



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

RELAÇÕES ENTRE O TIPO PSICOLÓGICO E A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Lileni M. Drugovich Belonsi

SÃO CARLOS
2009



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**RELAÇÕES ENTRE O TIPO PSICOLÓGICO E A APRENDIZAGEM DE UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

LILENI M. DRUGOVICH BELONSI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Ademar da Silva

São Carlos, São Paulo, Brasil
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B452re

Belonsi, Lileni Marileili Drugovich.

Relações entre o tipo psicológico e a aprendizagem de uma língua estrangeira / Lileni Marileili Drugovich Belonsi. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

153 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Lingüística. 2. Tipologia (Psicologia). 3. Estilos de aprendizagem. 4. Língua estrangeira. I. Título.

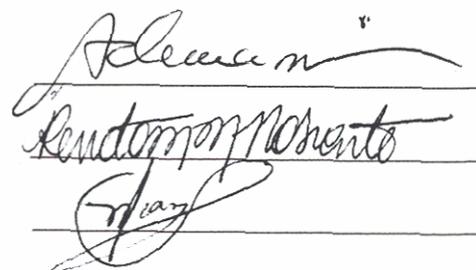
CDD: 410 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. **Ademar** da Silva

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente

Prof. Dr. Nelson Viana



Handwritten signatures of the examiners, including Ademar da Silva, Renata Maria Moschen Nascente, and Nelson Viana, written over horizontal lines.

**Dedico este trabalho
com todo carinho
a minha mãe e
minha avó, eternas educadoras.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo;

Ao meu orientador, prof. Dr. Ademar da Silva, pela sábia orientação;

Aos membros da banca pela preciosa colaboração;

Ao Daniel pela paciência, compreensão e apoio;

A minha mãe e minha avó por tudo que me ensinaram;

Ao Luiz pela extrema confiança;

À Eva pela leitura colaborativa;

À Luciara e Priscila pelo amparo;

À Lílian, Carla e Ariana pela força;

Aos diretores da escola onde coletei dados pelo incentivo à pesquisa;

e a todos aqueles que, mesmo indiretamente, me ajudaram a concluir este trabalho.

Quem olha para fora sonha,
quem olha para dentro acorda.
(Carl Gustav Jung)

RESUMO

Existem vários fatores que interferem na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), dentre eles estão os estilos de aprendizagem, que abrangem o domínio cognitivo e o afetivo. O lado intrínseco do domínio afetivo, que é a personalidade, deve ser considerado um fator importante para a construção de uma teoria de ensino/aprendizagem de línguas, pois prioriza o comportamento humano no que concerne ao modo de aprender. Embora os traços de personalidade ou Tipos Psicológicos possam ser vistos como circunstanciais, ou seja, sem durabilidade ou confiabilidade, eles podem ser indicadores das necessidades pessoais dos aprendizes em determinado momento. O objetivo desta pesquisa foi investigar se o Tipo Psicológico do aprendiz está refletido na maneira pela qual ele processa informações, na sua motivação e no modo de desenvolver estratégias que o auxiliem a lidar com as mais diferentes situações de aprendizagem. Conhecer os diferentes Tipos Psicológicos (tais como extrovertido, perceptivo, julgador, intuitivo) bem como suas características, pode ser de grande importância para o professor porque, por meio desse conhecimento, será capaz de identificar melhor as dificuldades de determinado aprendiz ou grupo de aprendizes e lhes fornecer meios de atenuá-las; quanto ao aprendiz, ele terá condições de buscar maior autonomia ao aprender uma LE, pois saberá como satisfazer suas preferências e como lidar com suas dificuldades de aprendizagem. Tendo como embasamento teórico os estudos realizados pelo psiquiatra Carl Jung, na década de 20, que foram posteriormente revisados e aperfeiçoados por Myers e Briggs (1987; 1995; 1997) e tomando como referência as pesquisas desenvolvidas por Ehrman (1996), foram apontadas diferenças de personalidade bastante relevantes para a aprendizagem. Os dados analisados e interpretados foram coletados a partir das respostas do MBTI (Myers Briggs Type Indicator), um inventário criado por Myers e Briggs, que indica o Tipo Psicológico, classificado em quatro dimensões bipolares ou dicotômicas de acordo com as preferências do aprendiz. Tais dados revelaram as peculiaridades de cada Tipo, a relação entre as orientações e as habilidades de cada aprendiz e os fatores que contribuem ou não para o sucesso na aprendizagem de uma LE (inglês) em um contexto formal.

Palavras-chave: Tipos Psicológicos, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

There are several factors which interfere in foreign language learning. Among them, there are the learning styles, which comprise the cognitive and affective domains. The intrinsic side of the affective domain, which is the personality, should be considered as an important factor on the building of a foreign language teaching/learning theory, because it gives priority to human behavior concerning the way people learn. Although Personality Traits or Psychological Types may be regarded as circumstantial, that is, without reliability or strength, they may be indicators of personal needs during a certain moment. The purpose of this study was to investigate whether the learner's Psychological Type is reflected on the way he processes information, on his motivation and on the way he develops strategies which help him to deal with the most different learning situations. Knowing the different Psychological Types (such as extroverted, perceptive, judger, intuitive) as well as their characteristics, may be quite important for the teacher, because, through this knowledge, he will be able to better identify the difficulties of a determined learner or a group of learners and provide them with means to reduce them; in relation to the learner, one will have conditions to search more autonomy when learning a foreign language, because one will know how to satisfy his preferences and how to deal with his learning difficulties. By having as theoretical base the studies developed by the psychiatrist Carl Jung in the 1920s, which were further revised and improved by Myers and Briggs (1987; 1995; 1997) and having as reference the studies developed by Ehrman (1996), we pointed out some personality differences which are relevant to the learning process. We analyzed and interpreted the data, which were collected from the answers given at the MBTI (Myers Briggs Type Indicator). The MBTI is an inventory developed by Myers and Briggs, which indicates the Psychological Type, classified into four bipolar or dichotomic dimensions according to the learner's preferences. Such data showed the traits of each Type, the relationship between the orientations and the abilities of each learner and the factors which contribute or not to the success in a foreign language (English) learning context.

Key words: learning styles, learning strategies, Psychological Types.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1.	Comparações entre processo, estilo e estratégia.....	31
QUADRO 2.	Características associadas ao lado esquerdo e ao lado direito do cérebro.....	35
QUADRO 3.	Características dos aprendizes dependentes e independentes de campo.....	36
FIGURA 1.	Modelo cognitivo de Kolb.....	40
QUADRO 4.	Relação entre a tipologia de Kolb e a de Jung.....	40
QUADRO 5.	Estilos de Kolb.....	41
QUADRO 6.	Relação entre a tipologia de Felder e Silverman e os Tipos Psicológicos.....	44
QUADRO 7.	Estratégias de aprendizagem.....	45
QUADRO 8.	Estratégias diretas e indiretas.....	48
QUADRO 9.	Categorizações relacionadas aos temperamentos.....	52
FIGURA 2.	Modelo psíquico segundo Jung.....	58
QUADRO 10.	Características principais das atitudes e funções.....	70
QUADRO 11.	Uso dos opostos.....	70
QUADRO 12.	Formação dos oito Tipos Psicológicos segundo Jung.....	70
QUADRO 13.	Atitudes e preferências.....	72
FIGURA 3.	Relação dos 16 Tipos Psicológicos.....	73
FIGURA 4.	Orientação de cada uma das preferências.....	74
QUADRO 14.	Processo Dominante de cada Tipo.....	77
QUADRO 15.	Perfil de aprendizagem dos quatro Tipos acadêmicos.....	81
QUADRO 16.	Resumo das características de cada preferência.....	81
QUADRO 17.	Resumos dos estilos e estratégias dos aprendizes associados ao MBTI.....	110

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.	Número de respondentes de cada Tipo.....	95
TABELA 2.	Número correspondente a cada dimensão psicológica.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

ENFJ	Extroversão Intuição Sentimento - Julgamento
ENFP	Extroversão Intuição Sentimento Percepção
ENTJ	Extroversão Intuição Pensamento Julgamento
ENTP	Extroversão Intuição Pensamento Percepção
ESFJ	Extroversão Sensação Sentimento Julgamento
ESFP	Extroversão Sensação Sentimento Percepção
ESTJ	Extroversão Sentimento Pensamento Julgamento
ESTP	Extroversão Sensação Pensamento Percepção
INFJ	Introversão Intuição Sentimento Julgamento
INFP	Introversão Intuição Sentimento Percepção
INTJ	Introversão Intuição Pensamento Julgamento
INTP	Introversão Intuição Pensamento Percepção
ISFJ	Introversão Sensação Sentimento Julgamento
ISFP	Introversão Sensação Sentimento Percepção
ISTJ	Introversão Sensação Pensamento Julgamento
ISTP	Introversão Sensação Pensamento Percepção
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator (Indicador de Tipos Myers-Briggs)
PP	Professora Pesquisadora

