcune linee guida per l'ascolto di minorenni

Molte sono le norme giuridiche che sanciscono i diritti dei bambini all'ascolto e alla protezione nei procedimenti penali. La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia (20 novembre 1989) ad esempio riconosce che “in tutte le decisioni relative ai fanciulli [...] l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente” (art. 3) e che gli Stati firmatari “adottano ad ogni stadio della procedura penale le misure necessarie per proteggere i diritti e gli interessi dei bambini che sono vittime delle pratiche prescritte” dalla Convenzione stessa (art. 8). In particolare, secondo l'articolo 12 il minorenne ha il diritto a essere ascoltato “in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne”. La Convenzione è stata ratificata dall'Italia con la legge n.176 del 27 maggio 1991. L'Italia ha inoltre ratificato la Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli firmata a Strasburgo il 25 gennaio 1996 con la legge n.77 del 20 marzo 2003, affermando anche in questo caso, tra gli altri, il diritto del minorenne di essere ascoltato nei procedimenti che lo riguardano (art. 6).

Un altro documento di riferimento nel panorama italiano è la Carta di Noto, firmata il 9 giugno 1996, nel suo più recente aggiornamento (14 ottobre 2017), che contiene indicazioni rivolte ai professionisti che si trovano a lavorare con minorenni presunti vittime di abusi.

In questa sezione verrà fatto riferimento ad alcuni testi che forniscono indicazioni su come ascoltare un minorenne coinvolto in un procedimento penale, sia a livello italiano che internazionale. Ci si soffermerà sugli elementi che descrivono come entrare in contatto col minorenne, e che quindi possono implicitamente rivolgersi anche a un interprete, quali gli aspetti linguistici e comportamentali.

Tra le molte pubblicazioni su questo argomento si è scelto di restringere il campo in primo luogo alla guida di Invernizzi, agente della polizia locale di Milano, *L'ascolto e la tutela dei minori in fase di indagine preliminare. Una guida per operatori di polizia giudiziaria e personale socio-pedagogico* (2012) che raccoglie interventi di psicologi, esperti di diritto e psicoterapeuti. Verrà inoltre fatto cenno a *L'ascolto del minore*

(2013) di Campagnoli, avvocato, sull'ascolto di minorenni nell'ambito del diritto di famiglia, per dare alcuni esempi di indicazioni nel panorama italiano. Per lo stesso motivo è stato incluso *L'ascolto di minore testimone-linee guida nazionali* (2010), che offre il punto di vista di esperti in materie che spaziano dalla criminologia, alla psichiatria e alla psicologia giuridica. Per quanto riguarda l'ascolto del minore soprattutto in aula di tribunale verrà fatto riferimento all'intervento *L'esame del minore del processo penale* del magistrato Sandra Recchione contenuto in *L'ascolto di minorenni in ambito giudiziario* (2012), ovvero una raccolta di indicazioni frutto di un corso di formazione del Consiglio Superiore della Magistratura italiano in collaborazione con UNICEF. A livello internazionale viene fatto riferimento alle indicazioni di Aldridge e Wood (1998), che si esprimono sulle linee guida per l'ascolto di minorenni in ambito penale nel Regno Unito (*Memorandum of good practice*) sulla base di studi di psicologia e sul linguaggio dei bambini (per approfondire, cfr Dati e Metodi). Viene inoltre citato *Interviewing children in and out of court* (2002) di K.J. Saywitz, psicologa dello sviluppo, le cui ricerche si concentrano sulle peculiarità dei minorenni coinvolti nel sistema giudiziario. L'articolo contiene riferimenti alle ricerche e alle implicazioni pratiche in tema di ascolto dei minorenni sia nella fase precedente al processo sia in tribunale. Sono state riportate anche alcune indicazioni della guida di Wilson e Powell *A guide to interviewing children-essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers* (2001), rivolta ai professionisti che si occupano di ascoltare minorenni vittime di abusi. L'opera della psicologa e psichiatra McConaughy *Clinical interviews for children and adolescents* offre invece indicazioni a psicologi o altri operatori che lavorano con bambini di diverse età su come ascoltare un minore e valutare eventuali problemi di apprendimento, aspetti emotivi e relazionali, disturbi del comportamento.

Come osserva Invernizzi (2012:13), un minore che deve essere sentito durante le indagini preliminari di un procedimento penale è un bambino o un ragazzo che in una certa misura vive un disagio perché è stato vittima, testimone o attore di un reato. Questo lo rende meritevole di attenzioni particolari, in modo tale da non traumatizzarlo ulteriormente (Campagnoli, 2013:62) sia nella raccolta delle dichiarazioni che in tutta la fase processuale. Inoltre, entrare in relazione con il

minorenne in un clima positivo è condizione necessaria per una comunicazione efficace (*L'ascolto di minore testimone - linee guida nazionali*, 2010:10)

Le direttive dell'ultimo aggiornamento della Carta di Noto (2017) sostengono che “[l]e procedure d'intervista devono adeguarsi allo sviluppo cognitivo ed emotivo del minore” (art. 6) - aspetto questo che infatti ritroviamo in diverse indicazioni su come condurre l'intervista.

Rispetto al linguaggio non verbale, Blasa e De Ionno (2013) consigliano agli adulti presenti di mantenere un comportamento posato, rispettoso del minorenne senza mostrare né troppo attaccamento (toccandolo, prendendolo in braccio, ecc) né chiusura, ad esempio stando seduti all'indietro e/o con le braccia conserte. Non si dovranno commentare le risposte con gesti o espressioni di stupore per non far sentire il minorenne giudicato.

Di fondamentale importanza è l'elemento centrale dell'intervista, ovvero le domande, che se poste adeguatamente possono stimolare risposte pertinenti (Aldridge & Wood, 1998:114), anche nei bambini più piccoli (Saywitz et al, 2002:356).

Sono da preferire le domande aperte (Blasa & De Ionno, 2013:40), che lasciano ampia libertà di risposta, poiché è così che possono meglio essere individuate “la fluidità dell'eloquio, la capacità di narrazione, la ricchezza di vocaboli” (Ibidem). Le domande aperte inoltre sono meno suscettibili di influenzare la risposta (Wilson, 2001:46) e stimolano una conversazione spontanea (McConaughy, 2013:19). Saywitz et al. riconoscono che sebbene questo sia vero per la maggior parte dei bambini, alcuni forniscono invece delle risposte poco accurate, in particolare se la domanda aperta in questione è preceduta da domande chiuse tendenziose (Saywitz et al, 2002:352). In ogni caso la risposta è spesso non esaustiva, quindi l'intervistatore potrà incoraggiare il minorenne, soprattutto se tra i 5 e i 10 anni, a proseguire il discorso ripetendo l'ultimo pezzo di frase con tono interrogativo o chiedendo “Cosa è successo dopo?” (Saywitz et al, 2002:368).

Le domande aperte iniziano con “cosa?”, “dove?”, “quando?” e “come?”, evitando di chiedere “perché”, essendo la relazione di causa-effetto difficile da applicare alla realtà

per un bambino piccolo (Aldridge & Wood, 1998:119), mentre per un adolescente questo potrebbe involontariamente essere percepito come accusa di aver o non aver commesso una certa azione (Blasa & De Ionno, 2013:42)

Secondo Blasa e De Ionno saranno da evitare le domande chiuse che accettano solo “sì” o “no” come risposta, in quanto è stata osservata una tendenza a rispondere quasi sempre affermativamente, osservazione che ritroviamo anche in Aldridge e Wood (1998:118) e in Saywitz et al. (2002:352). Le domande chiuse possono altrimenti essere a scelta multipla, ma anche in questo caso è bene essere consapevoli che possono influenzare il minore poiché offrono solo un numero limitato di risposte. Wilson (2001:58) suggerisce di far seguire a una domanda chiusa una aperta per verificare che il bambino abbia capito la domanda e possa aggiungere eventuali informazioni.

Anche le domande induttive, formulate come affermazioni e che si concludono con *vero?*, possono influenzare la risposta e saranno da evitare soprattutto nei bambini in età prescolare (Saywitz et al, 2002:356), così come quelle definite “seduttive”, che contengono “formulazioni volte ad ingraziarsi il minore” (Blasa & De Ionno, 2013:42). Preferibili sono invece le domande che chiedono di misurare l’intensità o il gradimento di qualcosa su una scala da 1 a 10 (Ibidem).

In generale i due studiosi invitano a costruire domande semplici, con frasi brevi, formulazioni positive e un solo verbo, preferibilmente non passivo. Anche la scelta delle parole deve adeguarsi alle capacità linguistiche mostrate dal bambino per poter facilitare la comprensione delle domande, e quindi sollecitare risposte pertinenti (Saywitz et al, 2002:357) con meno incoerenze e contraddizioni possibili (Ibidem, 368).

Chiarezza e semplicità lessicale sono le caratteristiche con le quali Salvatore e Vicari invitano inoltre gli operatori a spiegare al minore il motivo e le dinamiche dell’incontro, per rassicurarlo e metterlo a proprio agio (2013:60).

Quelli appena elencati sono solo alcuni degli accorgimenti fondamentali da rispettare durante l’audizione di un minore, che è una fase complessa con il delicato obiettivo

di ottenere la genuinità delle dichiarazioni, tutelando i diritti del minore e proteggendolo dalle ripercussioni che questa esperienza può arrecargli (*L'ascolto di minorenni in ambito giudiziario*, 61).

1.2.2. Potenziali difficoltà date dal modo di esprimersi dei bambini

Questa sezione riporta alcune caratteristiche del parlato dei bambini tratte sia dalle fonti già introdotte sia attingendo da altri autori che si sono occupati del tema. Ad esempio verrà citato l'articolo *Child Development: A Primer for Child Abuse Professionals* di Massengale (2001) che, come indica il titolo, descrive come si sviluppano nelle diverse fasce d'età le capacità espressive più interessanti per chi deve ascoltare un minore. A concentrarsi sullo sviluppo fino agli 8 anni sono invece LaRue e Kelly (2015), mentre Goodman e Reed confrontano la testimonianza di minorenni in varie fasce d'età (1986). In ultimo ricordiamo anche il compendio di studi in merito ai minorenni vittime e testimoni e alle loro capacità espressive di Whitcomb (1993), che offre consigli su come migliorare la testimonianza dei minorenni.

In Italia l'audizione di un minore si svolge su delega del Pubblico Ministero e si deve svolgere in presenza di uno psicologo/psicopedagogo, al quale spetta il compito di valutare come il minore si esprime e si comporta (Invernizzi & Soddu, 2013:27). Il 'tecnico' che pone le domande

non deve mai dimenticare che la psiche infantile è sotto l'egida delle emozioni e non del costrutto logico-formale: pertanto, la credibilità e la plausibilità della narrazione di un minore, soprattutto in età prescolare, non deve far riferimento ai parametri degli adulti, bensì alle competenze specifiche dell'età.

(*L'ascolto dei minorenni in ambito giudiziario*, 2012)

Egli dovrà quindi essere consapevole di queste caratteristiche per comportarsi di conseguenza.

È noto però che ogni bambino è diverso nello sviluppo delle attività linguistiche e cognitive, perché molti sono i fattori che le influenzano, come la situazione familiare, il contesto culturale, lo status socio-economico, eventuali traumi (Massengale, 2001:1), come quello della migrazione (Salvatore & Vicari, 2013:75), i legami sociali e le interazioni con gli adulti, dalle quali dipendono in particolar modo le abilità comunicative orali (La Rue & Kelly, 2015:108).

Alcuni studiosi hanno comunque cercato di individuare delle caratteristiche trasversali, comuni in linea di massima alle diverse fasce d'età, per descrivere le abilità dei bambini e come queste possono manifestarsi durante il loro ascolto.

Un bambino impara a riconoscere e produrre suoni, ad articolare discorsi sempre più complessi e a capire domande e affermazioni gradualmente; possiamo quindi immaginare che talvolta un adulto possa fraintendere il parlato di un bambino per il suo modo di esprimersi ancora non completamente sviluppato, viceversa un bambino può non capire, del tutto o in parte, quello che dice un adulto (Saywitz et al, 2002:356). Quando non capiscono una domanda, ad esempio, i bambini tendono a rispondere solo a una parte di essa, solitamente l'inizio o la fine, e difficilmente chiederanno chiarimenti (358). Molti bambini infatti rispondono ugualmente perché tendono a voler collaborare con l'adulto per dimostrarsi all'altezza e non deluderlo (*L'ascolto di minore testimone- linee guida nazionali*, 2010:5).

Dal compendio Whitcomb (1993) leggiamo che chi pone le domande deve ricordare che i bambini:

- pensano in termini concreti (cfr anche Massengale, 2001:2 per la fascia 3-6 anni)
- non sempre organizzano i pensieri in maniera logica
- hanno una comprensione limitata di spazio, distanza e tempo (che migliora nella fascia 7-9 anni rispetto a quella 3-6 grazie all'inizio della scolarizzazione, Ibidem)
- hanno una visione egocentrica della realtà

- hanno una visione complessa di verità e bugia
- hanno una soglia di attenzione limitata (cfr anche Salvatore & Vicari, 2013:73 per i bambini in età pre-scolare)
- non sono sempre a proprio agio con gli sconosciuti (Ibidem)

Blasa e De Ionna (2013:40) avvertono inoltre che i bambini potrebbero raccontare dei fatti che in realtà sono, più o meno palesemente, frutto di fantasia, oppure che potrebbero non parlare affatto o esprimersi poco. La quantità e la qualità dei dettagli fornita a volte può anche sembrare inadeguata per un adulto, dovuta però al fatto che un bambino normalmente non sa quanto dettagliate dovrebbero essere le informazioni che fornisce perché non conosce le aspettative dell'adulto (Wilson, 2001:35).

Le indicazioni contenute in *L'ascolto di minore testimone- linee guida nazionali* (2010) riportano risultati di ricerche secondo cui la capacità di comprensione di un bambino è paragonabile a quella di un adulto solo dopo i 10 anni (Ibidem, 5). Questa affermazione è in linea con quanto si ritrova in studi precedenti, secondo cui le abilità comunicative degli adolescenti sono spesso assimilabili a quelle di un adulto (oltre i 13 anni, Whitcomb, 1993:3), con i quali l'aspetto di più difficile gestione, alla luce della fase dello sviluppo che stanno attraversando, è quello emotivo.

Bambini e adulti hanno capacità simili per quanto riguarda il ricordo di eventi familiari che avvengono in contesti conosciuti, viceversa, se un evento è nuovo o difficile da interpretare, la capacità di ricordarlo è influenzata dall'età (Goodman&Reed, 1986:319), nonché da variabili come il tipo di evento e di informazioni da ricordare, dalle condizioni in cui si chiede di raccontare i fatti e dalla lingua usata (Saywitz et al., 2002:351).

Per una narrazione adeguata la capacità di ricordare del bambino non è però l'unica condizione: altrettanto importante è l'abilità dell'intervistatore nel fare le domande (*L'ascolto di minore testimone- linee guida nazionali*, 2010:6), per le quali si rimanda a quanto illustrato sopra.

1.2.3. Ascoltare un minorene con l'ausilio di un interprete

Questo paragrafo si concentra su alcuni studi circa le dinamiche dell'interazione tra un adulto e un minorene mediata da interprete, per presentare le caratteristiche e i comportamenti risultati preferibili in un interprete sulla base delle esigenze dei partecipanti.

Abbiamo visto (1.1.2.) che l'interprete si trova in una posizione mediana rispetto agli altri partecipanti e che non solo traduce, ma anche coordina le attività comunicative dei parlanti primari, svolgendo quindi "a kind of technical role" che "conditions the talk of others" (Wadensjö, 1998:67).

Keselman (2010) ha analizzato come questi due aspetti, la traduzione e la partecipazione alla co-costruzione del significato, si manifestino in alcune interviste mediate da interprete durante delle procedure di richiesta d'asilo in Svezia. Dallo studio è emerso che in alcuni passaggi gli interpreti, soprattutto se senza formazione, hanno agito da "filtro" di informazioni, hanno formulato frasi o domande in maniera diversa rispetto all'originale, o hanno avviato sequenze diadiche con uno dei partecipanti senza informare l'altro del contenuto. Uno dei motivi per cui l'interprete interviene in questo senso nell'interazione può essere il desiderio di prendere le difese del minorene, ad esempio per spiegare all'operatore alcuni comportamenti dettati dalla cultura di appartenenza, se questa è condivisa tra interprete e minorene. Tuttavia, a prescindere dalle intenzioni dell'interprete, la studiosa osserva che questi comportamenti portano a escludere il minorene da una completa partecipazione all'interazione.

Il minorene viene in questo modo messo in secondo piano e la sua possibilità di "far sentire la propria voce" potrebbe risentirne, come di conseguenza anche il successo della richiesta d'asilo. La performance dell'interprete si aggiunge quindi ad altri fattori da cui il successo della richiesta può dipendere, quali la motivazione del minorene, la competenza linguistica, la memoria e l'atteggiamento dell'adulto che partecipa al colloquio (101).

In un altro studio a cui la stessa autrice ha partecipato (Keselman et al., 2008:112) era già stato osservato che l'interprete talvolta distorce le intenzioni originarie dei parlanti, con aggiunte, modifiche e altro (sui vari tipi di resa traduttiva, cfr. 2.2.2.). È importante invece che operatori e interpreti collaborino per raggiungere l'obiettivo principale, ovvero l'ottenimento di informazioni corrette nel rispetto del minore (Ibidem).

Abbiamo premesso (1.2.1.) che agli operatori che lavorano con i minorenni spesso è richiesta esplicitamente una specializzazione in merito (cfr, ad esempio, *L'ascolto i minorenni in ambito giudiziario*, 2012, oppure l'art. 20 della direttiva UE 800 del 2016 sulle garanzie procedurali per i minorenni indagati o imputati nei procedimenti penali). Gli studi analizzati spesso accusano invece proprio la mancanza di formazione da interprete nei mediatori coinvolti nel suo studio (Keselman et al., 2008:113, 2010:332). Hitching e Nilsen (2010) sottolineano a loro volta l'importanza della formazione per gli interpreti che lavorano con i bambini per permettere che la comunicazione avvenga nella maniera migliore possibile per tutti, ovvero sia per gli operatori che devono raccogliere informazioni, sia per i bambini che si interfacciano con l'istituzione.

Hitching e Nilsen affermano che come parte della propria formazione l'interprete debba conoscere le diverse strategie comunicative degli interlocutori primari. Ad esempio, il tipo di domande che deve porre chi ascolta un minore che presenta richiesta d'asilo, perché alcuni tipi di domande possono avere funzioni ben precise, come abbiamo visto anche nell'ascolto di minorenni in ambito giudiziario. Concretamente, Keselman et al. (2010:332) sottolineano il pericolo di tradurre domande aperte con domande chiuse, poiché queste possono influenzare notevolmente la risposta e l'andamento dell'intervista, osservazioni che sono in linea con quanto affermato in precedenza proprio in merito alle strategie per l'ascolto di minorenni. Anche l'interprete deve poi essere consapevole delle capacità comunicative dei bambini, per poterle cogliere nella lingua di partenza e replicare in quella di arrivo, in maniera tale da renderle accessibili a chi si trova a valutare quanto detto dai bambini. Anche in questo caso si tratta di una necessità che ritroviamo anche nelle indagini

preliminari in Italia, in cui all'operatore non interessa solo *cosa* viene detto, ma anche, e soprattutto, *come* (Invernizzi & Soddu, 2012:27). Anche l'interprete deve inoltre essere consapevole che un bambino spesso impiega più tempo di un adulto e non deve quindi cercare di colmare eventuali silenzi con linguaggio verbale o non verbale per non mettere pressione. Deve inoltre evitare di rielaborare quando detto dal bambino, così da permettere all'operatore di adattarsi il più direttamente possibile alle caratteristiche dell'interlocutore primario (Hitching & Nilsen, 2010:39).

Hitching e Nilsen (2010) riportano che alcuni interpreti scelgono deliberatamente di non lavorare con i bambini perché ritengono che una conversazione efficace con essi non può che essere monolingue. Sia Hitching e Nilsen (2010) che lo studio successivo di Nilsen (2013) hanno invece osservato che già da piccoli (dall'età di circa tre anni) i bambini accettano di partecipare a un'interazione mediata da interprete. Come differenza rispetto a un'interazione tra adulti mediata da interprete si è osservato che i bambini coinvolti nello studio di Nilsen (tra i due e i sei anni e mezzo) sembravano non riconoscere l'altro parlante primario come reale interlocutore, concentrando la propria attenzione sull'interprete. Si tratta tuttavia di studi condotti su un numero molto ristretto di soggetti da cui non è possibile trarre conclusioni generali. In ogni caso, i risultati possono comunque essere considerati come interessanti spunti da approfondire con ricerche future.

Rispetto al rapporto tra il minore e gli adulti presenti all'interazione, Hitching e Nilsen sollevano la questione della presentazione dell'interprete al minore, sottolineando che è importante che il minore venga informato sulla presenza e del ruolo dell'interprete prima dell'inizio del colloquio per la richiesta d'asilo. Per quanto riguarda l'intervistatore, essendo la creazione di una relazione con il minore uno dei suoi interessi primari per condurre l'intervista in un clima favorevole, sarà importante che l'interprete veicoli questo atteggiamento al minore. Questo significa interpretare anche quelle espressioni di affiliazione come complimenti o saluti che hanno una grande importanza dal punto di vista empatico (Hitching & Nilsen, 2010:35).

In conclusione Hitching e Nilsen ritengono che interpretare per un minorenni non sia un compito che richiede all'interprete di ricorrere a strumenti completamente diversi, ma di essere flessibile nell'usare quelli che già ha sulla scorta di una formazione adeguata. L'interprete deve in particolare conoscere la lingua e il modo di esprimersi del bambino per poter interpretare e riportare correttamente questi elementi.

Nilsen (2015) sostiene, in linea con quanto affermato con Hitching e Nilsen in precedenza (2010) che alcuni tratti della personalità possono aiutare l'interprete nel lavorare con i bambini, se individuati e coltivati adeguatamente. Ad esempio, durante una serie di interviste a richiedenti asilo in Norvegia durante il 2009, gli operatori hanno constatato che gli interpreti migliori sono quelli con un atteggiamento né troppo dominante né troppo passivo, che non intimoriscono i bambini, che contribuiscono a creare un clima positivo ma senza mai passare in primo piano. Queste caratteristiche vengono ben riassunte da Nilsen, secondo cui un interprete deve mantenere un atteggiamento tale da "not to attract too much attention, but to attract enough to establish trust" (2013:27).

Rispetto all'ambito più specificatamente giuridico-giudiziario, nel 2002 è stato pubblicato uno studio sull'interpretazione per minorenni nei tribunali sudafricani. Lo studio si inserisce nel complesso contesto del Sudafrica, caratterizzato da difficoltà linguistiche e culturali che incidono notevolmente sui procedimenti che coinvolgono minorenni (Matthias & Zaal, 2002:351). Viene analizzata una serie di interviste con giudici, legali e assistenti sociali che hanno partecipato a interazioni con minorenni mediate da interpreti e che hanno espresso opinioni rispetto al lavoro dell'interprete che rispecchiano quanto riportato finora. L'aspetto su cui viene posta particolare attenzione è la traduzione, che spesso è giudicata poco precisa o a volte del tutto errata. L'affermazione è grave, dato che una traduzione di una dichiarazione di un minorenni diversa rispetto a quanto detto originariamente può infatti inficiare la correttezza della sentenza stessa. Un altro aspetto ritenuto importante in un interprete dagli intervistati nello studio sudafricano è l'atteggiamento, che secondo gli operatori coinvolti nello studio deve essere neutrale e tale da non influenzare quanto il bambino sta per dire, ma allo stesso tempo non deve essere impersonale o evitare il contatto

visivo. Deve quindi riconoscere che il bambino non è in grado di imporsi come un adulto e gli dovrà dimostrare che ha possibilità di esprimersi liberamente senza essere giudicato, anche attraverso il linguaggio non verbale, evitando ad esempio risate o espressioni di disappunto.

Alcuni operatori invitano anche direttamente le istituzioni a prendere delle misure per garantire una buona qualità dell'interpretazione per i minorenni, ricordando che è a chi pone le domande che spetta di evitare concetti complessi o lessico tecnico, poiché l'interprete non è tenuto ad attuare variazioni di linguaggio o registro.

