

O FIO DE ARIADNE OU OS LABIRINTOS DA MEMÓRIA — UMA EXPERIÊNCIA EM INTERPRETAÇÃO CONSECUTIVA

Sara Cerqueira Pascoal

Un être humain construit sa représentation du monde à partir de quatre sources fondamentales: la perception, la mémoire, l'inférence et la communication. Faute de capacités d'apprentissage, un système qui traite de l'information ne serait pas un système cognitif authentique. Faute de mémoire, un système serait incapable d'apprendre. JACOB, Pierre (1998: 253)

1. Introdução

A Interpretação Consecutiva consiste em “*écouter une information, à se l'approprier mentalement et à la rendre pour un auditoire donné*”.(LEDERER, 1981:99) Como é evidente, esta operação pressupõe um domínio perfeito e total das línguas utilizadas, mas as operações mentais e cognitivas envolvidas exigem uma formação especial adequada, da qual o conhecimento das línguas é apenas uma parte.

Distinguem-se, habitualmente, três tempos particulares na execução de uma interpretação consecutiva (LEDERER, 1981):

1.1 Sentido da mensagem do orador: Neste primeiro momento forte, trata-se de registar a mensagem. Numa situação habitual de comunicação, orador e auditório partilham o mesmo universo simbólico; os auditores captam a mensagem de forma natural. Tal não se passa com o intérprete, visto que a mensagem não lhe é destinada e ele deverá efectuar um esforço consciente para registar a informação e compreender a mensagem.

1.2 Discurso do intérprete: Volvida esta primeira fase, deverá o intérprete restituir a mensagem na língua do destinatário. Mas para que o seu acto de fala seja bem sucedido ele deve possuir algumas características necessárias a uma boa comunicação, ou seja, o intérprete deve possuir credibilidade, capacidades mnemónicas e talentos oratórios que lhe permitirão respeitar a intenção quanto ao fundo, à forma e ao impacto da mensagem.

1.3 Tomada de notas: é geralmente uma fase necessária à Interpretação Consecutiva, sendo, no entanto, um instrumento acessório que, quer certos intérpretes em função, quer alguns formadores, preferem ignorar.

As competências requeridas para a interpretação consecutiva podem, pois, ser limitadas a três categorias: (i) competências lexicais, (ii) competências comunicativas e, por fim, (iii) competências de retenção/memorização. O treino das competências mnemónicas e cognitivas tem sido, por conseguinte, um aspecto estruturante da formação em interpretação e inclui não só exercícios de atenção auditiva, compreensão activa e tomada de notas como também de técnicas mnemónicas.

Alvo de acesa polémica e intenso debate, a questão de incluir o treino da Interpretação Consecutiva no ensino da Interpretação, parece-nos crucial. Embora a Interpretação Consecutiva represente apenas uma quota-parte pouco significativa do mercado¹ – cerca de 10 a 15% – e o seu estudo possa parecer, por conseguinte, pouco relevante, o desenvolvimento de competências e capacidades requeridas para o seu desempenho afigura-se-nos de toda a importância, uma vez que consideramos, à semelhança de outros autores, que a consecutiva é um pilar para a simultânea e que descurar o seu ensino revelar-se-á uma grave lacuna, sobretudo durante uma fase introdutória.

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto possui, nos *curricula* da Licenciatura Bi-Etápica em Línguas e Secretariado – Ramo Tradução e Interpretação Especializadas, a disciplina de Interpretação Simultânea a Consecutiva, repartida por três semestres e com uma carga horária total de dezoito horas semanais. Foi proposto aos alunos, durante as aulas de Interpretação Consecutiva – Língua Francesa, a realização de vários tipos de exercícios de memorização, tendo-se, posteriormente, avaliado as dificuldades por eles suscitadas e as formas por eles encontradas para as ultrapassar. Os objectivos visados pelo presente artigo são, por um lado, reflectir sobre a importância do estabelecimento de uma tipologia de exercícios de memorização a efectuar durante o processo pedagógico e, por outro, aferir do papel que uma correcta utilização desses exercícios poderá desempenhar na aprendizagem da interpretação, tentando, nesse sentido, perceber se há algum padrão na forma como/por que memorizamos, omitimos, alteramos, adicionamos, adulteramos informações.