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

[()]	Fala da pesquisadora
(...)	Transcrição parcial
(.)	Interrupção da fala

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ALGUMAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM	18
2.1	Aspectos cognitivos.....	18
2.2	Aspectos afetivos.....	21
2.2.1	Autoestima.....	24
2.2.2	Inibição.....	25
2.2.3	Capacidade de se arriscar.....	26
2.2.4	Ansiedade.....	27
2.2.5	Empatia.....	28
2.2.6	Extroversão.....	28
2.2.7	Motivação.....	29
2.3	Estilos de aprendizagem.....	31
2.3.1	Sequencial - aleatório.....	33
2.3.2	Concreto - abstrato.....	34
2.3.3	Dedutivo - indutivo.....	34
2.3.4	Funcionamento do lado esquerdo e direito do cérebro.....	35
2.3.5	Dependência e independência de campo.....	36
2.3.6	Tolerância à ambiguidade.....	37
2.3.7	Reflexibilidade e impulsividade.....	38
2.3.8	Canais de percepção.....	38
2.3.9	Modelo de estilos de aprendizagem proposto por Kolb.....	39
2.3.10	Estilos de aprendizagem propostos por Felder e Silverman.....	42
2.4	Estratégias de aprendizagem.....	44
3	TEORIA DOS TIPOS PSICOLÓGICOS	50
3.1	Panorama histórico – trabalhos com foco em características individuais.....	51
3.2	A teoria desenvolvida por Jung.....	53
3.2.1	A estrutura da personalidade.....	54
3.2.2	Alguns conceitos importantes.....	59
3.2.3	As atitudes: Extroversão e Introversão.....	62
3.2.4	As funções.....	64
3.2.4.1	Funções da percepção: Sensação e Intuição.....	66
3.2.4.2	Funções do julgamento: Pensamento e Sentimento.....	68
3.2.5	Formação dos oito Tipos Psicológicos.....	70
3.3	Contribuições de Myers e Briggs.....	71
3.3.1	Formação dos dezesseis Tipos Psicológicos.....	73
3.3.2	As atitudes: Julgamento e Percepção.....	74
3.3.3	Processo dominante de cada Tipo.....	76
3.4	Desenvolvimento do Tipo.....	77
3.4.1	Obstáculos para o desenvolvimento do Tipo.....	78
3.5	Combinações das preferências.....	80
4	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	83
4.1	Natureza da pesquisa, participantes, contexto e instrumentos.....	83
4.1.2	O inventário baseado no MBTI.....	85
4.1.2.1	Histórico do MBTI.....	88
4.1.3	Observações.....	92
4.1.4	Entrevista.....	93

5	ANÁLISE DOS DADOS	95
5.1	Descrição dos resultados	95
5.2	Confluências entre Tipos Psicológicos, estilos e estratégias	96
5.2.1	Tipo E (Extroversão)	98
5.2.2	Tipo I (Introversão)	100
5.2.3	Tipo N (Intuição)	102
5.2.4	Tipo S (Sensação)	104
5.2.5	Tipo F (Sentimento)	106
5.2.6	Tipo T (Pensamento)	107
5.2.7	Tipo J (Julgamento)	108
5.2.8	Tipo P (Percepção)	109
5.3	Conclusões a partir da análise dos dados	110
5.4	Relação entre os estilos de ensino e os estilos de aprendizagem	114
5.4.1	Estilo de ensino SP (Sensação e Percepção)	115
5.4.2	Estilo de ensino SJ (Sensação e Julgamento)	116
5.4.3	Estilo de ensino NT (Intuição e Pensamento)	117
5.4.4	Estilo de ensino NF (Intuição e Sentimento)	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	
	A - Quadro referente aos Tipos dos aprendizes	131
	B - Termo de consentimento livre e esclarecido	132
	ANEXOS	
	A - Inventário de Tipos Psicológicos	133
	B - Entrevista	136
	C - Características dos dezesseis Tipos Psicológicos	145

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 70, com o início do movimento comunicativo, constata-se uma mudança no paradigma de ensino de Língua Estrangeira (LE), no qual os aspectos afetivos dos aprendizes assumem posição relevante no processo de ensino/aprendizagem. A partir desse período, houve uma mudança no papel do professor, cuja principal função deixa de ser a de transmissor do conhecimento e passa a ser a de instigador do pensamento crítico e de uma aprendizagem autônoma; o aluno, por sua vez, assume um papel ativo na aprendizagem, buscando, por meio de diferentes ferramentas (livros, internet, programas midiáticos), construir o próprio conhecimento.

Larsen-Freeman (1998, p. 208-209) traçou um panorama das diferentes visões acerca dos aprendizes em decorrência das mudanças nos paradigmas de ensino de línguas ao longo dos anos:

- Anos 50 - Mímico: os aprendizes imitavam o comportamento linguístico de seus professores, em um processo de formação de hábito;
- Anos 60 - Cognitivo: a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- Anos 70 - Afetivo e Social: o trabalho de Gardner e Lambert (1972) sobre atitudes e motivação contribuiu para que o aprendiz buscasse significação em sua aprendizagem;
- Anos 80 - Estratégico: os estilos e as estratégias de aprendizagem passam a ter relevância e o aprendiz é considerado capaz de se engajar na aprendizagem autônoma;
- Anos 90 - Político: o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política e a língua passa a ser concebida como instrumento de poder.

Esse novo paradigma ampliou o foco das pesquisas concernentes ao ensino/aprendizagem de línguas, que outrora era restrito ao produto e agora se estende ao processo e aos fatores que o influenciam; uma perspectiva neo-humanista foi adotada e novos métodos¹ de ensino de LE foram elaborados, empregando temas do bem-estar, do ambiente saudável, da produção e do belo.

A adoção dessa perspectiva propiciou ao ensino de línguas uma adequação ou acomodação na esfera dos novos paradigmas educacionais, que possuem como princípios a valorização do diferente, da minoria, da pluralidade de doutrinas, dos direitos humanos; que

¹ Neste trabalho o conceito de método é condizente com o teorizado por Richards e Rodgers (1982). Segundo os autores, o *método* se define a partir de três níveis: *approach* (abordagem), *design* (planejamento) e *procedure* (procedimento), que formam um sistema interdependente.

eliminam os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimento e de visões de mundo; que têm como pressupostos básicos a equidade e a autonomia. Conforme explica Gadotti (1993, p. 311), o conceito de equidade está relacionado à “busca da igualdade sem eliminar as diferenças” e autonomia expressa a “capacidade de autogoverno de cada cidadão”. A diferença não deve ser descartada, mas respeitada; a autonomia não deve ser vista como isolamento, mas como diálogo com culturas e concepções de mundo diferentes, para que o indivíduo, enriquecido de conhecimento, seja capaz de governar a si mesmo.

Entretanto, considerando a realidade que nos cerca, percebe-se um grande descompasso entre o que se espera da educação e o que realmente é praticado nas salas de aula. No modelo de ensino/aprendizagem ainda vigente, muitas vezes, os aprendizes são considerados uma massa homogênea e professores inseridos nesse modelo raramente variam ou adaptam seu plano de aula. Essa aparente acomodação pode decorrer de dois fatores: da crença por parte dos professores de que estão adotando o método ideal, melhor para todos; ou da falta de conhecimento teórico que poderia auxiliá-los ou norteá-los a uma prática mais adequada.

O modelo homogêneo de educação, paradoxalmente (levando-se em consideração o valor semântico da palavra ‘homogêneo’), possui um caráter excludente, já que não concebe cada aprendiz como um ser único, com preferências e características próprias. É necessário ponderar que a heterogeneidade está presente não apenas no modo de aprender, mas também nas atitudes, nos objetivos e nas motivações dos aprendizes em sala de aula. Cada aprendiz tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural e esse histórico pessoal se reflete na forma como cada um retém e processa informações, resolve problemas e tarefas, expõe ideias e opiniões, lida com colegas e com professores. Assim, qualquer método que desconsidere tal questão vai de encontro às exigências e necessidades de cada aprendiz.

O grande número de alunos em uma sala de aula de escolas públicas e o aumento na demanda por cursos de idioma no país trazem à tona essa questão que diz respeito à relação entre a individualidade do aprendiz e a prática homogênea do professor. Com a adoção de tal prática, são geralmente detectadas insatisfações de alunos que não se adaptaram a determinadas técnicas de ensino e frustrações por parte de professores que não viram êxito nas produções de seus alunos.

Para Leffa (1988), apenas a metodologia não garante a aprendizagem. Deve-se levar em consideração o grande número de variáveis que afetam a situação de ensino e que fazem com que o aprendiz seja bem sucedido em um contexto e mal em outro. Uma dessas variáveis

é a personalidade do aprendiz, cuja estrutura formadora abrange fatores de interesse e preferência, que podem ser semelhantes ou totalmente diferentes dos fatores da estrutura psíquica de outro aprendiz. Dessa forma, as maiores ou menores diferenças entre um aprendiz e outro ajudam a explicar a razão pela qual alguns reagem bem a determinado método, enquanto outros simplesmente o rejeitam.

Nunan (1989) afirma que nenhum curso deve ser considerado centrado no aprendiz, a menos que leve em conta as percepções e necessidades subjetivas desse aprendiz em relação ao processo de aprendizagem.

De acordo com o filósofo francês Lévy (2003), a escola, inserida no atual modelo de educação, precisa assumir um papel fundamental: criar formas de aprendizagem que permitam ao professor ser um animador da inteligência coletiva e não mais um fornecedor de conhecimentos. Ele deve ser o gestor da aprendizagem, estimulando o intercâmbio de conhecimentos, ativando e orientando o processo de aprendizagem de forma individualizada.

Seguindo esse paradigma, os alunos não podem receber o mesmo tratamento, como ocorre numa linha de montagem industrial, mas, conforme expôs Larsen-Freeman (1998, p. 207), eles precisam ser vistos “como pessoas completas, com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, históricas, estratégicas e políticas”. Isso implica que o modo de ser ou de agir do outro deve adquirir maior grau de relativismo e tolerância, levando-se em consideração as diferenças pessoais.

Holmes (1992) defende que, como profissional competente, o professor deve ser também um pesquisador e se empenhar em compreender algumas questões fundamentais que envolvem o processo de aprendizagem de seus alunos. Sua prática nunca chega à completude, pois sempre haverá algo a ser acrescentado. Segundo o autor, o papel do professor como mero interpretador do conteúdo já se encontra ultrapassado. No ensino de línguas, o professor/pesquisador não deve pensar a língua apenas no seu aspecto estrutural, mas deve tratá-la como parte indissociável da relação sociedade/poder. Quanto à metodologia de ensino, o “método modelo” cedeu seu lugar para diferentes abordagens que, de modo mais eclético, voltam-se para a *finalidade* da educação, que é atingir a todos, sem qualquer distinção.