Lo studio inoltre sostiene la richiesta di alcuni operatori di fornire una formazione adeguata agli interpreti che lavorano con i minorenni, operando una selezione dei professionisti già predisposti, per desideri e attitudini, a lavorare con i bambini.

Anche con lo studio di Matthias e Zaal vediamo quindi che ai bambini viene prestata un'attenzione particolare, alla ricerca delle migliori strategie per garantire loro di partecipare all'interazione e godere quindi del diritto ad essere ascoltati.

1.2.3.1. Il progetto CO-Minor-IN/QUEST

Per approfondire le ricerche nell'ambito dell'interpretazione per i minorenni in ambito giudiziario verrà ora presentato il progetto CO-Minor-IN/QUEST.

La sua realizzazione è stata possibile grazie ai finanziamenti della Direzione Generale Giustizia della Commissione europea e all'attività di università e organizzazioni in sei paesi partner: Belgio, Paesi Bassi, Francia, Regno Unito, Italia e Ungheria.

L'ambito della ricerca è stato individuato nelle interviste ai minorenni durante le fasi preparatorie al processo che richiedono la presenza di interpreti, con l'obiettivo di individuare le necessità specifiche dei singoli paesi partner in questo contesto e le migliori pratiche da attuare. Questo ha comportato il coinvolgimento sia di interpreti che di esperti di scienze comportamentali, psicologi, psichiatri, assistenti sociali e

rappresentanti delle istituzioni giuridico-giudiziarie, come avvocati, agenti di polizia e magistrati.

Fondamentale nella raccolta dei dati è stata la somministrazione di un questionario online rivolto ai professionisti coinvolti a vario titolo in audizioni di minorenni con l'ausilio di interprete, con l'obiettivo di evidenziare le necessità e problematiche che rilevano durante queste attività. Sebbene abbia poi raggiunto una portata più ampia, il questionario è stato inizialmente somministrato nei sei paesi partner ed è sulle risposte date in questi paesi che si è basata l'analisi.

I professionisti che hanno risposto al questionario sono stati perlopiù interpreti (37%) e professionisti in ambito legale o agenti di polizia (35%), seguiti da assistenti sociali (19%), psicologi (6%) e rappresentanti di altre categorie (3%). La maggior parte ha avuto diversi anni di esperienza nell'audizione di minorenni, cosa che ha reso il campione ben rappresentativo.

I risultati, tratti dai 610 questionari completi ricevuti e alcuni incompleti, hanno dato un importante contributo nel fare luce sui problemi e sulle esigenze dei diversi dei paesi e si sono aggiunti al materiale raccolto durante conferenze e tavole rotonde con specialisti del settore che hanno avuto luogo tra il 2013 e il 2014.

I lavori hanno portato tra l'altro alla pubblicazione del volume *Children and Justice: Overcoming Language Barriers* (Balogh e Salaets, 2015), che contiene i dati raccolti per identificare le necessità specifiche degli operatori coinvolti nei diversi paesi partner. Un secondo importante risultato del progetto è il pieghevole *Raccomandazioni per i colloqui con minori mediati da interpreti*, specifico per l'ambito giuridico-giudiziario e rivolto a tutti i professionisti coinvolti, in particolar modo agli interpreti.

Vengono riportate qui le indicazioni rivolte agli interpreti.

- ✓ **Richiedere** agli altri partecipanti informazioni preliminari su:
 - * caso e circostanze/esigenze particolari di cui tenere conto;
 - * strategie da seguire durante il colloquio.
- ✓ **Sottolineare** che, per garantire prestazioni di qualità elevata, l'interprete deve prepararsi al pari degli altri professionisti.
- ✓ **Concordare** con gli altri professionisti le modalità di interpretazione e l'uso di prima o terza persona pronominale nel rivolgersi al minore.
- ✓ **Esplicitare** potenziali difficoltà nel gestire il linguaggio del minore o esigenze particolari e concordare in anticipo le strategie di collaborazione e interazione per affrontarle.
- ✓ **Ricordare** che l'imparzialità va garantita sin dal primo momento dell'incontro.

Immagine 1: Prima dell'intervista

- ✓ **Chiedere** di essere presentati, precisando il ruolo.
- ✓ **Riflettere** il linguaggio usato dal minore (registro, scelta di parole, segnali non verbali marcati ...).
 - * Non assumere un ruolo di conduzione del processo di comunicazione.
 - * Non interrompere il racconto del minore.
- ✓ **Rivolgere** eventuali richieste di chiarimento o di ripetizione agli altri professionisti presenti.
- ✓ **Restare** neutrali e non lasciare che le proprie emozioni traspiano o influenzino l'interpretazione.
- ✓ **Rispettare** il minore, evitando qualsiasi atteggiamento prevaricatore.
- ✓ **Non adeguare** di propria iniziativa il linguaggio usato a quello del minore. Questa decisione spetta agli altri professionisti.
- ✓ **Non intervenire** per riempire le pause - anche i silenzi fanno parte della comunicazione.

Immagine 2: Durante l'intervista

- ✓ **Richiedere**, se necessario, un momento d'incontro con tutti i professionisti presenti per esprimere eventuali dubbi sull'interpretazione appena svolta.
- ✓ **Astenersi** dall'esprimere pareri personali, anche qualora vengano richiesti.
- ✓ **Non conservare** alcuna documentazione scritta o le proprie note riguardanti l'intervista.
- ✓ **Essere consapevoli** di possibili ripercussioni psicofisiche e, se queste perdurano, chiedere di usufruire di *counselling* all'istituzione committente o alla propria associazione professionale.

Immagine 3: Dopo l'intervista

Queste raccomandazioni presentano dei punti in comune con quanto consigliato dagli studiosi presentati in 1.2.3., come l'importanza della neutralità dell'interprete.

Le *Raccomandazioni* hanno il pregio di nascere da una ricerca condotta su una base molto ampia, a differenza di come avviene ad esempio con lo studio di Matthias & Zaal. La portata del progetto CO-Minor-IN/QUEST e il suo approccio multidisciplinare hanno permesso di ottenere risultati più strutturati, ma di certo non esaustivi. Si tratta di un primo tentativo di gettare luce su un ambito così ampio e ancora poco esplorato e ne è nato quindi il progetto CO-Minor-INQUEST II. I partner coinvolti nel progetto, Francia, Italia e Ungheria e Belgio, che ha proposto il progetto, stanno lavorando (il progetto si concluderà con una conferenza ad Anversa nel giugno 2018) a strumenti per una formazione interprofessionale che possa ampliare la conoscenza reciproca dei diversi specialisti coinvolti nelle interviste a minorenni mediate da interprete, con l'obiettivo di elaborare un modello di formazione per gli addetti ai lavori e materiale didattico, nonché dei video informativi indirizzati ai minorenni stessi per promuovere la loro inclusione.

Le interviste oggetto di questo elaborato, descritte dettagliatamente nel capitolo successivo, sono state realizzate appositamente per creare materiale su cui riflettere nell'ambito del progetto CO-MINOR-INQUEST II.

1.3. Conclusioni

Questo capitolo ha voluto descrivere le particolarità dell'interazione con minorenni mediata da interprete, ponendo una speciale attenzione su quest'ultimo. Spesso l'interprete è ritenuto a torto un ponte inerte, un partecipante "invisibile", una semplice "macchina" che trasferisce un messaggio da una lingua all'altra. Qui si è cercato di dimostrare, facendo riferimento alla letteratura, che l'interprete è in realtà un vero e proprio partecipante alla comunicazione, seppure con ruolo e funzioni peculiari. È con l'aiuto della sua presenza attiva che i partecipanti costruiscono un significato e riescono nell'intento primario di comunicare. Il lavoro dell'interprete deve sapersi adattare al contesto in cui si trova, individuando le necessità comunicative che derivano dalla situazione e dai suoi partecipanti.

Abbiamo visto che quando uno dei partecipanti è un minorenne, in particolare un bambino, le esigenze da tenere in considerazione sono notevoli e necessitano di studi approfonditi per preparare al meglio anche e soprattutto gli interpreti, spesso esclusi dalle ricerche in questo ambito.

Capitolo 2

2. DATI E METODI

2.1. I dati

Questo capitolo descrive le interviste a minorenni mediate da interprete che costituiscono l'oggetto di studio di questo elaborato, facendo riferimento alle modalità di esecuzione, registrazione e trascrizione. Vengono introdotte inoltre le basi teoriche tratte dalla letteratura che sottostanno alla raccolta dei dati e alla loro analisi, che verrà approfondita nel capitolo successivo.

2.1.1. Le interviste

Lo studio è basato sull'analisi di un campione di quattro interviste ad altrettanti minorenni svolte con l'ausilio di un interprete. Le situazioni presentano molte caratteristiche comuni, che le rendono quindi confrontabili.

L'interprete, di madrelingua italiana, è stato lo stesso in tutte e quattro le situazioni, mentre si sono alternate due intervistatrici di madrelingua tedesca con un'ottima conoscenza dell'italiano. La prima ha intervistato due bambini di madrelingua italiana iscritti alla scuola primaria, la seconda due ragazzi della scuola secondaria di secondo grado, anch'essi di madrelingua italiana. Nel primo caso si è trattato di un bambino di sei anni e una bambina di otto, nel secondo una ragazza di diciassette anni e un ragazzo di sedici. Entrambe le intervistatrici si sono espresse in tedesco e non è stato fatto cenno alla loro conoscenza dell'italiano ai minorenni. Il campione fa parte di un

insieme più ampio di interviste, che si è deciso di restringere per questioni di tempo e per selezionare i casi più interessanti ai fini dell'analisi.

Le interviste hanno avuto luogo in un'aula del Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna, sede di Forlì, alla presenza delle docenti Amato e Mack, responsabili della parte italiana del progetto di ricerca (1.2.3.1.). Ogni bambino è stato fatto sedere a poca distanza dall'intervistatrice e dall'interprete, di fronte ad essi con le sedie in una disposizione triangolare. I due ragazzi invece sono stati inviati a decidere la disposizione dei partecipanti intorno a un tavolo. Entrambi hanno scelto di sedersi in corrispondenza del lato corto, con l'intervistatrice alla propria destra e l'interprete a sinistra. La durata di ogni intervista è stata in media di circa otto minuti e mezzo: la prima ha avuto una durata di 10'08", la seconda 8'36", la terza di 8'28", la quarta di 6'57". Le interviste vengono schematizzate nella tabella seguente, in cui i numeri ordinali nelle sigle usate fanno riferimento alla sequenza in cui le interviste sono state svolte:

Intervista (ordine di raccolta)	Prima	Seconda	Terza	Quarta
Sigla data al minorene	ME3	ME5	MS15	MS16
Nome fittizio dato al minorene	Moreno	Sonia	Anna	Filippo
Età del minorene	6	8	17	16
Intervistatrice	Q1	Q1	Q2	Q2

Tabella (1): Le interviste

In preparazione all'incontro, ai minorenni è stato mostrato un breve video (1'53") che presenta lo scippo ai danni di una donna da parte di un ragazzo, la richiesta di aiuto di una testimone e infine l'arrivo del ragazzo nella stazione di polizia accompagnato da due agenti.

L'interprete aveva visto il video per motivi di montaggio ed era a conoscenza del progetto in seno al quale le interviste sono state condotte, mentre alle intervistatrici il video non è stato mostrato e il progetto è stato illustrato loro solo per sommi capi.

La modalità di svolgimento delle interviste è stata pensata per non mettere i minorenni sotto pressione, motivo per cui si è evitato di replicare la forma vera e propria dell'audizione di fronte a un giudice o dell'intervista da parte della polizia giudiziaria. Da questo è derivata la scelta di un'intervistatrice non professionista del settore e della sede più informale degli incontri.

2.1.1.1. La macrostruttura

La struttura delle interviste è ispirata al *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings* (1992) nella versione aggiornata dal titolo *A guide to achieving best evidence - a practitioner guide* (2012), che fornisce indicazioni su come condurre interviste videoregistrate a minorenni testimoni o vittima di reato per poterle poi presentare come prova durante il processo. In particolare, come ricordano Aldrige e Wood (1998), il *Memorandum* consiglia di suddividere l'incontro in tre momenti:

- *Establishing rapport*
- *Free narrative phase*
- *Questioning*

Il momento iniziale è dedicato a stabilire un primo contatto con il minorenne. Lo scopo primario è mettere il minorenne a proprio agio, facendolo parlare di temi che esulano dal contenuto dell'intervista, magari la famiglia o la scuola. In questa fase inoltre l'intervistatore dovrebbe constatare, con domande mirate, se il minorenne è in grado di discernere il vero dal falso, la realtà dalla fantasia, nonché le sue capacità di comprensione e di espressione. Un importante aspetto da valutare, ad esempio, è la cognizione del tempo e dell'ora, per poter ricostruire i fatti. Il *Memorandum* consiglia quindi di spiegare il motivo dell'incontro insistendo sul fatto che il bambino non ha commesso nulla di male (nel nostro caso, che non è sotto esame). Prima di concludere questo primo momento è bene far capire al minorenne che è del tutto accettabile che

non capisca una domanda o che non conosca una risposta nelle fasi successive. Nel nostro caso è stata anche l'occasione di collaudare la comunicazione a tre.

La seconda fase corrisponde al racconto libero, in cui si chiede al minorenni di narrare i fatti così come li ricorda. La domanda-stimolo iniziale dovrà essere aperta, per lasciare ampio margine di manovra nella risposta. In questa fase è considerato fondamentale non interrompere il discorso del minorenni, rispettando eventuali silenzi o imprecisioni su cui l'intervistatore potrà tornare più avanti. Come ricordano Aldridge e Wood, questa fase può presentare più difficoltà di quanto si possa pensare. Non avendo esperienza di questo tipo di interazioni, i minorenni e soprattutto i bambini non conoscono la situazione comunicativa e le aspettative che ne derivano; la quantità e la qualità dei dettagli forniti potrebbe essere poco o non del tutto pertinente ai fini dell'indagine. In particolare, tanto più il bambino è piccolo tanto più brevi e sommari saranno i suoi racconti. La narrazione viene inoltre influenzata dalla memoria e dallo sviluppo delle capacità linguistiche, così da non poter sempre creare collegamenti chiari tra i diversi elementi del racconto per il semplice fatto di non avere un vocabolario abbastanza esteso da esprimere particolari tipi di relazione tra fatti. Un bambino inoltre potrebbe essere intimorito dal contesto o naturalmente timido a tal punto da non voler raccontare nulla. Le studiose consigliano di offrire al minorenni due occasioni per raccontare liberamente l'accaduto, poiché si è dimostrato, in uno studio sperimentale condotto proprio dalle autrici, che questo molto spesso riesce a far ottenere all'intervistatore una maggiore quantità di dettagli.

Con *questioning*, infine, si intende la serie di domande poste al minorenni per approfondire aspetti salienti emersi dal racconto libero. Particolare attenzione deve essere prestata secondo le indicazioni contenute in *Achieving best evidence* (2012:81) alla formulazione e al contenuto delle domande, per renderle chiare e comprensibili, ancora una volta adattandole alle capacità di comprensione del minorenni. Idealmente, si cercherà di porre domande aperte e che non influenzino a dare una certa risposta.

Le interviste oggetto di questo studio presentano i momenti appena citati, senza grandi variazioni. Tutte si aprono con l'intervistatrice che pone domande generiche sulla scuola o la famiglia, per poi passare al racconto libero e infine alle domande su alcuni

dettagli o porzioni di racconto tralasciate in prima battuta. Solo nella prima delle interviste da noi analizzate il bambino viene invitato a raccontare i fatti dall'inizio una seconda volta anche dopo la fase del *questioning*.

La differenza sostanziale tra lo studio di Aldridge e Wood e il nostro sta nei diversi obiettivi, che necessitano di analisi altrettanto diverse: Aldridge e Wood, così come il *Achieving best evidence*, si concentrano su ogni aspetto dell'intervista affinché venga condotta nel rispetto della legge e consideri l'ambientazione, la lingua utilizzata, il modo di interagire con il bambino, suggerendo le tecniche che facciano emergere la maggior quantità e precisione di informazioni possibile in modo da poterle sottoporre come prova in tribunale. Allo stesso tempo, le autrici raccomandano particolare attenzione nel gestire eventuali traumi nei minorenni presunti vittime o testimoni di violenza. Il presente lavoro invece si pone come un'analisi dei soli risvolti conversazionali di un'intervista mediata da un interprete e condotta in una situazione informale non del tutto codificata.

2.1.1.2. La dimensione istituzionale dell'interazione

Prima dell'analisi conversazionale, sarà utile a questo punto inquadrare la dimensione istituzionale delle interviste. Come accennato, esse non avvengono nel quadro di un'istituzione precisa, ma se ne osserviamo l'impostazione, notiamo che le dinamiche delle interazioni ricordano il quadro istituzionale giudiziario, in primo luogo per lo scopo degli incontri di acquisire informazioni su un reato osservato dal minorenne. Inoltre i partecipanti si trovano in una relazione asimmetrica, in cui un parlante pone domande su un dato evento ad un altro parlante, tenuto a rispondere, e nel nostro caso l'intervistatrice esercita il proprio controllo anche sull'inizio e la conclusione dell'interazione.

Queste caratteristiche si prestano a dimostrare che le interviste si configurano come interazioni istituzionali, se seguiamo la definizione di Drew e Heritage (1992) ripresa in Amato e Mack (2015):

- L’interazione istituzionale implica l’orientamento da parte di almeno un parlante verso uno o più scopi solitamente associati a una data istituzione
- All’interno dell’interazione istituzionale si individuano i comportamenti più adeguati da adottare
- Nell’interazione istituzionale si possono ritrovare strutture tipiche del contesto istituzionale di riferimento.

2.1.2. Raccolta e trascrizione dei dati

Ogni interazione è stata videoregistrata con una telecamera digitale fissa posizionata lateralmente rispetto ai bambini della scuola primaria e frontalmente rispetto ai ragazzi della scuola secondaria di secondo grado. In questo modo è stato possibile osservare anche la prossemica e altri aspetti extralinguistici per un’analisi più completa. Si è deciso inoltre di registrare l’audio delle interviste con un registratore lasciato su un tavolo (vicino ai partecipanti per le prime due interviste, in mezzo ad essi durante le interviste ai ragazzi) in modo da ottenere una traccia audio di migliore qualità e facilitare così la trascrizione.

Quest’ultima si è resa necessaria in quanto metodo più pratico per poter analizzare con precisione le interazioni.

Le convenzioni di trascrizione, nella scia di Jefferson, riprendono Varcasia (2013) e vengono qui riportate:

?	intonazione interrogativa, sottolineata da una struttura della frase interrogativa
Bold	enfasi
CAPITAL	volume della voce molto alto
Lo:ng	allungamento del suono
°quiet°	volume della voce basso

>speed-up<	parole pronunciate velocemente
<speed-down>	parole pronunciate lentamente
[talk]	tra parentesi quadre è indicata una porzione di parlato sovrapposta
=	<i>latching</i> , ad indicare che non c'è interruzione tra la fine di un turno e l'inizio del successivo
(.)	micropause, tra 0.5s e 1s ²
(2)	lunghezza approssimata della pausa, in secondi
((cough))	suono o azione non facilmente trascrivibile
xxx	mancata comprensione da parte di chi trascrive
→	riga di particolare interesse in sede di analisi
wor-	parola troncata
/	enunciato troncato

Tabella 2: Convenzioni usate nella trascrizione delle interviste

In fase di trascrizione si è inoltre scelto di dotare i turni in tedesco di una *backtranslation* verso l'italiano. Per rendere la lettura più agevole sono state escluse dalla traduzione diverse convenzioni di trascrizione dei turni originali, in modo da evidenziare solo i fenomeni più interessanti. In particolare sono stati mantenuti:

?	intonazione interrogativa, sottolineata da una struttura della frase interrogativa
Bold	enfasi

² Le micropause sono state segnalate se percepite come esitazioni o pause prese dai parlanti e come brevi silenzi distinti dalle pause fisiologiche tra un turno e l'altro. Queste ultime non sono state segnalate.

CAPITAL	volume della voce molto alto
xxx	mancata comprensione da parte di chi trascrive
wor-	parola troncata
/	enunciato troncato

Tabella 3: Convenzioni di trascrizione mantenute nella *backtranslation*

Per indicare i parlanti in forma anonima ad ogni presa di turno sono state utilizzate le formule qui riportate:

ME3	minorenne nella prima intervista
ME5	minorenne nella seconda intervista
ME15	minorenne nella terza intervista
ME16	minorenne nella quarta intervista
I	interprete
Q1	intervistatrice nelle prime due interviste
Q2	intervistatrice nelle ultime due interviste

Tabella 4: Sigle identificative dei partecipanti alle interviste

La trascrizione contiene nomi di fantasia che sostituiscono i nomi di persone reali.

Terminata la trascrizione è stato associato un numero ad ogni riga per agevolare i riferimenti durante l'analisi. In questo modo non c'è una corrispondenza biunivoca tra numero e turno, poiché per facilitare la lettura della trascrizione i turni a cui se ne sovrappongono altri sono stati suddivisi su più righe.

2.2. Metodologia di indagine

2.2.1 Alcuni principi dell'analisi conversazionale: coppie adiacenti, turni, *repair*

L'approccio ai dati trascritti prevede l'utilizzo degli strumenti dell'analisi conversazionale, che osserva l'organizzazione del parlato sulla base della presa di turno da parte dei parlanti.

In questa analisi si considera la presa di parola da parte di un parlante come l'inizio del turno del parlante stesso, che durerà fino alla presa di parola del parlante successivo. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974:696) partono da un'analisi del parlato spontaneo per illustrare il meccanismo alla base della presa di turno, ma che può applicarsi anche al nostro caso:

- ogni turno è costituito da unità funzionali che terminano in un punto di rilevanza transizionale (*transitional relevance place*), da cui può iniziare un nuovo turno, il quale sarà del primo parlante che se lo aggiudica. Questo garantisce la possibilità di cambiare parlante, quindi di proseguire la conversazione
- i turni vengono distribuiti attraverso selezione di un nuovo parlante da parte di chi ha la parola o per autoselezione. Se nessuno si autoseleziona, il parlante che ha appena concluso il turno può continuare a parlare³.

Per garantire la successione dei turni è fondamentale che il destinatario di un enunciato abbia gli strumenti per seguire quanto viene detto e per capire che il turno precedente sta per terminare e comportarsi di conseguenza, rispondendo a sua volta. Il parlante può far ricorso a diverse strategie come la scelta del lessico, degli argomenti e dell'organizzazione del discorso che dimostrano la sua attenzione nei confronti delle esigenze altrui (*recipient design*).

³ Originale in inglese, traduzione mia

Nel momento in cui la comprensione reciproca non avviene o viene percepita come particolarmente difficoltosa, anche solo da uno dei partecipanti, si tende ad avviare una riparazione, ossia un'azione verbale o non verbale che vuole ridare alla conversazione un senso accettabile per tutti. Schegloff, Sacks e Jefferson (1977:363) individuano come elemento problematico ad esempio l'uso di una parola o espressione non corretta, il riferimento a una persona e la selezione del parlante successivo. Distinguono poi questo lavoro di riparazione in *self-repair* e *other-repair*, se ad effettuare la riparazione è, rispettivamente, chi ha causato l'incomprensione o un altro interlocutore. Il *repair* può avere luogo su iniziativa di chi ha pronunciato il turno contenente l'origine del problema (*self-initiation*) o di un altro parlante (*other-initiation*). Un *self-repair* può essere avviato in diversi punti: nel turno che contiene il problema, generalmente attraverso pause piene o suoni, nel *transition relevance place* del medesimo turno oppure in un turno successivo a quello contenente l'origine del problema. Un *other-repair*, per come osservato dagli studiosi, viene avviato da un altro parlante quasi esclusivamente nel turno immediatamente successivo all'origine del problema ("*other initiation*"), attraverso espressioni interrogative come "eh?", "che cosa?", "chi?", la ripetizione dell'ultima parte dell'espressione problematica con intonazione ascendente o strategie simili. Questi casi hanno una traiettoria di soluzione più ampia, ovvero tendono ad essere risolti in un numero maggiore di turni rispetto ai casi di *self-repair* da *self-initiation*. Alla luce dei dati a loro disposizione tratti da conversazioni spontanee di due o più persone, gli autori hanno osservato che il *self-repair* è molto più frequente dell'*other-repair*, sia perché sono molto più frequenti i *self-initiated repairs* degli *other-initiated*, sia perché gli altri parlanti (rispetto a chi ha generato il problema) che sanno come riparare alla difficoltà comunicativa tendono a lasciare che sia il *self* a farlo, ovvero il parlante che ha causato l'esigenza di una riparazione.

