

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**

Cristina Maria Teixeira Santana

**Estresse, Ansiedade e
Interpretação de Conferências**

Monografia de Especialização

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Interpretação de Conferências para obtenção do
título de especialista.

Orientadora: Prof^a. Sílvia Becher

Rio de Janeiro
Julho de 2011

*À minha avó, Soledade,
por sua sólida formação no amor.*

Resumo

Santana, Cristina Maria Teixeira. **Estresse, Ansiedade e Interpretação de Conferências**. Rio de Janeiro, 2011. 74p. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Formação de Conferências - CCE, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A interpretação de conferências é uma atividade profissional em que estão presentes diversos fatores causadores de tensão física e emocional, com frequência regular e intensidade alta. O esforço cognitivo do processo de interpretação – que exige atenção, memória, entendimento de mensagens verbais e não-verbais, sua tradução e apresentação fluente em outra língua, além da responsabilidade de manter a mensagem do orador tão exata quanto possível – consome grandes quantidades de energia mental. Tal desgaste mental implica o correlato psicológico da ansiedade. A ansiedade afeta o desempenho de intérpretes profissionais e pode prejudicar ou mesmo inviabilizar o aprendizado de alunos de interpretação de conferências. Esta monografia trata do papel da ansiedade na interpretação de conferências, mais especificamente de seus efeitos sobre o aprendizado de alunos de interpretação de conferência. São apresentados aspectos teóricos para explicar como o estresse e a ansiedade afetam física e psicologicamente o intérprete. Igualmente é feita uma revisão da literatura relevante sobre o tema nas últimas décadas. Finalmente, foi ressaltado o estudo de Chiang (2006) e seu conceito original “ansiedade de conferências” e as contribuições que sua utilização pode trazer para intérpretes profissionais e cursos de interpretação de conferências.

Palavras-chave

Interpretação de conferências e ansiedade, interpretação de conferências e estresse, ansiedade de interpretação.

Abstract

Santana, Cristina Maria Teixeira. **Estresse, Ansiedade e Interpretação de Conferências**. Rio de Janeiro, 2011. 74p. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Formação de Conferências - CCE, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Conference interpreting is a professional activity in which are present several factors that cause regular physical and emotional stress in high intensity. The cognitive effort of the interpretation process – which demands attention, memory, understanding of verbal and non-verbal messages, fluent translation and delivery in another language and the responsibility of performing all that in order to transmit the speaker's message as accurate as possible – requires large amounts of mental energy. The psychological correlate of such mental stress is anxiety. Anxiety affects the performance of professional interpreters and can jeopardize or completely block learning in conference interpreting courses. This monography is about the role of anxiety in conference interpreting, especially its effects on learning in conference interpreting courses. Theoretical aspects are presented to explain how stress and anxiety affect interpreters physically and psychologically. A review of the relevant literature about the theme in the last decades is also presented. Finally, Chiang's work (2006) and his original construct "conference anxiety" are highlighted as well as the contributions it might bring to professional interpreters and courses of conference interpreting.

Keywords

Conference interpreting (interpretation) and anxiety, Conference interpreting (interpretation) and stress, interpretation anxiety.

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Sílvia Becher pela sua capacidade de compreensão, estímulo e valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos queridos professores André Bekken (inesquecível!), Branca Vianna, Raffaella Quental, Ruth Bompert e Eneida Santos por sua *expertise*, carisma e enorme dedicação aos alunos.

A meu marido Mark, meus pais Aloísio e Graça, meu irmão Marcelo e a toda a minha família, pela presença e acolhimento.

Às minhas amigas Cristina, Maria, Diva, Ana Paula, Lenice, Ana Margarida e Eleanor, por todo o apoio e amor, em todas as horas.

A Julieta Antônia, Clara Josefina, Bernardo Francisco, Inácio Bento, Malelo Patricio, Chiquinho, Laura Maria, Bruna Maria e Pretinho, pela companhia fiel e constante.

Ao Pe. Paul Schweizer e comunidade inaciana Nossa Senhora da Paz, pelo acompanhamento e direcionamento.

À PUC-Rio, pela excelente estrutura que me proporcionou, especialmente em relação ao sistema de bibliotecas.

Aos meus colegas do curso de Especialização em Interpretação de Conferências da PUC-Rio.

A todos os que de uma forma ou de outra me estimularam ou ajudaram.

A Deus, o subsídio mais importante desta monografia, sem o qual nada teria sido realizado.

Sumário

1. Introdução	8
2. Estresse, ansiedade e suas consequências para o intérprete de conferências	12
2.1. Introdução	12
2.2. A Síndrome Geral de Adaptação de Selye	14
2.3. Consequências do estresse para a saúde	16
2.4. <i>Eustress</i> e <i>Distress</i>	19
2.5. Consequências cognitivas do estresse	20
2.5.1. Esquemas de interpretação cognitiva	20
2.5.2. Lazarus e os conceitos de interpretação cognitiva e <i>coping</i>	22
2.5.4. A estratégia de <i>coping</i> de Coyne e Delongis	24
2.6. Estresse e Ansiedade	24
2.6.1. Ansiedade-traço e ansiedade-estado	25
2.6.2. Ansiedade facilitadora ou debilitadora	26
2.6.3. Ansiedade como construto unitário ou multifacetado	27
3. A literatura sobre ansiedade e interpretação de conferências	28
3.1. Introdução	28
3.2. Década de 1970: o estudo de Gerver	32
3.3. Década de 1980: a pesquisa de Moser-Mercer	34
3.4. Década de 1990: Brisau et al., Gile, Kurz, Riccardi et al. e a recuperação dos construtos de Horwitz	34
3.4.1. Brisau, Godjins & Meuleman; Gile e os conceitos de Horwitz	34
3.4.2. O estudo de Kurz	33
3.4.3. A pesquisa de Moser-Mercer	34
3.4.4. A pesquisa de Riccardi et al.	35
3.5. A primeira década dos anos 2000: Jimenez e Pinazo, <i>AIIIC Workload Study</i> , Hong, Moser-Mercer, Shih e Chiang	36

3.5.1. A pesquisa de Jimenez e Pinazo	36
3.5.2. O levantamento da AIIC: <i>AIIC Workload Study</i>	37
3.5.3. Primeira pesquisa asiática: Hong	38
3.5.4. Moser-Mercer e a interpretação remota	39
3.5.5. Segunda pesquisa asiática: Shih	40
3.5.6. Terceira pesquisa asiática: Chiang	41
4. Ansiedade de Interpretação: o construto de Chiang	44
4.1. Introdução	44
4.2. O desenho da pesquisa de Chiang	47
4.3. Resultados	48
4.3.1. Fontes de ansiedade de interpretação	51
4.3.1.1. Variáveis referentes ao orador	52
4.3.1.2. Variáveis referentes ao público	53
4.3.1.3. Variáveis pessoais	55
4.3.1.4. Variáveis referentes à tarefa	57
4.3.1.5. Variáveis referentes a procedimentos em sala de aula	59
4.3.2. Efeitos da ansiedade de interpretação	60
4.3.2.1. Efeitos sobre a fisiologia	60
4.3.2.2. Efeitos sobre a rotina diária	61
4.3.2.3. Efeitos sobre a cognição	61
4.3.2.4. Efeitos extraclasse	63
4.4. Conclusões de Chiang	64
5. Considerações Finais	66
6. Referências bibliográficas	69

1

Introdução

A interpretação de conferências é uma atividade profissional em que estão presentes diversos fatores causadores de tensão física e emocional, com frequência regular e, muitas vezes, intensidade alta. O esforço cognitivo do processo de interpretação – que exige atenção, memória, entendimento de mensagens verbais e não-verbais, sua tradução e apresentação fluente em outra língua, além da responsabilidade de manter a mensagem do orador tão exata quanto possível – consome grandes quantidades de energia mental.

Tal desgaste mental implica o correlato psicológico da ansiedade. A ansiedade afeta o desempenho de intérpretes profissionais e pode prejudicar ou mesmo inviabilizar o aprendizado de alunos de interpretação de conferências.

Esta monografia trata do papel da ansiedade na interpretação de conferências, mais especificamente de seus efeitos sobre o aprendizado de alunos de interpretação de conferência. Para abordar o tema, os próximos três capítulos foram preparados com o objetivo de apresentar aspectos teóricos que possam explicar como o estresse e a ansiedade afetam física e psicologicamente o ser humano, bem como traçar um panorama de como o tema da ansiedade na interpretação tem sido abordado nas últimas décadas.

O **primeiro capítulo** aborda o tema do estresse por conta de sua importância na vida cotidiana do intérprete de conferências. Delineamos resumidamente a história do conceito de estresse para que seja possível acompanhar a introdução dos diversos elementos formadores desse campo conceitual e explicitar diferentes perspectivas sobre o tema. O capítulo pretende funcionar como subsídio teórico para a compreensão das informações expressas nos outros capítulos da monografia. Nele são descritas as características fisiológicas e psicológicas do estresse no ser humano, a fim de que seja compreensível o fenômeno que o intérprete de conferências experimenta, assim

como suas consequências para a saúde. São abordados os impactos construtivos e destrutivos do estresse a partir dos conceitos de *eustresse* e *distresse*. São discutidos como os esquemas de avaliação cognitiva atuam, ou seja, como ocorre a avaliação que o intérprete faz acerca dos desafios que enfrenta e como essa interpretação influencia a experiência do estresse. Além disso, são abordados os tipos de estratégias de enfrentamento que o indivíduo pode utilizar para lidar com o estresse e finalmente revemos os principais conceitos de ansiedade no campo da Psicologia Geral, de modo a fornecer as bases para o entendimento do segundo e terceiro capítulos desta monografia.

O **segundo capítulo** trata da literatura sobre ansiedade e interpretação de conferências. O capítulo faz uma coletânea cronológica dos trabalhos mais relevantes na literatura científica produzida sobre a relação entre o estresse, a ansiedade e a interpretação de conferências, de modo a traçar um panorama do desenvolvimento da temática desde o surgimento da interpretação simultânea, nos anos 40, quando a tecnologia tornou possível a interpretação simultânea no Julgamento de Nuremberg.

A revisão bibliográfica realizada descortinou vários estudos sobre o tema. Na década de 70, foi relevado o estudo de Gerver (1974) em que investigou a ansiedade geral em intérpretes atuando nas modalidades simultânea e consecutiva. Na década de 80, a principal pesquisa foi a de Moser-Mercer (1985), em que verificou a habilidade para lidar com o estresse em alunos de interpretação de conferências. Na década de 90, foram avaliados os trabalhos de Brisau et al. (1994), em que criticam o modelo de ensino em que esperava-se que a aptidão para a interpretação fosse provada pela capacidade de desempenhar-se bem diante de fatores estressores, em vez de ser o resultado de treinamento mais gradativo e menos ansiogênico; o trabalho de Gile (1995), que corroborou a crítica de Brisau et al. (1994) de que as escolas de formação em geral não reconheciam as necessidades psicoafetivas de seus alunos; Kurz (2003), que procurou compreender a relação entre o estresse-ansiedade e a interpretação de conferências utilizando os conceitos de ansiedade-traço e ansiedade-estado para testar a hipótese de que intérpretes de conferências eram indivíduos capazes de manter desempenho elevado em situações de estresse; Moser-Mercer et al. (1998), que realizaram um estudo para investigar os efeitos do estresse produzido por turnos de interpretação prolongados sobre a qualidade do desempenho de intérpretes; Riccardi et al. (1998), que

examinaram quais eram os efeitos da interpretação remota com relação ao estresse experimentado pelo intérprete em comparação com a interpretação presencial.

Na primeira década dos anos 2000, foram relevados os trabalhos de Jimenez e Pinazo (2001), que avaliaram a ansiedade como medo de falar em público; da AIIIC (2002), que realizou o *Workload Study*, uma complexa pesquisa sobre o estresse ocupacional em intérpretes de conferências; de Hong (2002), que estudou o estresse entre intérpretes em Taiwan entrevistando intérpretes e utilizando metodologia qualitativa; o de Moser-Mercer (2003), que retomou a pesquisa de Riccardi et al. (1998) e avaliou o impacto da introdução da interpretação remota quanto à ocorrência e aumento da ansiedade; de Shih (2004) que investigou os perfis de personalidade de intérpretes taiuaneses e comparou-os com seus níveis de ansiedade.

O **terceiro capítulo** aborda o trabalho de Chiang (2006), que realizou uma tese de doutorado em que estudou a interação da ansiedade com a interpretação de conferências no contexto das universidades em Taiwan. Chiang inovou a literatura sobre a influência da ansiedade em intérpretes ao criar um novo construto para avaliar a ansiedade no contexto específico da interpretação de conferências denominado “ansiedade de interpretação”. O estudo de Chiang tem importantes implicações para a pesquisa, teoria e para a pedagogia, pois foi o primeiro a investigar a ligação entre a ansiedade específica à interpretação de conferências e a ansiedade relativa ao aprendizado de uma segunda língua no contexto dos cursos de interpretação de conferências. Ele fez uma revisão extensiva da literatura sobre o tema e concluiu que os construtos anteriormente utilizados para a avaliação da ansiedade não eram específicos o bastante para detectar a influência da ansiedade na interpretação. Até então, as investigações relativas à ansiedade na interpretação de conferências haviam se restringido aos conceitos de ansiedade-traço e ansiedade-estado. O autor concluiu que, embora a ansiedade de interpretação e a ansiedade de segunda língua sejam distintas, são fenômenos psicológicos relacionados e devem ser considerados cuidadosamente na organização dos cursos para intérpretes.

Os resultados do estudo de Chiang podem levar a uma revisão conceitual das atuais visões acerca da ansiedade na interpretação de conferências como um estresse ocupacional, auxiliando no desenvolvimento de estratégias de

enfrentamento do estresse no ambiente profissional de intérpretes. Igualmente, pode proporcionar um modelo específico para a compreensão da ansiedade que acomete alunos de interpretação, seja relativa ao aprendizado de uma segunda língua, seja relativa ao ato específico de interpretar. O conhecimento sólido das experiências psicoafetivas dos alunos, assim como dos vários tipos de ansiedade presentes na sala de aula, pode ajudar o corpo docente a aliviar a ansiedade dos alunos e, conseqüentemente, otimizar seu aprendizado. Os cursos de interpretação de conferências serão tão bem sucedidos quanto mais levarem em consideração os conhecimentos produzidos na área a fim de construir seus planos pedagógicos. Os capítulos quarto e quinto fazem considerações finais com informações acerca de práticas educacionais tanto construtivas quanto prejudiciais presentes em cursos de interpretação de conferências em Taiwan que podem ser úteis para eventuais avaliações de práticas pedagógicas no contexto brasileiro.

2

Estresse, ansiedade e suas consequências para o intérprete de conferências

2.1

Introdução

O *Oxford Dictionary of Psychology* (COLMAN, 2003) define modernamente o estresse como tensão psicológica e física gerada por circunstâncias, eventos ou experiências físicas, emocionais, sociais, econômicas ou ocupacionais que são difíceis de suportar.

A interpretação de conferências é uma atividade profissional em que estão presentes diversos fatores causadores de tensão física e emocional, com frequência regular e, muitas vezes, intensidade alta. Acerca dos fatores estressores enfrentados pelo intérprete de conferências, Kalláy (2011) observa:

Por um lado, o esforço cognitivo implícito no processo de interpretação – processos implicando atenção, memória de trabalho¹ e longo prazo², o entendimento implícito de mensagens verbais e não-verbais (piadas, trocadilhos, gestos, mudanças de entonação, etc.), sua tradução e apresentação fluente em outra língua, e ainda a responsabilidade (muitas vezes acompanhada de altos níveis de estresse) de manter a mensagem do orador tão exata quanto possível – consome grandes quantidades de energia mental. Por outro lado, além do tempo de trabalho em si (tempo gasto na cabine, interpretando), o intérprete de conferências tem que preparar-se constantemente para ser capaz de compreender todos os tópicos que possa encontrar nas apresentações em que atua, tem que estar disponível para todos os tipos possíveis de interpretação, manter horários flexíveis e eventualmente procurar ter vida pessoal gratificante.

¹ A memória de trabalho ou de curto prazo consiste em um componente cognitivo que permite o armazenamento temporário de informação com capacidade limitada. Há diversas teorias acerca tanto da estrutura teórica da memória de trabalho quanto sobre as estruturas cerebrais envolvidas.