A partir daí, surge a seguinte questão: como elaborar um plano de ensino que atenda a todos os aprendizes? A resposta pode estar na habilidade e no senso de plausibilidade do professor (PRABHU, 1990) que, imerso em um repertório teórico, deverá refletir sobre as peculiaridades do contexto em que está atuando e decidir o que é plausível naquele momento.

A reflexão sobre tais peculiaridades envolve um conhecimento mais profundo sobre os aprendizes que, dependendo das preferências arraigadas em seu complexo universo psicológico, ou seu Tipo Psicológico, podem aprovar ou repelir esforços provindos de uma prática de ensino com um caráter genérico.

Quando o professor tem a oportunidade de conhecer as características psicológicas de seus aprendizes, ele consegue identificar com mais facilidade seus estilos de aprendizagem, suas dificuldades ou fraquezas e também consegue prever certos comportamentos. Uma das formas de se familiarizar com a personalidade dos aprendizes seria por meio da Teoria dos Tipos Psicológicos. Essa teoria foi idealizada por Carl Gustav Jung na década de 20 e aperfeiçoada por duas pesquisadoras norte-americanas chamadas Isabel Myers e Katharine Briggs na década de 40. A teoria tem como propósito identificar as orientações psicológicas dos indivíduos, que podem tender para a Extroversão ou Introversão, Sensação ou Intuição, Pensamento ou Sentimento e Julgamento ou Percepção. Para facilitar a identificação dos Tipos, as duas pesquisadoras criaram um instrumento em formato de inventário denominado MBTI (Myers-Briggs Type Indicator - Indicador de Tipos Myers-Briggs), que aponta o Tipo Psicológico de seus respondentes e que, atualmente, em um contexto formal de ensino, pode auxiliar professores a conhecer os Tipos de seus alunos.

Consideramos, portanto, que, para se seguir o novo paradigma, colocar em prática os conceitos mencionados anteriormente e se alcançar um aprendizado mais eficiente, seja necessário atentar-se para o comportamento do aprendiz, observando e destacando suas idiossincrasias. É necessário que a competência teórica (ALMEIDA FILHO, 1993) esteja intimamente ligada à reflexão, pois, dessa forma, os professores podem ampliar e refletir sobre o próprio conhecimento, entender melhor a forma pela qual seus alunos aprendem e adaptar sua prática de ensino conforme o contexto. O professor deve saber que, embora existam muitas teorias, elas são adequadas em certos casos e impróprias em outros, portanto, não devem ser tomadas como fórmulas mágicas, que tornariam todos os alunos aptos a incorporarem os conceitos de modo equitativo.

O diálogo entre a linguística – ciência da linguagem – e a psicologia – ciência dos fenômenos psíquicos e comportamentais – gera resultados que cada área, distintamente, não conseguiria contemplar. A psicolinguística, que compreende o estudo do sistema linguístico adquirido (a gramática), dos métodos de aquisição desse sistema, e dos modelos de percepção e locução, é um dos frutos dessa união interdisciplinar. Questões linguísticas, relacionadas ao uso da língua materna, incluindo as patologias, questões de aquisição,

ensino e uso de uma Segunda Língua (L2) ou de uma LE não devem ser removidas ou afastadas do âmbito psicológico, mas devem permanecer em contato para se beneficiarem, como em um processo simbiótico, de qualquer fonte explanadora que cada um dos lados possa fornecer ao outro.

O desenvolvimento de pesquisas que visem compreender o aprendiz, fundamentalmente, como ser humano traz benefícios significativos não apenas para o professor mas também para o aprendiz. Tal compreensão não requer conhecimentos profundos de psicologia, já que profissionais do ensino de línguas não possuem suporte teórico para desvendar ou interpretar o âmago do ser humano e nem lhes compete tal função. O que se exige, na verdade, são noções gerais sobre a estrutura psíquica dos indivíduos que auxiliarão um professor consciente a planejar suas aulas com base nos diversos interesses e preferências de seus alunos.

Nesta pesquisa evidenciamos os Tipos Psicológicos de 28 alunos da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental de determinada escola particular localizada na cidade de Viradouro/SP e buscamos estabelecer relações entre os Tipos, os estilos e as estratégias de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento dos Tipos Psicológicos e das preferências de aprendizagem pode facilitar e enriquecer o relacionamento professor-aluno e, conseqüentemente, favorecer uma aprendizagem eficaz, o propósito mais abrangente desta pesquisa é descrever os Tipos Psicológicos de seus participantes, evidenciando as características peculiares a cada Tipo e revelando seus estilos de aprendizagem.

O objetivo específico é relacionar as informações concernentes aos Tipos às estratégias de aprendizagem e, a partir daí, investigar quais fatores psicológicos exercem, efetivamente, influência sobre a aprendizagem.

Assim, a partir da hipótese de que os Tipos Psicológicos influenciam na aprendizagem de uma LE, as questões levantadas para direcionar a pesquisa foram:

1. Qual a relação entre os Tipos Psicológicos, os estilos e as estratégias de aprendizagem?
2. Quais aspectos da personalidade devem ser considerados relevantes para o processo de aprendizagem de uma LE?

Essas questões surgiram de uma inquietação pessoal relacionada à minha personalidade. Por ser uma pessoa muito introvertida, sempre tive dificuldade para me adaptar a determinadas situações em sala de aula, como expor minhas dúvidas ou ideias para um grande número de ouvintes ou fazer leituras em voz alta. Apesar disso, sempre fui

muito determinada e me esforçava para superar alguns percalços, que, para meus colegas de classe, representavam algo corriqueiro. Frequentemente me perguntava se eu não teria obtido mais sucesso na aprendizagem ou reconhecimento por parte de professores e colegas caso fosse mais extrovertida e participasse mais ativamente.

Além da dimensão psicológica Extroversão – Introversão, eu supunha que outros aspectos da personalidade, de certa forma, também poderiam levar o aprendiz a agir de determinados modos.

O que antes era um incômodo de aprendiz, agora passou a ser uma preocupação de professora, já que, em 10 anos ensinando Língua Inglesa, tenho percebido em meus alunos diferenças de personalidade que muitas vezes dificultam ou, em outros casos, auxiliam sua aprendizagem. Alguns traços de personalidade estão evidentes em seus estilos de aprendizagem, em seu modo de agir ou de optar por uma ou outra atividade em classe.

Por acreditar que conhecer o Tipo Psicológico do aprendiz nos permite compreender melhor seu universo e, conseqüentemente, nos torna mais capazes de auxiliá-lo em sua busca pelo conhecimento, desenvolvi esta pesquisa.

Sabemos que a aprendizagem de uma LE é um processo complexo, constituído de um número significativo de variáveis. As diferenças observadas no desempenho dos aprendizes não se limitam ou se explicam apenas pelos diferentes estilos de aprendizagem ou Tipos Psicológicos. De acordo com a classificação feita por Almeida Filho (2005, p. 17), as variáveis também são de natureza distinta, podendo ser:

Intrínsecas à pessoa, como as:

- afetivas (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação),
- físicas (relacionadas a condições de saúde, cansaço e idade) e
- sócio-cognitivas (referentes a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua alvo).

Ou extrínsecas, como:

- material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo e condições de exposição às amostras de língua.

Abarcar todas essas variáveis não está nos propósitos e possibilidades desta pesquisa, por isso, fizemos um recorte e optamos por abordar os Tipos Psicológicos, com base na tipologia do psiquiatra suíço Carl Jung (1991), por se tratar de uma das mais

abrangentes teorias para explicar o desenvolvimento da personalidade do ser humano sadio e, principalmente, por concordarmos com seus pressupostos teóricos e acreditarmos na sua aplicabilidade ao ensino/aprendizagem de línguas.

Esta dissertação possui cinco seções, além desta seção introdutória. Na seção 2, fizemos uma revisão da literatura sobre os aspectos cognitivos e afetivos, sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem. Posteriormente, discorremos sobre os Tipos Psicológicos, apresentando a teoria desenvolvida por Jung e as contribuições de Myers e Briggs. Na quarta seção, tratamos da metodologia para a coleta de dados. Sob a ótica de uma abordagem descritiva, delimitamos o objeto de pesquisa e selecionamos os instrumentos adequados. Na seção seguinte, analisamos os dados obtidos por meio de entrevistas e os comparamos à teoria explicitada nas seções 2 e 3. Finalmente, na sexta seção, expusemos nossas conclusões acerca das características psicológicas dos aprendizes e sua relação com a aprendizagem da Língua Inglesa.

2 ALGUMAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM

Antes de abordar os Tipos Psicológicos, que constituem o cerne teórico desta pesquisa, foi feito um resumo dos aspectos afetivos e cognitivos, dos estilos e das estratégias de aprendizagem. Essa exposição fez-se necessária porque os Tipos Psicológicos abrangem aspectos da personalidade (aspecto afetivo) correlacionados aos estilos cognitivos. Ademais, pretendemos descrever, posteriormente, as preferências e estilos de cada Tipo, que resultam em atitudes e estratégias próprias, ou seja, as estratégias de aprendizagem.

2.1 Aspectos cognitivos

O domínio cognitivo de aprendizagem de línguas possui duas facetas: os processos de aprendizagem de maneira geral – relacionados ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades intelectuais como pensar, perceber, classificar, reconhecer – e as variações cognitivas de aprendizagem – estilos e estratégias.