Può però anche accadere che un'iniziativa (*self* o *other* che sia) di *repair* non abbia successo, e la conversazione proceda senza risolvere quel particolare dettaglio.

Tornando a considerare i turni, Sacks, Schegloff e Jefferson rilevano diverse modalità di realizzazione. Primo, la realizzazione di una coppia adiacente, ovvero una coppia di

turni in cui il secondo è richiesto dal primo: domanda-risposta, saluto-saluto, etc. Secondo, l'avvio di un *repair* indirizzato implicitamente al parlante precedente, che ha pronunciato il turno che ha resa necessaria la riparazione. Terzo, una domanda a fine frase (*tag question*) che il parlante aggiunge in conclusione del proprio turno per invitare un altro parlante a prendere la parola, senza esplicitare quale, ad esempio chiamandolo per nome. In ultimo, la distribuzione dei turni dipende dalle regole implicite della conversazione, soprattutto se si tratta di una situazione socialmente codificata: proprio nel nostro caso vediamo che la formula di un'intervista richiede l'allocazione precisa di alcuni turni, come quello introduttivo e conclusivo affidati all'intervistatrice oppure la presenza dell'interprete, il cui turno in genere segue direttamente quello dell'interlocutore che viene tradotto in quel momento. La distribuzione degli altri turni viene invece generalmente negoziata puntualmente con le tecniche di cui sopra. Nell'articolo citato viene inoltre osservato come la conversazione istituzionalizzata comporta anche una maggiore durata dei singoli turni, come verrà osservato più avanti anche nel nostro caso.

Poiché, come già detto, ogni turno contiene dei *transitional relevance place*, le eventuali sovrapposizioni di parlanti che vogliono iniziare il proprio turno tenderanno a trovarsi nei pressi di questi punti. In particolare, una sovrapposizione può essere data dall'autoselezione di un parlante durante il turno di un altro oppure quando due parlanti si autoselezionano nello stesso momento e competono per aggiudicarsi il turno seguente. Si tratta di un fenomeno solitamente breve, benché comune: possiamo quindi considerare il turno in linea generale come un diritto esclusivo, che cioè viene detenuto quasi sempre da un parlante alla volta.

2.2.2. I turni dell'interprete nella conversazione

Se in una conversazione monolingue un parlante produce un turno in risposta o reazione a quanto detto dall'altro, in un'interazione plurilingue i turni di un interprete non sono quasi mai la risposta al parlante che ha appena concluso il proprio turno,

bensì la ripetizione del turno appena concluso in un'altra lingua per renderlo fruibile al terzo partecipante.

Wadensjö (1998), classifica i turni dell'interprete in:

- *Close rendition*, che si può sovrapporre quasi completamente al turno che traduce per contenuto e stile
- *Summarized rendition*, se riassume due o più enunciati precedenti
- *Expanded rendition*, che esplicita meglio alcuni dettagli del turno originale
- *Divergent rendition*, che modifica il senso del turno originale aggiungendo o omettendo informazioni, cambiando nettamente il tono o la formulazione
- *Zero rendition*, quando l'interprete non produce alcun turno a seguito del turno di uno degli interlocutori principali
- *Non-rendition*, con le quali l'interprete prende l'iniziativa per chiedere chiarimenti o fornire spiegazioni proprie.

Gli ultimi due casi costituiscono un'eccezione rispetto alla norma generale secondo cui l'interprete produce unicamente dei turni per rendere comprensibile a un partecipante quanto detto da un altro.

Essendo l'interprete un partecipante all'interazione a tutti gli effetti (Wadensjö 1998, Gavioli, 2009), anche lui/lei non sarà esente dai meccanismi di allocazione dei turni e dai fenomeni che ne derivano, incluse le sovrapposizioni.

L'analisi di Amato e Mack (2016) riconosce che le tipologie di sovrapposizione (*overlap*) individuate da Jefferson (1983) si possono applicare anche alle interazioni mediate da interprete:

- *transitional overlap*: un parlante si sovrappone a chi ha la parola in quel momento perché non individua correttamente la presenza di un *transitional relevance place* o perché vuole iniziare il proprio turno il prima possibile
- *recognitional overlap*: un partecipante prende la parola non appena crede che il contenuto del turno precedente sia compreso sufficientemente anche se non ancora completato
- *progressional overlap*: un parlante si inserisce in concomitanza con un elemento che pregiudica il proseguimento del turno del parlante precedente, come una disfluenza

Vengono qui riportati in breve i motivi che portano l'interprete a sovrapporsi al turno di un altro parlante, riprendendo la descrizione delle stesse autrici:

- intervenire sulla durata del turno di un altro parlante
- introdurre la traduzione di un turno prima che quest'ultimo venga completato. Questa strategia viene adottata spesso per anticipare all'interlocutore cosa aspettarsi da quel turno
- per produrre un "turno traduttivo dislocato", traducendo il turno non immediatamente precedente a causa della sovrapposizione da parte di un altro parlante

La letteratura mostra quindi che la partecipazione dell'interprete all'interazione sia attiva, non solo grazie alle diverse tipologie di turni che può produrre discostandosi anche solo leggermente dal contenuto del turno originale, ma anche in virtù della possibilità di autoselezionarsi per prendere il turno sovrapponendosi agli altri parlanti e agendo sul *turn-taking system*.

Riassumendo, questo capitolo ha voluto concentrarsi sulle basi sia pratiche che teoriche del prossimo capitolo, ovvero l'analisi delle interviste: si sono volute inquadrare le singole situazioni in termini di contenuto e realizzazione e sono stati presentati gli strumenti teorici dell'analisi conversazionale (turno, *repair* e sovrapposizione) che verranno applicati in fase di analisi dei dati.

Capitolo 3

3. ANALISI DEI DATI

3.1. Introduzione all'analisi

Questo capitolo è dedicato all'osservazione delle interviste trascritte, con riferimento alle basi teoriche presentate nei capitoli precedenti. Viene quindi fatto ricorso ai principi dell'analisi conversazionale e in particolare al concetto di turno, di coppia adiacente, *repair* e di *overlap* per studiare il comportamento dei partecipanti all'interazione.

L'analisi non può prescindere dal fatto che le interviste sono state mediate da un interprete, motivo per cui sono state considerate anche le tecniche e le strategie traduttive applicate durante le interazioni. Per quanto riguarda le prime, è stato chiesto all'interprete di far ricorso alle tecniche maggiormente utilizzate in questi casi: l'interpretazione consecutiva con e senza appunti, che prevede la traduzione di quanto detto da un parlante dopo che questi abbia prodotto un turno di estensione variabile, e lo *chouchotage*, con cui l'interprete traduce un turno durante l'enunciazione dello stesso. Le strategie traduttive vengono studiate concentrandosi sulle scelte linguistiche dell'interprete e sui tipi di *rendition* che produce (2.2.2.).

Una volta individuati questi elementi, particolare attenzione è posta sulle azioni e reazioni dei partecipanti sul piano della lingua, del contenuto degli enunciati e della distribuzione dei turni in diverse situazioni: turni potenzialmente problematici perché formulati in modo frammentario o confuso dai bambini, sovrapposizioni durante turni tradotti in consecutiva breve e in *chuchcotage*, presenza di traduzioni imprecise,

scambi diadici che si discostano dalla normale struttura triadica e infine tipo di rapporto interpersonale che l'intervistatrice tenta di instaurare con i minorenni. La prima sezione, che si concentra sulle difficoltà tipiche del parlato dei partecipanti più piccoli, approfondisce una fase dell'intervista in particolare, quella del racconto libero, dei primi due bambini intervistati, per confrontarla poi con il racconto libero nelle interviste con i ragazzi.

3.2. Difficoltà specifiche dei turni dei bambini

Come già detto (2.1.1.), la prima parte del campione analizzato è costituita da due interviste a bambini di 6 e 8 anni, appartenenti quindi a una fascia d'età in cui le capacità linguistiche presentano uno sviluppo certamente diverso rispetto ai ragazzi di 16 e 17 anni, intervistati che rappresentano la seconda parte del campione.

Vale quindi la pena soffermarsi sui tratti del loro parlato e della loro modalità di esprimersi riconducibili proprio alla giovane età e con i quali molti interpreti, tra cui il professionista coinvolto in questo studio, non sono abituati a lavorare. Una volta identificati alcuni esempi particolarmente interessanti, sono state osservate le reazioni dell'interprete e dell'intervistatrice, nonché le conseguenze conversazionali.

Gli elementi potenzialmente problematici rilevati durante le interviste si trovano nella scelta di alcuni termini, nell'organizzazione del discorso e sul piano logico. Spesso non si possono isolare gli uni dagli altri, anzi, tendono a co-occorrere in uno stesso passaggio; vengono qui presentati degli esempi ritenuti particolarmente significativi per mostrare come un bambino possa esprimersi in maniera inaspettata.

Nell'estratto (1), tratto dalla prima intervista, viene chiesto a ME3 di descrivere cosa sia successo alla donna che ha subito il furto durante il furto stesso.

Estratto 1

149. ME3: no non si è fatta male=

150. I: =nein
no
- 151. ME3: mmm l'ha spinto piano [e p]
152. Q1: [mh]
153. ME3: oi le ha preso la borsa=
((sposta le mani a destra, poi si prende un polso con
l'altra mano e lo riporta indietro))
154. Q1: =und was hat die Frau dann gemacht?
cosa ha fatto poi la donna?
155. I: e c- cosa- cos- cos'ha fat- cos'ha fatto poi la signora?
(.)
- 156. ME3: la signora (.) quando l'ha spinto l'ha spinto [un po'
fortino e quindi si è spostata ha lasciato la borsa lui
l'ha presa su e poi è scap]
157. I: [sie mh er
hat sie geschoben sie ist weg- hat sich bewegt]
lei mh lui l'ha spinta lei è- quando si è mossa
158. ME3: pato ((in
piedi, mimando la scena mentre la describe))
159. I: hat die Tasche genommen [und dann]
ha preso la borsa e poi
160. Q1: [mh mh]
161. I: ist weggerannt=
è corsa via

Dai turni evidenziati con una freccia si notano innanzitutto due espressioni in particolare, ossia “l’ha spinto piano” e “un po’ fortino” in riferimento alla stessa azione: non solo “un po’ fortino” è un ossimoro, ma anche il concetto di “forte”, per quanto attenuato, contrasta con il “piano” del turno 151. Si tratta di espressioni contraddittorie, in cui è difficile carpire cosa volesse dire il bambino e che pertanto rappresentano una sfida per un interprete, soprattutto se queste espressioni devono essere tradotte verso una lingua straniera.

Dopo i turni 151 e 153 di ME3, l’intervistatrice si inserisce subito con la domanda successiva senza aspettare la traduzione dell’interprete, tradendo il fatto di capire l’italiano. L’interprete non “recupera” i turni non tradotti e procede traducendo la domanda dell’intervistatrice al bambino (turno 155). Rispetto alla risposta di ME3 (turni 156 e 158), l’interprete sceglie di cassare l’elemento insolito “un po’ fortino” dicendo solo che il ladro ha spinto la signora, creando così un pensiero logico ed

eliminando l'elemento di ambiguità. A ciò si aggiungono altri due elementi di potenziale difficoltà: la narrazione del bambino è frammentata, i riferimenti non sono chiari e l'interprete traduce questo passaggio perlopiù in *chouchotage*, sovrapponendosi al parlato originale e costringendosi a una traduzione molto veloce, con poco tempo per riformulare. Inoltre il bambino sente il bisogno di mimare la scena, peraltro una scena che coinvolge due personaggi e che vuole riprodurre in prima persona facendo la parte sia della vittima (la donna) che del ladro; il tutto avviene per forza di cose in tempi leggermente sfalsati rispetto alla traduzione dell'interprete (turni 157, 159 e 161), quindi Q1 ascolta la narrazione "in differita" rispetto all'animazione. Della narrazione originale l'interprete non riprende l'elemento "fisico" che invece il bambino ha inserito più volte (si vede che mima le azioni narrate sia al turno 153 che 158).

Sarebbe interessante approfondire le motivazioni dietro a questa scelta dell'interprete: forse perché già l'intervistatrice ha mostrato di aver capito quanto detto dal bambino (turno 154, quando procede con la domanda successiva), forse perché l'interprete ritiene sufficiente la traduzione verbale, magari perché la mimica era già direttamente accessibile all'intervistatrice. Oppure l'interprete ha preferito evitare di concentrarsi sulla componente non verbale per alleggerire il proprio carico cognitivo, forse avendo ritenuto la mimica così concitata del bambino un elemento di distrazione.

La traduzione (dal turno 157) si concentra quindi solo sull'aspetto orale. Il contenuto del turno traduttivo crea una potenziale difficoltà perché diverge parzialmente dall'originale a causa dell'omissione del soggetto in "hat die Tasche genommen/ha preso la borsa" e in "ist weggerannt/è corsa via", per cui il verbo viene a riferirsi all'ultimo soggetto esplicitato, ossia una terza persona femminile e sembra che sia la donna ad essere corsa via, mentre nel turno originale è il ladro a scappare con la borsa (turno 156 e 158), anche se effettivamente nel video si vede che la donna scippata rincorre il ladro per qualche secondo. La poca chiarezza dell'enunciato porta a una nuova sequenza a partire dal turno 162 dell'intervistatrice:

Estratto 2

- 162. Q1: =also der Mann ist weggerannt und die Frau ist die auch weggerannt oder ist sie steh[en geblieben]
quindi l'uomo è corso via e la donna anche lei è corsa via o è rimasta ferma
163. I: [la-] la signo- quando il:
l'uomo è scorso via ((gesto con la mano a indicare una fuga)) la signora è corsa dietro all'uomo ((gesto con la mano a indicare una fuga)) o è rimasta lì?
(.)
164. ME3: è rimasta lì [perché si era fatta male perché l'aveva spinto era un po' fortino] ((mimando una spinta su se stesso))
165. I: [sie ist da geblieben (.) weil sie hat sich weh getan weil] weil das war ein bisschen/
è rimasta lì perché si è fatta male perché era un po'/'
166. Q1: a ha ha [un-]
167. I: [ungenehm]
spiacevole

L'intervistatrice chiede una precisazione rispetto a un elemento che per lei non è stato abbastanza chiaro, avviando quello che nel capitolo precedente abbiamo descritto come *other-initiated repair*, seguendo le indicazioni di Schegloff, Sacks e Jefferson (1977). L'interprete nel turno 163 riprende la modalità espressiva del bambino imitando i gesti usati da lui per rendere più chiare le sue parole. La risposta del bambino ripresenta lo stesso elemento problematico del turno 156 “un po' fortino” e dai turni 165 e 167 deduciamo che l'interprete percepisce questa espressione come un tentativo di attenuare l'intensità dello spingere e lo traduce con “das war ein bisschen[...]ungenehm/perché era un po'[...]spiacevole”. L'intervistatrice segnala però già al turno 166 di ritenere il *repair* accettabile e proseguirà poi con la domanda successiva.

3.2.1. Difficoltà date dall'esperienza che i bambini hanno della realtà

A volte il contenuto dei turni dei bambini è influenzato dalla loro limitata esperienza della realtà, come nei due casi successivi, entrambi estratti dalla prima intervista.

Questo passaggio è immediatamente successivo al racconto libero, in cui ME3 dice che la signora derubata si trova “in un negozio”.

Estratto 3

38. Q1: mh mh mh ok du erzählst mir aber **nur** alles was du gesehen hast nh? (.) eh was war das für ein Geschäft?
mh mh mh ok mi racconti però solo tutto quello che hai visto vero eh? che tipo di negozio era?
(.)
39. I: eh: raccontami solo quello che hai visto eh (.) la: mmmh che tipo di negozio era?
(.)
- 40. ME3: e:ra: (.) era l'iper
41. (.)
42. I: es war ein- ein Supermarkt
era un- un supermercato

Qui ME3 usa il termine “iper” per riferirsi a un centro commerciale, come correttamente individua l’interprete (turno 42). Questo è molto probabilmente dovuto al fatto che dove vive ME3, il centro commerciale viene comunemente chiamato Iper, quindi per il bambino, che verosimilmente ha già visto un centro commerciale, associa l’ambientazione del video, che è proprio in un centro commerciale, all’“iper”. Si tratta di una conoscenza condivisa dall’interprete poiché in Italia spesso dentro i centri commerciali si trovano gli ipermercati.

Anche l’estratto seguente mostra come il modo di vedere le cose di un bambino possa essere diverso da quello di un adulto:

Estratto 4

226. Q1: =a ha ha und die Frau? [wie war die angezogen?]
a ha e la donna? com'era vestita?
227. I: [e la signora?] com'era vestita
228. ME3: la signora: (.) non me lo ricordo [molto bene]
229. I: [ich erinnere mich]
nicht
non me lo ricordo
230. Q1: [war die jung]
era giovane

231. I: [daran]
questo
232. Q1: oder war die alt?
o era vecchia?
233. I: giovane o: vecchia?
(.)
- 234. ME3: era: (.) sì diciamo che era: (1,5) sì ((muovendo
velocemente le mani))
(.)
235. I: [°gio°]
- 236. ME3: [eh:]
237. I: °vane°?
- 238. ME3: non vecchia [era:]
239. I: [nicht alt]
non vecchia
- 240. ME3: giovane ((annuendo))
241. I: mh mh
242. Q1: mh mh ok=

In questo passaggio vediamo che ME3 è in difficoltà perché prima non ricorda l'abbigliamento della signora (turno 228), poi non riesce a darle un'età; probabilmente questo lo mette a disagio sentendosi in dovere di dare una risposta "ai grandi", risposta che però non riesce a dare perché probabilmente non è abituato ad associare un'età alle persone essendo così giovane o perché sa che per lui può essere un compito difficile e che potrebbe mettere a disagio qualcuno se non dovesse dare la risposta corretta. I turni che produce sono infatti all'inizio molto vaghi nel tentativo di prendere tempo, fa delle pause sia vuote che piene (turni 234 e 236), infine riprende le parole dell'interprete, che ripete "giovane?" (turno 237), negandone il contrario ("non vecchia", turno 238). Arriva infine alla risposta definitiva "giovane", che conferma poi con un gesto del capo (240), quasi a dire di essere finalmente arrivato a una risposta che gli pare soddisfacente per tutti. Non possiamo però ignorare le difficoltà che ha avuto nel rispondere e il fatto che la ripetizione dell'interprete, seppure formulata con tono interrogativo, sembra quasi una proposta di risposta; quindi non possiamo escludere che questo abbia influenzato il bambino, che probabilmente non sapeva in

che termini dare la risposta e che quindi ha prodotto un turno che secondo lui è quello che gli adulti vogliono sentirsi dire.

L'interprete comunque sia evita di tradurre l'ultima risposta del minorenne e conferma nel turno 241 la traduzione già data "nicht alt" (turno 239), che corrisponde alla prima proposta di ME3 "non vecchia" (turno 238) e quindi forse ritenuta la più sincera e sicuramente quella meno impegnativa per i parlanti poiché il significato è attenuato dall'uso di una litote.

Rispetto alla scelta delle parole, vediamo che sia l'intervistatrice che l'interprete fanno ricorso a un lessico colloquiale, come vedremo più avanti (3.2.4.), usando "alt" in tedesco e "vecchia" in italiano anziché termini meno colloquiali come "ältere Frau" in tedesco e "anziana" o "matura" in italiano.

3.2.2. Tentativi dell'interprete di esplicitare passaggi logici non chiari

A volte non sono stati chiari i passaggi logici in un turno del bambino, come si può vedere di seguito:

Estratto 5

169. I: chi ha chiamato la polizia?
(.)
- 170. ME3: una signora che era dentro alla rete e non sapeva come fare allora per uscire [perché dopo c'era il cancellino con la con la] ((mima il gesto di cancellare))
171. I: [eine Frau die: da (.) sie °da war xxx°°]
una donna che era là xxx
- 172. ME3: sedia con un'altra signora gli ha chiesto di andare via da lì però lei era stanca quella signora che era nella sedia che e- [ha chie- una signora a un'altra signora di andare a prenderl- non poteva perché era stanca e allora (.) lei ha avuto]
173. I: [es gab auch eine andere Frau die (.) da saß aber sie war zu müde und sie hat (.) der (.) der ersten Frau nicht geholfen]
c'era anche un'altra donna che era seduta là ma era

- troppo stanca e non ha aiutato la prima donna*
- 174. ME3: l'idea di chiamare la poli[zia (.) e spiegargli tutto]
175. I: [und deswegen hat] sie die
Idee gehabt die Polizei angerufen und
e per questo ha avuto l'idea chiamato la polizia
176. Q1: [mh mh]
177. I: [um: all-]es erklären
per spiegare tutto

L'estratto (5) è un esempio emblematico di come il racconto di un bambino possa rappresentare una sfida non solo per un interprete, ma anche per un qualsiasi ascoltatore che condivide la lingua del bambino. I turni evidenziati dalla freccia, su cui si articola la risposta, vogliono raccontare tutta la scena che porta alla chiamata della polizia con dovizia di particolari, ma non sono chiari i nessi tra i diversi momenti, che sono legati in maniera imprevedibile e non lineare. In particolare al turno 172 vediamo che il minore ripete “una signora” diverse volte, forse per tornare su un elemento già presentato per correggerlo o forse per aggiungerne uno nuovo, ma dato che poi non esplicita questo passaggio è pressoché impossibile affermare con certezza a chi si riferisse. Vengono introdotti anche alcuni oggetti, quali la rete, il cancellino e la sedia, che un ascoltatore che non ha visto il video non si aspetterebbe di trovare in questo tipo di narrazione poiché vengono presentati senza essere contestualizzati.

Dai turni 171, 173, 175 e 177 vediamo che l'interprete, che lavora in *chuchotage*, ha cercato di produrre una traduzione il più logica possibile, inferendo i nessi mancanti, selezionando solo gli elementi ritenuti più funzionali alla comprensione e generalizzando dove possibile (nel turno 171, la signora che era “dentro alla rete” è stata tradotta con “eine Frau die da sie da war xxx/una donna che era là xxx”). Per quanto però la resa dell'interprete sia sicuramente più lineare dell'originale, né dalla risposta di ME3 né dalla traduzione risulta chiaro chi abbia chiamato la polizia, perché in entrambi i casi il soggetto è espresso dal pronome personale soggetto di terza persona singolare femminile senza esplicitare a quale delle due donne si riferisca.

Dalla trascrizione dell'estratto (5) notiamo anche che l'interprete inizia a tradurre senza aspettare che il bambino completi la risposta, pertanto potremmo pensare che la

velocità con cui si è così impegnato lo abbia spinto a sintetizzare ulteriormente il discorso.

Poco più avanti usa la stessa strategia, iniziando a tradurre non appena individua nel turno di un bambino un'unità di senso compiuta e traducibile:

Estratto 6

178. Q1: mh mh und die Polizei ist dann gleich gekommen?
mh mh mh mh e la polizia poi è arrivata subito?
(.)
179. I: la polizia è arrivata subito?
- 180. ME3: è arrivata subito perché non [han fatto]
- 181. I: [ja gleich]
sì subito
182. ME3: vedere co-
[quando era arrivata]
183. I: [aber ich hab nicht gesehen]
ma io non ho visto
184. ME3: e: dopo mi avevano [fatto vedere che era l'aveva
catturato non hanno fatto vedere proprio quando è
venuta]
185. I: [wann die Polizei angekommen ist ich
habe nur gesehen dass die dass die Polizei den Mann
festgenommen hat=
quando la polizia è arrivata io ho visto solo che la
che la polizia ha arrestato l'uomo
186. Q1: =mh mh und wann sie mit dem Auto gekommen oder wie sind
die gekommen [die Polizisten]
*mh mh ed erano arrivati con l'auto o come sono
arrivati i poliziotti*

Ancora una volta il turno del minorene prosegue in maniera non pianificata e apparentemente poco logica a una prima lettura, dicendo che la polizia è arrivata subito perché non hanno fatto vedere quando è arrivata. Si può capire meglio cosa intendesse il bambino dalla prosodia: sembra che dopo il “perché” del turno 180 riprenda la narrazione dall’inizio, intendendo che alla scena delle signore è seguita una seconda scena, ovvero l’arrivo della polizia alla centrale. Il bambino sottolinea di non aver visto la scena della cattura, ma che il video mostrava solo quanto accaduto dopo. Questo si intuisce solo leggendo con attenzione la trascrizione e avendo visto il video, mentre la rapidità con cui avviene lo scambio e soprattutto la frammentazione del

discorso di ME3 rende questa inferenza non facile.