2. Interpretação e Processos Cognitivos

As pesquisas em Interpretação Consecutiva foram tardias e não raras vezes superficiais, uma vez que a profissão de intérprete, nascida de forma espontânea após a Segunda Grande Guerra, só tardiamente fez sentir aos intérpretes profissionais a importância da compreensão e análise dos processos utilizados no seu trabalho. Os primeiros modelos eram mecânicos e incidiam essencialmente sobre a tomada de notas e, por isso, eram pouco usados, pois cada intérprete desenvolve o seu próprio sistema num esforço criativo para se apropriar das mensagens. Ultimamente, investigadores de várias áreas, que vão da psicologia cognitiva aos recém-criados “Interpreting Studies”, têm demonstrado um interesse crescente por esta matéria, interesse sobrelevado, sem dúvida, pelas “especially difficult conditions that these tasks impose on the processes of comprehension and speech production, since they must be performed simultaneously, in different linguistic codes and under time pressure.” (BAJO *et alii*, 2001:28)

De entre os diversos pesquisadores, não podemos deixar de referir os contributos de Daniel Gile, professor da Universidade de Lille, de quem se podem arrolar inúmeras publicações sobre os processos cognitivos envolvidos na interpretação. Ora, Gile enfatiza precisamente o facto de que o problema que se põe com maior acuidade na interpretação é o da concorrência de operações que requerem uma “capacidade de processamento” maior do que o normal. As suas investigações conduziram ao desenvolvimento do famoso “Modelo dos Esforços” (1995, 1999), que, no caso específico da Interpretação Simultânea, são:

2.1. O Esforço de audição e de análise: um trabalho de compreensão do discurso-origem;

2.2 O Esforço de produção: trabalho de produção do discurso-alvo;

2.3 O Esforço de memória a curto prazo: armazenamento de dados imediatamente após a compreensão e antes da utilização no discurso-alvo (devido a decisões táticas do intérprete, bem como a razões ligadas às diferenças entre a língua de partida e a língua de chegada, nomeadamente sintáticas).

Paralelamente, na Interpretação Consecutiva, para além de podermos isolar idênticos esforços, durante a fase de “audição”, há um conjunto de

esforços que se desenvolvem cumulativamente, durante a fase de “reformulação”, que são:

2.4 Um Esforço de leitura de notas: para o qual é necessário alguma capacidade de processamento para compreender e decifrar notas;

2.5 Um Esforço de memória a longo termo: a fim de relembrar a informação armazenada e reconstruir o discurso;

2.6 Um Esforço de produção: verbalização do discurso na língua-alvo.

Segundo o “Modelo dos Esforços” – terminologia que sugere as dificuldades e as pressões muitas vezes ignoradas pelo público em geral a que está sujeito o intérprete –, quer a Interpretação Simultânea, quer a Interpretação Consecutiva implicam o uso da memória, a curto termo, no caso da primeira, a longo e a curto termo, para a segunda. A memória a curto termo deverá pois constituir “one of the specific skills which should be imparted to trainees in the first stage of training. Among all the skills and techniques, memory skill is the first one which should be introduced to trainee interpreters.” (ZHONG)

Não obstante esta aparente unanimidade por parte de formadores e investigadores em interpretação, o ensino da Interpretação Consecutiva em geral, bem como o treino da memória, em particular, são, não raras vezes, descurados. Com efeito, as aparentes facilidades da interpretação simultânea, que tem vários aliciantes quer para os formadores, quer para os alunos, pela imediatez do resultado e da sua análise e correcção, bem como pela maior facilidade de preparação prévia de aulas, parece remeter para um plano secundário o ensino da Interpretação Consecutiva, considerada difícil, morosa e, por isso, pouco interessante. O treino da Interpretação Consecutiva e os exercícios de memória são, por conseguinte, apenas uma pequena parte da formação em interpretação - que inclui exercícios de Sinonímia e Antonímia (Net Exercices), de *Décalage* (Frozen), de Antecipação/ Previsão, de Perífrase, de Dicção/ Elocução, de Tradução à Vista, de Conotação, de Generalização, de Condensação, entre tantos outros - porém, são, quanto a nós, essenciais para o pleno desenvolvimento das destrezas do futuro intérprete.

3. Treino de Memória em Interpretação Consecutiva

É unanimemente aceite pelos estudiosos e investigadores da psicologia ou da linguística cognitiva que o cérebro humano tem uma capacidade ilimitada de armazenamento de informação. A ciência cognitiva, ensinou-nos, no entanto,

que a informação adquirida recentemente pode “interferir” com a informação interiorizada, no passado, tornando, por conseguinte, a informação antiga mais difícil de lembrar.

Os exercícios de memorização usados no treino da Interpretação Simultânea e Consecutiva têm como objectivo ajudar a gerir este problema e a otimizar as qualidades performativas do estudante de interpretação.