Conforme declara Boruchovitch (1993), a psicologia cognitiva teve importantes contribuições para o âmbito da educação, pois abriu caminhos que possibilitariam outros tipos de investigação relacionados ao comportamento, demonstrando que o condicionamento clássico e operante não constituía a única forma de aprendizagem, como pregavam os behavioristas na primeira metade do século XX. Costa (2001) explica que, a partir da década de 60, as várias correntes da psicologia cognitiva, diferentemente dos behavioristas, centraram suas investigações nos aspectos mentais envolvidos na aprendizagem. Dessa forma, houve uma revalorização e uma retomada de pesquisas sobre os processos internos envolvidos na situação de assimilação do conhecimento.

De acordo com Bertolini e Silva (2005), um dos maiores objetivos da perspectiva cognitiva é ajudar o aprendiz a se organizar e a controlar a própria aprendizagem. Segundo Fávero e Machado (2003), os aspectos cognitivos e os metacognitivos se diferenciam por seus objetos (já que a metacognição incide sobre a cognição), mas as duas esferas de conhecimento estão em interação contínua, resultado de uma instância comum de construção.

Um dos maiores expoentes da perspectiva cognitiva foi Jean Piaget (1896 - 1980), que procurou investigar e compreender como acontece o desenvolvimento das estruturas internas da inteligência, distinguindo estágios no processo de evolução, que vão do nascimento até a maturidade. Para descrever tal processo, ele criou o conceito de

equilíbrio. Brown (2000) explica que a *equilíbrio* é uma organização interior, progressiva e gradual do conhecimento e que está relacionada ao equilíbrio. Assim, segundo ele, a cognição faz parte de um movimento que se inicia de um estado de dúvida e incerteza (*desequilíbrio*) para um de resolução e certeza (*equilíbrio*), posteriormente retorna para o de dúvida e segue para o de certeza, dando continuidade ao ciclo. Períodos de *equilíbrio* e *desequilíbrio* variam durante quase todo o processo de desenvolvimento cognitivo até que o indivíduo atinja aproximadamente 14 anos, período no qual operações formais estão firmemente organizadas e a *equilíbrio* é atingida (BROWN, 2000, p. 62).

Bloom (1956) afirma que o domínio cognitivo contém a lembrança ou o reconhecimento de fatos específicos, modelos processuais e conceitos que são úteis ao desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais. Segundo ele, o domínio cognitivo possui seis subdivisões ou categorias, partindo da mais simples para a mais complexa:

1) **Conhecimento:** lembrança de dados ou informações.

Palavras-chave: definir, descrever, identificar, conhecer, marcar, listar, relacionar, nomear, esboçar, reconhecer, reproduzir, especificar.

2) **Compreensão:** entender o significado, traduzir, interpretar instruções e problemas.

Palavras-chave: compreender, converter, defender, explicar, ampliar, generalizar, exemplificar, inferir, parafrasear, interpretar, prever, reescrever, traduzir.

3) **Aplicação:** usar um conceito em uma situação nova ou utilizar conceitos abstratos de modo espontâneo.

Palavras-chave: aplicar, mudar, computar, construir, demonstrar, descobrir, manipular, modificar, operar, preparar, produzir, relatar, mostrar, resolver, usar.

4) **Análise:** separar material ou conceitos em componentes para que sua estrutura organizacional possa ser compreendida; distinguir entre fatos e inferências.

Palavras-chave: analisar, comparar, contrastar, diagramar, diferenciar, discriminar, distinguir, ilustrar, selecionar, separar.

5) **Síntese:** construir uma estrutura ou modelo a partir de diversos elementos; unir partes isoladas para formar um todo, com ênfase na criação de um novo significado ou estrutura.

Palavras-chave: categorizar, combinar, compilar, compor, criar, projetar, gerar, rearranjar, reconstruir, reorganizar, revisar.

6) **Avaliação:** fazer julgamentos a respeito de valores de ideias ou objetos materiais.

Palavras-chave: avaliar, apreciar, concluir, criticar, apoiar, justificar.

Segundo Boruchovitch (1993), os teóricos cognitivistas do Processamento da Informação, tendo como base a analogia entre a mente humana e o funcionamento de um computador, passaram a conceber o ser humano como um processador de informação. A metáfora do computador privilegiou a memória como a estrutura básica do sistema de processamento. Dessa forma, os estudiosos dessa abordagem compreendem o desenvolvimento cognitivo em termos de mudanças funcionais na capacidade de processamento da informação entre crianças e adultos. Tais transformações seriam explicadas como consequência do desenvolvimento da eficácia operacional nas estratégias utilizadas e no conhecimento das tarefas.

O'Malley e Chamot (1990) afirmam que as estratégias de aprendizagem estão relacionadas ao armazenamento de informações na memória e à aquisição de novas informações. Segundo os teóricos cognitivistas, a informação é armazenada de duas formas distintas: na memória de curto prazo (memória ativa que guarda informações por um curto período) ou na memória de longo prazo (onde são armazenadas informações de modo isolado ou interligado por um período indeterminado). As informações novas são adquiridas por meio de um processo que envolve quatro estágios: seleção, aquisição, construção e integração (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 17).

Por meio da seleção, o aprendiz se concentra em uma informação específica e a transfere para a memória de curto prazo. Na etapa da aquisição, o aprendiz transfere ativamente a informação da memória de curto prazo para a de longo prazo, para armazenamento permanente. No terceiro estágio, o aprendiz constrói ativamente conexões internas entre as ideias contidas na memória de curto prazo. Finalmente, no último estágio, ele procura informações prévias na memória de longo prazo e transfere esse conhecimento para a memória de curto prazo. Seleção e aquisição determinam o quanto é aprendido, enquanto construção e integração determinam o que é aprendido e como tal conteúdo é organizado.

O papel das estratégias de aprendizagem nesse processo é tornar explícito o que, de outra forma, poderia ocorrer sem a atenção do aprendiz ou poderia se manifestar de modo ineficiente durante as primeiras fases de aprendizagem.

Segundo considerações de Ferreira (2005), a personalidade está intimamente ligada à estrutura cognitiva, influenciando-se mutuamente, por meio de muitos mecanismos, como

por exemplo, o da aptidão, ou disposição inata. Dessa forma, a personalidade e a estrutura cognitiva devem ser consideradas componentes essenciais do processo de aprendizagem.

A estrutura cognitiva do aprendiz pode ser influenciada pelos conceitos e conteúdos expostos, pela apresentação e ordenação de materiais utilizados. Assim, o professor deve saber utilizar estratégias que permitam ao aprendiz integrar conhecimentos novos de modo organizado, utilizando, para tal finalidade, métodos adequados.

2.2 Aspectos afetivos

Brown (2000) relaciona o termo afeto a sentimento e emoção. O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e deve ser justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento de estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores de personalidade, sentimentos em relação a si próprio ou ao outro.

Bloom (apud BROWN, 2000, p. 143) identificou cinco níveis do domínio afetivo, segundo consta: o nível um da afetividade começa com a recepção. A pessoa deve estar consciente do meio em que ela se encontra, das situações, fenômenos, pessoas, objetos; deve estar disposta a receber – a tolerar um estímulo, não evitá-lo – e dar ao estímulo sua atenção.

Posteriormente, deve-se passar da recepção para a resposta, correspondente ao nível 2, entregando-se pelo menos um pouco a uma determinada situação ou a uma pessoa. A resposta deve ser voluntária, ou seja, não coerciva, para que possa trazer satisfação. No contexto educacional, especialmente, os aprendizes devem ser receptivos tanto com relação à pessoa com quem eles estão se comunicando como com a própria língua; responsivos às pessoas e ao contexto de comunicação e dispostos a colocar certo valor no ato de comunicação e de troca interpessoal.

O terceiro nível de afetividade envolve o apreço (valorização); dar valor a um objeto, comportamento ou pessoa. O apreço adquire as características das crenças ou atitudes conforme os valores são internalizados. O indivíduo não aceita simplesmente um valor a ponto de estar disposto a se identificar com ele, mas se entrega ao valor para persegui-lo, procurá-lo e desejá-lo, finalmente, ao ponto da convicção.

O quarto nível compreende a organização dos valores em um sistema de crenças, determinando interrelações e estabelecendo uma hierarquia de valores dentro do sistema.

Finalmente, indivíduos se tornam caracterizados e se compreendem em termos do seu sistema de valores. Indivíduos agem consistentemente de acordo com os valores

internalizados e crenças integradas, ideias e atitudes em uma filosofia completa ou visão de mundo. É neste nível que a solução de problemas, por exemplo, é conduzida com base em um sistema completo, autoconsciente.

O grande interesse em demonstrar que cada aprendiz, mergulhado em seu universo idiossincrático, aprende de modo diferente do outro tem propiciado a realização de vários trabalhos na área: MacIntyre et al. (1998); Ehrman (1996); Rubin e Thompson (1994); Krathwohl, Bloom e Masia (1964). No Brasil, Pacheco (1998); Nascente (2004) e Murad (2004) são alguns exemplos de pesquisadores que têm se dedicado a esse assunto.

Arnold (1999) explica que esse interesse em se investigar a influência dos fatores afetivos na educação começou no início do século 20, com alguns trabalhos de Dewey, Montessori e Vygotsky e ganhou força na década de 60, com o desenvolvimento da psicologia humanista².

Conforme a autora, uma das contribuições mais importantes da teoria da psicologia humanista para a educação foi o Movimento de Educação Confluyente, cujos teóricos, como George Isaac Brown e Gloria Castillo, destacaram a importância de se unir os campos afetivo e cognitivo para educar uma pessoa na sua totalidade. Afetivo refere-se às atitudes, valores e emoções, enquanto cognitivo está ligado à atividade da mente quando esta assimila a informação. A integração coerente dessas áreas torna-se essencial para uma educação efetiva (ARNOLD, 1999, p. 5).