² Memória de longo prazo é a que dura desde poucos dias até décadas. Difere estrutural e funcionalmente da memória de trabalho pelo fato de que a última não acomoda itens por mais de 20 segundos, em média. A memória de longo prazo é a que retém de forma definitiva a informação, permitindo sua recuperação ou evocação e sua capacidade é praticamente ilimitada.

Os desafios que intérpretes de conferências enfrentam são intensos e disparam respostas fisiológicas semelhantes às de profissionais que conhecidamente enfrentam alto estresse, como bombeiros ou policiais, embora haja diferenças em frequência, intensidade e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento. O cérebro não distingue entre ameaças reais ou imaginárias (MEYERS, 1999), de modo que inicialmente o organismo reage fisiologicamente da mesma forma.

O objetivo deste capítulo é abordar o tema do estresse em virtude de sua importância na vida quotidiana do intérprete de conferências. Pretendemos delinear resumidamente a história do conceito de estresse desde seu surgimento para que se possa acompanhar a introdução dos diversos elementos formadores dessa área problemática e ter ampla idéia do conceito. Este capítulo pretende funcionar como subsídio teórico para a compreensão das informações expressas em outras seções desta monografia.

Abaixo descreveremos as características fisiológicas e psicológicas do estresse no ser humano, a fim de que seja compreensível o fenômeno que o intérprete de conferências experimenta, assim como suas consequências para a saúde.

Abordaremos os impactos construtivos e destrutivos do estresse a partir dos conceitos de *eustresse* e *distresse*. Discutiremos como os esquemas de avaliação cognitiva atuam, ou seja, como ocorre a avaliação que o indivíduo – dentre eles os intérpretes de conferências – faz acerca dos desafios que enfrentam e como essa interpretação influencia a experiência do estresse.

Trataremos dos tipos de estratégias de enfrentamento que o indivíduo pode utilizar para lidar com o estresse e finalmente faremos uma revisão dos principais conceitos de ansiedade no campo da Psicologia Geral, de modo a fornecer subsídios para o entendimento do segundo e terceiro capítulos desta monografia, que consiste em uma revisão da literatura acerca do tema da ansiedade na área de estudos específica da interpretação de conferências.

2.2

A Síndrome Geral de Adaptação de Selye

Inicialmente, o conceito de estresse foi desenvolvido pelo endocrinologista Hans Selye (1976) a partir de sua observação de que os organismos – inicialmente ratos – apresentavam uma série de reações fisiológicas automáticas diante de estímulos estressores. Ele denominou Síndrome Geral de Adaptação (G.A.S. – *General Adaptation Syndrome*) a essa série de reações que o sistema nervoso autônomo dispara a fim de recuperar o equilíbrio.

A Síndrome Geral de Adaptação de Selye consiste em um conjunto de reações universais composto por três fases: reação de emergência, resistência e esgotamento.

A **fase 1**, reação de emergência, prepara o corpo para enfrentar o estressor ou evadir-se dele. A reação de emergência ficou mais conhecida por “reação de lutar ou fugir” (*fight or flight response*), pois havia sido estudada e assim denominada anteriormente por Cannon (1915) e foi apenas posteriormente incorporada ao trabalho de Selye.

Após a percepção do fator estressor pelo córtex cerebral, ocorre a reação de lutar ou fugir resultante da ativação do sistema nervoso simpático. Este secreta os hormônios adrenalina e noradrenalina nas terminações nervosas da parte interna das glândulas suprarrenais. Como consequência, o fígado libera açúcar extra na corrente sanguínea para que o organismo tenha energia para lutar. A aceleração da respiração fornece a maior quantidade de oxigênio necessária para queimar o açúcar agora presente no sangue. Os batimentos cardíacos e a pressão arterial acentuam-se. A salvação é diminuída, a digestão é inibida e o sangue é desviado dos órgãos internos para a musculatura esquelética. As pupilas dilatam-se para percepção mais precisa do perigo. O açúcar extra no sangue que irriga o tecido muscular facilita o ato de correr enquanto a transpiração aumenta para baixar a temperatura do organismo em agitação.

A glândula hipófise secreta uma maior quantidade do hormônio adrenocorticotrófico, o que faz com que seja produzido mais cortisol. O cortisol tem duas influências básicas sobre o fígado. A primeira é inibir a síntese proteica e aumentar a quebra de proteínas nos músculos, ossos e nos tecidos linfáticos

para aumento do nível de aminoácidos no sangue, que são utilizados pelo fígado para a produção de glicose. A segunda é alterar o metabolismo habitual do organismo baseado na quebra de carboidratos para a quebra de lipídios. O fígado beneficia-se da maior quantidade de aminoácidos resultante dessa quebra para o aumento do nível de açúcar no sangue e a consequente liberação de energia para o combate – no caso do intérprete, um combate mental.

Toda essa preparação corporal e consequente desgaste fisiológico acontecem com o intérprete de conferências, mesmo que não lhe ocorra – ou refreie seus impulsos para – sair correndo da cabine de interpretação, demonstrar frustração ou irritação diante de algum elemento relacionado às condições de trabalho. Na verdade, o intérprete de conferências procura desenvolver estratégias comportamentais através das quais neutraliza as consequências dos estímulos estressores das condições de seu trabalho profissional. No entanto, especialmente para intérpretes iniciantes ou ainda estudantes, tais estratégias são sempre posteriores à reação natural e primitiva com que seu organismo já está biologicamente programado para lidar diante de estímulos estressores.

Uma vez que o organismo esteja preparado para enfrentar os estímulos estressores, inicia-se a **fase 2** da Síndrome Geral de Adaptação, denominada fase de resistência, já que a excitação orgânica causada pela reação de emergência não pode ser sustentada indefinidamente. Se o estressor persiste, torna-se necessário o desenvolvimento de formas de lidar com o estresse. Nesta fase é construída a resistência ao estresse, dado que o organismo sobreviva à fase anterior. A estimulação fisiológica diminui significativamente mas continua acima dos parâmetros normais. Ocorre a secreção de somatotrofinas e corticóides com efeitos importantes tais como o envio de células de defesa – leucócitos – aos pontos onde há danos corporais.

A **fase 3**, última da Síndrome Geral de Adaptação, denominada fase de esgotamento, instala-se quando os recursos do organismo estão esgotados e este não é mais capaz de manter suas funções normais. Toda a preparação hormonal iniciada na fase 1 e mantida na fase 2 da Síndrome Geral de Adaptação desfaz-se paulatinamente e o organismo retorna às condições originais. Entretanto, se os fatores estressores mantêm-se ou ressurgem, os sintomas iniciais do sistema nervoso autônomo podem reaparecer. Se esse

mecanismo ocorrer muito repetidamente, podem surgir lesões sérias para o organismo, conforme veremos a seguir.

2.3

Consequências do estresse para a saúde

A resposta ao estresse geralmente é aguda e tem duração limitada. Quando excessivo e prolongado, o estresse pode gerar diversos problemas de saúde. Conforme Selic e Umek (1995)³:

O estresse é um processo acompanhado de efeitos catabólicos (forma destrutiva de metabolismo em que moléculas complexas são decompostas em outras mais simples para a produção de energia) e anti-anabólicos (impedem a forma construtiva de metabolismo que consiste na síntese de proteínas e na estocagem de energia), temporariamente benéficos. Por outro lado, se excessivo e crônico, o estresse causa variados problemas de saúde em três áreas importantes: manifestações cardiovasculares (incluindo aumento da pressão arterial, arritmias, taquicardia e hipertensão); mudanças biológicas (níveis anormais de ácido úrico, açúcar no sangue, substâncias esteróides e hormônios, especialmente cortisol) e problemas intestinais, principalmente úlcera péptica.

Há também indicações, para Pinho et al. (2006) de que elevados níveis crônicos de catecolaminas e corticosteróides aumentam o crescimento de placas nas paredes nos vasos – arteriosclerose – com o consequente aumento da pressão arterial e a possibilidade de acidentes vasculares cardíacos ou cerebrais.

A imunidade também pode ser alterada como consequência do estresse. Manfro et al. (2003) informam que:

“(...) os aumentos de cortisol e adrenalina estão associados à diminuição da atividade de linfócitos contra os antígenos assim como à diminuição da produção de enzimas para o ataque a agentes patogênicos e para a reparação do DNA. Os sistemas nervoso e endócrino enviam mensagens químicas na forma de neurotransmissores e hormônios que provocam um aumento ou uma diminuição da função imunitária”.⁴

As emoções particularmente relacionadas com o estresse, como a

³ A tradução desta nota foi feita pela autora desta monografia.

⁴ A tradução desta nota foi feita pela autora desta monografia.

ansiedade e a depressão, desempenham papel fundamental na regulação da imunidade. Pessimismo, depressão e traumas psicológicos resultantes de acontecimentos da vida relacionam-se com a fragilização da imunidade.

Pode ocorrer, no caso da profissão de intérprete de conferências, que as situações de estresse iniciem-se com um episódio de crise diante das dificuldades da profissão. Quando, porém, o estresse torna-se crônico, pode ocorrer a supressão dos processos imunológicos por longos períodos. Ou, conforme Buck (1988), pode ocorrer uma desregulação da atividade imunológica em que, se há uma atividade imunitária pequena demais, predisporia o indivíduo – o intérprete, no caso – a infecções. Por outro lado, uma atividade imunitária elevada demais pode provocar doenças auto-imunes, podendo causar debilitação no desempenho ou interrupções nas atividades profissionais.

O sistema imunológico de pessoas que atuam em profissões estressantes, como é o caso de intérpretes de conferências, também pode ser afetado pelo estresse que experimentam em suas profissões. Essas pessoas podem ter mais doenças infecciosas, alérgicas, respiratórias, gástricas, entre outras, do que indivíduos empregados em profissões não consideradas estressantes. Por outro lado, o tipo de apoio social que recebem parece ter um efeito atenuante em relação a problemas de saúde potenciais. Profissionais que contam com suporte social, têm convívio interprofissional, experimentam maior ânimo e controle social também têm sistemas imunológicos mais fortes do que aqueles sem suporte social (SARAFINO, 1994).

A função imunológica de indivíduos que enfrentam estilos de vida ou atividades profissionais estressantes, como é o caso de intérpretes de conferências, pode ser realçada e valorizada pela psicoterapia. A psicoterapia (MEYERS, 1999) tem sido amplamente reconhecida como auxílio eficaz na redução das reações disfuncionais ao estresse e dos comportamentos de tipo A (sensação de urgência, ansiedade, competitividade, agressão, hostilidade, comportamentos de ambição), frequentes na rotina daqueles que escolhem profissões estressantes.

O estresse pode também alterar o ciclo do sono. O indivíduo pode ter dificuldade para relaxar e adormecer, passar a acordar significativamente antes do que o normal, ter sonhos demasiadamente vívidos e angustiados. Sem

adormecer profundamente e nem por um número de horas adequado, o organismo deixa de produzir uma série de substâncias relacionadas à necessária regeneração diária do organismo. Isso aumenta a fadiga crônica e propicia a intensificação do estresse com consequências debilitantes para concentração, rapidez de respostas e funcionamento da memória de trabalho do intérprete.

Quanto à relação do estresse com a memória de trabalho, Oei et al. (2006) procuraram testar a afirmação clássica da neurociência de que o estresse, produtor de níveis elevados de cortisol, impede a recuperação da memória. O mecanismo que avaliaram foi a captação de cortisol pelos receptores de glicocorticóides no hipocampo e no córtex pré-frontal. Enquanto o hipocampo é a principal região cerebral ativada para a recuperação da memória de longo prazo, o córtex pré-frontal é a principal região cerebral ativada para o funcionamento da memória de trabalho. Quando há níveis elevados de cortisol, o córtex pré-frontal é inundado por essa substância e ocorrem dificuldades no processamento da memória de trabalho. Os autores observaram que sua amostra, composta de vinte homens saudáveis cujos níveis de cortisol foram avaliados subsequentemente à exposição ao estresse, tiveram prejuízo no funcionamento de sua memória de trabalho ao serem expostos a cargas elevadas de estresse psicossocial.

Os resultados supracitados corroboraram os estudos de Lupien et al. (1999) que demonstraram efeitos agudos significativos da hidrocortisona (substância análoga ao cortisol) sobre a memória de trabalho, mas ausência de efeitos significativos sobre a memória de longo prazo. Esses estudos demonstram que a memória de trabalho é mais sensível que do que a memória de longo prazo a elevações agudas de corticosteróides, o que pode explicar os efeitos prejudiciais dos corticóides sobre a aquisição e consolidação da informação, conforme reportado na literatura em neurociências.

Os efeitos do estresse sobre a memória de longo prazo estão relacionados à exposição crônica ao estresse ao longo da vida, conforme o trabalho de Souza-Talarico et al. (2011). Os autores afirmam que evidências em humanos e em animais têm mostrado que os glicocorticóides (substâncias análogas ao cortisol), principal classe de hormônios do estresse, estão fortemente associados ao desempenho da memória, e que concentrações elevadas de glicocorticóides

estão correlacionadas com o declínio da memória. A interação desses hormônios com diferentes estruturas cerebrais envolvidas em habilidades cognitivas pode aumentar a vulnerabilidade do cérebro aos efeitos do envelhecimento cognitivo normal e piorar o desempenho da memória, aumentando o risco para o desenvolvimento de demência.

Efeitos comportamentais do estresse como frustração, agressividade e abatimento, que em si mesmos já consistem alterações comportamentais temporárias, podem ser cronificados ou intensificados. Isso representa um perigo potencial para os intérpretes de conferência. Em contextos de trabalho com estresse elevado, se não houver intervenções que alterem o estilo de vida e as estratégias de enfrentamento dos fatores estressores, pode ocorrer a instalação de quadros preocupantes, como a depressão.

2.4

Eustress e Distress

Apesar de afirmar que o estresse sempre produz efeitos sobre o organismo, e que este não discerne se seus efeitos são positivos ou negativos, Selye (1976), em uma expansão do artigo em que criou o conceito de Síndrome de Adaptação Generalizada, construiu um modelo em que subdividiu o conceito de estresse em dois: *eustress* e *distress*.

Ele chama *distress* ao estresse que persiste e ao qual o indivíduo não se adapta ou com que não lida de forma satisfatória. O *distress* tem implicações negativas sobre o indivíduo e pode levar à ansiedade crônica e à depressão. O termo *distress* de Selye corresponde ao o termo estresse, compreendido como evento prejudicial, de que este texto tratou até este ponto.

A diferença entre as experiências que resultam em *eustress* ou *distress* são determinadas pelas disparidades entre as experiências do indivíduo, suas expectativas pessoais e os recursos que possui para lidar com os fatores estressores, de modo que experiências estressoras não reais, apenas imaginadas pelo sujeito, podem disparar respostas fisiológicas e psicológicas de estresse.

O *eustress* é uma forma positiva de *estresse*, normalmente relacionada a eventos desejáveis na vida de uma pessoa. Se o estresse envolve melhora de estado físico ou mental – como exercícios físicos, trabalhar para obter promoção no trabalho ou ter um filho – é considerado *eustress*. Um intérprete que sinta que está bem preparado diante de um orador, que está sendo bem remunerado, que tem boas condições de trabalho em relação ao conforto e à sonorização da cabine, entre outros elementos, pode experimentar *eustress*. Em outras palavras, sente-se desafiado, mas não aniquilado emocionalmente pela experiência da interpretação.

2.5

Consequências cognitivas do estresse

2.5.1

Esquemas de interpretação cognitiva

As consequências cognitivas do estresse são variadas. O enfrentamento continuado de estímulos estressores, como ocorre com intérpretes de conferências, produz esquemas amplos de interpretação cognitiva que podem prejudicar a capacidade perceptiva do indivíduo (BECK, 1979; YOUNG, 2003; POWELL, 2008). Os esquemas cognitivos funcionam como filtros através dos quais indivíduos enfrentando estresse ou que não se recuperaram de períodos anteriores de estresse avaliam a realidade.