Neste sentido, foi proposto aos alunos dos 4º e 5º anos da Licenciatura de Línguas e Secretariado – Ramos Tradução Especializada, do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, a realização de alguns exercícios de memorização, com grau de dificuldade crescente e cuja tipologia passamos a caracterizar:

Tipo de exercício	Caracterização
Exercícios de Memorização A	<ul style="list-style-type: none"> • Números • Estatísticas • Percentagens • Datas
Exercícios de Memorização B	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de nomes • Eventos Históricos
Exercícios de Memorização C	<ul style="list-style-type: none"> • Contos populares e /ou infantis

Quadro 1 – Tipologia de exercícios de memorização

Como facilmente se depreenderá, pela análise desta tabela, os objectivos a atingir, com a realização de tais exercícios, foram globalmente diferentes, muito embora complementares.

No primeiro caso, isto é, na memorização de números, estatísticas, percentagens, tratou-se de exercícios, quer intra linguísticos, quer extra linguísticos. Num primeiro momento, visava-se chamar à atenção dos alunos para a dificuldade acrescida de memorizar vários números ou datas, trabalhando, portanto, a memória a curto termo, enquanto,

concomitantemente, se exercitava a compreensão dos numerais em língua francesa.

A realização destes exercícios consistiu *grosso modo* numa leitura de documentos de fontes variadas – oriundas, nomeadamente do I.N.S.E.E. e do seu homólogo português I.N.E. –, enumerando e elencando estatísticas relativas a temas tão diversificados e abrangentes quanto a população, o casamento, o alcoolismo ou o turismo. Durante a leitura desses documentos, os alunos eram convidados a completar quadros fornecidos para o efeito. A estes exercícios somaram-se igualmente a descodificação de documentos pré-gravados, que à semelhança dos primeiros arrolavam datas, estatísticas ou simplesmente números de telefone.

O excesso de informação resultou numa incapacidade de retenção, sobrelevada, porém, pela falta de compreensão da análise das próprias estatísticas. Com efeito, e a título de exemplo, se a retenção de numerais de dois ou três dígitos se tornava relativamente simples, o mesmo não se passava com a anotação de números acima dos três dígitos (2393, por exemplo) e de datas, sobretudo quando a realização fonética alternava entre a forma “seize cent” e “mille huitcent”.

A tarefa tornava-se ainda mais árdua e complexa quando a ela se associavam elementos analíticos do tipo causas e consequências e, sobretudo, quando esses elementos surgiam em ordem inversa à da apresentada no texto ou era necessário deduzir a resposta por não ser dada de forma explícita. Assim, quando o texto relatava que: “sur 100 Français qui meurent d’alcoolisme, il y a 20 femmes”, nenhum aluno conseguiu intuir a percentagem de homens que morriam de alcoolismo. Do mesmo modo, a anotação da despesa total do Estado com o alcoolismo e respectivas receitas saldou-se igualmente numa incógnita, quando confrontados com a afirmação: “Il est difficile de chiffrer le coût total de l’alcoolisme. On pense qu’il se situe entre 7 et 10 milliard de francs....”.

As nossas conclusões convergem, portanto, com as de Daniel Gile (1991), conquanto à importância de alertar os alunos para as suas lacunas e dificuldades e para as estratégias necessárias para as ultrapassar, observando que muitas falhas dos intérpretes ocorrem na ausência de qualquer dificuldade visível.

Os exercícios de memorização, que designámos por Memorização B, consistiram, em primeiro lugar, na retenção de listas de nomes, insistindo, por

consequente, no desenvolvimento da memorização a curto prazo e, em segundo lugar na memorização de um relato histórico que focalizava o exercitar da memorização a longo prazo. Para este nível de exercícios, o objectivo visado era o de equacionar a importância do nível de conhecimentos e das referências históricas nas capacidades de memorização, isto é, pretendia-se avaliar se um maior e mais profundo conhecimento de uma dada temática teria qualquer influência sobre a capacidade de reter informação.