Posteriormente, nas décadas de 70 e 80, professores e pesquisadores de L2 e de LE demonstraram preocupações semelhantes e representantes do Movimento Humanista de Ensino de Línguas buscaram meios de enriquecer a aprendizagem incorporando-lhe aspectos da dimensão afetiva do aprendiz (ARNOLD, 1999).

Deve-se enfatizar, entretanto, que o ensino humanista de línguas não tinha como propósito abolir o que já se havia conquistado até então, nem reduzir a importância do aspecto cognitivo, mas acrescentar algo ao ensino, no qual informação e formação podem coexistir perfeitamente.

A partir da década de 70, os maiores progressos ocorridos na área de ensino/aprendizagem de línguas estão relacionados à necessidade de se fazer uma investigação específica do papel dos fatores afetivos imbricados no processo de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua. Motivados para esse fim, foram desenvolvidos

² Segundo Doron e Parot (2000), a psicologia humanista abre um espaço teórico e prático entre o behaviorismo e a psicanálise. Tal movimento vê o homem como um processo em construção, detentor da liberdade e do poder de escolha. Centra-se na pessoa e não no comportamento.

alguns métodos, ou técnicas³, menos ortodoxas, como: Sugestopédia, Silencioso, Comunitário (CLL) e da Resposta Física Total (TPR), todos considerando o aspecto afetivo fator central (NUNAN, 1989).

Segundo Richards e Rodgers (2001), o Método Resposta Física Total (ou Total Physical Response – TPR) foi desenvolvido por James Asher (1965, 1977) e implica no ensino da oralidade com base na relação discurso-ação. A não exigência da produção oral reduz o nível de estresse ou ansiedade do aprendiz e aumenta sua autoestima. O Método Silencioso (ou Silent Way) foi planejado por Caleb Gattegno (1972) e tem como característica mais conspícua a premissa de que o professor deve permanecer mudo o maior tempo possível na sala de aula, funcionando como um facilitador ou mediador da aprendizagem, enquanto o aluno deve produzir o máximo de conteúdo linguístico, não apenas repetindo ou memorizando-o. Charles A. Curran (1976), com base nos preceitos de Carl Rodgers, desenvolveu o Método Comunitário (ou Community Language Learning - CLL) que se apoia na metáfora do aconselhamento para redefinir os papéis do professor (o conselheiro) e dos aprendizes (os clientes) na sala de aula. Não há um plano de aula; o curso é desenvolvido a partir das necessidades dos aprendizes. Sugestopédia (ou Suggestopedia) foi criado pelo educador búlgaro Georgi Lozanov (1978) que tomou emprestadas técnicas de ioga e da psicologia soviética para transformar o ambiente de ensino em um local favorável ao aprendizado, visando a uma diminuição da ansiedade por parte do aprendiz.

Krashen (1985), no final da década de 70, formulou sua teoria de Aquisição de Segunda Língua, composta de cinco hipóteses, dentre elas, a Hipótese do Filtro Afetivo e a do Monitor. O filtro afetivo é um mecanismo inconsciente que, dependendo de alguns fatores como ansiedade, motivação e autoconfiança, pode facilitar ou inibir a aquisição do insumo transmitido ao aprendiz. Assim, se o filtro afetivo do aprendiz estiver baixo, ou seja, se ele não se sentir ansioso ou desmotivado, suas chances de adquirir o insumo são grandes. Já o monitor é o mecanismo acionado pelo aprendiz para editar ou fazer correções na sua produção linguística. É um processo consciente e pode ser acionado antes ou depois de a elocução ser efetivamente produzida. Para que o monitor seja posto em ação pelo aprendiz é preciso que haja tempo suficiente, que o foco seja na forma e não no significado e que ele saiba a regra que precisa ser acionada. Segundo Krashen (1985), existem três tipos de usuários do monitor: os subusuários, que raramente se monitoram e, por essa razão, não se importam com os erros cometidos e se comunicam; os super usuários, que não gostam de

³ Sugestopédia, Silencioso, CLL e TPR não são considerados métodos para alguns autores e estudiosos, mas técnicas de ensino.

errar e que estão constantemente checando sua produção, muitas vezes, sem conseguir se comunicar; os usuários ótimos ou ideais, que usam o monitor apenas nos momentos apropriados, ou seja, quando não há interferência na comunicação.

As demais hipóteses formuladas por Krashen (1985) são: 1) Hipótese da Aquisição/Aprendizagem, 2) Hipótese da Ordem Natural e 3) Hipótese do Insumo. A primeira implica na distinção entre *adquirir* e *aprender*. Segundo Krashen, adquirir é um processo subconsciente, idêntico ao processo que a criança utiliza ao aprender sua primeira língua; e aprender é um processo consciente que resulta em saber sobre a língua.

A segunda hipótese se deriva das pesquisas que indicam um percurso na aquisição de traços gramaticais formais. De acordo com tal hipótese, o aprendiz apresenta uma ordem em sua produção se estiver envolvido em atividades de comunicação natural, porém, essa ordem é perturbada caso ele tenha que desenvolver atividades que exijam ou permitam a utilização de conhecimento metalinguístico obtido por meio da aprendizagem.

A terceira hipótese está relacionada à anterior no sentido de que o aprendiz se move em um contínuo de desenvolvimento à medida que recebe insumo compreensível em L2. Esse tipo de insumo é aquele um pouco além de sua atual competência, em termos de complexidade sintática e é representado pela fórmula $i+1$. Segundo Krashen (1985), um insumo muito simples ($i+0$) ou muito complexo ($i+2$; $i+3...$) não é eficaz no processo de aquisição de L2. O primeiro por já ser conhecido e o segundo por estar além da capacidade de compreensão do aprendiz, não podendo ser transformado em *intake* (insumo absorvido).

Segundo Almeida Filho (2005), a partir da década de 80, o foco das pesquisas voltou-se para os processos internos de aquisição e valorizou-se a intervenção de fatores afetivos na aprendizagem de uma nova língua. Segue uma relação de fatores afetivos que podem influenciar na aprendizagem de uma LE:

2.2.1 Autoestima

De acordo com Brown (2000), o desenvolvimento da personalidade envolve universalmente o crescimento do conceito de um indivíduo em relação ao seu “eu”: aceitação e reflexão do “eu” visto na interação do eu e do outro. A autoestima é a autoavaliação; é um julgamento pessoal de valor, expresso pelas atitudes que o indivíduo toma em relação a si mesmo. A autoestima pode ser global, situacional ou tarefa:

1) Autoestima global – é relativamente estável em um adulto maduro. É a autoavaliação geral feita por um indivíduo levando em consideração o seu valor ao longo do tempo e após várias experiências.

2) Autoestima situacional ou específica – refere-se a uma autoavaliação em situações particulares da vida como interação social, trabalho, educação, ou está relacionada a certas habilidades pessoais tais como habilidade comunicativa, atlética ou a características de personalidade como empatia e gregarismo.

3) Autoestima tarefa – relaciona-se a tarefas particulares inseridas em situações específicas. No contexto educacional, por exemplo, a autoestima específica pode estar relacionada à aquisição de uma L2 em geral, enquanto a autoestima tarefa refere-se à autoavaliação de um aspecto particular no processo da fala ou da escrita, de uma aula em particular ou de determinado exercício de sala de aula.

Coopersmith (1967), a partir da utilização de tradicionais métodos psicológicos, como a observação controlada, elencou fatores determinantes que fortalecem ou debilitam a autoestima: a) o valor que a criança percebe dos outros em direção a si, expresso em afeto, elogios e atenção; b) a experiência da criança com sucessos ou fracassos; c) a definição individual da criança de sucesso e fracasso, as aspirações e exigências que a pessoa coloca em si mesmo para determinar o que constitui sucesso; e d) a forma como a criança reage a críticas ou comentários negativos.

Na sala de aula, a autoestima funciona como um medidor da satisfação pessoal do aprendiz. Se ele estiver contente com seu desempenho, sua autoestima estará alta; se, ao contrário, acreditar que não evoluiu na aprendizagem, sua autoestima estará baixa.

2.2.2 Inibição

Brown (2000) explica que todos os seres humanos, na compreensão de si mesmos, constroem defesas para proteger o ego. Algumas pessoas, com maior autoestima e força de ego, são naturalmente mais capazes de resistir às ameaças externas e internas; logo, suas defesas são menores. Aquelas com menor autoestima constroem paredes espessas de proteção. Guiora (1972, *apud* Brown) relacionou a rigidez da força do ego ao elevado nível de inibição, assim, quanto mais inibido for o aprendiz, maior será sua força de ego, já que ele se sentirá mais desprotegido ao realizar uma tarefa em determinada situação.

A vulnerabilidade, a aceitação e a tolerância à ambiguidade daqueles com uma fronteira fina do ego criam caminhos diferentes de sucesso em relação àqueles com grossas

fronteiras de ego, geralmente considerados sistemáticos, perfeccionistas e difíceis de se conduzir.

De acordo com pesquisa realizada por Figueiredo (1989), na qual ela estudou os efeitos de uma intervenção sistemática no processo de aprendizagem de alunos portadores de prognósticos afetivo-cognitivos desfavoráveis, o aluno observado, considerado tímido, encara os erros como ameaças internas e externas a seu ego e não como desafios à sua aprendizagem. Por medo de errar, esse aluno não se expõe e cria barreiras ao seu redor para se proteger de críticas advindas dos colegas.