Descrevemos abaixo os esquemas de interpretação cognitiva mais comuns e que podem influenciar o desempenho de intérpretes:

- a. Inclinações cognitivas: tendência a cometer enganos de julgamento cognitivo como, por exemplo, o indivíduo, ouvir determinada palavra mas julgar ter escutado outra;
- b. Bloqueio cognitivo: incapacidade de compreender conteúdos comunicados;
- c. *Déficit* de memorização: diminuição momentânea da capacidade de

memorizar;

d. Distorção cognitiva por inferência arbitrária: conclusão antecipada acerca do conteúdo comunicado, com base em evidências insuficientes. O indivíduo “compreende” o conteúdo emitido segundo seus parâmetros pré-existentes e dá um palpite, podendo incorrer em erro;

e. Distorção cognitiva por abstração seletiva: tendência de o indivíduo escolher evidências de seu mau desempenho, o que tem efeitos sobre a confiança do indivíduo em si mesmo. Ao crer não estar apresentando a competência suficiente para o desempenho da tarefa, o indivíduo acaba por inibir a plena utilização do repertório de comportamentos que possui;

f. Distorção cognitiva por super-generalização: tendência a considerar que um evento ou desempenho negativo ocorrerá outras vezes. Assim como o anterior, também afeta a autoimagem do indivíduo;

g. Distorção cognitiva por personalização: atribuição pessoal geralmente de caráter negativo. O indivíduo, após diversas “confirmações” de seu mau desempenho, crê não ser capaz de realizar suficientemente bem determinada tarefa, como se “aquilo não fosse para ele”. A autoconfiança do indivíduo é igualmente afetada, conforme os dois itens anteriores, e ele tende a não utilizar os recursos que eventualmente possui por crer que não existam.

2.5.2

Lazarus e os conceitos de interpretação cognitiva e *coping*

Para Lazarus (1996), a interpretação cognitiva acerca da natureza do estímulo experimentado é fator fundamental na dinâmica do estresse e da ansiedade que se segue. Para ele, um estímulo ou contexto é estressor se for percebido como tal. Ele afirma que o processo cognitivo de avaliação da realidade é central para determinar se uma situação é potencialmente ameaçadora, implica dano ou perda, é desafiadora ou benigna.

De acordo com a teoria de Lazarus, um intérprete de conferências com

muitos anos de atuação profissional experimentará estresse físico e psicológico muito menos intenso do que um aluno de interpretação, dado que os estímulos em sala de aula serão interpretados cognitivamente pelos alunos como muito mais ameaçadores do que o seriam para intérpretes os profissionais. Fenômeno semelhante ocorre com intérpretes novatos, que interpretam estímulos comuns na profissão como ameaçadores devido à natural falta de familiaridade.

Os fatores atuantes na interpretação da realidade, além disso, não provém somente das situações externas, como a aula de interpretação para os alunos. Fatores internos, como valores, objetivos e autoimagem, agem igualmente como estressores. As reações de estresse resultam da percepção que o indivíduo tem a respeito da natureza do desafio mas, ao mesmo tempo, o indivíduo avalia os meios de que dispõe para enfrentá-lo.

Essa dupla avaliação, denominada por Lazarus (1996) “juízo de valor” é mediada por basicamente dois processos de julgamento. O **juízo primário** (*primary appraisal*) é a avaliação do indivíduo a respeito de o quão estressante é a situação e em relação a três aspectos: se é **irrelevante**, **positiva** ou **negativa** para os objetivos do indivíduo. Se os acontecimentos são considerados irrelevantes ou positivos, não ocorre nenhuma reação de estresse; reações de adaptação são típicas de situações julgadas negativas, nocivas ou ameaçadoras.

O **juízo secundário** (*secondary appraisal*) é a avaliação que o indivíduo faz sobre os recursos de que dispõe para a resolução do problema. Se a relação entre exigência e meio for equilibrada, a situação é entendida como um desafio construtivo, semelhante ao conceito de *eustress*, de Selye. Se os fatores estressores são avaliados como prejudiciais ou causadores de perda, o indivíduo experimenta tristeza e/ou raiva e ocorre dano em sua autoestima. Se os estressores são considerados ameaçadores, produz-se o medo. Quando há dano para a autoestima, tanto em casos em que o indivíduo experimenta medo como em casos em que experimenta raiva, o desempenho é prejudicado.

Lazarus utiliza o conceito de *coping* (estilo de enfrentamento) para definir os modos pelos quais o indivíduo lida com os estressores e os diferencia em dois grupos, dependendo de sua função. O ***coping* focalizado na emoção** é definido como um esforço para regular o estado emocional resultante de

estímulos estressores e tem por objetivo restaurar o estado emocional homeostático do indivíduo. Para Antoniazzi (1998), por exemplo, fumar um cigarro, comer doces, tomar um tranquilizante, assistir a uma comédia na TV, sair para correr, seriam exemplos de estratégias assumidas a fim de equilibrar as consequências somáticas da tensão emocional.

Como exemplo de *coping* focalizado na emoção, um intérprete poderia assumir, diante do desafio de uma conferência, o *coping* da respiração diafragmática – técnica que lentifica a respiração e permite aos pulmões receber cerca de até sete vezes mais oxigênio, situação em que o sistema nervoso interpreta haver ausência de ameaça e, portanto, desconstrói o mecanismo hormonal da reação de lutar ou fugir (conforme seção 2.2 desta monografia), o que resulta no decréscimo do nível de ansiedade e na melhora do desempenho. Da mesma forma, poderia adotar o *coping* do relaxamento muscular progressivo de Jacobson – técnica em que o indivíduo contrai grupos musculares e os relaxa após alguns segundos, obedecendo a uma ordem pré-estabelecida de modo a gerar uma experiência de bem-estar, antagônica ao estresse.

O *coping* focalizado no problema constitui-se em esforços para alterar a situação que deu origem ao estresse. Tal ação pode ser direcionada interna ou externamente. Quando o *coping* focalizado no problema é dirigido para uma fonte externa, inclui estratégias tais como negociar para resolver conflitos interpessoais ou solicitar ajuda de outras pessoas. O *coping* focalizado no problema pode ser também dirigido internamente e implica reestruturação cognitiva. Por exemplo, o intérprete pode preparar-se melhor, realizar treinamentos e cursos visando à melhora do desempenho. Poderia também iniciar um processo psicoterápico para lidar com desafios ligados a suas emoções, como autoimagem danificada e sentimento de fracasso profissional.

2.5.3

A estratégia de *coping* de Coyne e Delongis

Além das duas estratégias de coping estudadas por Lazarus, uma terceira foi identificada por Coyne e Delongis (1986) enfatizando o papel da personalidade e do círculo de relações do indivíduo enfrentando estressores. Consiste na busca pelo sujeito de apoio nas relações interpessoais para solucionar a situação estressora.

Qualquer que seja o tipo *coping* que o indivíduo utiliza, ou o momento do juízo acerca da realidade em que se encontre, os aspectos cognitivos do estresse são acompanhados por emoções mais ou menos intensas, como medo, ansiedade e raiva. Participar de grupos familiares e sociais em que é possível expressar essas emoções permite que o indivíduo sinta-se menos sobrecarregado e mais confiante diante dos fatores estressores de qualquer ordem, incluindo os profissionais.

Da mesma forma, participar de grupos em que os pares estão presentes pode dar oportunidade ao intérprete para partilhar suas emoções desafiadoras, preocupações, aventar soluções para os problemas que lhes são comuns, avaliar os diversos aspectos da profissão segundo os pontos-de-vista de colegas, criar novos caminhos profissionais, experimentar o humor sobre as situações esdrúxulas da profissão, entre outras possibilidades de manejo do estresse.

2.6

Estresse e Ansiedade

Trataremos agora da ansiedade como correlato psicológico da experiência mais ampla do estresse em relação aos conceitos que são utilizados para compreender o impacto da ansiedade sobre os intérpretes de conferências nos estudos que apresentaremos no capítulo a seguir.

2.6.1

Ansiedade-traço e ansiedade-estado

O *Oxford Dictionary of Psychology* (COLMAN, 2003) define a ansiedade como um estado anormal e desafiador de apreensão e medo marcado por sinais fisiológicos como suor, tensão muscular e pulsação aumentada, por dúvidas a respeito da realidade e natureza da ameaça e por insegurança acerca da capacidade pessoal de lidar com ela.

O conceito de ansiedade, entretanto, foi problematizado por Cattell e Scheier (1960) em relação a consistir em características relativamente constantes da personalidade ou, diversamente, a serem eventos esporádicos

que perturbariam a estabilidade do indivíduo. Eles distinguiram dois tipos de ansiedade: ansiedade-traço e ansiedade-estado. Posteriormente, Spielberger et al. (1970) desenvolveram um instrumento de medida da ansiedade, o Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE (*State-Trait Anxiety Inventory – STA*) que passou a ter ampla utilização nos estudos envolvendo a ansiedade.

Para Spielberger (1983), a ansiedade-estado é um estado emocional temporário de sentimentos subjetivos conscientes de apreensão e tensão acompanhado por respostas aumentadas do sistema nervoso autônomo, conforme descrevemos em 1.2, em reação a estímulos específicos, tais como ser ameaçado de violência ou falar em público.

Em contraste, a ansiedade-traço diz respeito a um traço de personalidade relativamente estável. Indivíduos com altos níveis de ansiedade-estado são mais propensos a reações de ansiedade e experimentam maior intensidade de ansiedade do que indivíduos com níveis baixos de ansiedade-traço.

Tanto a ansiedade-traço quanto a ansiedade-estado são medidas em situações específicas e essa constatação levou a comunidade científica a considerar a criação de instrumentos capazes de captar a complexidade das interações entre o indivíduo e o meio na determinação da emoção e comportamento humanos. Isso levou ao desenvolvimento de inventários específicos para as diferentes situações, tais como medidas de ansiedade diante de testes e de escalas de ansiedade com respeito ao aprendizado de línguas estrangeiras (ENDLER 1975; MISCHEL, 1973). Macintyre e Gardner (1991a) defenderam a criação de escalas específicas que relacionassem mais claramente a ansiedade com os estressores particulares que os originavam.

A literatura a respeito do impacto da ansiedade em intérpretes de conferências procurou identificar os efeitos da ansiedade traço ou estado sobre seu desempenho. Tais estudos estão relacionados no terceiro capítulo desta monografia.

2.6.2

Ansiedade facilitadora ou debilitadora

A ansiedade também tem sido estudada sob o aspecto de ser facilitadora ou debilitadora do desempenho (ALPERT e HABERT, 1960; SCOVEL, 1978). De acordo com a Lei de Yerkes-Dodson (YERKES-DODSON, 1908), quando a ansiedade é baixa, o desempenho é baixo. Quando a ansiedade aumenta, o mesmo ocorre com o desempenho, mas apenas até o ponto de pico. À medida que a ansiedade aumenta para além do ponto de pico, o desempenho cai. A relação curvilínea na forma da letra U invertida entre a ansiedade e o desempenho depende principalmente do nível de dificuldade da tarefa (SMITH, SARASON e SARASON, 1982).

Quando a tarefa é fácil, a ansiedade pode não interferir no desempenho e pode até melhorá-lo, apesar do aumento de esforço. Mas quando a tarefa é considerada difícil pelo indivíduo, a ansiedade debilita o desempenho porque o esforço aumentado não é suficiente para anular a interferência cognitiva – irrelevante à tarefa – produzida pela ansiedade. Estudos relativos à ultrapassagem do ponto de pico na curva de Yerkes-Dodson durante a introdução de fatores estressantes na atuação de intérpretes de conferências são mencionados no capítulo seguinte.

2.6.3

Ansiedade como construto unitário ou multifacetado

A ansiedade também foi considerada em relação a ser uma resposta unitária em oposição a constituir uma combinação de respostas. Inicialmente a ansiedade foi tratada como um construto global indiferenciado (EDELMANN, 1992). A teoria de Spielberger (1983) combinou ambas as perspectivas: enquanto a ansiedade-traço era vista como característica unitária de um sujeito, a ansiedade-estado era vista como um construto multidimensional envolvendo tanto componentes cognitivos quanto comportamentais.

Para Tryon (1980) a ansiedade é um construto multidimensional com ao menos dois componentes: preocupação e emocionalidade. A preocupação é o aspecto cognitivo da ansiedade e inclui pensamentos e crenças sobre a própria capacidade de lidar com estressores. A emocionalidade é o aspecto afetivo da ansiedade, e inclui respostas psicológicas como tensão muscular e aumento do batimento cardíaco assim como respostas comportamentais como inquietude e agitação. Smith e Smoll (1990) também corroboram esta visão, que é a mais aceita na literatura, de que a ansiedade tem três diferentes componentes: cognitivo, fisiológico e comportamental.

Os estudos sobre o estresse e a ansiedade na interpretação de conferências apresentados no capítulo seguinte tendem a adotar a visão da ansiedade como construto multidimensional que inclui componentes cognitivos, emocionais e comportamentais.

3

A literatura sobre ansiedade e interpretação de conferências.

3.1

Introdução

A interpretação de conferências é considerada uma atividade extremamente estressante. Apesar de poder ser oportunidade para uma vida profissional com estímulos variados pelo acesso a muitos campos de conhecimento, oferecendo rico contato social, boa remuneração, oportunidades de viagens e outros, a interpretação de conferências implica igualmente grande responsabilidade e empenho.

Com efeito, o estresse como elemento constitutivo da profissão de intérprete tem sido ressaltado desde o início da interpretação simultânea, no julgamento dos crimes da Segunda Guerra Mundial em Nuremberg (GAIBA, 1998). Por conta dos conteúdos emocionalmente desgastantes e das longas horas de trabalho quase ininterrupto, a habilidade para controlar tanto o estresse físico quanto seu correlato emocional, a ansiedade, foi considerada característica fundamental para o perfil dos intérpretes trabalhando na ocasião.

Apesar de terem ocorrido com frequência na literatura desde o julgamento em Nuremberg, observações sobre a influência do estresse na atuação do intérprete, assim como recomendações sobre seu manejo, foi na década de 70 que a literatura sobre o tema tornou-se mais volumosa, a partir da introdução de construtos oriundos da Psicologia.

Este capítulo trata de uma coletânea dos trabalhos mais relevantes na literatura científica produzida sobre a relação entre o estresse, a ansiedade e a interpretação de conferências e utiliza os subsídios teóricos apresentados no

segundo capítulo desta monografia. Foram pesquisados os conceitos de estresse e ansiedade em estudos sobre a interpretação de conferências. Os estudos foram organizados cronologicamente, de modo a traçar um panorama do desenvolvimento da temática desde o surgimento da interpretação simultânea, nos anos 40.

As palavras-chave pesquisadas foram escolhidas de acordo com a temática desta monografia e foram os seguintes pares de conceitos: a) *conference interpreting* e *anxiety*; b) *conference interpretation* e *anxiety*; c) *simultaneous translation* e *anxiety*; d) *conference interpreting* e *stress*; e) *conference interpretation* e *stress*; f) *simultaneous translation* e *stress*.

As primeiras fontes pesquisadas foram sugeridas pelas professoras Branca Vianna e Sílvia Becher, a saber: a) *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*; b) *The Interpreter and Translator Trainer*; c) *Meta: Journal des Traducteurs/Translator's Journal*; d) *Target: International Journal of Translation Studies*; e) Cadernos de Tradução, Florianópolis: UFSC; f) Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica; g) Tradução em Revista Rio de Janeiro: PUC-Rio; h) Tradução e Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores; i) *Interpreter Training Resources*; l) *Emci European Masters in Conference Interpreting*; m) *École de Traduction et d'Interprétation – Université de Genève*; n) *Érudit*. A busca nessas fontes produziu poucos resultados com os quais fosse possível trabalhar. A maior parte dos artigos encontrados nessas fontes tinham seus direitos autorais protegidos e não permitiam consulta integral do artigo e/ou cobravam para o acesso via internet.

A maior parte da bibliografia de referência desta monografia foi encontrada mediante pesquisa nos mecanismos de busca o) Google Acadêmico; p) *Science Direct*; e q) Scielo. Vários dos artigos encontrados nas fontes citadas no parágrafo anterior foram reencontradas nos últimos mecanismos de busca citados, com a diferença de que puderam ser examinados para compor esta monografia.