Para este efeito, foram distribuídos aos alunos fichas em que deveriam, previamente à realização do exercício, responder à questão: Refira os nomes dos Reis da Primeira Dinastia – a Afonsina. Posteriormente, era-lhes enumerada uma lista – como se sabe de nove nomes – que deveriam reter e imediatamente repetir. Os resultados convergiram com as nossas expectativas. Com efeito, os alunos que tinham respondido de forma mais completa à pergunta inicial, ou seja, os que maiores conhecimentos históricos possuíam, obtiveram um melhor se não mesmo excelente desempenho e, concomitantemente, aqueles – a maioria – que não conseguiram referir mais do que um ou dois nomes (D. Afonso Henriques e D. Sancho II) tiveram um desempenho bem mais fraco, não conseguindo memorizar mais do que quatro ou cinco nomes. A repetição obedeceu, regra geral, aos mesmos princípios: memorização do último e do penúltimo nome, por vezes do antepenúltimo (segundo a lei da “*Recency*”²) reservando os nomes já conhecidos para o final, técnica frequentemente observada – sobretudo em interpretação simultânea – e que permite reduzir a sobrecarga da memória. Não raras vezes também, e por sentirem que estavam a omitir informação, os alunos adicionavam nomes (“D. Sancho III”, “D. Sancho IV”) ou adulteravam-nos (“D. Fernandes, D. Sanches”), neste último caso testemunhando um profundo desconhecimento da matéria, mas simultaneamente fazendo uso da “memória écoica”, isto é, da reprodução fonética de uma memória dos sons. Questionados sobre as técnicas usadas na memorização da referida lista, todos os alunos sem excepção escolheram a associação como método esquecendo que, neste caso específico, a optimização mnemónica seria facilitada também pelas leis da “*Vividness*” (impressão) e da Frequência, uma vez que a repetição, através do estudo de História de Portugal, teria tornado a tarefa simples e até imediata.

Ainda perseguindo o mesmo objectivo, isto é, tentando perceber qual a influência que o nível de conhecimentos e de informação de um intérprete tem

sobre a seu desempenho e capacidade de memorização, procedemos à distribuição de um questionário no qual era solicitado aos alunos que contassem brevemente o que sabiam sobre o Marquês de Pombal. A esta fase, seguiu-se a apresentação de um texto de cerca de duzentas palavras, em que se pedia aos alunos que repetissem na mesma língua (neste caso, o português), o texto que ouviram, sem tirar quaisquer notas e tentando ser o mais fieis possível ao texto de partida, quer em conteúdo, quer em forma.

Avaliando as suas próprias prestações, todos os alunos manifestaram dificuldades de memorização, considerando o texto demasiado longo e apontando os seus poucos conhecimentos históricos como os responsáveis pelos maiores problemas. Compulsando os diversos desempenhos, podem-se, efectivamente, estabelecer alguns padrões de memorização que embora os alunos, nesta fase da aprendizagem, ainda não reconheçam como válidos e correctos, uma vez que o exercício lhes pedia máxima fidelidade, deverão ser incluídos como tácticas no treino de interpretação. Os conhecimentos prévios que se possuem sobre o assunto em questão foram, unanimemente, considerados de grande utilidade e co-adjuvantes da interpretação.

Os alunos expressaram, na sua totalidade, maiores facilidades na retenção de factos que anteriormente já tinham atribuído à acção política do Marquês de Pombal, nomeadamente o facto de ter reforçado a aparelho do Estado absoluto e, sobretudo, a restrição dos poderes da casa de Távora. A este último factor não será talvez alheia a circunstância de, na altura em que se realizaram os exercícios, estar a ser transmitida na televisão uma série de ficção que tratava deste assunto. Talvez, assim, se encontre igualmente uma explicação para o realce do “caso Távora”, enquanto a referência à restrição dos poderes da casa de Aveiro foi negligenciada por todos os alunos. Relativamente à acção do Marquês no plano educativo, é também esclarecedor o privilégio dado à Reforma da Universidade de Coimbra, em detrimento de acontecimentos como a criação da Aula do Comércio, do Colégio Real dos Nobres ou da Real Mesa Censórica, por, segundo a Lei da *Vividness*, estar muito mais próximo dos horizontes e dos interesses dos próprios alunos. Pelas mesmas razões se poderá, na nossa opinião, explicar a ausência de memorização da reorganização do exército por parte do Marquês, pois as turmas são constituídas maioritariamente por membros do sexo feminino.