Apesar de o erro ser um fator importante para a aprendizagem de línguas, ainda é um grande causador de inibição, pois intimida o aprendiz internamente e externamente. Internamente, a autocrítica e a crítica em relação ao desempenho entram em conflito: o aprendiz faz algo errado e se torna crítico de seu próprio erro. Externamente, ele percebe que os outros o estão criticando ou julgando. Cabe ao professor evitar essa situação, demonstrando tolerância diante de uma resposta errada dada pelo aluno e conscientizando a todos de que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

Conforme explica Brown (2000), desde a década de 70, as abordagens de ensino de línguas têm se caracterizado pela criação de contextos nos quais os aprendizes se sentem livres para se arriscar, testar hipóteses e, dessa forma, quebrar algumas das barreiras que poderiam torná-los relutantes ao experimentar a nova língua. Dessa forma, o aprendiz sente-se mais seguro e menos inibido ao tentar se expor.

2.2.3 Capacidade de se arriscar

Aprendizes bem sucedidos são aqueles que têm coragem de se arriscar e de cometer erros, sem medo de qualquer atitude repressora. Para Brown (2000), os conceitos de autoestima e de capacidade de correr riscos estão intimamente relacionados. Segundo o autor, aprendizes que já vivenciaram situações de sucesso terão menor relutância em se arriscar, pois acreditam que o risco faz parte do caminho para se alcançar bons resultados. Por outro lado, aprendizes que enfrentaram situações de fracasso e que, conseqüentemente, possuem baixa autoestima, tenderão a ser mais receosos diante de uma situação em que tenham que correr riscos.

Algumas das razões que fazem o aprendiz ter medo de se arriscar são: nota baixa, reprovação por parte do professor e punição ou vergonha impostos por si próprio. Fora da

sala de aula, o aprendiz teme não conseguir se comunicar, parecer ridículo e, finalmente, perder sua identidade.

A fossilização⁴ também pode ocorrer devido à falta de predisposição em se arriscar, já que o aprendiz se inibe e não esclarece suas dúvidas, criando condições para que algumas estruturas erradas se fossilizem.

2.2.4 Ansiedade

De acordo com Scovel (1978), embora seja natural que aprendizes de LE essencialmente ansiosos demonstrem sintomas de frustração, autodúvida, preocupação e apreensão, típicos de qualquer outro contexto de ansiedade, os contextos de ensino de LE são os mais propensos a despertar tal sensação.

Scovel (1978) define ansiedade como um estado de inquietação e apreensão ou medo causado pela antecipação de algo ameaçador. Segundo ele, a ansiedade pode ser debilitante ou facilitadora. A ansiedade debilitante impede que o aprendiz tenha um desempenho compatível com seu potencial, enquanto a ansiedade facilitadora otimiza seu rendimento, que seria inferior caso não houvesse tal perturbação.

Quando possui raízes patológicas a ansiedade pode ser do tipo debilitante, pois torna-se prejudicial ao desempenho do aprendiz. Por outro lado, é necessário que haja um grau de ansiedade moderado para que o aprendiz esteja em estado de alerta e se prepare para determinada ocasião – ansiedade facilitadora. De acordo com Krashen (1985), a ansiedade e a falta de motivação contribuem para o aumento do filtro afetivo, o que dificulta o processo de aquisição da língua.

Conforme Brown (2000), a ansiedade está relacionada à autoestima, à inibição e ao ato de se arriscar. A ansiedade pode ser classificada em:

1) Ansiedade global – algumas pessoas têm predisposição contínua para serem ansiosas.

2) Ansiedade de estado – é experimentada quando há um ato ou evento em particular.

Young (1991) identificou seis fontes potenciais interrelacionadas de ansiedade de que podem ser parcialmente atribuídas ao ambiente da sala de aula:

1) ansiedades pessoal e impessoal, que podem estar relacionadas à apreensão comunicativa;

⁴ Fossilização é um fenômeno que diz respeito à incorporação relativamente permanente de formas linguísticas incorretas na competência linguística do aprendiz (BROWN, 2000, p. 231).

- 2) crenças do aprendiz sobre a língua;
- 3) crenças do professor sobre o ensino de línguas;
- 4) interação professor-aluno;
- 5) procedimentos de sala de aula;
- 6) avaliações.

De modo geral, em sala de aula, as situações que mais causam ansiedade são: comunicação, impressão social e avaliação. A manifestação da ansiedade no aprendiz pode ser percebida quando este evita se voluntariar para as atividades, principalmente as orais; demonstra nervosismo e despreparo quando é chamado a participar da aula; adia produções linguísticas na língua-alvo.

2.2.5 Empatia

A empatia, de acordo com Brown (2000), é um fator importante para a coexistência harmônica dos indivíduos em sociedade. É geralmente descrita como a projeção da própria personalidade na personalidade do outro para melhor compreendê-lo. Para se exercer a empatia são necessários dois aspectos: primeiro, compreender os próprios sentimentos; segundo, identificar-se com a outra pessoa.

Para que haja uma comunicação efetiva, em que um pressupõe o outro, é necessário transcender as fronteiras do ego, permeá-las, para que as mensagens possam ser recebidas e transmitidas claramente.

A comunicação escrita exige uma empatia cognitiva, em que o escritor deve comunicar ideias por meio de julgamento e intuição empáticos.

2.2.6 Extroversão

Segundo Brown (2000), Extroversão e Introversão são fatores potencialmente importantes na aquisição de L2 ou LE. Tais termos são geralmente mal interpretados devido a uma tendência de se estereotipá-los. Frequentemente os extrovertidos são rotulados como gregários, participativos e divertidos, enquanto os introvertidos são vistos como pessoas reservadas, quietas e antissociais. Na sala de aula, o aluno que mais participa e que fala sem inibição geralmente recebe mais elogios. Por outro lado, aquele aluno que raramente se manifesta ou participa da aula dando suas opiniões é considerado menos esperto ou inteligente do que os outros.

Na verdade, a Extroversão relaciona-se ao modo como a pessoa se energiza, ou seja, ela obtém energia por meio de contato com o mundo exterior, com outras pessoas. Para os indivíduos que tendem à Introversão, a forma de se energizar e de receber afirmação ocorre consigo mesmo. Os indivíduos extrovertidos precisam de outras pessoas para se sentirem bem; entretanto, eles não, necessariamente, falam alto ou conversam em demasia. Podem ser relativamente tímidos, porém, precisam da afirmação de outros. Já a Introversão refere-se ao modo como a pessoa deriva um senso de totalidade e satisfação sem necessitar de outras pessoas.

O extrovertido geralmente produz muita ação a partir de pouca reflexão, ao passo que o introvertido produz muita reflexão e gera pouca ação. Segundo dados de Figueiredo (1989), a Extroversão se revelou um fator negativo na aprendizagem, uma vez que, durante as aulas experimentais planejadas para sua pesquisa, o sujeito classificado como extrovertido não precisava ser convidado a depor para se manifestar e, muitas vezes, devido a sua constante manifestação, tornou-se difícil ouvir os depoimentos dos demais alunos. Tal sujeito, segundo a pesquisadora, discorria sobre si próprio com facilidade, porém, quando era o centro das atenções, havendo expectativa quanto a sua resposta a uma pergunta diretamente direcionada a ele, faltava-lhe objetividade. Por outro lado, a mesma pesquisa revelou que o aluno caracterizado como introvertido possuía relações sociais limitadas, conservava suas energias e concentrava-se com facilidade. Uma característica marcante desse indivíduo é que ele, apesar de quieto e reservado, podia revelar muita empatia, ou seja, apreensão e compreensão intuitiva dos outros. Ele se manifestava em casos de extrema necessidade e, embora tivesse apresentado características afetivo-cognitivas negativas relacionadas ao processo de aprendizagem de LE, foi o que apresentou melhor desempenho em sala de aula.

Posteriormente, quando forem descritos a estrutura e os processos da personalidade, os conceitos de Extroversão e Introversão serão retomados sob uma perspectiva Junguiana.

2.2.7 Motivação

A motivação é um fator propulsor da ação. Brown (2000) afirma que a motivação é um elemento crucial para o bom êxito de um aprendiz inserido no processo de aprendizagem de uma LE. Entretanto, a concepção exata de tal efeito é difícil de ser definida, já que, segundo cada doutrina ou corrente histórica, surge uma perspectiva diferente.

- Perspectiva behaviorista: envolve antecipação da recompensa, desejo de receber reforço positivo.
- Perspectiva cognitivista: relacionada às necessidades humanas básicas (necessidade de exploração, de manipulação, de atividade física e mental, de estímulo, de conhecimento e de fortalecimento do ego para aceitação e aprovação por parte do outro).
- Perspectiva construtivista: ligada ao contexto social e às escolhas pessoais individuais.

A motivação pode ser extrínseca ou intrínseca, ou seja, quando se aprende por necessidades próprias e objetivos pessoais, a motivação é intrínseca; quando o aprendiz busca um objetivo com o intuito de receber recompensa externa, sua motivação é considerada extrínseca.

Segundo Gardner e Lambert (1972), aprendizes com motivação para aprender e com atitude positiva em relação à língua alvo e seus falantes obtêm mais sucesso do que aprendizes com menor grau de motivação. Os autores apontaram dois tipos de motivação: 1) instrumental – estudar pelo desejo de usar a língua para um fim específico, como, por exemplo, motivos profissionais; 2) integrativa – estudar pelo desejo e pelo interesse em aprender e adentrar a cultura da segunda língua.

Para Gardner e Lambert (1972) a motivação integrativa promove não só um nível mais alto de proficiência, como também a assimilação cultural. Schumann (1978, p. 32) também defende que a motivação integrativa é mais influente, pois, segundo ele, um aprendiz com essa motivação “quer aprender a segunda língua para encontrar, conversar, descobrir e, talvez, vir a ser como o falante nativo da língua-alvo, o qual ele valoriza e admira.”