A fonte r) *International Information Network on Conference Interpreting Research – CIRIN* foi utilizada por sugestão do professor Daniel Gile em resposta a um email enviado a ele pela colega Anna Maria Nogueira. Essa fonte rendeu resultados já encontrados aos levantados na *Science Direct*, no Google

Acadêmico e no Scielo, mas sua vantagem foi a de que havia muitas referências a artigos sobre interpretação de conferências reunidos em um só local.

3.2

Década de 1970: o estudo de Gerver

Em 1974, Gerver hipotetizou que indivíduos altamente ansiosos teriam baixa tolerância a ruídos e que, portanto, intérpretes com alto índice geral de ansiedade teriam desempenho inferior em condições de trabalho com estresse provocado por ruído. Ele utilizou o Inventário de Personalidade de Eysenck (*Eysenck Personality Inventory* – EPI) para investigar o grau de ansiedade geral de intérpretes em atuação na modalidade consecutiva. Concluiu não haver relação significativa entre os escores da escala de ansiedade e o desempenho de tarefas simples como *shadowing*⁵ com diferentes níveis de ruído.

Em seguida, no mesmo estudo, Gerver introduziu a tarefa que considerava mais complexa, a interpretação simultânea. Da mesma forma que na primeira fase do estudo, não houve relação entre os escores da escala de ansiedade e o desempenho em condições normais de ruído. Entretanto, ele observou uma correlação positiva⁶ – embora não significativa⁷ – entre a ansiedade e o desempenho diante de estresse provocado por ruído levemente aumentado.

Na terceira fase do estudo, Gerver introduziu níveis mais elevados de ruído. Ele encontrou uma correlação negativa significativa entre os escores de ansiedade e desempenho. Concluiu, portanto, que a tendência à ansiedade aumentada diante do estresse poderia ser uma vantagem para intérpretes na modalidade simultânea quando trabalhando sob condições de estresse causado por ruído apenas moderado. Entretanto, quando níveis mais elevados de

⁵ Situação em que um intérprete ou aluno de interpretação apenas imita os sons ouvidos, sem interpretá-los para uma outra língua.

⁶ Uma correlação positiva entre duas variáveis é definida quando ambas crescem no mesmo sentido em um gráfico, isto é, quando x cresce, y também cresce. Por exemplo, se a ansiedade cresce, o desempenho também cresce (melhora). Uma correlação negativa entre duas variáveis é estabelecida quando as duas crescem em sentidos opostos. Por exemplo, se a ansiedade cresce o desempenho decresce (piora).

⁷ Uma correlação significativa é definida pela existência de correlação entre duas variáveis com relação a quantidade de variação em uma delas é necessária para provocar variações importantes na outra. Por exemplo, o quanto de força (variável x) se deve empregar a um corpo (variável y) que seja suficiente para movê-lo.

estresse estivessem presentes, tal tendência à ansiedade prejudicaria o desempenho na interpretação simultânea.

3.3

Década de 1980: a pesquisa de Moser-Mercer

A tolerância de intérpretes ao estresse também foi avaliada por Moser-Mercer, em 1985. Em seu estudo, a autora verificou a habilidade para lidar com o estresse em alunos de interpretação utilizando exercícios práticos na modalidade simultânea como instrumento de testagem. Foram avaliadas as reações dos alunos em provas finais de um curso de interpretação de conferências.

Os fatores estressores introduzidos foram o aumento na quantidade de dados a interpretar, tarefas dobradas e textos com pouca redundância. Enquanto incidências ocasionais de fadiga foram consideradas normais, falhas regulares para lidar especificamente com o aumento da dificuldade foram entendidas como sinais de inabilidade do aluno para lidar com situações estressantes. Os exames ao final do curso foram desenhados não tanto para observar a capacidade do aluno para atuar em qualquer tipo de exercício mas para revelar a capacidade do aluno para dar conta de exercícios em que os níveis de estresse eram aumentados inesperadamente. Em diversos casos, os próprios alunos admitiram não ser capazes de lidar com o aumento do estresse e decidiram não seguir a carreira de interpretação simultânea.

3.4

Década de 1990: Brisau et al., Gile, Kurz, Riccardi et al. e a recuperação dos construtos de Horwitz

3.4.1

Brisau, Godjins & Meuleman; Gile e os conceitos de Horwitz

Em 1994, Brisau, Godjins e Meuleman criticaram o modelo de ensino em que era esperado que a aptidão para a interpretação fosse provada pela capacidade de desempenhar-se bem diante de fatores estressores, em vez de

ser o resultado de treinamento mais gradativo e menos ansiogênico. Eles afirmaram que muitos cursos de formação de intérpretes apresentavam falhas no sentido de que pareciam não considerar os alunos como “seres humanos tentando desempenhar-se com perfeição em uma ou duas línguas estrangeiras” (BRISAU, GODJINS e MEULEMAN, 1994).

Gile (1995) igualmente considerou nocivo para o treinamento do intérprete que as escolas de formação em geral não reconhecessem as necessidades psicoafetivas de seus alunos. Ele ressaltou, além disso, o desgaste emocional gerado pela necessidade de dar conta do duplo papel de, além de serem alunos de interpretação, serem também, em última análise, estudantes de uma segunda língua.

Brisau, Godjins e Meuleman (1994) afirmaram a necessidade de que a ligação entre fatores cognitivos e afetivos fossem estudados cuidadosamente por considerarem que o treinamento do intérprete implica sempre uma ansiedade específica relativa ao aprendizado ou aprimoramento de sua habilidade como falante de uma língua estrangeira, além das outras dificuldades inerentes ao treinamento da interpretação propriamente dita.

Com efeito, a Psicologia identificou diversas ansiedades específicas a tarefas ou contextos, tais como ao aprendizado da matemática ou a dirigir automóveis. As ansiedades são denominadas específicas pelo fato de o indivíduo não experimentar ansiedade normalmente, mas predominantemente em contextos específicos – dirigir, ter aulas de línguas estrangeiras, aprender matemática, etc. Foi nesse sentido que a literatura sobre interpretação recuperou o construto “ansiedade de segunda língua” de Horwitz et al. (1986) que advogaram sua pertinência por terem conseguido delimitar a ocorrência da ansiedade na situação específica do aprendizado de língua estrangeira.

Eles observaram que alguns alunos, embora não apresentassem problemas para o aprendizado em outras áreas, experimentavam uma espécie de bloqueio mental em seguida ao sentimento subjetivo de tensão, apreensão e nervosismo associados a reações corporais próprias da situação de estresse (conforme o capítulo anterior desta monografia). Esses alunos tinham dificuldade de concentração, esqueciam com facilidade, transpiravam excessivamente, podiam apresentar palpitações, tendiam a faltar aulas e adiar ou não apresentar

os deveres de casa solicitados pelos professores. A ansiedade funcionava como um filtro afetivo que tornava os alunos pouco receptivos ou avessos aos conteúdos ensinados e menos capazes de superar os obstáculos ao aprendizado de uma nova língua.

A relação entre a ansiedade e o desempenho do intérprete passou a ser considerada cada vez mais relevante no contexto da interpretação simultânea. Mais do que encontrar formas de eliminar a ansiedade do contexto da interpretação – às vezes através da exclusão dos perfis psicológicos tidos como inadequados – procurou-se compreender sua ocorrência e desenvolver formas de integrar seus aspectos não destrutivos à profissão e ao treinamento de novos intérpretes.

Nesse sentido é que Brisau et al. (1994) afirmaram serem necessários estudos posteriores para distinguir entre um tipo de ansiedade que seria facilitadora da interpretação em contraposição a uma ansiedade destrutiva, prejudicial à performance. Não havendo como eliminar a ansiedade, ele lamenta não existirem, à época, cursos de interpretação que explorassem suficientemente o potencial da frustração positiva como elemento a ser integrado ao treinamento de intérpretes.

3.4.2

O estudo de Kurz

Kurz, em seu estudo de 1996, também procurou compreender a relação entre o estresse-ansiedade e a interpretação de conferências. Concebendo a ansiedade como um sintoma do estresse relativo à profissão de intérprete, Kurz utilizou o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (*State-and-Trait Inventory – STAI*) desenvolvido por Spielberger (1983) para testar a hipótese de que intérpretes de conferências eram indivíduos capazes de manter desempenho elevado em situações de estresse. Ela havia observado que algumas pessoas – chamadas *consistent performers* – podiam desempenhar-se melhor em tarefas quando estão sob estresse, ao passo que outras, – denominadas *training champions* – que tinham bom desempenho em ambientes não-estressantes, tendiam a ter *performance* fraca em situações estressantes.

Comparando intérpretes com indivíduos em outras profissões, Kurz descobriu que a maior parte dos intérpretes apresentava escores significativamente mais baixos de ansiedade-traço (ansiedade normalmente presente em seu perfil de personalidade) que os grupos de controle (indivíduos estudados e que não eram intérpretes de conferências). Sua ansiedade-estado (ansiedade manifestada apenas diante de um estímulo) era mais elevada do que sua ansiedade-traço, o que sugeria um nível elevado de ansiedade enquanto interpretando na cabine. Além disso, aproximadamente um terço dos intérpretes tiveram escores altos de ansiedade-traço. Entretanto, seus escores de ansiedade-estado mostraram ser significativamente mais baixos do que os do grupo de controle, indicando que eram capazes de controlar sua ansiedade enquanto interpretando.

Kurz concluiu que, apesar de não homogêneos em termos de sua ansiedade-traço, os intérpretes de conferências poderiam ser considerados *consistent performers*, ou seja, teriam maior controle sobre sua ansiedade em situações de estresse do que não-intérpretes. Apesar dos achados interessantes, pode-se observar, entretanto, que embora a ansiedade dos intérpretes tenha sido medida, não ocorreu a avaliação do desempenho propriamente dito do intérprete.

3.4.3

A pesquisa de Moser-Mercer

Moser-Mercer et al. (1998) realizaram um estudo para investigar os efeitos de turnos de interpretação prolongados (mais de 30 minutos de interpretação) sobre a qualidade do desempenho de intérpretes. Os autores partiram da hipótese de que a ansiedade, uma das três emoções que identificaram estarem relacionadas ao estresse – ansiedade, depressão e agressividade – apresentaria aumento nessa situação. Para isso, investigaram a relação entre os níveis de estresse fisiológico e psicológico com turnos de interpretação prolongados.

O estresse psicológico foi medido através do *Stress and Coping Process Questionnaire* (REICHERTS e PERREZ, 1992). Foi observado que o estresse psicofisiológico dos intérpretes, especialmente a ansiedade, aumentou nos primeiros 30 minutos de interpretação mas decresceu nos 30 minutos seguintes.

Entretanto, a qualidade da interpretação deteriorou agudamente na segunda meia hora.

Os autores concluíram que, possivelmente, apesar de a ansiedade dos intérpretes ter diminuído na segunda meia hora, a ansiedade e a sobrecarga mental durante a primeira meia hora de atuação podem tê-los esgotado emocionalmente e alterado sua atitude para com seu trabalho, tornando-os menos sérios e cuidadosos acerca de seu desempenho.

3.4.4

A pesquisa de Riccardi et al.

Riccardi et al. (1998) procuraram examinar quais seriam os efeitos da interpretação remota com relação ao estresse experimentado pelo intérprete em comparação com a interpretação tradicional, em que orador e intérprete estão no mesmo ambiente. Eles compararam alunos de interpretação a profissionais e procuraram identificar se haveria diferenças entre a intensidade do estresse experimentado pelos dois grupos diante da introdução de estímulos estressores. A interpretação remota foi o fator estressor escolhido e foi definida como qualquer forma de interpretação em que o intérprete atua sem estar presente à sala onde ocorre a conferência que interpreta, no caso, por meio da videoconferência.

Os autores utilizaram as escalas *ASQ-Ipat Anxiety Scale*, questionários autorespondidos que coletam informações sobre ansiedade geral, ansiedade latente e ansiedade manifesta; *CDQ3-IPAT Depression Scale*, que coleta informações sobre sintomas depressivos latentes e manifestos; MMPI, um inventário psicométrico que avalia a estrutura da personalidade e o potencial psicopatológico.

O estudo realizou-se em duas fases. Inicialmente foram monitorados as reações de ansiedade e depressão de 30 alunos de interpretação após uma conferência presencial não profissional e de 15 intérpretes profissionais sob condições reais de trabalho. Descobriu-se que tanto os alunos quanto os intérpretes profissionais apresentavam escores de ansiedade e depressão

menores do que os da população geral. Além disso, os escores dos intérpretes profissionais foram menores que os dos alunos.

Na segunda fase, os autores repetiram as avaliações para ambos os grupos em situação remota. Os alunos apresentaram igualmente escores mais altos quanto aos fatores de ansiedade e depressão, o que evidenciou que a situação remota afetou-os mais intensamente do que aos intérpretes profissionais. Os autores especularam que a novidade da interpretação remota poderia ter efeito semelhante em intérpretes acostumados somente à interpretação presencial e sugeriram futuros estudos para avaliar mais precisamente o nível de estresse entre intérpretes profissionais.

3.5

A primeira década dos anos 2000: Jimenez e Pinazo, *AIIC Workload Study*, Hong, Moser-Mercer, Shih e Chiang

3.5.1

A pesquisa de Jimenez e Pinazo

A ansiedade e o aprendizado da interpretação foram avaliados também por Jimenez e Pinazo (2001). Eles utilizaram uma amostra de 197 estudantes de interpretação com espanhol como primeira língua e inglês como segunda língua para avaliar a ansiedade manifesta no medo de falar em público. Testaram três hipóteses sobre as interrelações entre: a) o medo de falar em público, através do *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público* (MENDEZ et al., 1999); b) a ansiedade, através do Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE; e c) o desempenho dos alunos de interpretação consecutiva, conforme medido por suas notas em provas no meio do período.

Suas três hipóteses verificariam: 1) uma correlação positiva entre o medo de falar em público e a ansiedade; 2) uma correlação negativa entre o medo de falar em público e o desempenho na interpretação; 3) uma correlação negativa entre a ansiedade e o desempenho na interpretação.

Os resultados mostraram que apenas a primeira hipótese era verdadeira. Não houve correlação entre a ansiedade-estado dos estudantes e seu

desempenho na interpretação durante exames realizados no meio do semestre letivo. Esse resultado opunha-se às conhecidas correlações negativas consistentes entre a ansiedade e o desempenho acadêmico nas diversas disciplinas (CHAPELL et. al., 2005).

Impressionados por essa discrepância, os autores atribuíram a ausência de correlação aos possíveis efeitos neutralizadores das estratégias de enfrentamento que os alunos desenvolveram diante dos fatores estressores. Em outras palavras, seriam resultado da maturidade dos alunos e do seu senso de responsabilidade profissional como mediadores da ansiedade.

Uma explicação mais plausível, entretanto, seria a ausência de especificidade do IDATE e do *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público* para medir a singularidade do aprendizado da interpretação – o que foi posteriormente estudado detalhadamente por Chiang (2006).

3.5.2

O levantamento da AIIC: *AIIC Workload Study*

A *Association Internationale des Interpretes de Conference* – AIIC – realizou em 2002 uma complexa pesquisa sobre o estresse ocupacional em intérpretes de conferências. A pesquisa, denominada *AIIC Workload Study*, incluiu em sua metodologia respostas de 607 de seus membros a um questionário investigando diversos fatores comumente identificados por intérpretes de conferência como estressantes. Na pesquisa, a ansiedade foi investigada como o segundo estágio no desenvolvimento de *burnout*⁸ em intérpretes enfrentando estresse agudo. Os focos de investigação foram as interrelações entre os níveis de estresse psicológico e fisiológico dos intérpretes, suas condições físicas de trabalho, qualidade de vida e o nível de desempenho durante o trabalho de interpretação.

Foram encontrados entre os respondentes altos níveis de estresse mental, exaustão e fadiga relacionada ao trabalho. Os fatores estressores mais importantes foram a dificuldade para obter fontes de pesquisa, condições de

⁸ Esgotamento mental e físico resultante de estresse continuado com diminuição da resposta comportamental e episódios de desinteresse pelo trabalho, ansiedade e agressividade extremos associados a quadros somáticos.

cabine inadequadas, sotaque/pronúncia do orador e tempo de preparação insuficiente. O sentimento subjetivo do intérprete de que sua profissão era altamente estressante ficou em consonância com as medições fisiológicas objetivas como pressão sanguínea, taxa de batimento cardíaco e níveis de cortisol.