L'interprete si rende presto conto che sta per fare un controsenso, avendo già tradotto il "sì subito" (turno 180) e sentito "perché non han fatto vedere", due elementi che insieme non hanno senso logico. Cerca di riportare poi il proprio discorso su un piano logico introducendo una congiunzione avversativa ("aber/ma", turno 183) e continuando a tradurre la risposta di ME3 cassando le ripetizioni e usando l'intonazione ("quando", turno 185) per attirare l'attenzione su un passaggio ritenuto funzionale alla comprensione del messaggio.

3.2.3. Passaggi logici non chiari e non esplicitati dall'interprete

In altri casi, invece, l'interprete sceglie di riportare i turni dei bambini che risultano essere di difficile interpretazione il più letteralmente possibile senza esplicitare nulla, come nei due estratti seguenti.

Nell'estratto 7, tratto dalla seconda intervista, l'intervistatrice cerca di capire in che momento della giornata sia avvenuto il furto. La bambina dice di avere visto "un po' di fumo", che l'interprete rende con "vapore", e l'intervistatrice resta forse perplessa, ma decide di non approfondire il discorso.

Estratto 7

96. I: =e come mai pensi che fosse: di pomeriggio?
- 97. ME5: <perché c'erano le macchine> e: un po' di fumo
- 98. I: also es gab eh:m eh: einige: Autos und: auch eh:m >und
ich habe auch< mmmh **Dampf** gesehen
*allora c'erano ehm eh alcune auto e anche ehm e ho visto
anche mmmh del **vapore***
(.)
99. Q1: mh mh mh (.) ok(.) mh mh eh: ja und eh:m (.) eh: ist der
ist die Polizei ist die gleich gekommen? (.) [oder (.)
hat es gedauert?]
*mh mh mh ok mh mh eh sì e ehm eh eh il è la polizia lei
è arrivata subito? o ci è voluto un po'?*

Il prossimo estratto è invece un momento della prima intervista in cui l'intervistatrice chiede quale borsa sia stata rubata alla vittima, se quella con gli acquisti o la borsetta.

Estratto 8

50. ME3: no e:ra ((guarda a destra)) la: borsetta: con la: con dentro la spesa
51. I: es war die Hand- die Handtasche mit den: Einkäufen
era la bors- la borsetta con gli acquisti

Rispetto ai turni dal significato insolito dei bambini (turno 98 dell'estratto 7 e turno 50 dell'estratto 8), l'interprete ha usato la medesima strategia traduttiva in entrambi gli estratti producendo delle *close rendition* (2.2.2.), ottenendo due conseguenze diverse. Nel caso dell'estratto 7 la "stranezza", contenuta nel turno 97 e riportata nel turno 98 dell'interprete, non viene considerata problematica dall'intervistatrice, che accetta quanto detto ("ok") e procede con la domanda successiva (turno 99).

Il turno 51 (dall'estratto 8) viene invece percepito come problematico a causa di una contraddizione interna (o è una borsetta o è una borsa per la spesa) e ha quindi inizio una sequenza di riparazione su iniziativa dell'intervistatrice:

Estratto 9

- 52. Q1: mh mh aber die Handtasche ist doch normalerweise eine **kleine** Tasche und eh:=
*mh mh ma la borsetta di solito è una borsa **piccola** e eh:*
53. I: =di s- [di so]
54. Q1: [na gut]
va bene
55. I: lito la borsetta è una borsetta: è una borsa piccola ((mostrando le dimensioni con le mani))
(.)
56. ME3: sì era più o meno me:dia ((mostrando le dimensioni con le mani))
57. I: es war also ((mostrando le dimensioni con le mani))
era dunque
58. Q1: mh mh mh=
59. I: =mittel
medio

60. Q1: mh mh ok also der eh:m (.) Mann ne >ich wiederhol
nochmal die< Frau die war in so 'nem (.) Einkaufszentrum
[und eh:]
mh mh ok allora eh:m l'uomo no >ripeto un'altra volta<
la donna lei era in un centro commerciale e eh

Anche in questo caso vediamo un esempio di *other-initiated repair*, in cui l'intervistatrice invita ME3 a precisare la propria affermazione precedente che Q1 trova contraddittoria e a cui non riesce a dare un significato (turno 52), pur segnalando, mentre l'interprete ha appena iniziato tradurre, la sua disponibilità a lasciar cadere la cosa (turno 54). La risposta di ME3 non definisce di che tipo di borsa si trattasse (turno 56) e viene tradotta ancora una volta il più fedelmente possibile, replicando anche gli stessi gesti del bambino (turni 57 e 59), nonostante fossero accessibili direttamente all'intervistatrice, che reagisce con un *acknowledgement* prima della conclusione del turno di I (turno 58). La sequenza di riparazione non si conclude quindi con una risposta precisa alla domanda del turno 52, ma con la decisione da parte dell'intervistatrice di accettare quanto detto da ME3 e proseguire con la raccolta di informazioni con un riepilogo di quanto ha appreso fino a quel momento (turno 60).

Come nell'estratto 6, anche in questo caso il bambino non esplicita alcuni passaggi che potrebbero aiutare la comprensione e che si possono capire solo guardando il video: la sua convinzione che non ci fossero dentro dei soldi forse potrebbe derivare dal fatto che si vede la ragazza infilare i soldi ritirati allo sportello in un portafogli nero, senza infilare poi quest'ultimo nella borsa rossa che si mette a tracolla. Inoltre probabilmente ritiene che "borsetta" indichi una borsa più piccola di quella della ragazza, motivo per cui già dall'inizio parla di "borsa" e poi specifica che la misura era "media".

Più avanti si deduce che l'interpretazione data dall'intervistatrice sia stata di una borsetta da donna e non una borsa per gli acquisti (turno 102) e nel momento in cui questo emerge si avvia una sequenza (estratto 10) che porta a una riparazione definitiva, iniziata da Q1 (turno 105) e risolta da ME3 (turno 106).

Estratto 10

98. Q1: =und eh: (.) eh in d- in der Tasche da hat eh da hatte sie eh hatte sie da auch Geld drinnen?
ed eh: eh nella borsa lei ha eh lei aveva eh anche dei soldi dentro?
99. I: nella borsa: aveva anche d- dei soldi?
(.)
100. ME3: no eh: (.) **no** ((scuotendo la testa))
101. I: **nein**
no
(.)
- 102. Q1: die hatte kein Geld in der Tasche? ja aber ich meine
[xxx]
lei non aveva soldi nella borsa? sì ma voglio dire xxx
103. I: [non c'e]rano quindi soldi nella borsa
104. ME3: no=
105. Q1: =w[as hat sie denn]
cos'ha allora
- 106. ME3: [c'era la spesa]
107. Q1: was hat sie denn [ein- was hatte sie
denn einge]
cos'ha dunque com- cos'ha dunque compra
108. I: [nein nur die
Einkäufe]
no solo la spesa
109. Q1: kauft?
to

La riparazione vera e propria (turno 106) viene tradotta solo nel turno 108, quando si specifica che nella borsa c'era la spesa, ma essendo già stato detto che la borsa non conteneva denaro (turno 100, accessibile direttamente a Q1 grazie al movimento della testa di ME3), l'intervistatrice chiede quale fosse il contenuto effettivo della borsa (turni 105 e 107, che prosegue in 109). In particolare, nel turno 107 chiede già cosa avesse acquistato la donna prima che l'interprete riporti in tedesco il fatto che non c'erano soldi, bensì gli acquisti; non è dato sapere se questa domanda riguarda gli acquisti perché si era già definito che poteva trattarsi o di una borsa per gli acquisti o di una borsetta da donna oppure perché, conoscendo l'italiano, l'intervistatrice reagisce istintivamente alla risposta di ME3 (turno 106). In questo caso ci troviamo

davanti a un *other-initiated self repair*, conclusosi dopo un numero considerevole di turni.

Forse proprio l'aver già insistito molto sulla questione della borsa ha fatto desistere l'intervistatrice dall'avviare un'ulteriore sequenza di *repair* quando avverte un'altra incongruenza, ossia l'affermazione che il ladro avesse rubato la borsa della spesa perché aveva fame. L'aspetto "strano" qui non è tanto la logica interna, che non fa una piega, ma l'idea del furto della spesa in sé e il fatto che il bambino lo spieghi in maniera inaspettata per l'intervistatrice:

Estratto 11

126. ME3: no [non]
127. Q1: [mh mh]
128. ME3: c'era nie:[nte dentro c'era la spesa (.) e
basta l'ha preso perché]
129. I: [nein (.) es gab nichts nur die
Einkäufe und das war's]
no non c'era niente solo gli acquisti e basta
130. ME3: era un ladro ((movimento
circolare delle mani su "ladro"))
131. I: und er hat die Ta[sche weggenommen weil er (.) ein Dieb
war]
e lui ha portato via la borsa perché era un ladro
132. ME3: [però (.) però non so perché ha preso]
proprio la sua spesa=
133. I: =aber ich weiß [es nicht warum er die Einkäufe wollte]
ma non lo so perché lui voleva gli acquisti
134. ME3: [era un ladro però forse voleva da
mangi]are perché
135. I: [vielleicht]
forse
136. ME3: [lui xxx] ((gesticola))
137. Q1: ((ride)) [xxx]
138. I: [wollte er essen]
voleva mangiare
- 139. Q1: xxx mh mh ja aber mh: mh: ja
ok (.) gut und eh: (.) wa- warum meinst du dass es ein
Dieb war >wer die Tasche weggenommen hat<
*mh mh sì ma mh: mh:sì ok bene e eh: pe- perché pensi
che fosse un ladro >chi ha portato via la borsa<*
140. I: pe- cioè perché credi che lui fosse un ladro perché gli
ha preso la borsa?

La reazione di Q1 in forma di risata (cfr 3.5.) fa intuire che per l'intervistatrice la motivazione data dal minorenne sia del tutto inaspettata e che quindi potrebbe dare inizio a un'ulteriore *other-initiated repair*, a cui però l'intervistatrice stessa rinuncia subito segnalando la propria accettazione di quanto detto (turno 139, "mh mh ja aber mh mh ja ok gut/mh mh sì ma mh mh sì ok bene") per poi procedere alla domanda successiva.

L'interprete coglie questa rinuncia e nella sua traduzione si concentra solo sulla domanda successiva (turno 140).

3.2.4. Comportamenti dell'interprete rispetto al lessico dei bambini

Abbiamo già visto in alcuni esempi come il lessico dei bambini in parte differisca da quello degli adulti. In alcuni casi questo è dovuto a una minorenne estensione del vocabolario dei bambini. Un esempio in cui l'interprete ricorre a due soluzioni distinte per riportare il lessico dei bambini nella sua resa è riportato di seguito.

Estratto 12

40. I: [c'era] del denaro
nella borsa forse?
41. ME5: [c'era un portafoglio]
42. I: [come mai l'uomo]
43. ME5: gli con tanto denaro (.) c'erano i
soldi di carta e quelli: fa- ahm quelli sottili fatti
di: ahm ferro (.) emh
(2,5) ((I termina la presa di appunti))
- 44. I: eh:m es gi- ja die Frau hatte einen Geldbeutel ehm
voller Geld es gab viel Geld also mmmh sowohl eh:m aus
Papier und auch Münzen waren im Geldbeutel
*ehm sì la donna con un portafoglio ehm pieno di soldi
c'erano molti soldi cioè mmmh sia ehm di carta e anche
monete erano nel portafoglio*

→ 15. I: e tuo padre come si chiama (.) il tuo papà

L'interprete usa prima, spontaneamente, la traduzione in italiano standard "padre" per poi riformularsi usando un registro più affettivo e adatto al bambino, dato non solo dal termine "papà", ma anche dall'uso dell'articolo determinativo prima dell'aggettivo possessivo. Questo riflette anche la scelta lessicale dell'intervistatrice, che usa un colloquiale "Papa/papà" al posto di un più formale "Vater/padre".

Nel campione ritroviamo questa attenzione anche nell'uso di "signora" per tradurre "Frau/donna", che corrisponde al modo in cui i bambini sono abituati a fare riferimento a una donna.

Un esempio in cui l'interprete invece cambia il registro nella traduzione verso l'italiano lo troviamo di seguito.

Estratto 15

48. Q1: und war das die Tasche mit den Einkäufen oder war das
ehm die Handtasche=
*e quella era la borsa con gli acquisti o era ehm la
borsetta*

49. I: =era la borsa: con: >quello che la signora aveva<
comprato: o era la borsetta?
(.)

→ 50. ME3: no e:ra ((guarda a destra)) la: borsetta: con la: con
dentro la spesa

→ 51. I: es war die Hand- die Handtasche mit den: Einkäufen
era la bors- la borsetta con gli acquisti

L'interprete ha mostrato una particolare sensibilità nei confronti del minorene, traducendo "Einkäufe" ('acquisti') in maniera semplificata, con una perifrasi "quello che la signora aveva< comprato:" in modo da rendere il contenuto più accessibile. Si tratta di una scelta dell'interprete che probabilmente ritiene la perifrasi più comprensibile o comunque più familiare per un bambino di 6 anni rispetto ad "acquisti".

A questo punto ci si può chiedere se l'interprete debba adattare il proprio modo di esprimersi a quello di un bambino. Come abbiamo osservato in precedenza (1.2.1. e

1.2.3.1.), diverse fonti ritengono che l'interprete in ambito giuridico-giudiziario non sia tenuto in prima persona di adattare il proprio modo di esprimersi a quelle che ritiene essere le capacità del bambino a cui si rivolge. Come indicano alcune linee guida a livello nazionale (*Garantire i diritti dei minorenni-Vademecum per le forze di polizia*, 2014) e internazionale (*Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child-friendly justice* del Consiglio d'Europa pubblicato nel 2011 e l'*Handbook for professionals and policymakers on Justice in matters involving child victims and witnesses of crime* dell'UNODC del 2009) è a chi pone le domande e rappresenta l'istituzione che spetta il compito di esprimersi in una lingua adeguata al minorenne. Per assicurarsi che ciò avvenga, le *Raccomandazioni per i colloqui con minori mediati da interpreti* consigliano all'interprete di assicurarsi con l'intervistato proprio che usi un linguaggio adeguato. Abbiamo però anche anticipato (2.2.1.) che il contesto delle interviste analizzate non replica fedelmente quello giuridico-giudiziario. Non trovandoci in una situazione istituzionale vera e propria, non possiamo valutare l'adeguatezza della scelta traduttiva dell'interprete, ma questo esempio può fungere da stimolo per una riflessione futura sul comportamento che l'interprete può adottare nel caso in cui il rappresentante dell'istituzione non adegui i propri turni alle capacità del bambino, sempre vincolando le indicazioni alle esigenze del contesto in cui avviene l'interazione.

3.2.5. Un confronto tra bambini e ragazzi: il racconto libero

Poiché il campione comprende minorenni di due fasce di età molto diverse, vale la pena confrontare il rispettivo comportamento dei minorenni in un medesimo momento dell'intervista. Quello più interessante è per questo scopo forse il racconto libero, essendo impostato allo stesso modo nel corso delle quattro interazioni, a partire cioè da una stessa domanda generica che invita il minorenne a raccontare i fatti visti nel video loro mostrato in precedenza.

3.2.5.1. Il racconto libero dei bambini

Consideriamo prima la coppia adiacente costituita dalla domanda (in tedesco e in italiano) e la risposta dei minorenni, iniziando dalla prima intervista, fatta al bambino di 6 anni:

Estratto 16

30. Q1: [a ha] Carla ok eh >sag mal du hast< grad' einen Film
(.) gesehen ne (.) würd'st du mir vielleicht erzählen
was du da alles gesehen hast was ist da passiert
(mentre parla Q1, ME3 rivolge lo sguardo prima a I, poi
a Q1 poi a I poi di nuovo a Q1)
*a ha Carla ok eh >di' un po' tu hai< appena visto un
filmato, vero mi vorresti magari raccontare cosa hai
visto cosa è successo*
(.)
31. I: allora adesso tu hai visto un: un filmato un video e: mi
puoi raccontare che cosa hai visto che cosa è successo
(.)
- 32. ME3: è successo che allora (.) una signora era in un negozio
dopo un ladro è venuto dietro di lei è scappato con la
sua (.) borsa di spese era a comprare qualcosa da
mangiare poi è scappato con la sua borsa (.) dopo la
signora che l'ha visto ha chiamato la polizia e dopo
l'hanno preso (.) mh= ((annuendo verso Q1))

Dalla seconda intervista con la bambina di 8 anni:

Estratto 17

31. Q1: ah ja ((risatina)) eh (.) eh du hast vorher
einen Film gesehen (.) nh? u:nd würdest du da mir bitte
(.) erzählen was da also: was du da gesehen hast was da
passiert ist? ich hab den [Film]
*ah ja eh eh eh prima hai visto un filmato no? e mi
racconteresti per favore cosa cioè cosa hai visto cosa è
successo io quel filmato*
32. ME5: [mmmh] ((volge lo sguardo a I))
33. Q1: ja nicht gesehen=
non ho visto
34. I: =c==
35. Q1: =könntest du mir da helfen?
mi potresti aiutare?

36. I: allora tu hai visto un filmato (.) mi puoi dire: mmh
>poco fa insomma< mi puoi dire: eh che cosa hai visto io
non l'ho visto quindi se mi puoi raccontare se mi puoi
aiutare: raccontandomi quello che hai visto
(.)
37. ME5: >io ho visto una signora che passava con la sua borsa<
(1,5) dopo che un ragazzo però la inseguiva (.) a un
certo punto mmh non so mmh un'altra signora guardava
fisso in un punto (3) dopo un po' il ragazzo rubò la
borsa <alla:> ragazza però la signora ehm disse quello
che è su- ccesso a una sua compagna (.) perciò prese il
cellulare e chiamò la polizia (.) la polizia arrestò
quel giovane
(5) ((I termina la presa di appunti))
- 38. I: >also es gab< eine: Frau mit einer Tasche und: ein:
Junge hat eh °der Frau (.) gefolgt° un:d es gab noch
ein: eine andere Frau die: eh die ganze Sch- Szene
beobachtet hat eh: (.) der der Junge hat die Tasche dann
gestohlen und: eh die andere Frau hat: die Szene an
einer an- noch einer dritten Frau erzählt und hat mit
dem Handy die Polizei (.) angerufen und die Polizei hat
dann eh: d- mmmh den Jungen festgenommen
*allora c'era una donna con una borsa e un ragazzo ha eh
seguito la donna e c'era ancora un un'altra donna che ha
osservato tutta la scena eh il il ragazzo ha poi rubato
la borsa e eh l'altra donna ha raccontato la scena a una
terza donna e con il cellulare ha chiamato la polizia e
la polizia poi ha eh mmmh catturato il ragazzo*

Entrambi i racconti (turni evidenziati) presentano i protagonisti del video e gli eventi principali che li vedono coinvolti, sufficienti a far inferire che si tratta di uno scippo ai danni di una donna conclusosi con l'arresto del responsabile grazie all'intervento di una testimone.

Il racconto non è però sempre chiaro e preciso: nel primo caso (estratto 16) il bambino dà quasi l'impressione che il ladro fosse a fare la spesa e suggerisce che abbia rubato gli acquisti della signora, inoltre non specifica se ad avvertire la polizia fosse stata la vittima o un'altra donna. Molti dettagli vengono tralasciati soprattutto per quanto riguarda il luogo, ma dando comunque un'impressione verosimile di quanto accaduto. La successione degli eventi viene scandita dagli avverbi di tempo "poi" e "dopo" e solo in un punto l'intervistato ritorna su un passaggio precedente senza segnalare

questo salto nella cronologia degli eventi (“era a comprare qualcosa da mangiare poi è scappato con la sua borsa”).

Il secondo racconto (estratto 17) presenta passaggi logici oscuri e che non corrispondono sempre alle aspettative di un adulto: a volte i nessi sembrano impropri, come l’uso del “però”, soprattutto nella prima occorrenza, in cui non si percepisce una relazione avversativa tra il camminare con la propria borsa e l’inseguimento da parte di un ragazzo. Lo stesso accade tra il furto della borsa e la testimonianza di una signora ad un’altra. Non è chiaro poi il motivo dell’enunciato “mmmh non so mmh un’altra signora guardava fisso in un punto”, che sembra non aver un collegamento con il resto del racconto, ma viene semplicemente giustapposto al resto della narrazione. Infine si può notare l’uso della parola “compagna” per riferirsi ad un terzo personaggio femminile nel racconto che può sembrare un modo inusuale di riferirsi a una persona, mentre per un bambino di questa età è un termine familiare perché molto utilizzato negli ambienti che frequenta, in primis la scuola ma anche una squadra sportiva. L’inserimento di nessi dimostra tuttavia un desiderio della bambina di creare una narrazione coesa, benché non sempre ci riesca, e le indicazioni temporali siano anche in questo caso presenti e adeguate (“a un certo punto”, “dopo un po”). Nel breve racconto troviamo inoltre un’incoerenza a livello linguistico, poiché prima parla di “signora” e poi di “ragazza”. Un elemento inaspettato è inoltre l’uso, solo in alcuni passaggi, del passato remoto, che non viene comunemente usato nella zona in cui abita la bambina, ma che potrebbe essere un’influenza scolastica.

3.2.5.2. La resa dell’interprete del racconto libero dei bambini

Dalla prima intervista, con un bambino di 6 anni:

Estratto 18

32. ME3: è successo che allora (.) una signora era in un negozio dopo un ladro è venuto dietro di lei è scappato con la sua (.) borsa di spese era a comprare qualcosa da mangiare poi è scappato con la sua borsa (.) dopo la

signora che l'ha visto ha chiamato la polizia e dopo l'hanno preso (.) mh= ((annuendo verso Q1))

- 33. I: =also es gab eine Frau in einem Geschäft und ein Dieb hat ihr die Tasche weggenommen (.) die Frau war da in diesem Geschäft und eh: um eh: ein- mmh einkauf- etwas einzukaufen °zum Essen°=
allora c'era una donna in un negozio e un ladro le ha portato via la borsa la donna era là in questo negozio ed eh: per eh: compra- mmh compra- comprare qualcosa °da mangiare°
34. Q1: =>mh mh<=
- 35. I: =und: eh: der Dieb ist dann eh: weggerannt (.) eine Frau hat alles gesehen und hat die Polizei angerufen [un-]
e: eh: il ladro poi è eh: corso via una donna ha visto tutto e ha telefonato alla polizia
36. Q1: [mh mh]
37. I: und die Polizei hat dann diesen eh: diesen Mann fest°genommen°
e la polizia poi ha ar°restato° questo eh: questo uomo

L'intervistatrice sente il bisogno di chiarire innanzitutto di che tipo di negozio si tratti con una *follow-up question* al turno 38, assicurandosi che il racconto sia il più fedele possibile alla realtà dei fatti:

Estratto 19

- 38. Q1: mh mh-mh ok du erzählst mir aber **nur** alles was du gesehen hast nh? (.) eh was war das für ein Geschäft?
*mh mh-mh ok mi racconti però **solo** tutto quello che hai visto vero eh? che tipo di negozio era?*
(.)
39. I: eh: raccontami solo quello che hai visto eh (.) la: mmmh che tipo di negozio era?