Curioso é também notar que uma das táticas mais populares entre os alunos, embora seja usada de forma inconsciente, é a de acrescentar informações, mesmo que essas não compareçam no trecho a interpretar, obedecendo, desta forma, a uma das regras da interpretação, a tentativa de maximizar a recuperação de informação. Os intérpretes consideram que é seu dever reformular o discurso na sua totalidade (*verbatim*) e, por isso, as adições ou a paráfrase são preferidas em relação às omissões que implicam uma imediata perda de informação. Daí que os intérpretes em treino, quando confrontados com segmentos frásicos demasiado longos, como era o caso, e não conseguindo reter a informação que julgavam indispensável para um bom desempenho, sentem o imperativo de adicionar informação. Tal aconteceu com as inúmeras referências ao Terramoto Lisboa de 1755 e à reconstrução da Baixa da capital pelo Marquês, que desde então deu o seu nome a essa zona da cidade. Propositadamente, esse facto fora omitido do texto a memorizar, porque *a priori* estabelecemos como ponto de partida metodológico ser o acontecimento mais marcante e mais conhecido da acção política do Marquês de Pombal, como, posteriormente, ficou provado nas declarações dos próprios alunos.

Como conclusão, poder-se-á adiantar que quando confrontados com exercícios que exigem elevadas capacidades de processamento cognitivo, podendo acarretar uma sobrecarga de informação, um conhecimento profundo da temática a interpretar parece-nos ser de toda a utilidade. Sendo a compreensão fundamental para uma boa interpretação, deverá intérprete em formação ser encorajado a, desde muito cedo, tomar consciência da importância da construção de glossários e da indispensabilidade de preparação prévia de qualquer conferência.

A última fase do nosso modelo de treino da memorização em interpretação consecutiva, que designámos por Exercícios de memorização C, consistiu na leitura de um conto infantil desta feita mais longo, de precisamente 688 palavras, destinado a ser reproduzido, na mesma língua, pelos alunos. O facto de a nossa escolha ter recaído sobre um conto e não sobre qualquer outra tipologia textual não foi alheia à consciência de se tratar de uma narrativa facilmente memorizável, facto amplamente atestado pela longa história de transmissão oral. Os alunos iriam, assim, tomar contacto com dificuldades inerentes à memorização de um texto mais longo, ganhando progressivamente

consciência de técnicas e táticas que usam inconscientemente e que são de capital importância na aprendizagem da Interpretação Consecutiva.

Para além do conto a memorizar apresentar uma relativa extensão, escolhemos, propositadamente, um conto rico em enumerações e pormenores descritivos, o que dificultava consideravelmente a tarefa. Tratava-se de uma adaptação do conhecido conto de Beatrix Potter, “Peter Rabbit”, agora com o título “O coelhinho Joca” e o desafio colocado aos alunos foi o de o contarem com o máximo de detalhes e precisão, imaginando que o estavam a fazer para uma criança. Os resultados excederam largamente as nossas expectativas. Os alunos não só responderam com o empenho a que nos acostumaram, como emprestaram às suas narrativas o tom prosódico que a situação exigia, tentando, a todos os momentos, colmatar as falhas que a memória traía.

A análise dos textos reproduzidos pelos alunos remete-nos, de novo, para uma tipologia de memorização que poderá ajudar os alunos a padronizarem os seus desempenhos na realização da Interpretação Consecutiva.

Algumas das táticas mais utilizadas pelos alunos para ultrapassarem as dificuldades suscitadas pelo texto foram:

1. *Categorização*: isto é o agrupamento de itens com as mesmas características,
2. *Generalização*: tirar conclusões gerais de exemplos particulares;
3. *Comparação*: reparar nas semelhanças e diferenças entre coisas diferentes
4. *Descrição*: descrição de uma cena, forma, ou objecto.

Com efeito, as enumerações dificultavam a retenção de pormenores, o que levou alguns alunos a usarem estas táticas, nomeadamente a *Comparação*. Os nomes dos coelhos intervenientes na história “*Bolinha, Mimoso, Algodãozinho e Joca*”, sendo muito semelhantes, à excepção do da personagem principal, remetiam todos para algo branco, redondo e/ou suave ao tacto. Daí que alguns alunos tenham reproduzido os nomes de “*Fofinho*”, “*Branquinho*” ou “*Gordinho*” quando não conseguiam reter os três nomes.

Já a *Categorização* foi preferida para as enumerações dos nomes de legumes que sendo longa “*alfaces, cenouras, rabanetes, repolbos, batatas*”, passou simplesmente a ser referida por “*muitos legumes*” ou “*verduras variadas*”. Alunos ainda houve que, escolhendo referir a totalidade dos legumes, substituíram os “*repolbos*” por “*couves*” esquecendo os “*rabanetes*”, com certeza por terminologicamente serem

aquelas mais usuais e logo, seguindo a já referida Lei da Frequência, mais próximas da realidade linguística e vivencial dos alunos.