Oxford e Shearin (1994) analisaram um total de 12 teorias ou modelos motivacionais, incluindo aqueles do desenvolvimento cognitivo e da psicologia sociocultural e identificaram seis fatores que exercem forte efeito sobre a motivação em aprendizagem de línguas:

- atitudes (sentimentos em relação à comunidade de aprendizagem e à língua-alvo);
- crenças sobre si mesmo (expectativas em relação ao sucesso pessoal, autoeficácia e ansiedade);
- objetivos (razões claras e relevantes que justifiquem a aprendizagem de uma língua);

- envolvimento (ponto até o qual o aprendiz participa ativamente e conscientemente no processo de aprendizagem de línguas);
- apoio contextual (apoio de colegas e professores, integração de culturas dentro e fora da sala de aula);
- atributos pessoais (aptidão, idade, sexo e experiência prévia com aprendizagem de línguas).

A experiência de sucesso e satisfação tem uma forte relação com a motivação. Uma vez que o aprendiz nota seu progresso, ele se torna autoconfiante, e este sentimento tenderá a aumentar progressivamente, incitando-o a empregar toda sua energia e diligência para conseguir algo.

2.3 Estilos de aprendizagem

Brown (2000, p. 114) afirma que uma longa lista de estilos de aprendizagem tem sido identificada por educadores e psicólogos. Entretanto, somente alguns estão sendo empregados em pesquisas de LE. De acordo com Murad (2004), mais de 30 instrumentos de avaliação de estilos de aprendizagem já foram desenvolvidos nos últimos trinta anos, como o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (1976) e o questionário de Felder e Silverman (1988).

Antes de abordar as características dos estilos de aprendizagem, será apresentada uma distinção feita por Brown (2000), entre processo, estilo e estratégia, cujos conceitos serão os adotados neste trabalho. Posteriormente, serão apresentadas definições de estilos de aprendizagem feitas por outros autores, para possíveis comparações.

Processo	Conceito relacionado às associações, transferências e generalizações que todos os seres humanos engendram quando aprendem algo.
Estilo	Termo utilizado para se referir às tendências ou preferências inerentes a um indivíduo, bem como às características gerais do funcionamento do intelecto (assim como dos tipos de personalidade).
Estratégia	Técnica específica usada por um indivíduo ao se deparar com um problema ou uma tarefa; modo de operação adotado com o objetivo de se atingir um fim; planejamento proposto para controlar e manipular certas informações.

Quadro 1 – Comparações entre processo, estilo e estratégia. Adaptado de Brown (2000, p. 113)

Segundo Brown (2000), a forma pela qual cada indivíduo aprende e o modo como ele enfrenta um problema parecem depender de uma ligação amorfa entre personalidade e

cognição; essa conexão é denominada estilo cognitivo. Quando os estilos cognitivos estão especificamente relacionados a um contexto educacional, no qual fatores afetivos e fisiológicos entrelaçam-se, recebem a designação de **estilos de aprendizagem**. Tal conceituação feita por Brown deixa clara a diferença entre estilos de aprendizagem e estilos cognitivos, termos que, para muitos, são sinônimos. Na verdade, os estilos de aprendizagem são mais complexos, pois abarcam não apenas o domínio cognitivo, mas também o afetivo que, por sua vez, constitui-se de uma parte intrínseca, que é a personalidade, e de uma parte extrínseca, as variáveis sócio-culturais. Ehrman (1996) explica que os estilos cognitivos não estabelecem ligação com sentimentos e relações interpessoais e que estão mais próximos de modelos computacionais.

Reid (1995) descreve estilo como a melhor maneira de o aprendiz absorver, processar e reter novas informações e habilidades. Os estilos, segundo ele, se concretizam pelas estratégias de aprendizagem. Paiva (2007) afirma que os estilos são características internas nem sempre conscientes e acrescenta que as estratégias de aprendizagem – ações realizadas pelos aprendizes, geralmente, de forma consciente – são associadas aos estilos para impulsionar a aprendizagem.

Para Schmeck (1988), estilos de aprendizagem são os traços de cada indivíduo relacionados à sua carga genética e à experiência prévia e, por essa razão, só é possível observá-los quando manifestados pelo comportamento em uma situação específica.

Segundo Santos, Bariani e Cerqueira (2000, p. 50), os estilos são caracterizados como “tendências diferenciadas nas formas de aprender, relacionar os dados da realidade e de elaborar conclusões sobre eles”.

Estilos de aprendizagem constituem-se de emoção (aspecto afetivo) e cognição. Segundo Brown (2000), muitos autores alegam que os estilos são características estáveis em adultos. Entretanto, conforme pondera o autor, este é um ponto de vista questionável, já que o mesmo indivíduo pode evocar estilos diferentes, dependendo do contexto em que está inserido. Ehrman (1996) explica que muitos modelos de estilos de aprendizagem são bipolares, representando um continuum do comportamento. Dessa forma, ninguém pode optar por um dos polos sempre. Na verdade, ambos são acessados, com mais ou menos frequência, dependendo da ocasião.

Uma das características individuais mais importantes é a flexibilidade. Quando o aprendiz é capaz de alternar seus estilos de acordo com as circunstâncias, ou seja, com o professor e com o curso no qual ele está inserido, provavelmente, ele terá maiores chances de obter êxito.

Conforme será dissertado posteriormente, existem alguns estilos, relacionados à tipologia psicológica, que serão mais utilizados do que outros, pois estão diretamente vinculados às preferências formadoras do Tipo Psicológico. Myers e Myers (1995) já haviam advertido sobre o fato de haver uma diferença natural e previsível entre os Tipos no que concerne aos estilos de aprendizagem e às respostas dos aprendizes aos métodos de ensino.

Lawrence (1984) aponta que a semelhança essencial entre Tipo Psicológico e estilo de aprendizagem está no fato de ambos poderem ser percebidos na natureza do processo mental dominante de cada pessoa.

Erhman (1996) faz distinção entre estilos de aprendizagem (que segundo outros autores estão relacionados à personalidade, à parte afetiva) e os **estilos de personalidade**, sendo que estes, segundo ela, refletem mais no modo de sentir e nas relações interpessoais.

Segue uma relação dos estilos de aprendizagem:

2.3.1 Sequencial - aleatório

Segundo Brown (2000), o aprendiz sequencial quer aprender passo a passo, seguindo uma ordem lógica, geralmente estabelecida em um livro. Esse tipo de aprendiz provavelmente se sentirá frustrado com atividades abertas como conversações livres. Possui a necessidade de concluir uma atividade antes de iniciar outra. Gosta de repetições e *drills* (exercícios mecânicos, de fixação).

Ehrman (1996) afirma que os aprendizes sequenciais podem se sentir subjugados por situações caóticas, especialmente se não são aprendizes autoconfiantes com uma história prévia de sucesso na aprendizagem.

Para agradar aprendizes com esse estilo, o professor deve oferecer uma aula mais previsível no que concerne à estrutura a ser ensinada, à ordem dos exercícios e ao tempo necessário para se concluir as atividades.

Os aprendizes aleatórios, por outro lado, tendem a considerar a própria aprendizagem sequencial, portanto, alternam de uma matéria para outra frequentemente, com o intuito de torná-la menos entediante. Tais aprendizes geralmente demonstram grande tolerância à ambiguidade. Por não seguirem uma sequencialidade, são julgados como aprendizes não muito bons por observadores externos, que veem em seu modo de agir certa falta de organização.

Para que o aprendiz aleatório sinta-se satisfeito, os professores devem lhe dar o máximo de liberdade que ele consiga administrar e devem lhe oferecer apoio para que ele seja um aprendiz autônomo e autossuficiente sem se perder.

2.3.2 Concreto - abstrato

O aprendiz concreto precisa de contato sensorial direto com a língua e seus significados. Isso implica que esse tipo de aprendiz prefere atividades que envolvam o uso da língua, não apenas falar sobre ela, ou seja, tudo o que ele aprende deve ser relacionado com experiência direta.

Tal aprendiz tem dificuldade em lidar com regras de linguagem, com discussão de tópicos abstratos, ou com a língua como um sistema.

O aprendiz abstrato, em contraste com o concreto, provavelmente prestará mais atenção a regras gramaticais e a discussões sobre tópicos abstratos.

Esse aprendiz evita a comunicação real por ter medo de cometer erros estruturais ou por considerar o sistema mais interessante do que a comunicação efetiva.

2.3.3 Dedutivo - indutivo

De acordo com Felder e Silverman (1988), a indução é o estilo natural de aprendizagem, em que o indivíduo observa o mundo e faz inferências sobre ele, sendo que a maior parte do que aprendemos origina-se a partir da necessidade de resolver um problema. A dedução está mais associada à prática de ensino e representa o processo no qual o professor, já tendo internalizado as regras a serem ensinadas, apresenta o conteúdo sob o seu ponto de vista.

Felder e Henriques (1995) associaram a indução à aquisição e a dedução à aprendizagem. Segundo os autores, a indução é típica de situações de aquisição, ou seja, do processo de aprendizagem natural, sem a intervenção formal da escola. A hipótese é de que, no processo de aquisição, o indivíduo parte do específico para o geral e que, portanto, pode ser considerado um processo de indução. No caso da aprendizagem, que é um processo consciente, envolvendo a exposição formal de ensino, o indivíduo segue uma linha que parte de regras e conceitos gerais para o específico, caracterizando a dedução.

Brown (2000) explica que a indução e a dedução são dois aspectos polares do processo de generalização. O aprendiz indutivo é aquele que prefere chegar à teoria a partir de

modelos ou exemplos. O processo indutivo começa com dados e busca a generalização, que pode ser extraída. O aprendiz dedutivo é aquele que parte de uma regra e a aplica a casos reais; durante o processo dedutivo, o aprendiz testa uma regra ou generalização diante dos fatos.

2.3.4 Funcionamento do lado esquerdo e direito do cérebro

Dunn e Dunn (1978), cuja pesquisa se concentra em variáveis ambientais que possam afetar os estilos de aprendizagem, afirmam que os dois hemisférios do cérebro realizam funções diferentes. O esquerdo se associa ao pensamento linear, analítico, enquanto o direito rege o pensamento integrativo, espacial e as emoções.