O Comitê de Pesquisa da AIIC realizou um questionário para medir o estresse psicológico dos intérpretes e encontrou correlação significativa mas pequena entre o nível elevado de estresse relatado pelos intérpretes e seu desempenho, proporcionalmente não tão prejudicado. Essa contradição parece advir do fato de que, como em outros estudos, o instrumento utilizado pela AIIC não foi específico ao ponto de detectar os fatores estressores experimentados pelos intérpretes ou seja, o estresse psicológico não pode ser medido por um instrumento validado que fosse sensível a cada uma das situações de interpretação investigadas, de modo que muitas ocasiões ansiogênicas não foram detectadas. Curiosamente, apesar de as medidas de estresse fisiológico terem sido compatíveis com o estresse psicológico, a medida do impacto dos mesmos sobre o desempenho não apresentou impacto significativo.

3.5.3

Primeira pesquisa asiática: Hong

No início deste século começaram a surgir trabalhos relativos à interpretação de conferências nos países asiáticos, dado o alargamento do mercado de trabalho na região resultante dos efeitos da globalização nas duas décadas anteriores. Em 2002, Hong estudou o estresse entre intérpretes em Taiwan. O autor entrevistou intérpretes e utilizou metodologia qualitativa. Ele concluiu que os intérpretes taiuaneses enfrentavam estresse tão intenso quanto seus colegas na Europa ou América do Norte, mas diferenciavam-se pelo fato de experimentarem o fator estressor da insegurança no emprego, inexistente nos estudos de intérpretes estudados no ocidente.

Da análise de suas entrevistas, Hong derivou quatro sugestões que relacionavam basicamente a capacitação técnica e cultural dos intérpretes com a diminuição da ansiedade dos intérpretes. O primeiro consistiu em aconselhar o oferecimento de treinamentos focados nas organizações internacionais

pertencentes à Organização das Nações Unidas que fossem pertinentes às questões político-sociais de Taiwan. Participar de cursos dessa natureza poderia conferir aos intérpretes maior intimidade com tais temáticas e proporcionar consequente diminuição da ansiedade, já que parte significativa dos trabalhos profissionais estava direta ou indiretamente relacionada a temas afins.

Sua segunda sugestão foi a organização de treinamentos voltados para as tendências futuras de negócios e ciências, a fim de que os intérpretes experimentem menos ansiedade quando em contato com temáticas novas. Sua terceira sugestão consiste em que os cursos de formação de intérpretes atentem para não supervalorizar a interpretação para a língua mãe do intérprete, em detrimento do treinamento da interpretação para línguas estrangeiras. Sua última sugestão é que os intérpretes participem de cursos de interpretação nas diversas temáticas relevantes como, por exemplo, a interpretação de notícias, filmes, entre outros.

3.5.4

Moser-Mercer e a interpretação remota

Em 2003, Moser-Mercer, retomando a pesquisa de Riccardi et al. (1998), procurou avaliar o impacto da introdução de novos cenários de interpretação, como a interpretação remota, quanto à ocorrência e aumento da ansiedade. Ela especulou que a novidade da interpretação remota pudesse ser ansiogênica para intérpretes que estavam acostumados à situação presencial e realizou uma pesquisa para verificar essa possibilidade.

A autora utilizou o Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE – e observou que intérpretes trabalhando remotamente apresentaram mais respostas de estresse do que aqueles trabalhando presencialmente, apesar de os resultados não terem alcançado significância estatística⁹.

Para corrigir a falta de significância estatística, a autora incluiu os efeitos da fadiga nos cálculos e uma diferença significativa foi encontrada. Evidenciou-se que a fadiga estabeleceu-se mais rapidamente na interpretação remota, como ficou evidenciado pela queda do desempenho, que ocorreu pouco após 15 a 19

⁹ Um resultado tem **significância estatística** se for improvável que tenha ocorrido por acaso.

minutos em um turno de 30 minutos. Na interpretação presencial, entretanto, a queda no desempenho não ocorreu senão após 30 minutos.

O estresse psicológico mais elevado na interpretação remota foi atribuído ao sentimento de falta de controle, quando o intérprete estava trabalhando longe da sala de conferência sem poder fiar-se em nada além dos sinais audiovisuais transmitidos por teleconferência.

Moser-Mercer (2003) também avaliou o papel do grupo cultural a que o intérprete pertence em relação ao surgimento de sentimentos de ansiedade quando comparando a capacidade estressora da interpretação remota em relação à presencial. Ela observou que os intérpretes na cabine de espanhol experimentavam níveis mais elevados de ansiedade-estado tanto no início de seu primeiro turno quanto no início de seu último turno ao longo de um dia de trabalho quando comparados a seus colegas na cabine de francês.

3.5.5

Segunda pesquisa asiática: Shih

Em 2004, Shih investigou os perfis de personalidade de intérpretes taiuaneses e comparou-os com seus níveis de ansiedade. Ele utilizou o *Myers Briggs Type Indicator* (MBTI) para determinar os tipos de personalidade e o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) para avaliar a ansiedade-traço e ansiedade-estado durante o trabalho de interpretação de 30 intérpretes.

O MBTI revelou que as preferências nas suas quatro escalas eram introversão (66.7%), percepção (73.3%), pensamento (77.7%), e raciocínio (70%) e os tipos de personalidade mais frequentes foram *Introverted Sensing with Thinking*, (43.3%) e *Extraverted Thinking with Sensing*, (16.7%). As preferências no MBTI dos intérpretes avaliados foram semelhantes nas quatro escalas supracitadas às dos universitários taiuaneses e às dos sujeitos com outras ocupações profissionais.

Os dois tipos de personalidade mais frequentes consistiram em 60% da população de intérpretes estudada, o que sugere que a profissão atrai indivíduos firmes, práticos e perseverantes que preferem analisar fatos, organizar

informações e têm elevado senso de dever – o que os leva a cumprir as tarefas em curso.

Entretanto, o estudo revelou não haver diferenças significativas entre as características psicológicas dos intérpretes e a população geral em relação à ansiedade-traço, gênero e tipos de personalidade no MBTI. O dado significativo revelado foi uma correlação negativa entre os anos de experiência e a ansiedade-estado dos intérpretes, ou seja, quanto mais tempo de experiência profissional possuía o intérprete, menor era sua ansiedade na cabine, o que favoreceu a idéia de que o treinamento e a experiência são mais relevantes para o bom desempenho dos intérpretes do que suas características de personalidade.

3.5.6

Terceira pesquisa asiática: Chiang

Em 2006, Chiang inovou a literatura sobre a influência da ansiedade em intérpretes ao criar um novo construto para avaliar a ansiedade no contexto específico da interpretação de conferências denominado “ansiedade de interpretação”. A escala de avaliação de ansiedade que, até então, mais se aproximava do contexto da interpretação de conferências era a que examinava a ansiedade gerada pelo estudo de uma segunda língua – “ansiedade de segunda língua” – desenvolvida por Horwitz (1986).

Em um estudo bastante completo e bem preparado, Chiang comparou a “ansiedade de segunda língua” com a “ansiedade de interpretação” quanto à ocorrência e severidade dos sintomas. Ele também comparou esses dois construtos com os de ansiedade-traço e ansiedade-estado e realizou um inventário correlacionando as experiências dos intérpretes e a ansiedade dos participantes de seu estudo. Em seguida, Chiang avaliou qualitativamente as fontes e os efeitos da ansiedade de interpretação.

Em seu estudo, 327 alunos de interpretação de conferências no par linguístico mandarim-inglês responderam a um levantamento consistindo de 4 instrumentos de avaliação: *Interpretation Classroom Anxiety Scale*, um novo instrumento desenvolvido especificamente para a pesquisa de Chiang; *Foreign*

Language Classroom Anxiety Scale, desenvolvida por Horwitz (1986); Inventário de Ansiedade Traço-Estado e um levantamento das experiências como intérpretes. Os alunos foram avaliados no meio e ao fim do semestre letivo e uma parte dos alunos foi também entrevistada acerca de seus pensamentos e emoções durante as aulas de interpretação.

Os resultados quantitativos mostraram que, comparando alunos de interpretação com alunos de língua estrangeira, a ansiedade de segunda língua dos alunos de interpretação era semelhante à dos demais tanto em termos da severidade e quanto em relação aos sintomas. Entretanto, a ansiedade de interpretação dos alunos de interpretação foi significativamente mais intensa e frequente do que sua ansiedade de segunda língua.

Um importante achado foi que tanto a ansiedade de interpretação quanto a ansiedade de segunda língua tiveram correlações negativas significativas com o desempenho – ou seja, quando a ansiedade aumentou, o desempenho deteriorou-se – e concluiu-se, portanto, que tanto a ansiedade de segunda língua quanto a ansiedade de interpretação são preditores relevantes dos resultados de aprendizado.

Esse fato contrapõe-se à literatura ao mostrar que o construto ansiedade de interpretação detecta efetivamente a ansiedade do contexto da interpretação de conferências, enquanto os construtos ansiedade-traço e ansiedade-estado, classicamente utilizados na literatura, não o fazem.

A análise qualitativa dos dados dos alunos entrevistados revelou que as cinco fontes mais importantes de estresse foram: as variáveis relativas ao orador, ao público, pessoais, variáveis relativas à tarefa e à didática exercida em classe. As quatro principais consequências da ansiedade de interpretação incluíram efeitos fisiológicos, efeitos sobre a rotina diária, efeitos cognitivos e efeitos extra-classe. As cinco fontes mais importantes de estresse e as quatro principais consequências da ansiedade de interpretação serão consideradas detidamente no próximo capítulo desta monografia.

O autor concluiu que, embora a ansiedade de interpretação e a ansiedade de segunda língua sejam distintas, são fenômenos psicológicos relacionados e

devem ser considerados cuidadosamente na organização dos cursos para intérpretes.

4

Ansiedade de Interpretação: o construto de Chiang

4.1

Introdução

Em 2006, conforme mencionado no último capítulo desta monografia, Chiang realizou uma tese de doutoramento em que estudou a interação da ansiedade com a interpretação de conferências no contexto das universidades em Taiwan que ofereciam graduações ou pós-graduações na área.

O contexto taiuanês diferia do europeu, onde há um número muito maior de estudantes de interpretação bilíngues ou trilingues. Para esses, o nível de proficiência nas línguas de trabalho frequentemente não consistia em um problema tão significativo quanto em Taiwan, onde a maioria dos alunos de interpretação aprendiam inglês como segunda língua principalmente a partir de textos escritos usados das disciplinas da escola fundamental, secundária e nos estudos universitários. A proficiência na compreensão auditiva e habilidade oral era menos explorada, uma vez que havia contato mais esporádico com a segunda língua e em contextos menos naturais.

Como consequência, a dificuldade para alcançar o nível de proficiência na segunda língua tornou-se o principal fator causador da dificuldade para que estudantes de interpretação fossem aprovados nos exames de certificação profissional. Chiang cogitou a possibilidade de que a ansiedade classicamente associada à interpretação estivesse também associada, no contexto taiuanês, ao treinamento que procurava resolver os problemas de proficiência na segunda língua. Ele investigou de que forma a ansiedade relativa à interpretação propriamente dita relacionava-se com a ansiedade de segunda língua e como esses dois tipos de ansiedade interagiam para influenciar o aprendizado em cursos de interpretação nas universidades em Taiwan.

Antes da tese de doutorado de Chiang , apesar de haver reconhecimento

na literatura de que a ansiedade interferia no desempenho da interpretação de conferências, o principal modelo proposto para dar conta das dificuldades da interpretação, de Gile (1995), privilegiava o processamento cognitivo mas desconsiderava aspectos emocionais.

O Modelo de Esforço de Gile (1995) propunha que as dificuldades na interpretação residiam principalmente em três esforços não-automáticos e que ocorriam simultaneamente – 1) ouvir e analisar, 2) memória e 3) produção – que, juntos, requeriam um quarto esforço – 4) de coordenação. Caso esses esforços não se processassem satisfatoriamente, as demandas de cada um deles excederiam a capacidade limitada de processamento do intérprete. Como consequência, haveria uma sobrecarga cognitiva e o desempenho do intérprete deterioraria, levando-o à omissão ou perda de informação ou controle diminuído do conteúdo emitido.

O papel da ansiedade no desempenho do intérprete consiste no fato de que é um dos fatores que, por excelência, podem interferir na coordenação dos esforços pelo intérprete. Uma vez disparada, a ansiedade pode afetar a *performance* cognitiva em qualquer um dos três estágios iniciais do modelo de Gile. A ansiedade relativa à tarefa da interpretação associa-se à cognição sobre si mesmo e por essa razão os intérpretes experimentam cognições tais como: atenção aumentada sobre as possíveis falhas, preocupação sobre o próprio desempenho, pensamentos autodepreciativos sobre a capacidade de aprender e outros. Tais pensamentos relativos a si mesmos e à tarefa que desempenham consomem parte dos limitados recursos cognitivos necessários à interpretação e prejudicam o desempenho. Se a informação é corrompida pela ansiedade em um dos estágios de esforços, não alcança o estágio seguinte.

O estudo de Chiang tem importantes implicações para a pesquisa, teoria e para a pedagogia na área de interpretação simultânea. Seu estudo foi o primeiro a investigar a ligação entre a ansiedade específica à interpretação de conferências e a ansiedade relativa ao aprendizado de uma segunda língua no contexto dos cursos de interpretação de conferências. Ele fez uma revisão extensiva da literatura a respeito do tema da ansiedade na interpretação de conferências e concluiu que os construtos anteriormente utilizados para a avaliação da ansiedade não eram específicos o bastante para avaliar a influência da ansiedade na interpretação. Até então, as investigações relativas à

ansiedade na interpretação de conferências haviam se restringido aos conceitos de ansiedade-traço e ansiedade-estado. Construtos mais específicos justificavam-se pois os estudos sobre o aprendizado de uma segunda língua assim como sobre a interpretação de conferências que trataram a ansiedade como uma manifestação de outros tipos mais gerais de ansiedade – como ansiedade traço e ansiedade-estado – mostraram-se incapazes de detectar a relação entre a ansiedade e o aprendizado de uma segunda língua ou a interpretação, ou seja, os resultados encontrados não eram muito claros com respeito aos efeitos da ansiedade durante o desempenho da interpretação.

Ele concluiu que dois tipos específicos de ansiedade estavam presentes no contexto da atuação e do aprendizado da interpretação de conferências: a ansiedade de segunda língua e a ansiedade de interpretação. A ansiedade de segunda língua (HORWITZ, 1986) consiste em uma forma distinta de ansiedade que é específica ao aprendizado de uma língua estrangeira. Chiang percebeu que os estudos que utilizaram o conceito de ansiedade de segunda língua eram esclarecedores, pois revelaram uma correlação negativa e consistente entre a ansiedade e o aprendizado de uma segunda língua, assim como efeitos prejudiciais quanto ao desempenho na interpretação. Da mesma forma, ele observou que os alunos de interpretação tinham em geral essa fonte adicional de ansiedade, a de aprender e/ou aprimorar seus conhecimentos na segunda língua, além da ansiedade de interpretação.

O conceito de ansiedade de interpretação foi desenvolvido por Chiang (2006) a partir dos resultados pouco específicos produzidos pelos estudos que utilizavam medidas de ansiedade geral, como a ansiedade-traço e ansiedade-estado. Seu objetivo foi aumentar o alcance da medição da ansiedade no contexto específico da interpretação de conferências. Para isso, desenvolveu um instrumento, a *Interpretation Classroom Anxiety Scale* com a intenção de mapear o complexo de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos associados à experiência de aprender interpretação de conferências. Composto de 52 itens, o *Interpretation Classroom Anxiety Scale* tem precisão suficiente para medir quatro tipos diversos de ansiedade: apreensão para comunicar-se, ansiedade relativa a fazer testes, medo da avaliação negativa e ansiedade relativa ao processamento cognitivo.

Os resultados desse estudo podem levar a uma revisão conceitual das atuais visões acerca da ansiedade na interpretação de conferências como um estresse ocupacional, auxiliando intérpretes profissionais. Igualmente, pode proporcionar um modelo específico para a compreensão da ansiedade que acomete alunos de interpretação, seja relativa ao aprendizado de uma segunda língua, seja relativa ao ato específico de interpretar. O conhecimento sólido das experiências psicoafetivas dos alunos, assim como dos vários tipos de ansiedade presentes na sala de aula, pode ajudar o corpo docente a aliviar a ansiedade dos alunos e, conseqüentemente, otimizar seu aprendizado.