Quanto à *Generalização*, ela foi escolhida nos momentos em que a narrativa se adensava, enriquecendo-se de pormenores que dificilmente poderiam ser retidos na sua totalidade e com precisão. As diversas peripécias da fuga de Joca ao Sr. Tinoco, o dono da horta que o coelhinho, contra os conselhos da mãe, irá visitar, serão alvo das mais diferentes reconstituições. Eis algumas das reformulações efectuadas pelos alunos³:

1: “Era uma vez quatro coelhinhos que moravam por baixo de um pinheiro – o Bolinha, o Mimoso, O Algodãozinho e o Joca. Viviam com a Dona Coelha. A Dona Coelha saiu para ir à padaria comprar cinco pãezinhos com passas e avisou-os para não se dirigirem à quinta do Sr. Tinoco. Os três coelhinhos eram muito ajuizados, mas o Joca quis ir aventurar-se ao quintal do Sr. Tinoco para roubar ou comer umas cenouras. O Sr. Tinoco viu-o e começou a correr atrás dele; então, num impulso, Joca conseguiu fugir, mas ficou com o casaco pendurado na rede. Então, conseguiu esconder-se dentro de uma lata cheia de água. Ficou todo molhado e começou a tossir e a espirrar. Então, o Sr. Tinoco foi, de novo, atrás dele; depois Joca não conseguia dar com a saída e perguntou a um rato se, por acaso, a conhecia. O rato não respondeu; interpelou um gato, mas como o seu primo Benjamim lhe tinha contado umas histórias estranhas sobre gatos, decidi não o fazer e, então, subiu para cima de qualquer coisa e avistou a saída e o seu inimigo, o Sr. Tinoco. Então, foi pé ante pé, sem fazer barulho e conseguiu dar com a saída e dirigiu-se à sua casinha debaixo do pinheiro. Lá estava a sua mãe, já tinha chegado da padaria e estava a preparar o jantar. E lá estavam os seus irmãos, bem ajuizadinhos – o Bolinha, o Mimoso, e o Algodãozinho. O Joca começou a sentir-se febril e foi para a cama. Os seus três irmãos jantaram pãezinhos com passas que a mãe tinha comprado na padaria. O Joca limitou-se a beber chá com limão. No fim, a mãe perguntou-lhe o que se tinha passado e Joca prometeu ser tão ajuizado como os seus três irmãos.”

2: “Era uma vez quatro coelhinhos, chamados Algodão, Mimoso e Joca e que viviam com a mãe que se chamava Dona Coelhinha. Viviam por baixo de um grande pinheiro. Uma vez, a mãe ia sair para ir às compras e chamou os quatro coelhinhos e avisou-os para não irem à horta do Sr. Tinoco porque o pai deles já tinha tido um acidente na horta dele. Os três coelhinhos mais obedientes – o Mimoso e o Algodão – foram apanhar amoras. Mas o Joca, que era o mais desobediente, decidiu ir à horta do Sr. Tinoco. E chegou à horta do Sr. Tinoco e comeu as cenouras, os repolhos e depois de comer durante mais de duas horas, sentou-se e, quando estava sentado e a descansar, chegou o Sr. Tinoco e ele decidiu fugir e começou a correr e o Sr. Tinoco foi atrás dele. Entretanto, perdeu um sapato no meio dos repolhos e outro no meio das batatas, sempre a fugir do Sr. Tinoco. Só que ele chegou a uma grade e ficou preso com o botão do casaco. Entretanto chegaram dois pássaros que o viram a chorar porque estava preso e não conseguiram fazer nada e chegou o Sr. Tinoco. Entretanto o Joca conseguiu largar. Mas teve de deixar o casaco. Só que o Sr. Tinoco vinha sempre atrás dele e então ele correu, correu e atrás dessa grelha havia uma caixa de ferramentas que estava cheia de água. Então o Joca que já tinha perdido o casaco, ficou com frio e

começou a tremer e o Sr. Tinoco deu conta que ele estava ali. Ele fugiu e escondeu-se atrás de dois vasos. Entretanto, o Sr. Tinoco estava cansado de correr atrás dele e foi-se embora. Só que o Joca não conseguia encontrar a saída e quando conseguiu encontrar a saída foi para casa e mãe já estava à espera. Então a mãe tinha ido às compras comprar cinco pães, cinco bolos; só que ele estava com febre e foi para a cama enquanto que os irmãos comeram os bolos e ele foi para a cama tomar chá de limão e no dia seguinte estava ainda com febre e prometeu à mãe nunca mais lhe desobedecer.”