Poco più avanti inizia a concentrarsi sul tipo di borsa, che al turno 33 l'interprete aveva tradotto con un generico "die Tasche/la borsa":

Estratto 20

48. Q1: und war das die Tasche mit den Einkäufen oder war das ehm die Handtasche=
e quella era la borsa con gli acquisti o era ehm la borsetta
49. I: =era la borsa: con: >quello che la signora aveva<

comprato: o era la borsetta?

Come abbiamo già visto prima (3.2.3.), la questione della borsa impegna i parlanti a più riprese per concludersi definitivamente solo al turno 139, nell'estratto 11)

L'interprete interviene sull'originale (turno 32, estratto 18) e modifica la formulazione del bambino: traduce "la signora che l'ha visto" con "eine Frau die da war/una signora che era là" e sceglie di usare "Mann/uomo" per riferirsi al ladro, senza che il bambino avesse esplicitato più o meno che età potesse avere questa persona. Ha inoltre semplificato e allo stesso tempo esplicitato il passaggio "un ladro è venuto dietro di lei è scappato con la sua borsa di spese" dicendo "ein Dieb hat ihr die Tasche weggenommen/un ladro le ha sottratto la borsa".

Nonostante i tentativi dell'interprete di dare maggiore coesione al racconto del bambino, l'intervistatrice invita il bambino a raccontare i fatti in due occasioni. La prima volta sceglie lei stessa di riassumere quanto ha capito fino a quel punto:

Estratto 21

- 60. Q1: mh mh ok also der eh:m (.) Mann ne >ich wiederhol
nochmal die< Frau die war in so 'nem (.) Einkaufszentrum
[und eh:]
mh mh ok allora eh:m l'uomo no >ripeto un'altra volta<
la donna lei era in un centro commerciale e eh
61. I: [quindi la signo]ra era in un
- 62. Q1: [und da:]
e lì
63. I: [supermer]cato
- 64. Q1: und da hat sie eingekauft=
e lì ha fatto degli acquisti
65. I: =ha fatto delle: compere=
- 66. Q1: =und in ihrer [eh:]
e nella sua eh:
67. ME3: [sì]
- 68. Q1: und ihr und dann [kam ein Mann]
e a lei e poi è arrivato un uomo
69. ME3: [è uscita] fuori=
70. I: =ist dann=
poi è
71. ME3: =e il [ladro che c'era dietro (.) è venuto (.) e l'ha

spostata ha preso la sua borsa e è scappato] ((mimando con le mani i movimenti del ladro e della donna))

72. I: [sie ist dann herausgegangen und (.) der Dieb hat ihr verfolgt und hat die Tasche entrissen] und ist dann weggera
lei poi è uscita di corsa e il ladro l'ha inseguita e ha strappato la borsa e poi è cor

73. ME3: [e]

74. I: [nnt]
so via

75. ME3: dopo la=

76. Q1: =mh mh=

77. ME3: =signora che era [lì e non] ((indica con il dito un punto davanti a sé)

78. I: [und dann]
e poi

79. ME3: poteva uscire ha chiamato la poli[zia e la polizia l'ha preso] ((facendo il gesto del telefono all'orecchio quando dice polizia la prima volta))

L'intervistatrice segnala di voler riassumere il racconto ("ich wiederhol nochmal/ripeto un'altra volta"), mentre l'interprete riporta nella sua resa solo un "quindi" con valore conclusivo. ME3 in un primo momento conferma la versione dell'intervistatrice (turno 67) e si seleziona sovrapponendosi al turno dell'intervistatrice immediatamente successivo senza aspettare la traduzione per proseguire il racconto. Q1 lascia il turno e l'interprete non ne completa la traduzione, bensì inizia a tradurre gli enunciati di ME3 (turno 70). L'interprete opera quindi una selezione dei contenuti da rendere accessibili anche all'altra parte sulla base di quanto ritiene più importante nella situazione.

Anche in questo caso vediamo un esempio di come l'interprete scelga di usare un lessico più familiare per avvicinarsi a un lessico vicino a quello della bambina dicendo "ha fatto delle compere" (turno 65).

Appena dopo aver ascoltato la traduzione del turno 79, l'intervistatrice vuole ricapitolare l'accaduto una seconda volta narrando lei stessa i fatti e chiedendo solo alla fine una precisazione a ME3 (turno 98):

Estratto 22

- 85. Q1: =ja also nochmal nochmal so (.) ganz langsam vom Anfang an=
sì allora ancora una volta ancora così molto lentamente dall'inizio
86. I: =all[ora]
87. Q1: [also der/
dunque il/
88. I: andiamo piano ripetiamo
dall'inizio((facendo con le mani il gesto di "piano"))
89. Q1: eh: [die Frau]
eh: la donna
90. I: [non te lo rico]rdi ((a ME3))
91. Q1: kauft in einem Einkaufszentrum [ein]
fa acquisti in un centro commerciale
92. I: [af-] >allora< la
signora fa delle compere=
93. Q1: =und dann=
e poi
94. I: =nel centro commerciale
95. ME3: =sì=
96. Q1: =genau=
esatto
- 97. I: =ja=
sì
98. Q1: =und eh: (.) eh in d- in der Tasche da hat eh da hatte
sie eh hatte sie da auch Geld drinnen?
ed e:hr eh nella borsa lei ha eh lei aveva eh anche dei soldi dentro?
99. I: nella borsa: aveva anche d- dei soldi?
(.)
100. ME3: no eh: (.) **no** ((scuotendo la testa))

Il bambino in questa occasione sceglie di confermare il resoconto (turno 97) e poi risponde alla domanda che gli viene posta.

Dalla seconda intervista, con una bambina di 8 anni: si consideri ora la traduzione del racconto libero nella seconda intervista.

Estratto 23

37. ME5: >io ho visto una signora che passava con la sua borsa<
(1,5) dopo che un ragazzo però la inseguiva (.) a un certo punto mmh non so mmh un'altra signora guardava fisso in un punto (3) dopo un po' il ragazzo rubò la borsa <alla:> ragazza però la signora ehm disse quello che è successo a una sua compagna (.) perciò prese il cellulare e chiamò la polizia (.) la polizia arrestò quel giovane
(5) ((I termina la presa di appunti))
38. I: >also es gab< eine: Frau mit einer Tasche und: ein: Junge hat eh °der Frau (.) gefolgt° un:d es gab noch ein: eine andere Frau die: eh die ganze Sch- Szene beobachtet hat eh: (.) der der Junge hat die Tasche dann gestohlen und: eh die andere Frau hat: die Szene an einer an- noch einer dritten Frau erzählt und hat mit dem Handy die Polizei (.) angerufen und die Polizei hat dann eh: d- mmmh den Jungen festgenommen
allora c'era una donna con una borsa e un ragazzo ha eh seguito la donna e c'era ancora un'un'altra donna che ha osservato tutta la scena eh il il ragazzo ha poi rubato la borsa e eh l'altra donna ha raccontato la scena a una terza donna e con il cellulare ha chiamato la polizia e la polizia poi ha eh mmmh catturato il ragazzo

La resa del secondo racconto libero di ME5 risulta anch'essa più lineare dell'originale. Le congiunzioni avversative vengono tradotte con coordinanti e il passaggio problematico “un'altra signora guardava fisso in un punto” è stato reso, inferendo che il punto fisso fosse la scena dello scippo, con “es gab noch ein eine andere Frau die eh die ganze Sch- Szene beobachtet hat”/ “c'era ancora un'un'altra donna che ha osservato tutta la scena”. L'uso del termine “Frau/donna” neutralizza l'incoerenza tra l'uso prima di “signora” e poi di “ragazza”, in riferimento alla vittima.

Per cercare di non creare confusione rispetto alla presenza di diverse donne nel racconto, molto ben distinte dalla bambina (“una signora che passava”, “un'altra signora” e “una sua compagna”) l'interprete sceglie di tradurre le prime due fedelmente (“es gab eine Frau” – ma senza “che passava” e “eine andere Frau”, rispettivamente), mentre all'ultima viene fatto riferimento usando un numerale: “einer dritten Frau/una terza donna”.

Una soluzione generalizzante è la traduzione di “con la sua borsa” con “mit einer Tasche/con una borsa”, omettendo il possessivo. L’intervistatrice riesce comunque a capire che si tratta di una borsetta da donna, come si evince dalla prima domanda:

Estratto 24

39. Q1: mh mh eh: und war in der Handtasche vielleicht Geld?
warum hat der Mann die Handtasche wegg[genommen?]
*mh mh eh e c'era forse del denaro nella borsetta? perché
l'uomo ha portato via la borsetta?*

40. I: [c'era] del denaro
nella borsa forse?

“Handtasche” in tedesco si riferisce specificatamente alla borsa da passeggio, in particolare da donna, mentre l’interprete in italiano utilizza lo stesso termine generico usato dalla bambina.

Chiarito questo punto, l’intervistatrice inizia a porre domande precise, come nel passaggio seguente:

Estratto 25

49. Q1: [mh mh] (.) und eh: und da gab's also zwei Frauen die
haben gesehen was da: passiert ist alle beiden haben
das gesehen?
*mh mh e eh e c'erano allora due donne che hanno visto
cosa è successo là tutte e due l'hanno visto?*

50. I: [quindi c'erano altre due signore]

51. Q1: [oder nur eine hat das gesehen?]
o solo una l'ha visto?

52. I: che hanno visto tutta
la: scena tutte e due hanno visto: mmh la scena o solo
una delle due?

→ 53. ME5: solo una delle due=

54. I: =nur **eine** (.) der beiden [Frauen]
*solo **una** delle due donne*

55. Q1: [mh mh]

56. I: hat die [°Szene]
ha visto

57. Q1: [ok]

58. I: gesehen°
la scena

59. Q1: und die hat es dann der anderen Frau e[h: erzählt?]

- e lei l'ha poi raccontato all'altra donna?*
60. I: [e dopo] l'ha
raccontato all'**al**tra?
- 61. ME5: sì però l'alt[ra]
62. I: [ja]
sì
- 63. ME5: non c'ha creduto ((scuotendo la testa)) e non ha vol- e ha: lasciato stare

Al turno 53 vediamo che la bambina si limita a rispondere alla domanda che le viene posta, mentre più avanti (turni 61 e 63) sfrutta il proprio turno per confermare e aggiungere più dettagli. Questo avviene però soltanto in due occasioni, mentre in generale tende a rispondere in maniera più concisa.

In entrambi i casi si evince dalla trascrizione che l'interprete ha annotato quanto detto dai bambini per ripeterlo all'intervistatrice dopo qualche secondo, strategia che forse ha contribuito a portare l'interprete ad una riorganizzazione del discorso.

Come risultato vediamo che l'interprete cerca di disambiguare i passaggi meno chiari del turno originale producendo un contenuto quanto più coerente possibile. Un parlante tedesco potrebbe forse operare le medesime inferenze e arrivare alla stessa comprensione del turno se l'originale fosse pronunciato in tedesco, ma, basandoci esclusivamente sui dati, non si può dire che le *rendition* dell'interprete siano sempre completamente sovrapponibili a quanto pronunciato dal bambino.

3.2.5.3. I racconti liberi dei ragazzi

Di seguito i racconti liberi dei ragazzi della scuola secondaria di secondo grado, iniziando dalla terza intervista, con una ragazza di 17 anni:

Estratto 26

33. Q2: °ja° eh was passiert in diesem Video?
sì eh che cosa succede in questo video?
34. I: che cosa succede in questo video?

→ 35. MS15: eh:m (.) c'era una signora che stava: prelevando del denaro (.) e: un ragazzo la stava osservando (.) e vedendo: che: prelevava del denaro (.) eh: l'ha iniziato a seguirla (.) eh: per poi rubarle: la borsa (1,5) e: una signora (.) ha osservato la scena e: ha: telefonato alla polizia che: ha poi rintracciato: il ladro

Passiamo ora ad osservare un estratto dalla quarta intervista, con un ragazzo di 16 anni:

Estratto 27

33. Q2: so eh:m was haben Sie in diesem Video gesehen?
(guardando MS16)
allora ehm cosa ha visto in questo video?
34. I: che cos'è che ha visto in questo video?
(.)
- 35. MS16: ((guarda dritto in basso, ogni tanto guarda I))
ehm c'era una: signora che: (.) eh aveva ritirato del denaro a un: a un bancomat (.) e:hm (.) è stata po- cioè ((guarda in alto)) un ragazzo l'ha: ha notato questo >appunto che la signora ha ritirato del denaro< (.) e ha: (.) l'ha seguita e quando ne ha avuto l'occasione diciamo le ha scippato: la: borsa (.) ehm una: ((guarda in alto)) un'altra signora ha assistito appunto a: questo: a questo fatto e (.) ((schiocca la lingua)) l'ha mmmh ha provato a parlarne con: (.) con una persona ma: m- lei non capiva che cosa stava dicendo (.) probabilmente non parlavano la stessa lingua (.) ehm: >allora la signora ha deciso di chiamare la polizia< e di: denunciare il fatto (1,5) in seguito poi il ragazzo è stato: arrestato

Le narrazioni, come ci si può aspettare da dei ragazzi rispetto ai bambini, sono molto più chiare e lineari. Un aspetto interessante è che già in questa fase i ragazzi esplicitano le relazioni di causa/effetto che ritengono sottostare alle azioni dei protagonisti e le concatenazioni tra le azioni: MS15 fa intendere che il ladro inizia a seguire la signora per rubarle la borsa poiché aveva visto che prelevava del denaro, mentre MS16 cerca di spiegare perché secondo lui la testimone non viene aiutata e presenta questo a sua volta come motivo della telefonata alla polizia. MS16 si ripete in diversi casi o esplicita alcuni passaggi ('ha notato questo appunto che la signora ha

ritirato del denaro”, “un'altra signora ha assistito appunto a questo a questo fatto”) per cercare di rendere il suo racconto il più chiaro possibile.

A livello di dettagli, i racconti dei ragazzi presentano grosso modo gli stessi momenti dei bambini, con la differenza che mentre questi ultimi descrivono la situazione iniziale in termini molto generali (“una signora era in un negozio”, prima intervista e “una signora che passava con la sua borsa”, seconda intervista), gli adolescenti riconoscono che la signora sta ritirando del denaro e lo esprimono chiaramente.

Nelle singole scelte lessicali invece si nota il diverso livello di capacità espressive: mentre i bambini dicono che la polizia “ha preso” il ladro (intervista 1) o che la signora “chiamò” la polizia (intervista 2), MS15 dice che la polizia l’ha “rintracciato” e MS16 parla di scappare e denunciare un fatto, mostrando un vocabolario certamente più ampio rispetto a quello dei più piccoli.

3.2.5.4. La resa dei racconti liberi dei ragazzi

Di seguito viene riportata la resa dell’interprete del racconto libero di MS15 (terza intervista):

Estratto 28

35. MS15: eh:m (.) c'era una signora che stava: prelevando del denaro (.) e: un ragazzo la stava osservando (.) e vedendo: che: prelevava del denaro (.) eh: l'ha iniziato a seguirla (.) eh: per poi rubarle: la borsa (1,5) e: una signora (.) ha osservato la scena e: ha: telefonato alla polizia che: ha poi rintracciato: il ladro

(6) ((I termina la presa di appunti))

→ 36. I: also es gibt eine Frau die: eh: Geld abgehob- a- abgehoben hat und: ein> es gibt auch ein'n< Jungen eh der: eh die Frau beobachtete e: un:d danach hat der Junge eh die Frau verfolgt und: eh: hat ihr eh die Tasche weggenommen (.) eine andere Frau hat die ganze Szene (.) gesehen und: hat die Polizei angerufen und die Polizei hat dann eh den Jungen geschnappt
allora c'è una donna che ehm ha prele- p- prelevato del denaro e un c'è anche un ragazzo eh che eh osservava la

*donna e e poi il ragazzo eh ha inseguito la donna e eh
le ha portato via la borsa. un'altra donna ha visto
l'intera scena e ha chiamato la polizia e la polizia ha
poi eh beccato il ragazzo*

La resa dell'interprete è molto vicina all'originale di MS15. Si notano alcune semplificazioni nell'organizzazione del discorso: mentre MS15 suggerisce con un gerundio dal valore causale che poiché il ragazzo ha visto la donna prelevare del denaro ha deciso di inseguirla per derubarla, l'interprete lascia che questo venga inferito dall'intervistatrice, dando per scontato che se la donna stava prelevando del denaro e il ragazzo la osservava, allora il ragazzo l'ha vista ritirare il denaro e giustappone questo elemento all'inseguimento.

Il resto dell'intervista è costituita da domande specifiche per chiarire cosa fosse avvenuto prima e dopo il furto e successivamente per conoscere meglio le caratteristiche e le reazioni dei personaggi coinvolti.

Durante uno di questi momenti, MS15 usa in riferimento alla vittima dello scippo il termine "ragazza", mentre nel resto dell'intervista si riferisce a lei come "signora":

Estratto 29

→ 61. MS15: eh: prima del furto: la >questa ragazza stava prelevando< del denaro dentro ad una struttura e: lui [l'ha s-]

62. I: [also diese] Frau befand sich in (.) einem Gebäude=
allora questa donna si trovava in un edificio

L'interprete rimane invece coerente rispetto al resto dell'intervista e usa anche in questo caso il traduce "Frau/donna".

Solo una volta l'intervistatrice torna su un passaggio già affrontato, l'arresto del ragazzo:

Estratto 30

→ 142. Q2: mh mh und eh: genau (.) eh was: genau wird der Junge jetzt eh wird der gefasst wird der Junge gefasst?
mh mh e eh giusto eh cosa giusto ora il ragazzo viene eh viene preso viene preso il ragazzo?

143. I: è stato preso il ragazzo?

144. MS15: eh: sì

145. I: ja
sì

Forse l'intervistatrice non ricordava il dettaglio contenuto nel turno 36 dell'interprete (cfr estratto 28), infatti l'intervistatrice non prende appunti); come dimostra il turno 142 (estratto 30).

La breve risposta data da MS15 dà l'occasione a Q2 di chiedere approfondimenti:

Estratto 31

146. Q2: ah ja und wie k- (.) [wie:]
ah ok e come come è successo

147. I: [come]

148. Q2: wie ging [das vor sich]
come si è svolto

149. I: [cioè]com

150. Q2: [wie]
come

151. I: [e:]
((gesto con la mano come per dire "va avanti"))

152. Q2: °war°=
era

153. MS15: =e[h:]

154. I: [come] succede?=
=>non lo so< nel video: [la signora ha chiamato (.)
la p-]

→ 155. MS15: =>non lo so< nel video: [la signora ha chiamato (.)
la p-]

156. I: [ich- ich weiß es nicht (.)
so] die Frau hat: mmh=
io non lo so allora la signora ha mmh

157. MS15: =la poli[zia]

158. I: [die Poli]zei angerufen
chiamato la polizia

159. MS15: e: successivamente=

160. I: =und dann
e poi

161. MS15: e: si vede: la: macchina del[la polizia]

162. I: [man sieht die] d- das
Auto der Polizei
e poi si vede la l- l'auto della polizia

163. Q2: mh mh

164. MS15: con due poli[ziotti]
165. I: [mit zwei] Polizisten
con due poliziotti
166. MS15: e: il ragazzo [con le manette] ((avvicina un polso all'altro))
167. I: [und der Junge] mit Handfesseln
e il ragazzo con manette
168. Q2: ah ja ok gut
ah sì ok bene

La ragazza ammette di non saper rispondere (turno 155) ma ne spiega i motivi e aggiunge i dettagli che meglio possano dare un quadro della situazione richiesta dall'intervistatrice, mostrandosi collaborativa verso l'intento dell'intervista, ossia raccogliere informazioni sull'accaduto.

Di seguito viene riportata la sequenza del racconto libero nella quarta intervista:

Estratto 32

35. MS16: ((guarda dritto in basso, ogni tanto guarda I))
ehm c'era una: signora che: (.) eh aveva ritirato del denaro a un: a un bancomat (.) e:hm (.) è stata poi cioè ((guarda in alto)) un ragazzo l'ha: ha notato questo >appunto che la signora ha ritirato del denaro< (.) e ha: (.) l'ha seguita e quando ne ha avuto l'occasione diciamo le ha scippato: la: borsa (.) ehm una: ((guarda in alto)) un'altra signora ha assistito appunto a: questo: a questo fatto e (.) ((schiocca la lingua)) l'ha mmmh ha provato a parlarne con: (.) con una persona ma: m- lei non capiva che cosa stava dicendo (.) probabilmente non parlavano la stessa lingua (.) ehm: >allora la signora ha deciso di chiamare la polizia< e di: denunciare il fatto (1,5) in seguito poi il ragazzo è stato: arrestato
(4) ((I termina la presa di note))
36. I: also es e- es gab eine Frau die Geld abgehoben hatte am Geldautomat und: >es gab auch einen< Jungen der: das merkte und die Frau ve- verfolgte und: eh dann hat er eh: mmmh ihr die Tasche weggenommen (.) mmh eine andere Frau hat die ganze Szene eh: gesehen und: hat versucht eh mit einer anderen Person eh zu sprechen sie konn'en sich nicht gut verstehen ich denke ((guarda MS16)) sie sprachen nicht die: dieselbe eh Spra:che und: dann hat/ diese Person eh hat/ die diese Frau die eh: >das Ganze gesehen hatte< die Polizei angerufen und: eh der Junge wurde dann eh festgenommen
allora c'è- c'era una donna che aveva prelevato del

denaro al bancomat e c'era anche un ragazzo che l'aveva notato e ha seguito la donna e poi lui le ha portato via la borsa un'altra donna ha visto tutta la scena e ha provato a parlare con un'altra persona ma non si riuscivano a capire bene penso che non parlassero la stessa lingua e poi ha questa persona ha questa donna che aveva visto tutto ha chiamato la polizia e il ragazzo è stato poi arrestato

Dalla traduzione si vede che anche in questo caso l'interprete omette alcuni elementi, come “quando ne ha avuto l'occasione diciamo” e “e di denunciare il fatto”, forse perché ritiene impliciti o superflui rispetto al resto della narrazione. Il termine tecnico “scippato” invece viene reso, semplificando, con “weggenommen/portato via”, che contribuisce a dare al passaggio un registro più colloquiale.

Notiamo invece un'esplicitazione quando “la signora” che “ha deciso di chiamare la polizia” nell'ultima parte del racconto viene meglio identificata con “diese Person eh hat/ die die diese Frau die eh das Ganze gesehen hatte/ questa persona ha questa donna che aveva visto tutto” in modo tale da non creare troppa confusione.

Viene leggermente alterato il senso di “lei non capiva che cosa stava dicendo”, che viene tradotto con “sie kann'en sich nicht gut verstehen/ma non si riuscivano a capire bene”, aggiungendo un “gut/bene” non presente nell'originale.

3.2.5.5. I punti di contatto tra le due coppie di interviste

Per dare uno sguardo d'insieme alla ricerca dei punti in comune alle quattro interviste, dalla trascrizione si nota che l'interprete ha inizialmente usato lo stesso approccio per tradurre i racconti liberi: ha fatto ricorso alla consecutiva breve con note come sostegno alla memoria, così da non interrompere il minore durante questa fase delicata, per non distrarlo o metterlo a disagio. Inoltre, tanto più è stato chiaro il racconto libero del ragazzo o bambino, tanto più linearmente è stata organizzata la parte di *questioning* e sono stati resi prevedibili alcuni passaggi. Mentre i ragazzi si sono attenuti a dare una risposta, trattandosi perlopiù di domande aperte, i bambini

hanno dovuto rispondere più spesso a domande chiuse, ma in diversi casi hanno colto l'occasione del turno che è stato assegnato loro per aggiungere dei dettagli, mostrando partecipazione nei confronti della situazione.

A livello linguistico, osservare da vicino i turni dei bambini e fare un confronto tra le due fasce d'età ha permesso di rilevare le caratteristiche specifiche dei più giovani, notando una coerenza con quanto affermato da Aldridge e Wood (1999:81-82), secondo cui:

- il tipo di informazioni date dai bambini può dipendere dalle loro limitate capacità linguistiche
- le stesse abilità linguistiche possono limitare la capacità di collegare i fatti, non conoscendo le parole adatte ad esprimere alcune relazioni
- il limitato sviluppo delle capacità linguistiche può rendere più difficile commentare o aggiungere dettagli precisi ad alcuni fatti⁴

Quanto discusso sopra offre un ulteriore riscontro di quanto sostenuto dalle studiose, mostrando come questi elementi influiscano sull'andamento della conversazione e sulla costruzione del significato, ad esempio nella gestione dei turni o la creazione di sequenze di riparazione, ed esemplificando allo stesso tempo in che misura ciò possa rappresentare una sfida per l'interprete.