4.2

O desenho da pesquisa de Chiang

Chiang utilizou um método de pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa para compreender a ansiedade de interpretação e a ansiedade de segunda língua dos alunos estudados. A população estudada consistiu de 327 alunos de interpretação de conferências matriculados em nove instituições de ensino superior em Taiwan, avaliados no meio e no fim do semestre letivo.

A abordagem quantitativa mediu quatro tipos de ansiedade: ansiedade-traço e ansiedade-estado, medidas através do Inventário de Ansiedade Traço-Estado de Spielberger (1983); ansiedade de língua estrangeira, medida através da *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, de Horwitz et al. (1986); ansiedade de interpretação, através do instrumento denominado *Interpretation Classroom Anxiety Scale* desenvolvido pelo próprio Chiang (2006) para sua tese de doutorado.

Nesta monografia, trataremos com maior ênfase da parte qualitativa da pesquisa de Chiang. Ele examinou as fontes e efeitos da ansiedade de interpretação através de entrevistas com 10 estudantes escolhidos dentre os 327 da amostra completa e procurou aprofundar a análise dos dados quantitativos ao prover respostas às seguintes perguntas:

1. Os alunos de interpretação experimentam ansiedade de segunda língua e/ou ansiedade de interpretação? Se afirmativo, qual é sua severidade?

2. Quais são razões para a ansiedade de interpretação e para a ansiedade de segunda língua relatados por alunos de interpretação em Taiwan?

3. Para esses alunos, que relação há entre a ansiedade de segunda língua e a ansiedade de interpretação?

4. De que forma variáveis como gênero e anos de estudo de inglês afetam a experiência dos estudantes de interpretação taiuaneses quanto à ansiedade de interpretação e ansiedade de segunda língua?

5. Quais são as fontes e os efeitos da ansiedade de interpretação dos alunos?

4.3

Resultados

O resultado mais importante do trabalho de Chiang foi o de evidenciar que os construtos ansiedade de interpretação e ansiedade de segunda língua, em função da ansiedade experimentada pelos alunos de cursos de interpretação de conferências são melhores preditores do desempenho dos alunos do que as medidas gerais de ansiedade-traço e ansiedade-estado utilizadas nos estudos anteriores. As medidas de ansiedade geral não tiveram suficiente alcance para detectar a ansiedade na interpretação de conferências

A pesquisa de Chiang confirmou empiricamente que os alunos de interpretação taiuaneses experimentavam tanto ansiedade de interpretação quanto ansiedade de segunda língua. Entretanto, a intensidade da ansiedade de segunda língua desses alunos de interpretação mostrou-se menos intensa do que a de alunos de língua estrangeira que não eram estudantes de interpretação.

Os alunos de interpretação com maior proficiência em inglês foram os que apresentaram menor ansiedade de segunda língua. Sua maior confiança na própria compreensão auditiva e competência na expressão oral parece explicar esse resultado. A baixa autoconfiança nessas capacidades parece ser um importante subcomponente da ansiedade de segunda língua para estudantes de

interpretação. Em geral, a autoconfiança parece influenciar o sentimento de apreensão geral do aluno, o que pode manifestar-se no momento do desempenho.

Alunos com ansiedade de interpretação podem ou não sofrer de ansiedade de segunda língua. Entretanto, o estudo mostrou que aquele que sofre de ansiedade de segunda língua tendiam a ter também ansiedade de interpretação. Além disso, a ansiedade de interpretação pareceu ser duas vezes mais intensa e prevalente do que a ansiedade de segunda língua para alunos de interpretação. A principal razão levantada para isso foi a apreensão sobre o desempenho em sala de aula com relação a uma possível avaliação negativa. Os alunos relataram também sentir pavor de esquecer o que o orador havia dito, o que lhes aumentava a ansiedade, gerando tendência ao bloqueio cognitivo.

Embora uma maior autoconfiança geral fosse frequente em alunos com boa performance na interpretação, os indivíduos com autoconfiança elevada em suas habilidades em língua estrangeira não exibiam sempre semelhante desempenho elevado em interpretação. Em contraste com a tripla relação entre a autoconfiança em geral, ansiedade de segunda língua e ansiedade de interpretação, a dimensão da ansiedade relativa à capacidade de processar cognitivamente o que o orador enunciava pareceu ser exclusiva à ansiedade de interpretação e foi a principal responsável pela maior ansiedade na interpretação. Outro aspecto levantado por Chiang é a que a ansiedade relativa ao processo cognitivo pareceu ser maior entre alunos de interpretação do que entre profissionais.

Sendo as populações estudadas diferentes, e com possíveis diferenças qualitativas na percepção subjetivas dos participantes (por exemplo, o que estudantes de interpretação percebem como fala rápida provocadora de ansiedade pode ser percebido como fala em velocidade normal não provocadora de ansiedade por intérpretes profissionais) essa comparação revelou que não apenas a ansiedade de segunda língua era inerente à ansiedade de interpretação, mas também que diante de estressores semelhantes, a tarefa de interpretar produziu maior ansiedade de interpretação do que ansiedade de segunda língua nos alunos de interpretação.

A respeito da primeira pergunta que Chiang procurou responder, sobre se

os alunos de interpretação taiuaneses experimentavam ansiedade de interpretação, a resposta foi afirmativa. Os alunos de interpretação estudados experimentavam tanto ansiedade de interpretação como ansiedade de segunda língua. A severidade de sua ansiedade de interpretação foi significativamente maior do que sua ansiedade de segunda língua, embora esta estivesse presente na maioria dos casos.

Para parte dos alunos, a ansiedade de interpretação era o principal tipo de ansiedade enquanto que, para outra parte, a ansiedade de segunda língua era preponderante. Chiang observou quais comportamentos e situações específicos relativos às aulas de interpretação de conferências disparavam ansiedade e concluiu que a prevalência de um tipo de ansiedade sobre outro dependeu do tipo de habilidade em interpretação avaliado.

Parte dos estudantes avaliados enfrentavam preocupação quanto a sair-se bem na aula de interpretação segundo a própria avaliação, mas não quanto à avaliação negativa de terceiros; o contrario também ocorreu. Outros eram vítimas da ansiedade quanto a ser capazes de realizar a interpretação e da ansiedade quanto à avaliação negativa de terceiros, mas não da ansiedade relativa a ser capaz de processar cognitivamente o conteúdo emitido pelo orador. Outros ainda eram afetados pela falta de autoconfiança quanto a capacidade de interpretar, mas não pelo medo da aula de interpretação nem pela ansiedade relativa a ser capaz de processar cognitivamente o conteúdo emitido pelo orador

A segunda indagação de Chiang, sobre quais seriam as razões para a ansiedade de interpretação e de segunda língua dos alunos de interpretação estudados revelou quatro componentes principais: a) ansiedade quanto à avaliação negativa de terceiros; b) preocupação quanto a sair-se bem na aula de interpretação; c) ansiedade quanto a ser capaz de realizar a interpretação e d) baixa autoconfiança acerca da capacidade de interpretar.

A terceira indagação de Chiang, acerca de qual é a relação entre a ansiedade de interpretação e a ansiedade de segunda língua, obteve como resposta que é comum a ocorrência dos dois tipos de ansiedade concomitantemente embora em graus diferentes dependendo do sujeito e de como é susceptível aos quatro componentes citados acima.

A quarta pergunta de Chiang, sobre de que forma variáveis como gênero e anos de estudo de inglês afetavam a experiência dos estudantes de interpretação taiuaneses quanto à ansiedade de interpretação e ansiedade de segunda língua foi respondida com uma equivalência entre os gêneros masculino e feminino em relação à ansiedade quanto à avaliação negativa de terceiros e preocupação quanto a sair-se bem na aula de interpretação. Entretanto, os níveis de ansiedade com relação à baixa autoconfiança acerca da capacidade de interpretar foi significativamente mais alto nas mulheres avaliadas.

Por outro lado, em relação aos anos de estudo, níveis mais altos de ansiedade originada pela avaliação negativa de terceiros assim como pela baixa autoconfiança acerca da capacidade de interpretar foram mais encontrados em alunos com menos anos de estudo. Não foram encontradas diferenças quanto à idade na ansiedade quanto a não conseguir processar cognitivamente os conteúdos da interpretação.

A quinta pergunta de Chiang, sobre quais são as fontes e os efeitos da ansiedade de interpretação dos alunos são respondidas nos tópicos 3.3.1 e 3.3.2 desta monografia.

4.3.1

Fontes de ansiedade de interpretação

As fontes de ansiedade na interpretação foram agrupadas em cinco categorias: 1) variáveis referentes ao orador, 2) variáveis referentes ao público, 3) variáveis pessoais, 4) variáveis referentes à tarefa, e 5) variáveis referentes a procedimentos em sala de aula.

Nas seções seguintes trataremos de cada uma dessas fontes e procuraremos incluir exemplos de situações concretas colhidas nas entrevistas de aprofundamento que Chiang realizou com parte de sua amostra de alunos de interpretação.

4.3.1.1

Variáveis referentes ao orador

Três tipos de interações com oradores foram mencionados pelos alunos como agentes de ansiedade. O primeiro tipo consistia em interpretar um orador através de um CD ou fitas de áudio. O segundo tipo, em interpretar os colegas de sala. O terceiro tipo era a interpretação do próprio professor. O fator comum entre esses três tipos de oradores era o nível de incompreensibilidade de sua fala, apesar de os fatores causadores das dificuldades serem variados.

Para os alunos interpretando oradores em CDs ou fitas de áudio, os fatores mais ansiogênicos foram a velocidade da fala e sotaques pouco familiares. Os entrevistados relataram que oradores ouvidos através de CD falavam baixo e com ritmo pouco marcado. Nessa situação, eles costumavam diminuir um pouco a velocidade da interpretação. Como a velocidade da fala dos oradores se mantinha, os alunos ficavam nervosos e, embora soubessem que havia pessoas falando no CD, perdiam a noção do que estavam comunicando ou conseguiam compreender apenas poucas palavras ou somente algum/alguns dos oradores. O comportamento seguinte era o de tender a não ser capaz de continuar a interpretação, “congelar”.

Por outro lado, quando o orador atuava ao vivo, os fatores que disparavam a ansiedade dos intérpretes eram principalmente a pronúncia e a entonação. Nessa situação, os alunos começaram a preocupar-se e a ficar ansiosos logo no início da interpretação. Ao fim do exercício, relataram estar frustrados e desapontados consigo mesmos.

O terceiro tipo de variável, quando o orador era o próprio professor de interpretação, trazia para alguns alunos a ansiedade por estarem em contato visual constante com o professor a fim de entender o que ele dizia. Os alunos temiam ser invasivos visualmente assim como estarem sendo avaliados. Como o professor realizava leituras de diálogos e representava mais de um personagem, os alunos relataram ter dificuldade em compreender a qual dos papéis o professor se referia e acabavam por perder o encadeamento correto da interpretação.

Seja pela velocidade da fala, sotaques e pronúncias de difícil compreensão

ou má entonação, quaisquer desvios das normas da fala com as quais os alunos estavam familiarizados reduziram sua capacidade de compreender o discurso do orador e geraram ansiedade. Tanto os homens como as mulheres, e independentemente do nível de ansiedade experimentado, os alunos de interpretação entrevistados foram unânimes em afirmar que a incompreensibilidade da fala do orador era uma das principais fontes de ansiedade de interpretação.

4.3.1.2 **Variáveis referentes ao público**

Outra fonte comum de ansiedade de interpretação é o público, inclusive os colegas de classe e o professor. Três fatores pareceram determinar se o público desencadeava a ansiedade: o tamanho do público, o grau de familiaridade dos alunos com o público e a sensibilidade da audiência.

Quanto ao tamanho do público e grau familiaridade dos alunos para com o mesmo, foi relatado que, para a maior parte dos alunos, a ansiedade decrescia quando o número de colegas presentes também decrescia. No início do semestre letivo, quando havia muitos novos estudantes, os alunos relataram ficar tensos quando chamados para interpretar – o que ocorria diante de toda a turma, no caso de interpretação consecutiva. Após algumas semanas, quando parte da turma abandonava o curso e os alunos remanescentes já estavam mais entrosados, os alunos relataram ansiedade menor.

Para a minoria dos entrevistados, entretanto, havia um aumento da apreensão quando o público era formado por alunos que eram conhecidos dos entrevistados. Esses alunos de interpretação informaram que não se importavam com a opinião dos alunos que haviam conhecido há pouco, no início do semestre letivo, por considerarem que grande parte deles logo abandonaria o curso e o eventual mau desempenho dos alunos de interpretação seria completamente esquecido pelos colegas.

Outra pequena parte dos alunos de interpretação entrevistados relataram que o que os incomodava, em vez da atenção do público a seus eventuais erros, era a desatenção dos colegas. Quando os colegas não prestavam atenção à sua

interpretação, conversavam entre si ou riam, esse grupo de entrevistados informou sentir-se ansioso. Eles interpretavam o comportamento desatencioso dos colegas como referido à avaliação do desempenho de sua interpretação – estariam comentando sua performance ou mesmo rindo dela. A ansiedade neste caso elevava-se.

O aumento da ansiedade era ainda maior diante do professor, quando este fazia parte do público. Quaisquer reações do professor – sua atenção ou desatenção – disparava reações de ansiedade mais importantes do que as reações à presença dos colegas. Quando o professor, por exemplo, olhava para a janela em vez de para o aluno que estava interpretando, isso era compreendido como sinal de que o desempenho em questão era falho e, portanto, não merecia a atenção do professor.

O silêncio do professor ou sua falta de expressão facial pode também ser ansiogênico para os alunos pelo fato de que estes contam com sua aprovação, reprovação ou direcionamento. Alguns alunos relataram que imaginaram que o silêncio de seu professor devia-se a que o desempenho dos alunos era tão sofrível que o professor evitava comentá-lo diante da turma a fim de resguardar a integridade emocional dos alunos.

Apesar de os alunos necessitarem da manifestação das opiniões do professor, estas não deveriam ser críticas ou diretas demais. Grande parte da amostra relatou experimentar ansiedade diante de avaliações diretas ou críticas demais, especialmente se eram feitas diante da turma. Independentemente de o quão bem intencionada tivesse sido, as avaliações críticas ou diretas demais foram altamente ansiogênicas e contraproducentes para os alunos.

Avaliações realizadas pelo professor por escrito durante o desempenho dos alunos com relação à fluência, correção gramatical, pronúncia e outros fatores também têm efeito sobre o estado emocional dos alunos. Ao verem o professor começar a anotar sua avaliação do desempenho dos alunos, parte significativa da amostra informou começar a preocupar-se e perceberam que isso os distraía do esforço de interpretação propriamente dito, prejudicando a *performance*.

A avaliação negativa do professor, real ou imaginada pelos alunos,

aumentaram a ansiedade dos alunos, mesmo aqueles com desempenho acima da média. Alunos com este perfil relataram que temiam desapontar o professor, que acreditavam ter opinião favorável em relação a eles em função do desempenho positivo.

4.3.1.3

Variáveis pessoais

Uma interessante observação de Chiang é que, apesar de a interpretação ser essencialmente a transmissão das idéias de terceiros, muito da personalidade do intérprete está presente na tarefa de interpretar (CHIANG, 2006). Muitos dos alunos de interpretação entrevistados por ele acreditavam que a interpretação era “algo muito pessoal” (CHIANG, 2006, p 135).

Para vários dos alunos entrevistados, o que estava em questão era, mais do que a tarefa da interpretação, o indivíduo que estava executando a interpretação. Os dados relatados retrospectivamente pelos entrevistados geraram cinco dimensões psicológicas relativas a características pessoais: **comparação social, baixa autoconfiança, baixa autoestima, preocupação excessiva com as notas e alta ansiedade-traço.**

Em termos da **comparação social**, a maior parte dos entrevistados admitiram que comparavam-se com os demais. Se consideravam que o desempenho dos colegas era semelhante ou inferior ao seu, sentiam-se mais relaxados. Se, entretanto, achavam que os colegas apresentavam desempenho superior ao seu, tornavam-se mais ansiosos. Essa ansiedade atingia intensidade máxima se tinham que interpretar logo após um aluno que tivera desempenho superior ao que acreditavam que fariam.