Compulsando estas versões realizadas pelos alunos, exemplares de muitas outras, podemos, com efeito, isolar algumas estratégias padronizadas, reveladoras da tipologia que efectuámos. A *Generalização* a que nos referíamos, ocorre sempre que os pormenores descritivos ou as inventariações do texto se tornam demasiado minuciosos para que ocorra uma memorização total. Assim, os legumes da versão original – alfaces, cenouras e rabanetes – transformaram-se em apenas “cenouras”, alimento habitual dos coelhos. Da mesma forma, o que no original aparece como “Bolinhos com passas e um pão de forma” é generalizado em “cinco pãezinhos com passas”. Além disso, a segunda versão desenvolve uma Generalização semântica, ao não especificar que o Joca se escondera dentro da caixa de ferramentas cheia de água, considerando que isso se depreende da fuga do coelhinho e da tentativa de encontrar um bom esconderijo.

Todas estas estratégias utilizadas inconscientemente pelos alunos, numa fase inicial de formação, comparecem, sobre a forma de exercícios, nos programas de Interpretação Consecutiva e Simultânea, contribuindo decisivamente para uma melhoria das capacidades lexicais, oratórias, retóricas, estilísticas e mnemónicas do intérprete em formação.

Em conclusão, parece-nos importante enfatizar que os exercícios de memória permanecem e deverão constituir um elemento estruturante da aprendizagem da Interpretação, quer Consecutiva quer Simultânea, sobretudo numa primeira fase de introdução às competências específicas da profissão. A tipologização de exercícios a utilizar durante a fase de aprendizagem afigura-se-nos como a forma ideal de preparação do intérprete em treino para que, numa fase posterior, possa expandir e ampliar as qualificações que são requeridas para desenvolver a profissão com qualidade, tecendo como que um *Fio de Ariadne*, que o ajude a orientar-se nos labirínticos meandros da memória humana, exercitando-a e ganhando, progressivamente, consciência de como a otimizar. Finalizamos com as palavras de Phelan (2001: 4-5) que nos parecem sintetizar o

que nos propusemos discutir: “The interpreter needs a good short-term memory to retain what he or she just heard and a good long-term memory to put the information into context. Ability to concentrate is a factor as is the ability to analyze and process what is heard.”

¹ Na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, a interpretação consecutiva está gradualmente a desaparecer do mercado, enquanto que na Ásia e na Europa Oriental, a consecutiva representa cada vez mais um papel fundamental, dadas as suas inegáveis vantagens. Com efeito, a consecutiva não só é mais barata, como exige pouco se não mesmo nenhum equipamento, sendo mais flexível em termos temporais e espaciais.

² As propriedades da memória são as seguintes: Lei da Recency (lembramos mais facilmente acontecimentos recentes), Lei da Vividness (temos tendência para lembrar acontecimentos mais espectaculares ou que causam maior impressão ou efeito sobre nós) e a Lei da Frequência (temos, finalmente, tendência para lembrar com maior facilidade algo que nos acontece frequentemente)

³ “Era uma vez quatro coelhos chamados: Bolinha, Mimoso, Algodãozinho e Joca. Eles moravam com sua mãezinha, debaixo de um grande pinheiro. A Dona Coelha, como precisava um dia de sair para fazer compras, chamou-os e disse-lhes: - Escutem, queridos, a mamã vai sair. Se vocês quiserem, podem dar uma voltinha, mas, por favor, não entrem na horta do Sr. Tinoco. O vosso pai teve um acidente lá e nunca mais voltou para casa. Tenham juízo, filhotes, eu não me demoro.

A Dona Coelha apanhou a sombrinha, a cesta de compras e foi à padaria. Comprou cinco bolinhos com passas e um pão de forma.

Bolinha, Mimoso e Algodãozinho, que eram muito ajuizados, foram colher amoras. Joca, porém, que era muito desobediente, passou por debaixo da cerca e foi à horta do Sr. Tinoco. Quando lá chegou, comeu alfaces, cenouras e rabanetes, até não poder mais. Sentou-se para descansar um pouco. Exactamente ali, perto do canteiro dos repolhos, estava o Sr. Tinoco. Assim que avistou o coelho, correu ao seu encalço, de anzinho na mão. Joca ficou muito assustado; corria para todos os lados e não conseguia acertar a saída. Perdeu um dos sapatos no meio dos repolhos, e o outro, perto das batatas. Cada vez corria mais. De repente, ficou preso, pelo botão do casaco, numa rede que protegia as uvas. Começou a chorar muito alto. Uns pardais muito bonzinhos, que voavam por ali, vieram consolá-lo. Entretanto, o Sr. Tinoco não tinha desistido de o apanhar. Ali veio ter, com uma enorme peneira na mão, pretendendo com ela prender o pobre bichinho. Nesse instante, porém, Joca deu um arranco e conseguiu desprender-se. No entanto, ficou sem o casaco e caiu em cima da caixa de ferramentas. Levantou-se depressa, e escondeu-se dentro de uma lata grande que viu à sua frente. A lata estava cheia de água e Joca estava muito suado; por isso, começou a sentir arrepios de frio e pôs-se a espirrar. O Sr. Tinoco, que o