Si tratta di un lavoro che riconosce come l'interpretazione per e con i bambini sia un'attività delicata, che esige un'attenzione particolare, e su cui va ampliata e approfondita la ricerca.

⁴ Originale in inglese, traduzione mia

3.3 Distribuzione dei turni

3.3.1 Alternanza senza sovrapposizioni

L'ordine conversazionale tipico delle interazioni a due mediate da un interprete vede la presa di turno da parte dell'interprete dopo la conclusione del turno di ognuno degli altri due parlanti, in modo tale da garantire la comprensione reciproca (cfr 1.1.2.). Nei fatti, come anticipato proprio in 1.1.2., questa linearità si ritrova in poche occasioni, in particolare nella primissima parte di ogni intervista (dedicata all'*establishing rapport*) e in fase di racconto libero, come si può vedere nell'estratto seguente, tratto dalla terza intervista:

Estratto 33

5. Q2: wie heißen Sie?
come si chiama?
6. I: come si chiama?
7. MS15: Anna ((sorride, guarda I poi Q2))
(.)
8. Q2: ah ja und: Sie kommen Sie aus Fermo?
ah sì e lei viene lei da Fermo?
9. I: eh: è- è di Fermo?
10. MS15: sì ((sorridendo))
11. I: ja
sì

In questo momento ci troviamo ancora all'inizio dell'intervista e l'atmosfera è rilassata anche se, soprattutto per la ragazza, poco prevedibile; l'interprete lavora in consecutiva e i turni sono molto brevi, quindi non ci sono interruzioni né sovrapposizioni.

3.3.2. Sovrapposizioni

Molto più frequenti sono invece le sovrapposizioni, che per la maggior parte avvengono tra l'interprete e uno dei parlanti primari.

Le sovrapposizioni analizzate in questa sezione possono essere distinte in:

- sovrapposizioni con *continuer* e *backchannel*
- sovrapposizioni che derivano dalla tecnica di interpretazione (consecutiva breve o *chuchotage*)

3.3.2.1. Sovrapposizioni con *continuer* e *backchannel*

Per *continuer* e *backchannel* si intendono turni molto brevi generalmente costituiti da suoni come “mh”, “mh mh”, “ok”, “sì” prodotti dal partecipante all'interazione che in quel momento non detiene il turno. Essi non disturbano chi parla e non vogliono essere un tentativo di prendere il turno (Han, 2007:4), bensì dimostrare che chi ascolta sta prestando attenzione. Il *continuer* invita il parlante a proseguire il proprio turno, mentre il segnale di *backchannel* è una conferma del riconoscimento di quanto detto (Goodwin, 1982:207, Schegloff, 1982:1981). L'interprete generalmente non li percepisce come turni informativi e non li traduce (Amato, 2012:70).

Le interviste analizzate mostrano che questi segnali si trovano molto spesso in sovrapposizione ad altri turni⁵ e che non vengono percepiti come interrompenti, anche dai parlanti più piccoli. Osserviamo un estratto dalla prima intervista.

⁵ Potrebbe sembrare una contraddizione parlare di “sovrapposizioni non interrompenti”, sottintendendo che non interrompono il turno, quando nella trascrizione di fatto ad ogni riga viene associato un numero diverso e la si definisce “turno”; questa scelta è dettata dal desiderio di rendere la lettura della trascrizione più scorrevole. Pertanto si è riportato uno stesso turno in due righe inframmezzate dal turno dell'altro parlante che si sovrappone. Due o più parti di un enunciato che costituiscono in linea teorica uno stesso turno si trovano pertanto su altrettante righe, a ognuna delle quali è stato assegnato un numero per facilitare i riferimenti in fase di analisi.

Estratto 34

112. I: [das: weiß ich nicht weil sie] die
questo non lo so perché lei la
- 113. Q1: [mh mh]
114. I: [Tasche] hier
borsa qui
- 115. Q1: [mh mh]
116. [hatte]
l'aveva
117. I: und ich konnte nicht [sehen]
e non potevo vedere
- 118. Q1: [mh mh]
119. I: was eh [drinnen]
cosa eh dentro
- 120. Q1: [mh mh]
121. I: war
ci fosse

In questo passaggio l'interprete traduce la risposta di ME3 che non sa dire cosa ci fosse nella borsa rubata alla donna. L'intervistatrice manifesta a più riprese la propria accettazione del messaggio e contemporaneamente l'interprete non rinuncia al proprio turno perché non percepisce questo comportamento come un tentativo di presa di turno.

3.3.2.2. Sovrapposizioni che derivano dalla tecnica di interpretazione

Come anticipato (2.1.1.), durante queste interviste l'interprete lavora alternando due tecniche: la consecutiva breve con e senza appunti e lo *chuchotage*. Ricordiamo che in consecutiva l'interprete aspetta che si concluda una porzione di parlato prima di iniziare a tradurre e generalmente il suo turno traduttivo non si sovrappone, se non brevemente, a quello di un altro parlante. Lo *chuchotage* è invece caratterizzato dalla sovrapposizione del turno dell'interprete con il turno originale.

In entrambi i casi il turno dell'interprete inizia con una sovrapposizione, che si protrarrà più a lungo con lo *chuchotage* rispetto alla consecutiva breve. In questo paragrafo si distingue innanzitutto tra sovrapposizioni date dall'inizio di un turno traduttivo in consecutiva oppure in *chuchotage*. Inoltre si rifletterà sul tipo di sovrapposizione in base alle definizioni introdotte in precedenza (2.2.2.) e qui richiamate.

In breve, una sovrapposizione può essere di tre tipi:

- *transitional overlap*: un parlante si sovrappone a chi ha la parola perché non individua correttamente la presenza di un *transitional relevance place* o perché vuole iniziare il proprio turno il prima possibile
- *recognitional overlap*: un partecipante prende la parola non appena crede che il contenuto del turno precedente sia compreso prima del suo completamento
- *progressional overlap*: un parlante si inserisce a seguito di una disfluenza nel turno del parlante precedente

Per dare un esempio di *transitional overlap*, si può considerare l'estratto seguente, dalla prima intervista.

Estratto 35

65. I: =ha fatto delle: compere=
66. Q1: =und in ihrer [eh:]
e nella sua eh:
→ 67. ME3: [sì]
68. Q1: und ihr und dann [kam ein Mann]
e a lei e poi è arrivato un uomo
69. ME3: [è uscita] fuori=

In questo caso ME3 si sovrappone all'intervistatrice in maniera arbitraria: non conoscendo il tedesco non può accedere al contenuto del turno e quindi neanche inserirsi con un *backchannel* di conferma o riconoscere un *transitional relevance place*, ma l'intento del bambino è iniziare il proprio turno il prima possibile in modo da continuare il racconto.

Consideriamo prima le sovrapposizioni che coinvolgono l'interprete mentre lavora in consecutiva breve. Secondo la definizione di consecutiva, l'interprete aspetta che un parlante primario concluda una porzione di parlato prima di iniziare a tradurre, mentre nelle nostre interviste non è sempre accaduto così. In alcuni casi l'interprete inizia a tradurre quando ritiene che uno dei parlanti primari stia per concludere il proprio turno, dando vita a degli *overlap*, come vediamo ad esempio nella quarta intervista.

Estratto 36

138. MS16: perché non: non capisce: la sua lingua [immagino]
 139. I: [weil] sie
 ihre Sprache nicht verstehen
 perché non riesce a capire la sua lingua
 140. Q2: [ja]
 sì
 141. I: [kann]
 può

In questo passaggio osserviamo due esempi di *recognitional overlap*, tra il turno 138 e il turno 139 e il turno 140 e 141. In questi casi un parlante si sovrappone al precedente nel momento in cui ritiene di aver già compreso il turno abbastanza da poter tradurre (turno 139) o rispondere (turno 140, in questo caso con un *acknowledgement*). La rapidità di comprensione molto probabilmente è data proprio dal fatto che l'argomento è stato trattato già in precedenza, durante il racconto libero, e/o forse grazie alla struttura della frase tedesca (secondo cui in una secondaria il modale va dopo l'infinito) è già intuibile come l'enunciato si possa concludere.

Nella stessa intervista le sovrapposizioni tra il minorene e l'interprete sono frequenti, ma mai lunghe. Nell'esempio seguente vediamo un caso particolare:

Estratto 37

86. I: [und da]nn eine Frau die:
 das Ganze: beobachtet hat=
 e poi una donna che ha visto il tutto
 → 87. MS16: =e una: [alla]
 88. I: [mmh]
 → 89. MS16 quale la s- la testimone [pro]

90. I [mmh]
- 91. MS16 va a
raccontare [°il fatto°]
92. I: [eh die:] mmmh und noch eine Frau eh: der
die mmmh eh: Augenzeuge eh: die das Ganze erzählt hat
*e un'altra donna a cui il testimone oculare ha
raccontato il tutto*

MS16 sta presentando le persone coinvolte nell'evento dopo essersi aggiudicato il turno, mentre l'interprete sembra stia cercando il momento migliore per continuare lo *chuchotage*, con cui ha tradotto fino a quel punto. Non interviene però in maniera decisa (turni 88 e 90) e il ragazzo non rinuncia al proprio turno. L'ultima sovrapposizione di I (turno 92) si configura invece come un *recognitional overlap*, avendo già previsto la conclusione del turno del ragazzo, sapendo lui stesso quante e quali persone erano presenti nel video. L'interprete in questo passaggio quindi possiamo dire che passa dallo *chuchotage* alla consecutiva breve.

Alla consecutiva breve l'interprete alterna, o, come vedremo, cerca di alternare, la tecnica dello *chuchotage*, traducendo mentre un parlante primario sta ancora producendo il proprio turno.

Nell'estratto seguente si vede che l'interprete lavora in *chuchotage*: non aspetta che l'intervistatrice concluda il proprio turno e le si sovrappone durante la traduzione⁶.

Estratto 38

- 132. Q2: mh mh (.) und eh: wa- was denken Sie warum (2) hilft
(guardando MS16))
mh mh e eh cosa pensa perché
(.)
133. I: secondo lei [come mai]
- 134. Q2: [die zweite Frau] ((piccolo colpo di
tosse))
la seconda signora
135. I: la seconda signora [no:n]
- 136. Q2: [also
die] die beobachtet nicht der ersten Frau die die Szene
beobachtet ((guardando MS16))

⁶ Anche se per alcune piccole porzioni di turno il parlato non si sovrappone, consideriamo comunque il passaggio come tradotto in *chuchotage*

cioè quella che guarda non aiuta la prima signora che vede la scena

137. I: non non aiuta la signora che ha visto la: la scena?

Un altro caso di *recognitional overlap* lo troviamo nuovamente in un punto su cui l'intervistatrice torna alcuni turni dopo e tradotto in *chuchotage*:

Estratto 39

- 158. Q2: mh mh genau und: wird dann der Junge gefasst? [>also das< habe ich nicht richtig verstanden] ((guardando I))
mh mh sì e poi il ragazzo viene preso? questo non l'ho esattamente capito
159. I: [e e:
viene: preso] il ragazzo ho capito be
160. MS16: [sì]
161. I: [ne?]
162. MS16: sì sì=
163. I: =ja=
Sì
164. Q2: =ja und wie (.) wie geht die Szene vor sich?
((guardando I))
sì e come va avanti la scena?

Al turno 158 l'intervistatrice individua un elemento come problematico dicendo di non aver capito se il giovane fosse stato preso o meno e avvia così un *repair*, ma sebbene pronunci il turno guardando l'interprete non si rivolge esplicitamente a lui. L'interprete lo riconosce e traduce il turno a MS16, che si inserisce in un *transitional relevance place* non appena ritiene di avere capito il turno dell'interprete (159) e risponde con una conferma.

Nell'estratto seguente vediamo come si pone invece il bambino davanti alle sovrapposizioni con gli altri parlanti:

Estratto 40

- 126. ME3: no [non]
127. Q1: [mh mh]
- 128. ME3: c'era nie:[nte dentro c'era la spesa (.) e basta l'ha preso perché]

129. I: [nein (.) es gab nichts nur die
Einkäufe und das war's]
no non c'era niente solo gli acquisti e basta
- 130. ME3: era un ladro ((movimento
circolare delle mani su "ladro"))
131. I: und er hat die Ta[sche weggenommen weil er (.) ein Dieb
war]
e lui ha portato via la borsa perché era un ladro

A guardare con attenzione gli enunciati evidenziati nell'estratto 40, si nota che in realtà costituiscono un unico turno al quale gli altri parlanti si sovrappongono, senza che a questi venga concessa l'esclusività del turno.

Quello che si nota maggiormente non è tanto l'atteggiamento nei confronti dell'intervistatrice, il cui segnale di *backchannel* (turno 127) anche in questo caso non viene riconosciuto come interrompente, quanto il fatto che nonostante le prese di parola piuttosto lunghe da parte dell'interprete, anche queste non vengono percepite come interrompenti e ME3 prosegue il proprio turno. Questo mostra che il bambino accetta la resa in *chuchotage*, ovvero che l'interprete parli contemporaneamente a lui, senza percepirlo come un tentativo di "sottrargli" il turno.

Un comportamento simile lo si vede anche nella seconda intervista (estratto 41), anche se come caso isolato rispetto al resto dell'interazione in cui ME5 non si sovrappone mai a lungo a uno degli altri parlanti. Al contrario, sono gli altri partecipanti che tendono a sovrapporsi a lei.

Estratto 41

134. I: quindi la la: >è stata coraggiosa insomma< l'ha: che
l'ha inseguito ((facendo un movimento circolare con la
mano))
- 135. ME5: sì (.) [pe]
- 136 I: [ja]
137. Q1: [mh mh]
- 138. ME5: rò lui era più veloce di lei (.) [PERÒ
Dopo si gira]
139. I: [aber
sie sie eh-]
ma lei lei eh-

48. I: [ar]
- 49. MS15: non l'ha
ascoltata
50. I: hat: eh: sie nicht gehört
non l'ha eh sentita
(.)
- 51. MS15: eh: (.) av- eh: [così ha chiamato]
52. I: [hat sie nicht zugehört]
non ha ascoltato
- 53. MS15: la polizia

Dall'estratto si vede che MS15 percepisce come interrompenti i turni traduttivi in *chuchotage*, a cui l'interprete non rinuncia (non passa infatti alla consecutiva breve). Probabilmente la ragazza ha molto da dire e vorrebbe poter concludere il proprio discorso prima di lasciare spazio all'interprete e cerca di non farsi distrarre dalle sovrapposizioni di lui, tanto che esplicita diverse volte i soggetti o ripete degli elementi, mentre l'interprete vuole condividere il turno e interpretare in *chuchotage*, essendo una tecnica che già ha usato durante le interviste precedenti (vedi estratto 40 con ME3) e che gli è stata richiesta proprio per questo studio.

E ancora, sempre dalla terza intervista:

Estratto 43

- 102. MS15: =e: scarpe da ginnastica [mi sembra]
- 103. I: [und auch]
(.)
104. MS15: gr[igie]
105. I: [Training]schuhen
scarpe da ginnastica

Al turno 103 l'interprete inizia a tradurre quasi subito, sovrapponendosi a MS15. La ragazza avverte questa sovrapposizione come interrompente e si interrompe anche l'interprete. Si crea qui un *transitional relevance place* in cui potenzialmente entrambi possono proseguire il turno.

MS15 però non ha accesso al contenuto del turno 103 non conoscendo il tedesco, quindi non sa cosa sia stato tradotto, e decide di riprendere la parola, mentre

l'interprete non può sapere se "mi sembra" indica che non è sicura che si tratti di scarpe da ginnastica o se ha altro da aggiungere. Di conseguenza, entrambi i parlanti si autoselezionano.

Viene in questo esempio seguita una delle regole codificate da Schegloff, Sacks e Jefferson (1974:704), secondo cui quando si arriva a un *transitional relevance place* ma nessun parlante è stato selezionato esplicitamente, qualunque partecipante può autoselezionarsi. Si crea così una "competizione" tra i parlanti che li spinge a selezionarsi il prima possibile per aggiudicarsi il turno; è dunque ovvio che in questi casi le sovrapposizioni sono frequenti (1974:706), e l'estratto 43 ne è un esempio.

Il motivo che ha spinto MS15 a non sovrapporsi per lunghi momenti all'interprete è con ogni probabilità il tentativo di non creare confusione disturbando un professionista al lavoro in un modo che peraltro viola le norme di educazione, ossia "parlando sopra" a un'altra persona. Inoltre la ragazza potrebbe non aver mai avuto l'occasione di partecipare a una conversazione mediata da interprete e non sapere quindi come si può configurare una situazione simile. Infatti queste interruzioni in corrispondenza dei turni tradotti in *chuchotage* sono molto frequenti in tutta l'intervista, come se la ragazza non riuscisse ad abituarsi a questo modo di comunicare.

Possiamo confrontare il comportamento di MS15 con quello di MS16, considerando l'esempio seguente:

Estratto 44

41. Q2: mh mh und eh: der Junge (.) der Junge was was macht der genau? [oder der junge Mann] ((guardando MS16))
mh mh e il ragazzo cosa fa lui esattamente o il giovane uomo
42. I: [*eh*] il ra- il ragazzo i- i- il giovane uomo insomma cosa fa esattamente?
43. MS16: mmmm allora praticamente è seduto: a un tavolo nel centro commerciale e no[ta:]
44. I: [er sa]ß an einem Tisch im Einkaufszentrum=
era seduto a un tavolo nel centro commerciale
45. MS16: =nota [appunto la: signora che prende i soldi]
46. I: [und (.) er merkte] dass die Frau ((annuendo a MS16)) das Geld abgehoben

- e nota che la donna aveva prelevato il dena*
47. MS16: [e: comin]
48. I: [hatte]
ro
49. MS16: *cia a seguirla=*
50. I: =und [fängt an sie zu verfal- zu verfolgen]
e inizia a inse- a inseguirla
51. MS16: [e: la segue: (.) fa quello poi] *fa più o meno quello che*
52. I: [und]
e
53. MS16: [fa lei] *guarda la vetrina*
54. (.)
55. I: [sie macht]
fa
56. MS16: [>e poi la segue fuori<]
57. I: *meh oder weniger was die Frau macht also [zum Bei] fa più o meno quello che fa la donna quindi per esem*
58. MS16: [mh mh]
59. I: *spiel sie eh guckt ein bisschen die Geschäfte und dann sie: er verfolgt sie= pio guarda un po' i negozi e poi lei lui la insegu*
60. Q2: =mh mh (.) ja (.) und wie geht der f- eh Diebstahl vor sich? ((guardando prima MS16 poi I))
mh mh sì e come si svolge il furto?

L'estratto è un esempio rappresentativo del comportamento di MS16, che è più disposto a condividere il turno con l'interprete che lavora in *chuchotage* rispetto a MS15, ma sempre meno di ME3.

Anche qui pertanto vediamo che sia l'esperienza del mondo che i caratteri di ognuno possono influenzare il comportamento conversazionale dei minorenni.

Nel riguardare i dati si vede che la quantità di sovrapposizioni in un'interazione triadica è davvero notevole e pochi sono i casi in cui i parlanti si alternano dopo aver aspettato la conclusione del turno di un altro, proprio come siamo abituati a constatare nel parlato spontaneo di tutti i giorni.

Nonostante ciò nella trascrizione possa sembrare graficamente confusionario, sappiamo che, proprio come nelle conversazioni quotidiane, le sovrapposizioni non creano davvero confusione, anzi, rendono spesso la conversazione più fluida.

Lo abbiamo visto con i *continuers* e i segnali di *backchannel*, che incoraggiano un parlante a proseguire o segnalano al parlante che chi ascolta sta prestando attenzione.

Nelle interazioni mediate che abbiamo analizzato, le sovrapposizioni dell'interprete che lavora in consecutiva breve si inseriscono su un turno la cui conclusione è già stata prevista, velocizzando gli scambi. L'interazione diventa, o potrebbe diventare, ancora più veloce quando l'interprete usa la tecnica dello *chuchotage*, con cui può sovrapporsi in gran parte ai turni dei parlanti primari. Questo invece non accade sempre, anzi, non tutti i parlanti sono disposti a condividere il turno con l'interprete; detto in altre parole, percepiscono la sovrapposizione da parte dell'interprete come interrompente e preferiscono aspettare un *transitional relevance place* per continuare il proprio turno.

La varietà dei casi rilevata suggerisce che le interazioni reali, in questo caso tra due parlanti primari tramite un interprete, non sempre ripropongono fedelmente i passaggi contenuti nei modelli proposti dalla letteratura (cfr 1.1.2.), poiché sono per definizione delle semplificazioni di una realtà che abbiamo visto essere complessa e ricca di variazioni.

3.4. Diversi tipi di *rendition*

Abbiamo già fatto riferimento (2.2.2.) ai diversi tipi di *rendition* che un interprete può produrre. In questa sezione verranno presi in considerazione alcuni esempi di turni in cui la traduzione dell'interprete non è completamente sovrapponibile all'originale per osservarne le conseguenze a livello conversazionale. Anche in questo caso verrà fatto riferimento alla tecnica interpretativa attuata nei diversi esempi, se rilevante.

Particolarmente interessanti sono quei turni in cui la traduzione dell'interprete si discosta, anche solo in parte, dal contenuto e/o dalla forma dell'originale e che

possono quindi essere avvicinate alla categoria delle *divergent rendition*, descritte in Wadensjö (1998).

In questo passaggio l'intervistatrice invita il bambino della prima intervista a dire perché secondo lui il ladro abbia preso la borsa.

Estratto 45

122. Q1: ok (.) mh mh mh ja vielleicht warn da irgendwelche teuren Sachen drinnen weil der (.) weil sonst hat es ja keinen Sinn [in der Tat für den Mann xxx ihr die Tasche wegzunehmen]
ok mh mh mh eh magari c'erano delle cose costose dentro perché lui perché lui altrimenti non ha senso in effetti per l'uomo portarle via la borsa
123. I: [c'era c'era magari qualcosa di prezioso] dentro perché >magari c'era qualcosa di prezioso dentro la borsa se no non aveva magari senso che gliela<
124. Q1: [mh mh]
125. I: [prendes]
sero
(.)
126. ME3: no [non]
127. Q1: [mh mh]
- 128. ME3: c'era nie:[nte dentro c'era la spesa (.) e basta l'ha preso perché]
129. I: [nein (.) es gab nichts nur die Einkäufe und das war's]
no non c'era niente solo gli acquisti e basta
- 130. ME3: era un ladro ((movimento circolare delle mani su "ladro"))
131. I: und er hat die Ta[sche weggenommen weil er (.) ein Dieb war]
e lui ha portato via la borsa perché era un ladro

Dopo la spiegazione data dal bambino nei turni 128 e 130, che può suonare bizzarra per un adulto, nell'estratto 46 l'intervistatrice ritorna su questo passaggio:

Estratto 46

139. Q1: xxx mh mh ja aber mh: mh: ja ok (.) gut und eh: (.) wa- warum meinst du dass es ein Dieb war >wer die Tasche weggenommen hat<
mh mh sì ma mh: mh:sì ok bene e eh: pe- perché pensi che fosse un ladro >chi ha portato via la borsa<

- 140. I: pe- cioè perché credi che lui fosse un ladro perché gli ha preso la borsa?
141. ME3: sì
142. I: ja=
sì
143. Q1: =mh mh und eh: ha: eh: ist der Frau da was passiert ist sie vielleicht hingefallen oder so
mh mh ed eh: ha: eh: è successo qualcosa alla donna magari è caduta o qualcosa di simile

Con il turno 139 l'intervistatrice cerca di ristabilire un senso per lei più accettabile avviando un *repair*. L'interprete però, che in questo caso traduce in consecutiva, cambia il senso e la tipologia della domanda di Q1, passando da una domanda aperta a una chiusa, che inoltre potrebbe suggerire la risposta. Il bambino infatti risponde affermativamente e l'interprete traduce con una *close rendition* (turno 142) che però non completa la coppia adiacente come dalla domanda di Q1 (turno 139). Ciononostante questa incoerenza tra domanda aperta e risposta del tipo sì/no non viene percepita come problematica e Q1 procede con un'altra domanda (turno 143), lasciando cadere la questione del ladro.