Mesmo quando praticando *shadowing*, os alunos costumavam observar se os colegas sentados próximo repetiam o que ouviam com mais ou menos facilidade que eles próprios. Quando percebiam que seu desempenho era inferior ao de algum colega, isso gerava ansiedade e comprometia o desempenho.

Por outro lado, a impressão de estarem sendo monitorados pelos colegas,

pelo professor ou por outros com grande competência linguística fez com que os alunos sentissem ansiedade e prejuízo em seu desempenho. Diante de falantes nativos, ocorriam-lhes pensamentos acerca de sua competência linguística ser inferior à deles e que jamais chegariam àquele nível. Se estavam diante do professor, imaginavam poder receber notas mais baixas e ter sua imagem diante do professor danificada.

Com relação à **autoconfiança**, para muitos alunos, a aula de interpretação evocava antigos medos relacionados a incapacidades linguísticas. Alguns ficavam escandalizados com a consciência do fato de seu vocabulário em inglês ser tão restrito, evento só percebido a partir do curso de interpretação. Para alguns, sua confiança em terem capacidade para aumentar seu vocabulário a fim de alcançar o nível requerido pelo curso de interpretação ficava abalada. Outros consideravam que sua compreensão auditiva, pronúncia ou fluência não poderiam ser melhoradas ao ponto requerido pela profissão de intérprete.

Um fator muito importante relacionado à autoconfiança do aluno foi crer não ser capaz de recordar-se de toda a frase dita pelo orador, especialmente no caso da modalidade consecutiva. Esses eventos foram interpretados como grande embaraço e provocadores de perda da confiança na possibilidade de atuar como profissional de interpretação.

Apesar de a falta de confiança nas próprias habilidades linguísticas serem a causa imediata da ansiedade dos alunos, o estudo de Chiang ressaltou a **baixa autoestima** como a raiz dos problemas da maior parte dos alunos de interpretação. Parte dos alunos parecia ter opiniões negativas acerca de si mesmos também em situações não relacionadas com a interpretação de conferências. Nas situações em que eram expostas suas fraquezas e falhas, fossem relacionadas à interpretação de conferências ou não, esses alunos sentiam-se muito preocupados e ansiosos, procurando evitar que seus pares descobrissem suas incapacidades.

Ansiedade-traço elevada foi uma característica psicológica associada à alta ansiedade de interpretação, para alguns alunos. A necessidade constante de fazer interpretações diante da turma pareceu agravar a ansiedade daqueles que informaram ser normalmente tímidos e ansiosos. Alguns declararam não

conseguir realizar uma tarefa de *sight translation*¹⁰ até o fim, pois repentinamente paravam de compreender o que estavam lendo por causa da ansiedade. Outros declaram experimentar o mesmo tipo de incompetência súbita quando diante da platéia em interpretações consecutivas.

A última fonte de ansiedade de interpretação relacionada às características de personalidade avaliadas por Chiang foram as preocupações dos alunos com relação a notas. Grande parte dos alunos reportaram considerar-se intolerantes demais com relação a falhas em sua *performance*, como se cada sessão de treinamento ou exercício de sala de aula fosse um teste. Interpretar do chinês para o inglês seria um teste de suas habilidades como falantes de inglês e interpretar do inglês para o chinês seria um teste de habilidades de seu chinês.

Além disso, esses alunos não pareciam considerar-se apenas em treinamento como ainda estudantes de interpretação, mas antecipavam mentalmente as situações profissionais, em que o nível de preparo seria muito maior que sua capacitação atual. Essa distorção cognitiva pode levar os alunos a experimentar um grau de ansiedade incapacitante.

4.3.1.4

Variáveis referentes à tarefa

Independentemente de terem mais ou menos tempo de treinamento como alunos de interpretação, os entrevistados foram unânimes em afirmar que a tarefa de interpretar era mais complexa e difícil do que as habilidades de falar e compreender auditivamente uma segunda língua e, portanto mais ansiogênicas.

Eles informaram ter maior controle sobre a velocidade quando apenas falando em comparação com enquanto estavam interpretando. Comparando a ansiedade que experimentavam com relação à compreensão auditiva do inglês com a que experimentavam durante as tarefas de interpretação, os entrevistados informaram que os exercícios de compreensão auditiva eram menos ansiogênicos que os de interpretação porque nos primeiros os alunos não tinham que demonstrar continuamente o quanto haviam compreendido do conteúdo enunciado. Entretanto, enquanto interpretando, não havia como

¹⁰ *Sight translation*: termo que designa a tradução oral imediata de texto escrito em língua estrangeira.

esconder o que eles eventualmente não haviam entendido.

Esses alunos disseram que a ansiedade de interpretação era praticamente inevitável e que seria maior ou menor dependendo do quão bem treinados fossem. A principal razão causadora de ansiedade informada por esses alunos foi a característica de a interpretação ter de ser imediata, e, além disso, exigir a utilização de várias competências – vocabulário, gramática, sintaxe, domínio do campo de conhecimentos em questão, entre outros.

Outros aspectos relacionados à execução da tarefa de interpretar ressaltados pelos entrevistados foram a necessidade de recordar tudo o que era dito pelo orador, capacidade que perceberam diminuir agudamente diante da ansiedade. Vários consideraram-se pouco competentes ao ter que realizar tarefas múltiplas, como entender o orador, anotar o que dizia de forma adequada e, em seguida, devolver ao público o resultado de suas anotações.

Alguns informaram dificuldade de coordenação na interpretação consecutiva. Quando concentravam-se em anotar, falhavam em compreender o que o orador dizia mais à frente e a mesma dificuldade ocorria quando concentravam-se em compreender os conteúdos enunciados em relação a anotá-las. O momento mais ansiogênico da interpretação consecutiva foi considerado, porém, o enunciar para o público aquilo que o orador havia dito.

Outra variável relativa à dificuldade da tarefa diz respeito ao campo e quantidade de conhecimentos necessários para a interpretação. As áreas que estiveram mais associadas ao disparo de reações de ansiedade foram aquelas que implicavam o uso de muitos termos técnicos, especialmente ciência, negócios e tecnologia. O efeito duplo da falta de conhecimento do campo em questão e o da falha de vocabulário levou os alunos a um nível agudo de apreensão.

Grande parte dos entrevistados relataram preocupar-se profundamente quando o tema da interpretação era muito distante do que o cercava quotidianamente, como espaço, tecnologia e engenharia. Se o nível de ansiedade tornava-se elevado demais, alguns desistiam da tarefa.

A falta de estratégia para solucionar os problemas gerados pela dificuldade

da tarefa torna o problema da interpretação mais complexo. Sempre que ocorriam problemas na tarefa da interpretação, fossem relativos à compreensão auditiva, memória, vocabulário, pronúncia, sotaque, enunciação, etc, a reação mais comum era experimentar um bloqueio cognitivo, não ser mais capaz de continuar a tarefa e entrar em pânico. Apesar da gravidade da reação de pânico, os alunos não foram capazes de apresentar saídas para essas emergências.

4.3.1.5

Variáveis referentes a procedimentos em sala de aula

Vários procedimentos em sala de aula foram mencionados pelos entrevistados como fontes de ansiedade. Os principais foram: serem chamados para interpretar em frente à turma; serem chamados para interpretar sem preparação ou aviso prévio; e ambiguidades na opinião do professor.

O fator ansiogênico mais comumente referido pelos entrevistados foi ser chamado para interpretar em frente à turma. A maioria dos entrevistados informou sentir-se menos ansiosos quando praticavam sozinhos ou sentados em meio aos colegas. Mas a interpretação diante da turma, fosse por conta de um teste ou a simples prática de aula, foi capaz de disparar reações de ansiedade.

Das práticas em sala de aula, a mais ansiogênica, foi a interpretação diante da turma, especialmente quando esta não estava atenta ao intérprete. A segunda situação mais ansiogênica foi a de quando o público, especialmente o professor, mostrou-se avaliativo.

Outra fonte de ansiedade relacionada a procedimentos em sala de aula frequentemente mencionada foi ser chamado a interpretar sem preparação prévia. A maior parte dos entrevistados considerou a interpretação de conferências um curso para o qual era necessária muita preparação. Alguns alunos informaram, inclusive, que sentiam ansiedade de interpretação apenas quando julgavam-se despreparados ou pouco preparados para a tarefa, embora outros relatassem que sentiam ansiedade sempre, independentemente da quantidade de preparação que haviam feito. Entretanto, toda a amostra demonstrou ficar ansiosa diante da possibilidade de ser chamada a interpretar sem preparação prévia.

A ambiguidade da opinião do professor foi a fonte de ansiedade mais fraca reportada pelos alunos. Os alunos falaram de situações em que o professor, após a interpretação de um aluno, perguntou a opinião de todos os demais acerca do desempenho daquele aluno, mas não expressou a própria opinião, esperada como parâmetro pelos alunos. Isso os fez sentirem-se perdidos, e, conseqüentemente, ansiosos.

4.3.2

Efeitos da ansiedade de interpretação

Chiang (2006) identificou diversos efeitos da ansiedade de interpretação e reuniu-os em quatro grupos: 1) efeitos sobre a fisiologia, 2) efeitos sobre a rotina diária, 3) efeitos sobre a cognição, e 4) efeitos extraclasse.

4.3.2.1

Efeitos sobre a fisiologia

Os efeitos fisiológicos da ansiedade de interpretação são diversos, abrangendo desde sintomas brandos a outros mais graves. Os sintomas brandos foram esperados, pois são classicamente associados à ansiedade, tais como: aumento do batimento cardíaco; mãos, pés, fronte e corpo gelados e úmidos; tremor.

Muitos dos entrevistados informaram experimentar esses sintomas combinados ou isoladamente. Alguns alunos reportaram sentirem fraqueza, calafrios, pés e mãos gelados, rosto quente, ímpeto de sair correndo, voz trêmula, dificuldade de emitir sons.

Além dos sintomas comuns referidos acima, diversos alunos informaram sintomas menos comuns, como: pressão no peito, peso nos membros superiores e inferiores, dificuldade para controlá-los, respiração curta e acelerada, secura na garganta, ânsia de vômito e diarreia.

4.3.2.2

Efeitos sobre a rotina diária

Foram informadas mudanças na rotina diária dos alunos relacionadas com as aulas de interpretação. Metade dos alunos entrevistados passaram a acordar mais cedo do que nos dias em que não tinham aulas de interpretação. Duas razões foram descobertas para isso. Alguns não conseguiam permanecer relaxados ao ponto de continuarem dormindo pelo tempo habitual por estarem preocupados com a aula naquele dia. Outros decidiam acordar mais cedo a fim de prepararem-se para a aula que ocorreria naquele dia.

Alguns alunos relataram pular refeições porque sentiam-se tensos demais para comer ou porque queriam utilizar o tempo destinado às refeições para preparar-se para as aulas. Uma pequena parte da amostra informou preferir pular refeições porque percebia que diminuía seu estado alerta e causavam-lhe certa sonolência.

Diversos alunos relataram ter dificuldade para dormir na véspera da aula de interpretação. Esse fato tem consequências próprias para a aula, já que a memória de trabalho é diretamente afetada, assim como o desempenho cognitivo e motor geral, pela diminuição das horas de sono.

4.3.2.3

Efeitos sobre a cognição

Os efeitos da ansiedade de interpretação na cognição dos alunos estudados pareceu ser dramática, interferindo em seu aprendizado e performance. Esses efeitos foram agrupados de acordo com os diferentes estágios envolvendo o processamento cognitivo, como: 1) a **percepção do estímulo**, 2) seu **processamento**, 3) **memória** e 4) **devolução do conteúdo cognitivo** processado.

Em termos da **percepção do estímulo**, a maior parte dos alunos entrevistados relataram experimentar “um branco”. Os alunos de interpretação experimentaram o filtro cognitivo normal com intensidade aumentada, tornando-se cognitivamente bloqueados e incapazes de processar informações provenientes do orador. Os entrevistados relataram terem dificuldade em concentrar-se novamente após terem “um branco”.

Alguns tiveram crises de ansiedade e choro em seguida a bloqueios dessa natureza, pois ficavam extremamente frustrados por terem preparado-se em termos do conteúdo mas terem sido surpreendidos por sua reação emocional intensa. Eles também relataram preocupação com a opinião do professor sobre eles, imaginando que este concluiria que seus alunos eram preguiçosos e que não haviam preparado-se para a aula, já que seu desempenho fora tão ruim.

O bloqueio cognitivo também gerou frustração e sentimentos de inferioridade em relação às expectativas dos alunos para consigo mesmos. Alguns relataram terem trabalhado arduamente para terem bom desempenho na hora de interpretar e ficaram desconcertados e desesperançados por conta de seus resultados.

Em termos dos efeitos da ansiedade no **processamento** das informações, diversos entrevistados informaram que sua compreensão auditiva e/ou atenção desarticulava-se diante da ansiedade. Vários passavam a duvidar se tinham ouvido a mensagem do orador corretamente.

O fato de duvidarem de si mesmos, como, por exemplo, se tinham compreendido corretamente a fala do orador, representam os efeitos da ansiedade na **memória** e na **devolução do conteúdo cognitivo** processado. Grande parte da amostra experimentou menos fluência, menor coerência e mais erros.

Vários alunos relataram esquecer o que significavam os símbolos que haviam anotado em tarefas de interpretação consecutiva. Igualmente relataram perda de clareza acerca da fala do orador, diminuição da fluência, gagueira, deterioração do uso correto da gramática inglesa e esquecimento de vocabulário como principais consequências da ansiedade na memória e na devolução do conteúdo cognitivo.

4.3.2.4 Efeitos extraclasse

Os efeitos da ansiedade de interpretação não se limitam à sala de aula, mas estendem-se para outros contextos de vida dos alunos. Os efeitos são mais evidentes no dia ou noite anteriores à aula de interpretação.

Quase a totalidade da amostra apresentou reações de luta ou fuga – *fight or flight response* (reação de luta ou fuga, conforme o segundo capítulo desta monografia) – no dia anterior à aula de interpretação. Como exemplo da reação de lutar, a maior parte dos alunos relatou estudar mais do que o normal sem perceber que isso seria contraproducente em termos cognitivos e motores, por exemplo, indo dormir após as duas da manhã e acordando antes das seis para preparar-se para a aula de interpretação.

Comportamentos semelhantes à reação de fugir seriam, por exemplo, não comparecer à aula de interpretação, ou, pelo menos, deliciar-se com o pensamento de que não iriam, de que a aula seria cancelada e outros. A reação de fuga mais comum dos alunos foi evitar pensar nos problemas que a aula de interpretação traria no dia seguinte ao ligar a televisão; esses alunos esperavam até o último momento para começarem a estudar.

Outros entrevistados relataram procurar criar alguma desculpa convincente para justificar faltar à aula no dia seguinte. Outros ainda relataram rezar ou orar na véspera da aula para que o professor ficasse doente, que um tufão atingisse a universidade ou algum evento extraordinário os salvasse dos desafios das aulas.

4.4

Conclusões de Chiang

O estudo de Chiang (2006) levantou as cinco fontes mais importantes e os quatro efeitos mais intensos da ansiedade na interpretação de conferências, na especificidade de alunos de cursos universitários. Para a maior parte dos entrevistados, ocorria uma combinação de variáveis referentes ao orador, variáveis referentes ao público, variáveis pessoais, variáveis referentes à tarefa, e variáveis referentes a procedimentos em sala de aula como fontes de ansiedade.

Os quatro principais efeitos da ansiedade, relativos à fisiologia, rotina diária, cognição e efeitos extraclasse, igualmente interpenetraram-se ao longo do curso de interpretação e isso variou principalmente em relação às variáveis pessoais. Não importa qual fator tenha sido o fator principal em relação à ansiedade dos alunos, tal fator estava sempre combinado com as variáveis relativas à personalidade – comparação social, baixa autoconfiança, baixa auto-estima, preocupação com relação a notas e ansiedade-traço.