havia perdido de vista, descobriu o seu esconderijo e correu para a lata. O coelhinho, porém, foi mais ligeiro; saltou para fora da lata e ocultou-se atrás de uns vasos de plantas.

O Sr. Tinoco já estava cansado de tanto correr à procura do coelhinho, de maneira que resolveu voltar para casa. Joca, quando percebeu que o seu perseguidor o deixara em paz, sentou-se para descansar. Estava quase sem respiração e tremia da cabeça aos pés. Além disso, não tinha a menor ideia de como sair dali.

Enquanto pensava na situação, apareceu um rato que carregava, na boca, alimento para os seus filhinhos. Joca perguntou-lhe onde ficava a saída, mas ele não lhe respondeu, apenas sacudiu a cabeça. Então o coitadinho resolveu ir andando para ver se descobria alguma coisa.

Atravessou o jardim e chegou a um tanque onde o Sr. Tinoco costumava encher as latas de água. Ali estava sentado um gatinho, apreciando os peixinhos dourados que havia no tanque. Joca, a princípio, teve vontade de dirigir-lhe a palavra, mas pensou melhor e foi andando. O seu primo, o coelhinho Benjamim, sempre lhe contava histórias perigosas sobre gatos...

Um pouco adiante encontrou uma carroça. Subiu para cima dela e olhou à volta. Lá adiante estava o seu inimigo, o Sr. Tinoco, cuidando de um canteiro. Do lado oposto, ficava o portão. Que alívio! Muito de mansinho, sem fazer barulho, lá se foi ele arrastando, até que se viu, são e salvo, perto do pinheiro onde ficava sua casa. Estava tão cansado que se deitou ali mesmo e fechou os olhos.

A Dona Coelha estava a preparar o jantar. Quando o viu ali fora, assim, abatido, ficou a imaginar o que lhe teria acontecido. Ficou, porém, muito zangada quando viu que ele havia perdido os sapatos e o casaco. Levou-o, ao colo, para a cama e notou que ele estava febril.

À hora do jantar, Bolinha, Mimoso e Algodãozinho foram para a mesa, comeram bolinhos com passas e tomaram leite quentinho. Joca ficou na cama e tomou chá de limão.

No dia seguinte, ainda se sentia mal. Estava tão arrependido, que prometeu à mamã nunca mais desobedecer-lhe e ser tão comportado quanto seus outros irmãos."

BIBLIOGRAFIA

BAJO, Maria Teresa *et alii*, "Comprehension and memory processes in translation and interpreting" in Quaderns, Revista de traducció 6, 2001, 27-31.

GILE, Daniel, (1995), Regards sur la Recherche en interprétation de conférence, Lille, Presses Universitaires de Lille.

(1999), Testing the Effort Models tightropehypothesis in simultaneous interpreting – a contribution, *Hermès* 23, 153-172.

The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive View, disponível em <http://www.aiic.net/community/print/default.cfm/page377>.

L'interprétation de conférence et la temporalité, disponível em http://www.ccr.jussieu.fr/risc/interpretation_conf.htm.

KAWAHARA, Kiyoshi, TSURUTA, Chikako, Cognitive Model of Interpretation/Translation Viewed from Sense-making Theory, disponível em <http://www.kotoba-asobi.net/tsuruta/paper01.html>.

JACOB, Pierre (1998), “Memory, Learning and metacognition”, in Proceedings Conference on Memory, Paris, 253-259.

LEDERER, Marianne (1981), “L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive: un faux problème ?”, in DELISLE, Jean, L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie, Cahiers de traductologie n°4, Éditions de l'Université d'Ottawa, 99-112.

PHELAN, M. (2001), *The Interpreter's Resource*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

ZHONG, Weihe, Memory Training in Interpreting, disponível em <http://www accurapid.com/journal/25interpret.htm>.