Dall'estratto seguente, tratto dalla seconda intervista, si osserva che in altri casi l'interprete prende delle iniziative traduttive per cercare di sopperire alla mancanza di logicità o di aderenza alla realtà dei turni dei bambini, ancora una volta traducendo in consecutiva.

Estratto 47

77. Q1: und war dies in einer: war das in einer in einer **Stadt** wo das [passiert ist]
e questo è stato in una è stato in una in una **città** che è successo?
78. I: [era in] città? (.) dove è:
- 79. ME5: era in città perché ce- ho visto che la signora metteva i soldi in una macchinetta e che c'era ehm un **bar** vicino perciò era in città
- 80. I: ja es war: in einer Stadt also es gab so ein Automat eh wo das Geld (.) eh wo die Frau das Geld abgehoben hat und es gab auch eine Bar (.) deswegen muss=
sì era in una città allora c'era tipo un distributore automatico eh dove il denaro eh dove la donna ha prelevato il denaro e c'era anche un bar quindi deve

81. Q1: =a ha ha=
 82. I: =eh eine Stadt (.) [sein]
 eh una città ehm
 83. Q1: [mh]mh ok und war das irgendwie am ist
 es am Morgen
 mh mh ok e è stato in qualche modo è successo di mattina

Il turno 79 è un altro esempio di come i bambini, avendo un'esperienza della realtà più limitata rispetto agli adulti, interpretano i fatti in base alla loro esperienza, conoscenza e percezione. In questo caso l'interprete interviene pesantemente sul significato, dove sa che la bambina ha frainteso un evento: sapendo che la donna ha prelevato e non inserito del denaro nella macchina, nella sua traduzione (turno 80) dice "die Frau das Geld abgehoben hat/ la donna ha prelevato il denaro". Come si diceva già prima (3.2.4.), non è detto che questo tipo di interventi siano desiderabili. La parte seguente, invece, riprende esattamente contenuto e struttura dell'originale e lascia l'interpretazione della parte successiva all'intervistatrice rendendo il turno con una *close rendition*.

Un caso molto chiaro di *divergent rendition* si trova poco più avanti, durante la stessa intervista, in un passaggio in cui l'interprete traduce in *chuchotage*:

Estratto 48

134. I: quindi la la: >è stata coraggiosa insomma< l'ha: che
 l'ha inseguito ((facendo un movimento circolare con la
 mano))
 135. ME5: sì (.) [pe]
 136. I: [ja]
 137. Q1: [mh mh]
 → 138. ME5: rò lui era più veloce di lei (.) [PERÒ
 DOpo si gira]
 139. I: [aber
 sie sie eh-]
 ma lei lei eh-
 → 140. ME5: a sorpresa=
 → 141. I: eh: [er hat]
 eh lui ha
 142. Q1: [mh mh]
 → 143. I: °sch° er ist schneller gerannt (.) [der
 Junge]
 vel- lui ha corso più veloce il ragazzo

144. Q1: [mh mh]
- 145. I: aber die Polizei hat den: den (.) Jungen [festge]
ma la polizia ha poi arrestato il il ragaz
146. Q1: [mh mh]
147. I: nommen
zo
148. Q1: mh mh und ist die Frau hingefallen oder so? [war der
Junge da?]
*mh mh e la signora è caduta o una cosa così? il ragazzo
era là?*

Anche in questo caso vediamo una traduzione che nello stesso passaggio combina *divergent* e *close rendition*: l'interprete è fedele all'originale in italiano nella prima parte (turni 141, 143), mentre si discosta totalmente da quanto detto dalla minorenne nell'ultima parte della sua traduzione (dal turno 145), aggiungendo un contenuto del tutto estraneo a quanto detto a fine turno 138 e nel turno 140. L'interprete potrebbe avere in questo caso sentito male il turno 140 e inteso qualcosa di simile a "e l'han preso", che sarebbe del tutto coerente con il resto del racconto; in fase di trascrizione questo passaggio è stato di difficile comprensione anche dopo diversi ascolti, quindi possiamo immaginare lo sia stato anche per l'interprete che l'ha potuto ascoltare solo una volta, peraltro durante una serie di turni molto rapidi e a tratti sovrapposti per via dell'uso dello *chuchotage*. Potremmo quindi pensare, senza poterlo però affermare, che l'interprete non abbia sentito quanto detto dalla bambina proprio a causa della sovrapposizione della traduzione e che una traduzione in consecutiva avrebbe potuto essere più precisa.

Talvolta la resa dell'interprete diverge invece dall'originale solo a livello di sfumatura di significato, come nell'esempio seguente, in cui traduce in consecutiva breve:

Estratto 49

82. I: e come ha: (.) reagito la sign- la signora che ha
osservato la scena?
- 83. MS15: sembrava: molto: preoccupata
- 84. I: eh: sie wa:r (.) s- seh besorgt
eh era molto preoccupata
85. Q2: mh mh mh mh ja k- eh:m können Sie vielleicht auch den
>Jungen bechreiben<?

*mh mh mh mh sì ehm può magari descrivere anche il
giovane?*

L'interprete, con il turno traduttivo 84, usando "war"/era invece di "sembrava", altera il grado di certezza con cui si esprime la ragazza, che invece non è così sicura della preoccupazione della signora quanto lo fa sembrare l'interprete. Si tratta di un altro caso in cui la resa è logica e verosimile, quindi non viene avvertita come problematica e non dà inizio a una sequenza di *repair*, come vediamo dal turno 85 in cui l'intervistatrice accetta il contenuto del turno precedente e procede con la domanda successiva. Troviamo un caso simile nella quarta intervista.

Estratto 50

132. Q2: mh mh (.) und eh: wa- was denken Sie warum (2) hilft
(guardando MS16))
mh mh e eh cosa pensa perché
(.)
133. I: secondo lei [come mai]
134. Q2: [die zweite Frau] ((piccolo colpo di
tosse))
la seconda signora
135. I: la seconda signora
[no:n]
136. Q2: [also die] die beobachtet nicht der ersten Frau die
die Szene beobachtet ((guardando MS16))
*cioè quella che guarda non aiuta la prima signora che
vede la scena*
137. I: non non aiuta la signora che ha visto la: la scena?
- 138. MS16: perché non: non capisce: la sua lingua [immagino]
- 139. I: [weil] sie
ihre Sprache nicht verstehen
perché non riesce a capire la sua lingua
140. Q2: [ja]
sì
- 141. I: [kann]
può

L'interprete traduce la domanda in *chuchotage* per poi passare alla consecutiva breve. Anche in questo passaggio la traduzione dell'interprete elimina l'elemento di incertezza presente nel turno del minorenne, non traducendo l'"immagino" del turno 138, anche in questo caso forse perché, essendo quella porzione di turno sovrapposta,

Estratto 52

154. MS16: eh: si guarda intorno cercando altre persone con le quali poter provare a parlare e alla fine decide [di]

155. I: [mh]

→ 156. MS16: prendere il telefono e chiamare la poli[zia]

→ 157. I: [also] sie sucht nach anderen Personen e:hm um Hilfe zu bitten aber am Ende en:tscheidet sich dafür das Handy zu nehmen und die Polizei anzurufen
allora cerca altre persone per chiedere aiuto ma alla fine decide di prendere il cellulare e chiamare la polizia

L'intervistatrice ha appena chiesto al ragazzo di descrivere la reazione della donna quando non viene aiutata. Nel turno 156 il ragazzo parla di “telefono”, ma l'interprete inferisce che molto probabilmente non viene utilizzato in senso stretto per parlare di “telefono fisso”, ma di un cellulare o uno smartphone. Sappiamo inoltre che a questo punto l'interprete aveva non solo visionato parzialmente il video per tagliarlo, ma anche svolto già altre 15 interviste e usa quindi un traduttore che esplicita questa inferenza (“Handy”, turno 157). L'interprete apporta anche altre modifiche: “provare a parlare” viene interpretato come “Hilfe zu bitten/chiedere aiuto” e la congiunzione “e” viene tradotta con un “aber/ma”.

In conclusione vediamo che in alcuni casi le traduzioni dell'interprete che divergono dal turno originale potrebbero essere frutto di scelte consapevoli dettate dalla logica e dalla conoscenza dei fatti. In questo modo sono stati evitati problemi comunicativi, come dimostra la scarsità di sequenze di riparazione, velocizzando gli scambi e la comprensione reciproca.

Tuttavia non è detto che questo rispecchi anche le regole dell'interazione, poiché queste sono definite in base alle esigenze del contesto. Nel caso di un'intervista a minorenni in ambito giuridico-giudiziario, ad esempio, è importante che chi pone le domande abbia accesso a tutte quelle informazioni che gli permettono di valutare la capacità del minorenne di rendere una testimonianza e quindi il modo in cui si esprime, racconta e mette in relazione i fatti (*L'ascolto di minore testimone-Linee guida nazionali*, 2010).

3.5. Sequenze diadiche

Come già detto (1.1.2.), lo standard per le conversazioni tra due partecipanti mediate da interprete è costituito da scambi triadici. I casi di interazioni diadiche, in cui il terzo partecipante viene escluso, sono piuttosto rari nel nostro campione.

In un punto dell'intervista a ME5 si è osservato uno scambio di segnali di *backchannel* tra l'intervistatrice e l'interprete:

Estratto 53

130. I: nein sie hat (.) ihm verfolgt
no l'ha inseguito

131. Q1: a ha ok sie war sehr kraftvoll sie ist gleich
nachgerannt a ha
a ha ok è stata molto forte subito no? l'ha rincorso subito

→ 132. I: mh mh

→ 133. Q1: mh mh

(.)

134. I: quindi la la: >è stata coraggiosa insomma< l'ha: che
l'ha inseguito ((facendo un movimento circolare con la
mano))

Due successivi interventi dei due partecipanti hanno contribuito a far proseguire l'interazione: con il turno 132 l'interprete dimostra di essere in ascolto o conferma il riepilogo dato dall'intervistatrice. Nel turno 133 l'intervistatrice segnala di ritenere concluso il proprio turno e di non volere aggiungere altro, il che ha spinto l'interprete a procedere con la traduzione (turno 134).

Un altro esempio in cui l'interprete interviene direttamente in risposta all'intervistatrice si trova nella terza intervista ed è contenuto nell'estratto seguente:

Estratto 54

→ 120. Q2: ah ja mh mh mh mh (.) welche Farbe hat sie schon
gesagt?
ah sì mh mh mh mh che colore ha già detto?

121. I: ((annuisce))
122. Q2: hat-
ha
- 123. I: rot (.) [sie hat rot ges]
rosso ha detto rosso
124. Q2: [rot ah ja]
rosso ah sì
- 125. I: agt hai detto rossa no?
126. MS15: s[i] ((annuendo))
127. I: [((annuisce))]
128. Q2: ah ja
ah sì
129. I: mh mh mh ((annuendo))

In questo passaggio la ragazza ha appena finito di descrivere la borsa rubata e l'intervistatrice seleziona esplicitamente l'interprete come suo interlocutore, riferendosi a MS15 in terza persona singolare. L'interprete risponde attingendo alla propria memoria (MS15 aveva menzionato il colore della borsa pochi turni prima) per rispondere alla domanda dell'intervistatrice (turno 123), ma poi chiede di nuovo conferma alla minorenni, producendo un turno bilingue (125). Secondo la classificazione di Wadensjö introdotta in precedenza (2.2.2.), il turno 125 contiene una *summarized rendition* perché riassume uno scambio che l'interprete ha avuto con l'altra partecipante.

In alcuni casi invece è l'intervistatrice a rispondere direttamente al minorenni senza attendere la traduzione, come vediamo nella prima intervista:

Estratto 55

132. ME3: [però (.) però non so perché ha preso]
proprio la sua spesa=
133. I: =aber ich weiß [es nicht warum er die Einkäufe wollte]
ma non lo so perché lui voleva gli acquisti
134. ME3: [era un ladro però forse voleva da
mangi]are perché
135. I: [vielleicht]
forse
136. ME3: [lui xxx] ((gesticola))
- 137. Q1: ((ride)) [xxx]
138. I: [wollte er essen]

voleva mangiare

139. Q1: xxx mh mh ja aber mh: mh: ja
ok (.) gut und eh: (.) wa- warum meinst du dass es ein
Dieb war >wer die Tasche weggenommen hat<
mh mh sì ma mh: mh:sì ok bene e eh: pe- perché pensi
che fosse un ladro >chi ha portato via la borsa<

Più che una risposta vera e propria, il turno 137 costituisce una reazione spontanea dell'intervistatrice al ragionamento inaspettato del bambino prima ancora che questo venga tradotto, da ricondurre presumibilmente al fatto che l'intervistatrice capisce l'italiano. Questo viene ignorato sia da ME3, che non reagisce, che da I, il quale prosegue con la propria traduzione nel turno 138.

Poco più avanti l'intervistatrice chiede se la donna derubata si sia fatta male, e nuovamente interviene prima dell'interprete, inizialmente con un *backchannel* (turno 152) e subito dopo con un invito al minorene a continuare il racconto:

Estratto 56

149. ME3: no non si è fatta male=
150. I: =nein
no
151. ME3: mmm l'ha spinto piano [e p]
→ 152. Q1: [mh]
153. ME3: oi le ha preso la borsa=
((sposta le mani a destra, poi si prende un polso con
l'altra mano e lo riporta indietro))
→ 154 Q1: =und was hat die Frau dann gemacht?
cosa ha fatto poi la donna?
155. I: e c- cosa- cos- cos'ha fat- cos'ha fatto poi la
signora?
(.)
156. ME3: la signora (.) quando l'ha spinto l'ha spinto [un po'
fortino e quindi si è spostata ha lasciato la borsa lui
l'ha presa su e poi è scap]

Con i turni 152 e 154 l'intervistatrice interviene senza aspettare la traduzione, anzi si inserisce molto rapidamente, come vediamo dal tentativo di prendere il turno in 152 e dal *latching* tra il turno 153 e 154. Questo atteggiamento, probabilmente anch'esso dovuto alla conoscenza dell'italiano, passa ancora una volta inosservato dal bambino, mentre viene colto dall'interprete che sceglie di non tradurre i turni 151 e 153,

ritenendoli ormai già accessibili all'intervistatrice, e procede con la traduzione del solo turno 154 a beneficio del minorene.

Le alterazioni della normale organizzazione del discorso hanno pertanto delle conseguenze anche sul tipo di traduzione da parte dell'interprete: *summarized rendition* per mettere a conoscenza il partecipante escluso da quanto discusso dalla comunicazione diadica, *zero rendition* se l'interprete viene escluso perché gli altri partecipanti sono riusciti a intendersi, turno traduttivo posticipato se l'interprete vuole comunque inserire la propria traduzione, anche se in un momento successivo a quello in cui ci si aspetterebbe il turno traduttivo (ovvero immediatamente dopo il corrispondente turno originale).

3.6. La relazione con il minorene

In questo paragrafo ci soffermeremo su come viene instaurato la relazione con il minorene attraverso le scelte linguistico-traduttive e conversazionali degli altri due interlocutori, l'intervistatrice e l'interprete.

Come abbiamo detto (2.1.1.1.) la struttura delle interviste si è ispirata ai consigli dati nel *Memorandum of Good Practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings* (1992) nella versione aggiornata dal titolo *A guide to achieving best evidence - a practitioner guide* (2012), per la divisione in tre fasi – *establishing rapport, free narrative phase* e *questioning*. Soprattutto con i bambini più piccoli, il testo sottolinea che è fondamentale prestare particolare attenzione alla prima fase, per “rompere il ghiaccio” mettendo a proprio agio il minorene e per promuovere la comunicazione durante il resto dell'interazione.

L'intervistatrice in effetti lancia molti segnali in questo senso, spesso proprio all'inizio delle interviste. Ne troviamo un esempio nella prima intervista.

Estratto 57

6. I: come ti chiami?

7. ME3: Moreno ((guardando Q1))
8. I: M[oreno]
- 9. Q1: [Moreno] (.) mh mh das ist ein schöner Name
Matteo mh mh è un bel nome
- 10. I: è un bel nome
11. Q1: mh mh
12. ME3: <grazie>
13. I: danke
grazie
14. Q1: und dein Papa wie heißt der?
e tuo papà come si chiama?
15. I: e tuo padre come si chiama (.) il tuo papà
16. ME3: Libero Bernini
- 17. Q1: a ha ha und die Mama?=
a ha ha e la mamma?
18. ME3: =e il mio cognome è Bernini e anche il mio babbo si
chiama Bernini [per]
19. Q1: [a ha]
20. ME3: cognome
21. I: mein Nachname ist Bernini und auch mein V- mmmh der
Nachname meines Vaters ist Bernini ((ME3 annuisce
guardando I, Q1 guarda ME3))
*il mio cognome è Bernini e anche il mio p- mmmh il
cognome di mio padre è Bernini*
- 22. Q1: a ha und du bist mit deiner Mama da?
a ha e sei qui con la tua mamma?
- 23. I: sei qui con tua madre?

In questo passaggio, in apertura di intervista, Q1 si dimostra molto interessata al bambino: lo chiama per nome (turno 9) e segnala in più punti che sta ascoltando con attenzione (inizio turno 17, turno 19, inizio turno 22). L'interprete però omette tutti questi segnali in fase di traduzione, per concentrarsi solamente sul significato materiale dei turni. Di fatto si tratta di elementi accessibili direttamente al minorenni, così come i cenni di assenso col capo e i segnali di *backchannel* da parte dell'intervistatrice e non tradotti discussi sopra. L'interprete non riporta sistematicamente questi elementi nella propria traduzione, ma mostra comunque un atteggiamento amichevole e di apertura nei confronti dei minorenni, mantenendo un tono di voce calmo e annuendo più volte durante i loro interventi.

Vediamo qui un esempio di come anche nelle altre fasi delle altre interviste l'interprete non traduca dei *backchannel* come "ok" o "mh mh" che invece spesso occorrono nei turni delle intervistatrici, come vediamo anche nell'esempio seguente tratto dalla seconda intervista:

Estratto 58

- 117. Q1: mh mh mh mh (.) ok eh: und eh: was ist mit dem Mann dann passiert?
mh mh mh mh ok eh e eh e cosa ne è stato dell'uomo poi?
- 118. I: e che: ehm >cosa è successo< poi a a questo: ah a questo signore?
119. ME5: non l'hanno fatto vedere
120. I: das habe ich nicht gesehen
non l'ho visto
- 121. Q1: ah ja ok mh mh mh mh (.) und: (1,5) >gibt's noch irgendwelche< **Einzelheiten** mmmh
*ah sì ok mh mh mh mh e ci sono ancora dei **dettagli** mmmh*
- 122. I: ci sono [dei dettagli che ti rico]
123. Q1: [fällt dir noch was ein?]
ti viene in mente altro?
124. I: rdi c'è qualcos'altro?

Nei turni 117 e 121 vediamo alcuni esempi di questi segnali di ascolto e accettazione. In particolare al turno 121, dopo che la bambina ha detto di non aver visto quanto richiesto, l'intervistatrice potrebbe voler rassicurare la bambina che non è un problema se non sa qualcosa, come consigliano anche Aldridge e Wood (1999:66), anche se questo viene solo fatto intendere e non detto esplicitamente. In ogni caso queste intenzioni non si ritrovano nelle rese dell'interprete, che non inserisce nei propri turni dei segnali identici o simili forse perché quelli contenuti nei turni dell'intervistatrice vengono ritenuti accessibili anche alla bambina, come anticipato nel commento all'estratto 57.

In alcuni casi vengono eliminati anche passaggi di affiliazione più ampi, come al termine della stessa intervista con ME5:

Estratto 59

160. I: [ho s-
scoperto mol]te cose brava sei stata bravissima

161. Q1: mh mh
 (.)
162. ME5: grazie mille
163. I: vie[len]
 grazie
164. Q1: [ja]
 sì
165. I: Dank
 mille
- 166. Q1: ((risatina)) vielen Dank nh? dann (.) tschüß nh?
 grazie mille eh allora ciao eh
 (.)
- 167. ME5: ((si alza continuando a guardare il braccialetto e giocandoci))

L'interprete non traduce nulla del turno conclusivo di Q1, attuando una *non-rendition* della parte conclusiva dell'intervista, contenente i saluti e i ringraziamenti dell'intervistatrice ed escludendo quindi la bambina da quanto detto. Si tratta di un turno dal valore empatico perché riconosce ulteriormente l'importanza del contributo della bambina allo scambio e mostra rispetto ed apprezzamento, concludendo la conversazione con dei "convenevoli" rivolti alla giovane interlocutrice, segnalando inoltre che l'intervista è finita.

L'interprete non traduce neanche i pochi momenti in cui sono i minorenni a dare un segnale di affiliazione all'intervistatrice, come negli estratti seguenti, rispettivamente dalla terza e quarta intervista:

Estratto 60

169. I: be[ne bene]
170. Q2: [vielen Dank]
 grazie mille
171. I: grazie
172. MS15: °niente° ((sorridente))

Estratto 61

173. I: [der Polizei
 die:] eh: die Polizeiwache ankommt und die Polizisten

steigen aus mit dem °Jungen°
*della polizia la polizia arriva e i poliziotti
scendono con il ragazzo*

174. Q2: ah ja ok gut vielen [Dank] ((guardando MS16))
ah sì ok bene molte grazie

175. I: [ok] molto bene grazie

176. MS16: °grazie° ((sorridente a Q2))

Nel secondo caso MS16, a differenza di quasi tutto il resto dell'intervista, si rivolge direttamente a Q2, ma l'interprete non traduce questo turno, forse anche in questo caso ritenendolo accessibile all'intervistatrice.

Oltre agli elementi linguistici ed extralinguistici appena osservati, anche l'uso dei pronomi personali per riferirsi all'interlocutore contribuisce a definire il rapporto tra i parlanti.

Ad entrambi i bambini, come ci si può aspettare, l'intervistatrice si rivolge in seconda persona singolare ("Du"/tu), mentre con i ragazzi si esprime in maniera più formale usando la forma di cortesia "Sie/lei":

Estratto 62

→ 5. Q2: wie heißen Sie?
come si chiama?

→ 6. I: come si chiama?

7. MS15: Anna ((sorridente, guarda I poi Q2))

Nonostante per un italiano sia insolito rivolgersi a un adolescente dando del lei, l'interprete si adatta allo stile dell'intervistatrice usando la stessa forma di cortesia. In tutta l'intervista ricalcherà la scelta dell'intervistatrice, anche quando l'intervistatrice improvvisamente cambia *form of address*, passando alla seconda persona singolare e mantenendola fino alla fine.

Estratto 63

→ 108. Q2: mh mh ja eh (.) kannst du vielleicht auch die Tasche beschreiben?

mh mh sì eh puoi descrivermi magari anche la borsa?

→ 109. I: puoi de[scrivere anche la borsa]

110. Q2: [die gestohlen wurde]
che è stata rubata

111. I: che >è stata rubata<?

L'interprete, come in precedenza, si adatta al registro dell'intervistatrice usando un più informale "tu", cambiamento che la ragazza non manifesta di notare; durante la quarta intervista l'intervistatrice mantiene invece la forma di cortesia fino alla fine.

Vediamo che l'intervistatrice adotta alcuni comportamenti linguistici che mostrano una certa sensibilità e apertura nei confronti dei minorenni e in particolar modo dei più piccoli. Spesso si è trattato di elementi paralinguistici, più impliciti e marginali rispetto al contenuto degli enunciati, che l'interprete ha sistematicamente omesso; in altri casi, come con la *form of address* che invece sarebbe stata più difficile da evitare o neutralizzare, l'interprete ha fatto propria l'intenzione dell'intervistatrice mantenendo le scelte dei turni originali anche laddove non erano coerenti.