Da mesma forma, os efeitos da ansiedade de interpretação foram divergentes: para alguns alunos, os efeitos de sua ansiedade teve consequências principalmente fisiológicas ou prejuízo em sua rotina, interferências cognitivas ou comportamentos de luta ou fuga dentro ou fora da sala de aula. Na maior parte das vezes os alunos experimentaram uma combinação singular de efeitos incluindo emoções, percepções, crenças e comportamentos manifestados na sala de aula, mas com consequências mais amplas que atingiam a totalidade da subjetividade.

Alguns alunos relataram ter alterado seus planos em relação à carreira após terem experimentado as aulas de interpretação de conferências, conforme o relato de uma aluna (CHIANG, 2006, p. 153) entrevistada para esse estudo:

A ansiedade tem grande impacto sobre mim. Antes de cursar interpretação, eu tinha o sonho de tornar-me uma intérprete. Mas após fazer o curso, desisti da carreira de interpretação. Acho que a pessoa precisa ser uma espécie de super-homem para interpretar. Tudo o que posso dizer é que interpretar é um sonho, mas nunca vou alcançá-lo. Saber como é a interpretação foi suficiente.

Relatos como o da aluna mencionada acima demonstram a potencial magnitude emocional das experiências educacionais no desenvolvimento profissional. O estudo de Chiang ressalta a importância do conhecimento dos fatores emocionais envolvidos no aprendizado de competências, especialmente no caso de uma tarefa complexa como a interpretação de conferências. Entretanto, é pertinente considerar a influência das possíveis diferenças culturais na experiência emocional do processo educativo, dado que Chiang delimitou seu estudo a Taiwan. Enquanto algumas culturas poderiam minorar os efeitos e graus de ansiedade encontrados por Chiang, outras poderiam talvez ampliá-los. Nesse sentido, estudos posteriores seriam necessários para aprofundar tais questionamentos.

A produção de estudos com relação aos efeitos das diversas práticas de ensino em interpretação de conferências podem trazer boas contribuições para os cursos de interpretação de conferências. Estes serão tão bem sucedidos quanto mais levarem em consideração os conhecimentos produzidos na área para, com sensibilidade e audácia, construir seus planos pedagógicos.

5

Considerações Finais

Nesta monografia procuramos abordar o papel da ansiedade na interpretação de conferências, mais especificamente de seus efeitos sobre o aprendizado de alunos de interpretação de conferência. Para abordar o tema, os capítulos anteriores foram preparados com o objetivo de apresentar aspectos teóricos que possam explicar como o estresse e a ansiedade afetam física e psicologicamente o ser humano e delineamos resumidamente a história do conceito de estresse. Igualmente apresentamos um panorama de como o tema da ansiedade na interpretação de conferências, com suas influências sobre a cognição, o desempenho e a afetividade, tem sido abordado nas últimas décadas através da avaliação de uma coletânea cronológica dos trabalhos mais relevantes na literatura científica produzida sobre o tema.

O conjunto de informações mais relevante desta monografia foi a tese de doutorado de Chiang (2006), em que demonstra as vantagens do estudo da ansiedade na especificidade da interpretação de conferências em relação à utilização de conceitos mais gerais da ansiedade no contexto da interpretação.

Consideramos que a replicação de sua pesquisa seria necessária para validar ou não os resultados encontrados para a população estudada em Taiwan, além de ser pertinente e relevante no contexto desta universidade. Há contextos culturais diversos, como o Rio de Janeiro, no Brasil, diferentes combinações linguísticas e contextos educacionais específicos, como o da PUC-Rio, que, se investigados, renderiam resultados que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de esquemas de atuação profissional mais satisfatórios e para a organização pedagógica de cursos e materiais de interpretação.

Seria pertinente pesquisar que aspectos específicos do aprendizado da interpretação de conferências, por exemplo, no contexto do curso da PUC-Rio, produzem mais dificuldades para os alunos. Abaixo seguem alguns exemplos

dessas dificuldades:

- Ser necessário aprender vocabulário e outros conteúdos em uma segunda língua;
- Esforçar-se para a compreensão auditiva;
- Exercer a conversão do conteúdo ouvido para outra língua;
- Enunciar a tradução/versão;
- Pronunciar a tradução/versão corretamente;
- Memorizar o que o orador diz;
- Anotar o que o orador diz;
- Compreender as próprias anotações;
- Criar um esquema de rotina de aprendizado/estudo que permita o desenvolvimento das habilidades supracitadas;
- Desenvolver esquemas neutralizadores da ansiedade inerente ao aprendizado de interpretação de conferências;

Além disso, seria importante pesquisar que modalidades de interpretação geram que tipos de dificuldades ansiogênicas e que medidas poderiam ser eventualmente tomadas para minorar a ansiedade. Por outro lado, poder-se-ia igualmente levantar quais são os fatores facilitadores do aprendizado no curso de interpretação de conferências da PUC-Rio, de modo a utilizá-los otimamente.

Outra possibilidade para futuros estudos seria validar o *Interpretation Classroom Anxiety Scale* criado por Chiang (2006) para sua tese de doutorado. Com isso, poder-se-ia avançar em pesquisas longitudinais sobre como é a experiência dos alunos dos cursos de interpretação de conferências no Brasil. Um estudo longitudinal poderia, além disso, incorporar métodos qualitativos de pesquisa ao longo de vários semestres acadêmicos. Com isso, seria possível uma compreensão mais profunda e ampla da ansiedade de interpretação assim como a criação de instrumentos de pesquisa ainda mais aprimorados.

Seria importante estudar as diferenças individuais que levam a resultados de desempenho diferentes entre os alunos, tais como estilos e estratégias de aprendizagem e motivação. Essas variáveis psicoafetivas podem ser grandemente responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos estudantes de interpretação.

Dada a magnitude da ansiedade de interpretação assim como seus efeitos possivelmente debilitantes, é desejável e produtivo que o corpo docente saiba identificar as fontes da ansiedade de interpretação dos alunos. A ignorância desses fatores pode levar à reprodução inadvertida de práticas de ensino do tipo *sink or swim*, em que são exigidos desempenho e competência acima da preparação oferecida aos alunos. Isso pode gerar danos dificilmente reversíveis na autoconfiança desses alunos, afetar sua motivação e limitar suas aspirações e potencial.

Além de aprofundar conhecimentos sobre as fontes de ansiedade e outras dificuldades para os alunos de interpretação, seria interessante a realização de pesquisas entre profissionais de interpretação para suprir a escassez de literatura nacional sobre o tema e contribuir para a identificação de áreas problemáticas bem como de soluções para as mesmas. Ambientes de trabalho de baixa ansiedade poderão tornar-se circunstâncias mais comuns a partir da utilização desses conhecimentos.

Da mesma forma, ambientes de aprendizagem de baixa ansiedade tornar-se-ão mais possíveis ao serem implementados esquemas pedagógicos que atentem para as necessidades linguísticas, cognitivas e afetivas dos alunos. Os conhecimentos gerados nessas áreas certamente gerarão profissionais mais confiantes e bem capacitados.

6

Referências bibliográficas

ALPERT, R. H., & HABER R. N. Anxiety of academic achievement situations. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 61, p. 207-271, set. 1960. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/abn/61/2/207/>>. Acesso em: 13 jun 2011.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 3, n. 2, dec. 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2011.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES INTERPRETES DE CONFERENCE. **Workload Study**. Geneva: AIIC, 2002. Disponível em: <http://brasil.aiic.net/community/attachments/ViewAttachment.cfm/a467p657-897.pdf?&filename=a467p657%2D897%2Epdf&page_id=657>. Acesso em: 13 jun. 2011.

BECK, A.T. et al. **Cognitive Therapy of Depression**. New York: The Guilford Press, 1979, 425 p., ISBN 0-89862-919-5.

BRISAU, A.; GODJINS, R.; MEULEMAN, C. Toward a psycholinguistic profile of the interpreter. **Meta**, n. 39(1), p. 87-94, 1994. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/1994/v39/n1/002147ar.html>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

BUCK, R. **Human motivation and emotion**. New York: Wiley, 1988, 680 p., ISBN 9780471897057.

CANNON, W. B. **Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1929, 404 p., ISBN 9781443791274.

CATTELL, R. B.; SCHEIER, I. H. (1960). Stimuli related to stress, neuroticism, excitation, and anxiety response patterns. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 60, p. 153-161, mar. 1960. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/abn/60/2/195/>>. Acesso em: 13 jun 2011.

CHAPPELL M. S. et al. Text anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 268-274, 2005. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/edu/97/2/268/>>. Acesso em: 13 jun 2011.

CHIANG, Y. **Connecting Two Anxiety Constructs: An Interdisciplinary Study of Foreign Language Anxiety and Interpretation Anxiety**. 2006. Dissertação (Doutorado) – Graduate School of The University of Texas at Austin, The University of Texas at Austin. Disponível em: <<http://gradworks.umi.com/32/49/3249927.html>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

COLMAN A. M. **A Dictionary of Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2009, 896 p., ISBN 0199534063.

COYNE, J.C.; DELONGIS, A. Going beyond social support: The role of social relationship in adaptation. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 54, p. 454-460, ago. 1986. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/ccp/54/4/454/>>. Acesso em: 12 mai 2011.

EDELMANN, R. J. **Anxiety: Theory, research and intervention in clinical and health psychology**. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 1992, 349 p., ISBN 0471955817.

ENDLER, N. S. (1975). A person-situation interaction model for anxiety. In Spielberger C. D.; Sarason I. G. (Org.) **Stress and anxiety**. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Corporation, v. 10, p. 265-305, ISBN 1560321393.

GAIBA, F. **The Origin of Simultaneous Interpretation: The Nuremberg Trial**. Ottawa: Ottawa University Press, 1998, 176 p., ISBN 0776604570.

GERVER, D. The effects of noise on the performance of simultaneous interpreters. **Acta Psychologica**, v. 38, p. 159-167, 1974. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0001691874900316>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1995. ISBN-10: 1556197039.

HONG, H. **Job Stress Among Conference Interpreters in Taiwan**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Department of Applied Foreign Languages, Yunlin University of Science and Technology. Disponível em: <<http://cirinandgile.com/Bulletin%2040.htm>>. Acesso em 17 mar. 2011.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. **Modern Language Journal**, v. 70(2), p. 125-132, 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/327317>>. Acesso em: 13 jun 2011.

JIMENEZ, A. I.; PINAZO, D. C. "I failed because I got very nervous." Anxiety and performance in interpreting trainees: An empirical study. **The Interpreters' Newsletter**, n. 9, p. 21-39, 2001. Disponível em: <<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2493/1/16Riccardi.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

KÁLLAY, E. Coaching and stress management in interpretation. **Studia Ubb. Philologia**, Cluj-Napoca, n. 1, p. 65-70, 2011. Disponível em: <<http://studia.ubbcluj.ro/download/pdf/574.pdf#page=66>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

KURZ, I: Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices. **The Interpreters' Newsletter**, n. 12, Trieste: Edizioni Università di Trieste, 2003. ISBN 88-8303-140-7. Disponível em: <<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2472/1/03.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

LAZARUS, R.S. **Psychological Stress and the Coping Process**. New York: McGraw-Hill, 1966, 466 p., ASIN B0006BND2K.

LUPIEN, S. J.; GILLIN, C.J.; HAUGER, R. L. Working memory is more sensitive than declarative memory to the acute effects of corticosteroids: A dose-response study in humans. **Behavioral Neuroscience**, v. 113(3), p. 420-430, jun. 1999. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-11588-002>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

MACINTYRE, P. D., & GARDNER, R. C. Methods and results in the study of anxiety and language learning - A review of the literature. **Language Learning**, v. 41(1), p. 85-117, mar. 1991. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x/abstract>>. Acesso em: 13 jun 2011.

MANFRO, G. G. et al . Stress regulates the lymphocyte homing receptor CD62L (L-selectin). **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 61, n. 1, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000100004>. Acesso em: 27 fev. 2011.

MISCHEL, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. **Psychological Review**, v. 80, p. 252-283, jul. 1973. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/rev/80/4/252/>>. Acesso em: 13 jun 2011.

MOSER-MERCER, B. Screening potential interpreters. **Meta**, n. 30(1), p. 97-100, 1985. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/1985/v30/n1/003631ar.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

MOSER-MERCER, B.; KUNZLI, A.; KORAC, M. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (pilot study). **Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting**, n. 3(1), p. 47-64, 1998. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/jbp/intp/1998/00000003/00000001/art00003>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

MOSER-MERCER, B. Remote interpreting. **Communicate!** Summer 2003. Disponível em: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm?page_id=1125>. Acesso em: 19 mar. 2011.

MYERS, D. G. **Introdução à Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 1999, 534 p., ISBN 8521611862.

OEI, N. Y. L. et al. Psychosocial stress impairs working memory at high loads: An association with cortisol levels and memory retrieval. **Stress**, v. 9, n. 3, p. 133-141, 2006. Disponível em: <<http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/10253890600965773>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

PERREZ, M.; REICHERTS, M. **Stress, coping, and health**. Seattle/Toronto: Hogrefe & Huber Publishers, 1992, 233 p., ISBN 0889370656.

PINHO, M. X. et al. Associação entre características sociodemográficas, sintomas cardiovasculares e estressores psicossociais em idosos deprimidos com doença arterial coronária. **Einstein**, n. 4(4), p. 321-326, 2006. Disponível em: <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/403-Einstein_vol4_n4_2006_p321.pdf> Acesso em: 12 mai. 2011.

POWELL V.B. et al. Terapia cognitivo-comportamental da depressão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 30(supl II), p. 73-80, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30s2/a04v30s2.pdf>>. Acesso em 13 mai 2011.

RICCARDI, A.; MARINUZZI, G.; ZECCHIN, S. Interpretation and stress. **The Interpreters' Newsletter**, n. 18, p. 93-106, 1998. Disponível em: <<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2493/1/16Riccardi.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

SARAFINO, E. **Health psychology: Biopsychosocial interactions**. New York: Wiley, 1994, 537 p., ISBN 9780470646984.

SCOVEL, T. The effect of affect: A review of the anxiety literature. **Language Learning**, v. 28, p. 129-142, jun. 1978. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x/abstract>>. Acesso em: 13 jun 2011.

SELIC, P.; UMEK, P. Psychological factors in psychosomatic diseases: an outline of research results. **International journal psychosomatics: official publication on the International Psychosomatics Institute**, Ljubliana, n. 42(1-4), p. 35-43, v. 02, 1995. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/14617350_Psychological_factors_in_psychosomatic_diseases_an_outline_of_research_results>. Acesso em: 19 mar. 2011.

SEYLE, H. Confusion and controversy in the stress field. **Journal of Human Stress**, n. 1(2), p. 37-44, jun. 1975. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1235113>>. Acesso em: 12 mai 2011.

SEYLE, H. **Stress in health and disease**. Boston: Butterworths, 1976, 1256 p., ISBN 0407985107.

SHIH, Y. **An initial investigation of conference interpreters' personality profile and anxiety level**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Taiwan Normal University. Disponível em: <<http://cirinandgile.com/Bulletin%2034rtf.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

SMITH, R. E.; SARASON, I. G.; SARASON, B. R. **Psychology: The frontiers of behavior**. New York: Harper & Row, 1982, 704 p., ISBN 0060457295.

SMITH, R. E.; SMOLL F. L. Sport performance anxiety. In LEITENBERG H. (Org.) **Handbook of social and evaluation anxiety**, New York: Plenum Press, 1990, 576 p., p. 417-454.

SOUZA-TALARICO J. N. et al. Effects of stress hormones on the brain and cognition: Evidence from normal to pathological aging. **Dement Neuropsychol** n. 5(1), p. 8-16 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.demneuropsychy.com.br/imageBank/PDF/v5n1a03.pdf>>. Acesso em: 12 mai 2011.

SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L. (1970). **Manual for the State-Trait Anxiety inventory**. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1983, 36 p.

SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L. (1983). **Manual for State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)**. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 36 p.

TRYON, G. S. The measurement and treatment of test anxiety. **Review of Educational Research**, v. 50, n. 2, p. 343-372, Summer, 1980. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/50/2/343.short>>. Acesso em: 13 jun 2011.

YERKES R.M., DODSON J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. **Journal of Comparative Neurology and Psychology**, v. 18, p. 459-482, nov. 1908. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cne.920180503/abstract>>. Acesso em: 13 jun 2011.

YOUNG J. E. **Schema therapy: a practitioner's guide**. New York: The Guilford Press, 2003, 436 p., ISBN 1593853726.