Capitolo 4

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

L'intento principale di questo elaborato è stato quello di osservare quali dinamiche possano instaurarsi durante un'intervista a minorenni mediata da un interprete, con la consapevolezza che il ridotto numero di interviste analizzate ci impedisce di trarre conclusioni generali. Ci si limiterà quindi a ragionare su alcuni fenomeni osservati mettendoli in relazione con quanto riscontrato nella letteratura, per offrire spunti di riflessione per ricerche future.

Ispirate alla struttura degli ascolti di minorenni testimoni, le interazioni analizzate nel capitolo 3 hanno voluto ricreare un contesto in cui il minorenne potesse essere sentito su una fattispecie di reato da un'intervistatrice con la quale non condivide la lingua, con l'ausilio di un interprete professionista. Nell'elaborato sono stati quindi forniti dei riferimenti tratti dalla giurisprudenza, da studi precedenti e dalle linee guida esistenti, in Italia e non solo, per illustrare come queste interviste vengono, o dovrebbero venire, condotte in contesti reali.

Le trascrizioni sono state fondamentali per osservare da vicino come è stata gestita la distribuzione dei turni tra i tre partecipanti. Come nel parlato spontaneo, diverse sono state le sovrapposizioni non motivate dal desiderio di prendere il turno, ma per confermare di essere in ascolto e invitare il parlante a proseguire. Si tratta di *continuers* e segnali di *backchannel*, che tutti i partecipanti hanno riconosciuto come tali e quindi come non interrompenti. Le sovrapposizioni per prendere il turno, invece, hanno avuto luogo in prossimità dei *transitional relevance place*, ancora una volta rispecchiando quanto avviene anche nel parlato spontaneo, mostrando che l'interprete,

come anticipato in 1.1.2., partecipa all'interazione con gli strumenti conversazionali di qualsiasi altro parlante.

Dalle trascrizioni è stato inoltre possibile osservare che anche i più giovani (6 e 8 anni) hanno partecipato all'interazione triadica, riconoscendo i turni traduttivi dell'interprete nella lingua straniera come non interrompenti e permettendo quindi all'interprete di continuare la propria traduzione, che avveniva per lo più in *chuchotage*. Per contro, i ragazzi si sono dimostrati involontariamente meno collaborativi in questo senso, avvertendo l'inizio dello *chuchotage*, che per definizione lascerebbe continuare il parlante che detiene il turno, come interrompente. Invece di velocizzare lo scambio, la tecnica dello *chuchotage* ha creato dei momenti di arresto nel flusso della comunicazione poiché i parlanti si bloccavano in una sorta di impasse: l'interprete perché aspettava il contenuto da tradurre e il minorene verosimilmente perché non voleva sovrapporsi all'interprete e lo avrebbe voluto lasciar tradurre, o perché ha ritenuto la sovrapposizione una distrazione. Di conseguenza il discorso è risultato più frammentato e più difficile sia da tradurre che da esporre.

Potremmo pensare che il comportamento di questi minorenni sia dato da: 1) l'aver assimilato le norme di comportamento proprie della loro cultura che dettano di non interrompere chi sta parlando; 2) non aver comunicato tramite un interprete in precedenza, essendo infatti in generale piuttosto raro per un adolescente, e quindi dal non conoscere le tecniche utilizzate. Se si dovessero confermare queste ipotesi, si potrebbe pensare, in interviste reali, di informare il minorene prima dell'intervista della possibilità di parlare contemporaneamente alla traduzione dell'interprete se è previsto che l'interprete lavori in *chuchotage*. Oppure, in una prospettiva maggiormente incentrata sul minorene, si potrebbe chiedere al bambino o all'adolescente se preferisce che non ci siano sovrapposizioni con l'interprete ed evitare quindi lo *chuchotage*.

L'elaborazione dei dati ha permesso inoltre di evidenziare alcuni dei fenomeni che la letteratura illustrata nel capitolo 1 afferma essere tipici del modo di esprimersi dei bambini, come le argomentazioni non lineari e l'uso di un lessico semplice e informale, oppure la tendenza a rispondere facendosi influenzare dalla struttura della

domanda. Con questo studio è stato possibile osservare come alcuni di questi fenomeni vengano gestiti dall'interprete.

Talvolta l'interprete ha avvicinato il lessico e il registro usati dall'intervistato a quelli di un adulto (ad esempio quando il ladro che nel racconto dei bambini veniva "preso" in tedesco veniva "festgenommen/arrestato") o viceversa ha adattato il linguaggio dell'intervistatrice a uno più infantile ("Einkäufe/acquisti" tradotti con "quello che aveva comprato"). In generale, tuttavia, sia l'intervistatrice che l'interprete hanno utilizzato un lessico semplice e simile a quello del bambino.

L'interprete è intervenuto soprattutto rispetto all'organizzazione logica dell'esposizione del bambino quando non era lineare o consequenziale, formulando il messaggio di alcuni passaggi piuttosto oscuri in maniera più chiara rispetto all'originale, cercando di esplicitare i nessi tramite inferenziazione o forse ricorrendo a quanto, con il susseguirsi delle interviste, aveva ricostruito dei contenuti del video.

L'interprete conosceva infatti bene il video, sia avendolo visto prima delle interviste, sia, come anticipato (2.1.1.), avendo lavorato in ognuna di esse. Questo ci può offrire ugualmente un interessante spunto di riflessione: come si comporta un interprete che conosce (o ritiene di conoscere) la realtà dei fatti? Essendo inoltre, come abbiamo visto, il parlato dei bambini spesso frammentato e poco coerente, è legittimato l'interprete a inferire il significato, anche solo basandosi sul proprio ragionamento e quindi traducendo quello che avverte essere più verosimile?

Con questi interventi l'interprete produrrebbe delle *divergent renditions*, ovvero turni che si discostano da quanto detto dal contenuto del turno originale, come effettivamente fa in diverse occasioni nel corso delle interviste analizzate. Gli esempi di *divergent renditions* non si concretizzano però solo come "correzione" (come nel passaggio in cui mentre la bambina dice che la signora "metteva i soldi nella macchinetta", l'interprete traduce dicendo che li preleva, come effettivamente nel video fa) o "spiegazione" del turno originale, ma anche come modifiche di alcune sfumature di significato. Un caso simile lo ritroviamo quando il "sembrava molto preoccupata" del turno originale di MS15 è stato tradotto con "sie war sehr besorgt/era

molto preoccupata”. In questo tipo di *rendition* la modifica di significato non viene riconosciuta dall’intervistatrice, che ascolta un turno del tutto plausibile e sul quale quindi difficilmente chiederà dei chiarimenti. Tuttavia, proprio perché queste *rendition* non vengono avvertite come problematiche, potrebbe essere opportuno che l’interprete vi presti particolare attenzione in modo da produrre una traduzione il cui contenuto non si discosti dall’originale.

Le indicazioni che abbiamo visto nel capitolo 1 tratte dagli studi di Keselman (2010) e Hitching e Nilsen (2010) mettono in guardia l’interprete dal modificare i turni dei minorenni durante la traduzione, poiché questo potrebbe comportare la loro parziale esclusione dal processo di costruzione del significato. Se infatti l’interprete interviene con delle correzioni o producendo altri tipi di *divergent renditions*, mentre da una parte assicura che la comunicazione avvenga in maniera chiara e veloce e che le informazioni richieste vengono raccolte, dall’altra impedisce all’operatore che pone le domande di sapere come si è espresso il minorenne e cosa ha detto. Oltretutto, nel caso delle correzioni, non si può essere certi che quello che l’interprete ritiene essere giusto sia effettivamente corretto.

Se in alcuni casi l’interprete è quindi intervenuto sul contenuto del turno di un minorenne, in altri casi ha scelto di riportare in fase di traduzione gli elementi di difficile interpretazione senza esplicitarli. Non è stato possibile identificare un modello ricorrente per queste scelte, né è stata trovata sistematicità nelle reazioni dell’intervistatrice, la quale in alcuni casi ha effettivamente avviato delle sequenze di riparazione per fare chiarezza, mentre in altri ha ignorato gli elementi problematici.

Rispetto ai motivi reali di questo atteggiamento dell’intervistatrice non possiamo che avanzare delle ipotesi: poiché il contesto delle interviste non imponeva di raccogliere informazioni per investigazioni o processi reali, l’intervistatrice potrebbe non aver ritenuto necessario approfondire molto la questione, oppure potremmo pensare che non avesse voluto intimidire i minorenni con troppe domande incalzanti. La scelta di non avviare sequenze di riparazione davanti a turni poco chiari si è infatti ritrovata prevalentemente nelle interazioni con i bambini di 6 e 8 anni, forse ritenuti dall’intervistatrice potenzialmente più a disagio dei ragazzi più grandi di fronte a tante

domande. I ragazzi hanno invece prodotto turni più lineari, senza contraddizioni, che non hanno quindi reso necessarie altrettante sequenze di riparazione. Paradossalmente quindi è stato evitato di avviare sequenze di riparazione, e quindi di capire meglio i turni dei minorenni, proprio nei casi in cui potremmo pensare che ce ne fosse più bisogno.

In generale, osserviamo che l'interprete non assume un atteggiamento costante rispetto a quegli elementi sottolineati ad esempio dalle *Raccomandazioni* elaborate nell'ambito del progetto CO-Minor-IN/QUEST, che lo/la invitano a riprodurre il lessico, il registro e le formulazioni che usa il bambino per renderli accessibili all'intervistatore, anche (e soprattutto) se apparentemente non adeguate al contesto o poco logiche. All'operatore che conduce reali audizioni a minorenni infatti, come abbiamo visto nel capitolo 1, non interessa solamente il contenuto dei turni dei bambini, ma anche il modo con cui questi vengono prodotti. Le linee guida per l'ascolto dei minorenni citate insistono molto sull'importanza di conoscere le capacità espressive dei bambini, perché è in base a queste che l'operatore dovrebbe impostare la formulazione e la lingua delle proprie domande.

Un altro elemento su cui pongono l'accento molte pubblicazioni in merito è la relazione con il minorenne, che secondo quanto illustrato nel capitolo 1 dovrebbe essere instaurata in modo tale da mettere il minorenne a proprio agio, facendolo sentire al sicuro e mai inadeguato alla situazione. L'intervistatrice mette in atto alcune strategie che vanno in questa direzione, nel momento in cui produce molti segnali di *backchannel*, chiama i bambini e i ragazzi per nome più volte e li saluta e ringrazia al termine dell'intervista. L'interprete invece omette quasi sistematicamente questi elementi, producendo delle *zero renditions*. Non rendere i *backchannel* potrebbe lasciar spazio a un contatto diretto tra intervistatrice e minorenne, trattandosi di segnali non linguistici percepibili senza l'ausilio dell'interprete. Con l'omissione dei segnali di affiliazione verbali, invece, egli ostacola la creazione di quel contatto umano con il minorenne che invece è auspicabile instaurare.

Le linee guida fanno riferimento ai professionisti che si occupano dell'ascolto di minorenni pensando quasi sempre a un contesto monolingue, rivolgendosi quindi a

funzionari di polizia, magistrati, psicologi, assistenti sociali e altre figure professionali simili, mentre sono in pochi a riferirsi esplicitamente agli interpreti. Ciononostante anche gli interpreti sono a tutti gli effetti dei professionisti che si occupano dell'ascolto dei minorenni, che avranno bisogno di una guida per svolgere un compito delicato come questo, al pari degli altri operatori.

Come è stato più volte sottolineato nel corso dell'elaborato, l'interprete non è un mero canale attraverso cui passa la traduzione, bensì un partecipante attivo all'interazione e alla costruzione del significato, che aiuta e sostiene la comunicazione tra i parlanti primari con gli strumenti e le modalità, tra le altre, osservate in questa analisi. L'interprete quindi agisce e soprattutto reagisce in base ai comportamenti degli altri interlocutori e alle esigenze del contesto.

Nella fattispecie dell'ascolto di un minorenne in ambito giuridico-giudiziario, sono tanti gli elementi a cui prestare attenzione, i quali derivano proprio dalle caratteristiche tipiche del bambino o ragazzo e dalle necessità del contesto in cui avviene l'interazione. Le interazioni analizzate dimostrano che in linea generale la presenza di un interprete professionista ha garantito il successo della comunicazione, poiché l'intervistatrice è riuscita a raccogliere le informazioni ritenute sufficienti per ricostruire i fatti, come possiamo dedurre dalla grande quantità di segnali di *acknowledgement*. Tuttavia l'analisi ha voluto mettere in luce come durante le interazioni si siano incontrati alcuni elementi potenzialmente problematici e che richiedono un'attenzione particolare da parte dell'interprete. È opportuno a questo punto ricordare che l'interprete che ha partecipato allo studio non ha ricevuto una formazione specifica per lavorare con i minorenni: gli strumenti che la formazione tradizionale gli ha fornito si sono rivelati utili allo scopo primario della comunicazione, ma non sempre sono stati adeguati alle necessità date dalla presenza dei giovani interlocutori. Un percorso formativo adeguato, che sensibilizzi gli interpreti alle esigenze dei minorenni, nella consapevolezza delle conseguenze comunicative se queste non dovessero essere rispettate, non può quindi che essere il prerequisito per garantire ai professionisti di svolgere il proprio lavoro in maniera ottimale.

BIBLIOGRAFIA

TESTI NORMATIVI

Risoluzione Nazioni Unite ECOSOC 2005/20

URL:<http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2005/resolution%202005-20.pdf> [ultima visita: 08.02.2018]

Carta di Noto (aggiornamento 2017) URL:<https://www.psicologiagiuridica.eu/carta-noto-iv-2017/2017/11/20/> [ultima visita:17.02.2018]

Convenzione di Strasburgo

URL:https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_europea_esercizio_diritti_minori.pdf [ultima visita: 18.02.2018]

Convenzione di New York

URL:https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf [ultima visita: 17.02.2018]

Direttiva europea 2010/64/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 ottobre 2010 sul diritto all'interpretazione e alla traduzione nei procedimenti penali.

URL:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:it:PDF> [ultima visita: 09.02.2018]

Direttiva europea 2012/29/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 25 ottobre 2012 che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle

vittime di reato. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32012L0029> [ultima visita: 18.02.2018]

Direttiva europea 2016/800 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 maggio 2016 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati nei procedimenti penali URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32016L0800](#) [ultima visita:21.02.2018]

Codice civile. URL:<https://www.brocardi.it/codice-civile/libro-primi/titolo-i/art2.html> [ultima visita: 10.02.2018]

Legge n.176 del 27 maggio 1991

URL:<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/11/091G0213/sg> [ultima visita: 18.02.2018]

D.lgs 4 marzo 2014 n. 39

URL:<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/03/18/14G00041/sg%20> [ultima visita 29.01.2018]

D.Lgs. 15 dicembre 2015 n. 212

URL:<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/01/05/15G00221/sg> [ultima visita: 10.02.2018]

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aldridge, M. & Wood, J. (1998) *Interviewing Children: a guide for child care and forensic practitioners*. Chichester: John Wiley and sons.

Amato, A. & Mack, G. (2015). *Comunicare tramite interprete nelle indagini di polizia. Implicazioni didattiche di un'indagine linguistica*. Bologna: BUP.

Amato, A. & Mack, G. (2016) “Sovrapposizioni sovrapponibili: il contributo dell’interprete all’ordine conversazionale nelle interazioni faccia a faccia in ambito medico e televisivo”. In F. Gatta (a cura di). 309-334.

Amato, A. (2012) *L'interprete nel contesto medico*. Bologna: CLUEB.

Angelelli, C. (2000). “Interpretation as a Communicative Event: A Look through Hymes' lenses”. *Meta*, 45(4): 580–592.

Balogh, K. & Salaets, H. & Fernandes del Pozo, D. (2017). *Co-Minor-IN/QUEST: cooperation in interpreter mediated questioning of minors*.

URL:<http://termcoord.eu/2017/07/co-minor-inquest-cooperation-in-interpreter-mediated-questioning-of-minors/> [ultima visita: 10.02.2018]

Balogh, K. & Salaets, H. (2015). *Children and justice: overcoming language barriers*. Cambridge: Intersentia.

Blasa, F. & De Ionna, M. (2012). *L'operatore di Polizia Giudiziaria a colloquio con il minore*. In N. Invernizzi, 37-51.

Campagnoli, M.C. (2013). *L'ascolto del minore*. Milano:GiuffrèClark, H. H. &

Schaefer E. F. (1992) *Dealing with overhearers*. In H.H. Clark. University of Chicago Press.

URL:https://web.stanford.edu/~clark/1990s/Clark,%20H.H.%20_%20Schaefer,%20E.F.%20_Dealing%20with%20overhearers_%201992.pdf [ultima visita:

06.02.2018]Clark, H.H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.

CO-Minor-IN/QUEST *Presentazione*

URL:https://www.arts.kuleuven.be/home/english/rg_interpreting_studies/research-projects/co_minor_in_quest/index [ultima visita: 10.02.2018]

Co-Minor IN/Quest (2013) *Questionario*

URL:https://www.arts.kuleuven.be/english/rg_interpreting_studies/research-projects/co_minor_in_quest/CMIQ_surveysummary_ENG.pdf [ultima visita:21.02.2018]

Co-Minor IN/Quest (2015) *Raccomandazioni per i colloqui con minori mediati da*

interpreti URL:https://www.arts.kuleuven.be/english/rg_interpreting_studies/research-projects/co_minor_in_quest/FINALProspCMIQ_IT.pdf [ultima visita:21.02.2018]

CO-Minor-IN/QUEST II *Presentazione*

URL:https://www.arts.kuleuven.be/english/rg_interpreting_studies/research-projects/co-minor-in-quest-ii/index [ultima visita: 10.02.2018]

Comitato scientifico del Consiglio Superiore della Magistratura (2012). *L'ascolto dei minorenni in ambito giudiziario*. Roma: UNICEF.

URL:https://www.unicef.it/Allegati/Ascolto_minori_ambito_giudiziario_2012_1.pdf [ultima visita:18.02.2018]

Council of Europe (2011). *Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child friendly justice and their explanatory memorandum*, Council of Europe Publishing

URL: <https://rm.coe.int/16804b2cf3> [ultima visita 11.02.2018]

Davidson, B. (2002). "A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse". *Journal of Pragmatics*, 34(9): 1273-1300.

Department of Justice (2012). *Achieving best evidence in criminal proceedings*. URL:

<https://www.justice-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/doj/achieving-best-evidence-a-practioner-guide.pdf> [ultima visita:26.02.2018]

Gatta, F. a cura di. (2016). *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*. Bologna: BUP.

Gavioli, L. a cura di (2009). *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva*

interazionista. Perugia: Guerra edizioni.

Goodman, G.S.& Reed, R.S. (1986). "Age differences in eyewitness testimony". *Law and Human Behavior*, 10(4): 317-332.

Goodwin, C. (1986). "Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments". *Human Studies*, 9: 205–217. URL: <https://link-springer-com.ezproxy.unibo.it/content/pdf/10.1007%2FBBF00148127.pdf> [ultima visita: 15.2.2018].

Gruppo Tecnico previsto dal Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Interno - Dipartimento della P.S. e Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2014). *Garantire i diritti dei minorenni. Vademecum per le forze di polizia*. Vademecum siglato il 28 gennaio 2014. Aggiornato in base alla normativa vigente al 30 settembre 2014. URL: <http://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/pubblicazioni/garantire-i-diritti-dei-minori-vademecum-forze-polizia> [ultima visita: 15.2.2018].

Hitching, T. R. & Nilsen, A. B. (2010). *Talking for barn - en statusrapport (Interpreting for children - a status report)*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Invernizzi, N. & Soddu, M. (2012). *L'operatore di Polizia Giudiziaria a colloquio con il minore*. In N. Invernizzi, 15-28.

Invernizzi, N. a cura di (2012) *L'ascolto e la tutela dei minori in fase di indagine preliminare: una guida per operatori di polizia giudiziaria e personale socio-pedagogico*. Milano: Franco Angeli.

Jefferson, G. (1983) "Notes on some orderlinesses of overlap onset". *Tilburg Papers in Language and Literature*, 28: 1-28.

Keselman et al. (2008). "Mediated communication with minors in asylum-seeking Hearings". *Journal of Refugee Studies*, 21:103-116. URL: <https://academic-oup-com.ezproxy.unibo.it/jrs/article/21/1/103/1515566> [ultima visita: 18.02.2018]

Keselman et al. (2010). "Asylum seeking minors in interpreter-mediated interviews: what do they say and what happens to their responses?" *Journal of Child & Family*

Social Work, 15(3): 325-334.

Keselman, O. & Cederborg, A. & Linell, P. (2010). "<<That is not necessary for you to know!>>: Negotiation of participation status of unaccompanied children in interpreter-mediated asylum hearings". *Interpreting*, 12: 83-104.

LaRue, A.& Kelly, B.B. a cura di (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8-A unifying foundation*. Washington (DC): National Academies Press.

Li, H.Z. (2006). "Backchannel responses as misleading feedback in intercultural discourse". *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(2), 99-116
URL:<https://www.unbc.ca/sites/default/files/sections//2006backchannelresponsesasmisleading.pdf> [ultima visita: 15.02.2018]

Massengale, J. (2001). "Child development: a primer for child abuse professional". *Update*, 14(5).

Matthias, C. & Zaal, N. (2002). "Hearing only a faint echo? Interpreters and Children in Court". *South African Journal on Human Rights*, 18(3): 350-371.

McConaughy, S.H. (2013). *Clinical Interviews for Children and Adolescents - Assessment to Intervention*. New York: The Guilford Press.

Myers, J et al. a cura di (2002). *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nilsen, A. B. (2015). "Interpreted communication with children in public-sector Services". *Translation & Interpreting*, 7(03): 121-131 URL:<http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/376/207> [ultima visita: 20.01.2018]

Nilsen, A.B. (2013). "Exploring interpreting for young children". *Traslation&Interpreting*, 5(2):14-29. URL:<http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/224/133> [ultima visita: 18.02.2018]

Recchione, S. (2012). "L'esame del minore nel processo penale". In Comitato

scientifico del Consiglio Superiore della Magistratura, 61-90.

Roy, C. (2000). *Interpreting as a Discourse Process*. New York: Oxford University Press.

Sacks, H. & Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language*, 50(4): 696-735.

Salvatore, B. & Vicari, A. (2012). *L'operatore di Polizia Giudiziaria a colloquio con il minore*. In N. Invernizzi, 53-78.

Saywitz, K. J. et al. (2002). "Interviewing children in and out of court: current research and practice implications". In Myers, J. et al., 349-377.

Schegloff, E. & Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". *Language*, 53: 361-382.

Schegloff, E. A. (1982). "Discourse as an interactional achievement: Some uses of "uh huh" and other things that come between sentences". In Tannen D. 71-93. URL: https://www.researchgate.net/publication/230876459_Discourse_as_an_interactional_achievement_Some_uses_of_uh_huh_and_other_things_that_come_between_sentences [ultima visita: 15.02.2018]

Società Italiana di Criminologia et al. (2010). *L'ascolto del minore testimone - Linee guida nazionali* Roma.

URL: http://www.fondazione.gulotta.org/admin/upload_image_doc/all-1410778239.pdf [ultima visita 17.02.2018]

Società Italiana di Criminologia et al. (2010). *L'ascolto del minore testimone - Linee guida nazionali* Roma.

URL: http://www.fondazione.gulotta.org/admin/upload_image_doc/all-1410778239.pdf [ultima visita 11.02.2018]

Tannen, D. a cura di (1982). *Analyzing discourse: Text and talk* (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics). Washington, DC: Georgetown University Press

United Nations Office on Drugs and Crime (2009). *Handbook for professionals and policymakers on justice matters involving child victims and witnesses of crime*. United Nations: New York, 24–29. URL: http://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/hb_justice_in_matters_professionals.pdf [ultima visita: 15.02.2018]

Varcasia, C. (2013). *Business and service telephone conversations. An investigation of British English, German and Italian encounters*. London: Palgrave Macmillan.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. London & New York: Longman.

Whitcomb, D. (1993). “Selected Findings and Implications Drawn From Techniques for Improving Children’s Testimony”.

URL: <http://www.ou.edu/cwtraining/assets/pdf/handouts/1012/Improving%20Children's%20Testimony.pdf> [ultima visita: 18.02.2018]

Wilson, C.J. & Powell, M. (2001). *A guide to interviewing children*. Sydney: Allen & Unwin.