De acordo com Brown (2000), aprendizes que possuem o lado esquerdo do cérebro como dominante, preferem ensino dedutivo e lidam melhor com o abstrato, com rotulação e organização. Quando há o predomínio do lado direito do cérebro, os aprendizes percebem e lembram imagens visuais, táteis e auditivas. Tais aprendizes optam por um ensino indutivo e preferem generalizações, metáforas, reações emocionais e expressões artísticas.

Enquanto a maioria das funções do hemisfério esquerdo está relacionada à produção convergente, ou seja, à obtenção da resposta correta, as funções do lado direito estão envolvidas com a produção divergente, que envolve a imagem, por meio da qual a criatividade surge.

Ehrman (1996) formulou uma lista de características associadas ao lado direito e ao lado esquerdo do cérebro:

Lado Esquerdo do Cérebro	Lado Direito do Cérebro
<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Sequencial • Analítico • Nomes • Controle emocional • Partes • Classificação • Dedução • Literal • Foco único 	<ul style="list-style-type: none"> • Pictórico, gestual • Simultâneo • Sintético, global • Faces • Expressão de sentimentos • Totalidades • Generalização • Indução • Metafórico • Foco profuso

Quadro 2 – Características associadas ao lado esquerdo e ao lado direito do cérebro. Adaptado de Ehrman (1996, p. 74)

2.3.5 Dependência e independência de campo

A independência de campo refere-se à habilidade em se perceber um item ou fator particular em um ‘campo’ de itens distrativos. A dependência de campo, por outro lado, refere-se à tendência em ser dependente do ‘campo’, ou seja, do todo. Conforme explicação de Brown (2000), o independente de campo consegue centrar sua atenção em atividades específicas (como a leitura em um local barulhento, por exemplo) e também é capaz de analisar variáveis separadas sem se influenciar pelas variáveis adjacentes. Um indivíduo muito independente de campo, no entanto, pode adquirir uma visão cognitiva muito estreita, ou seja, ver apenas as partes e não sua relação com o todo. Por outro lado, o indivíduo dependente de campo percebe o quadro todo, a configuração geral de um problema ou ideia.

De acordo com Ehrman (1996), os indivíduos independentes de campo são, geralmente, mais independentes, competitivos e autoconfiantes. Preferem atividades em sala de aula que envolvam análise, *drills* e outras atividades mais focadas em determinado ponto.

Os caracterizados como dependentes de campo tendem a ser mais socializados, mais empáticos e perceptivos dos pensamentos e sentimentos de outros.

O quadro seguinte traz um resumo das características associadas aos aprendizes dependentes e independentes de campo, segundo Santos, Bariani e Cerqueira (2000).

Dependência de Campo	Independência de Campo
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação externa • Conteúdo previamente organizado • Habilidade interpessoal • Dificuldade para avaliar criticamente • Interação professor-aluno informal • Preferência por aprender em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação interna • Envolvimento com a organização do conteúdo • Habilidade em análises impessoais • Facilidade em criticar e apontar erros • Interação professor-aluno formal • Preferência por aprender de modo independente e individualizado

Quadro 3 – Características dos aprendizes dependentes e independentes de campo. Adaptado de Santos, Bariani e Cerqueira (2000, p. 51)

2.3.6 Tolerância à ambiguidade

De acordo com Chapelle e Roberts (1986), a tolerância à ambiguidade pode ser definida como a habilidade que uma pessoa tem para agir de forma controlada e racional em uma situação na qual os estímulos recebidos não estão totalmente claros. Indivíduos com pouca ou nenhuma tolerância à ambiguidade consideram situações inusitadas como fontes de desconforto psicológico, ou até mesmo como ameaças.

Os tolerantes à ambiguidade são relativamente mais inclináveis a aceitar ideologias e eventos ou fatos que contradigam seus pontos de vista. Os intolerantes tendem a rejeitar itens que são contraditórios ou levemente incongruentes com seu sistema existencial, desejando ver toda proposição se encaixar em sua organização cognitiva e, caso isso não ocorra, ela é rejeitada.

Os tolerantes à ambiguidade apresentam como vantagem o fato de aceitarem estruturas diferentes da língua materna e exceções na língua que estão aprendendo. Por outro lado, o excesso de tolerância pode fazer com que eles aceitem toda e qualquer proposição que não deveria ser integrada ao sistema todo, como, por exemplo, o uso excessivo de *chunks* (grupos de palavras que aparecem frequentemente juntas e que adquiriram identidade e significado próprios; expressões prontas).

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser considerada ambígua por apresentar uma diversidade de elementos e estruturas que não são familiares ao aprendiz. Entretanto, tais ambiguidades devem ser relevadas, pois, segundo Chapelle e Roberts (1986), os tolerantes à ambiguidade obtêm maior nível de sucesso do que os intolerantes.

Segundo Oxford (1999), a intolerância à ambiguidade é um fator gerador de ansiedade, pois aqueles que não conseguem reagir harmonicamente às situações inesperadas de um contexto de aprendizagem, tenderão a se sentir perturbados. De acordo com pesquisa realizada por Nascente (2000), a tolerância à ambiguidade, juntamente com a capacidade de se arriscar e a autoestima, estabelecem uma interrelação com a ansiedade. Segundo dados da pesquisadora, o indivíduo que demonstra ansiedade em relação à aprendizagem de uma LE deve ter uma autoestima baixa, fator que deve levá-lo a ter medo de se arriscar, o que, por sua vez, faz com que tenha uma baixa tolerância à ambiguidade.

2.3.7 Reflexibilidade e impulsividade

Alguns aprendizes, diante de um problema ou uma tarefa, podem tomar uma decisão de modo rápido e impulsivo, simplesmente se baseando em pressentimentos ou intuições. Outros podem ser mais sistemáticos e reflexivos, ou seja, calculam todas as possibilidades e, somente depois de uma reflexão extensa, arriscam uma solução.

Os reflexivos obtêm melhor desempenho em tarefas que requerem processo detalhado, enquanto os impulsivos são melhores em tarefas que requerem processos globais.

2.3.8 Canais de percepção

Conforme argumentou Ehrman (1996), a maioria das variáveis de estilos de aprendizagem é bipolar. Entretanto, os canais de percepção – visual, auditivo e cinestésico – possuem três vias. Os canais não se restringem mutuamente, pois muitas pessoas aprendem confortavelmente por meio de mais de um canal de percepção. São poucas as pessoas que dão preferência a apenas um dos três, a ponto de não conseguir aprender por meio dos outros.

Dentre as dimensões de estilos de aprendizagem, os canais sensoriais são aqueles dos quais os aprendizes, especialmente adultos, estão mais cientes.

Aprendizes visuais tendem a preferir leitura e estudar quadros, gravuras e outras informações gráficas. Permanecem com seus livros abertos e fazem muitas anotações.

Os auditivos preferem ouvir palestras ou gravação de materiais escritos. Atentam-se à pronúncia das palavras e fazem relações do vocabulário aprendido com letras de música. Costumam fazer leituras em voz alta, porque conseguem ouvir a própria voz.

Os cinestésicos são aqueles que aprendem fazendo. Gostam de tocar tudo o que veem. Quando estão entediados com a aula, tendem a fazer alguma atividade paralela para se distrair. De acordo com Ehrman (1996), existem poucos aprendizes cientes de que seu canal de percepção preferencial é o cinestésico. Segundo ela, isso pode ser consequência da socialização infundida nas séries iniciais. Muitos alunos cinestésicos tiveram que aprender a controlar seu comportamento impetuoso e a permanecer quietos desde pequenos. Além do mais, o termo cinestésico, algumas vezes, é associado a adjetivos como inquieto ou

indisciplinado, causando vergonha naqueles que se sentem mais confortáveis com esse canal.

Existem vários fatores que tornam difícil a adaptação de um aluno cinestésico à sala de aula. Um deles já foi mencionado anteriormente, que se refere à socialização em sala de aula. Em salas com aprendizes adultos, principalmente, a tendência é permanecer cada um em seu lugar, o que deixa o aprendiz cinestésico impaciente. A lotação das salas também é um problema, porque atividades que envolvam movimentação tornam-se inexequíveis.

Para satisfazer a cada uma das preferências por um canal de percepção as aulas devem ser flexíveis. É importante que o professor dê opções para os alunos: ao invés de pedir que eles sempre realizem uma atividade com o livro fechado, por exemplo, deve-se alternar, deixando-os ver ou ouvir o conteúdo. Técnicas típicas do Resposta Física Total, jogos e *role plays* (desempenho de papéis) em pequenos grupos são atividades muito bem aceitas por aprendizes cinestésicos.

As pesquisas em estilos de aprendizagem ajudam os professores a perceber que todas as pessoas aprendem de formas diferentes, independente de seu nível de capacidade. Todos precisam estar cientes de que não existem formas certas ou erradas, mas existem estilos mais apropriados para uns do que para outros. Embora alguns estilos sejam mais prezados do que outros, a flexibilidade exigida por situações diversas nos faz pensar na importância de todos os estilos.

2.3.9 Modelo de estilos de aprendizagem proposto por Kolb

Um dos modelos de estilos de aprendizagem mais influentes foi desenvolvido pelo teórico cognitivista David Kolb (1976). Sua teoria de aprendizagem experimental e o instrumento criado para testar essa teoria, o Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Learning Style Inventory – LSI*) tiveram grande repercussão.

O desenvolvimento da teoria surgiu em decorrência de sua insatisfação com métodos de ensino tradicionais, fato que o levou a adotar métodos experimentais. A partir de observações em classe, Kolb notou que alguns aprendizes tinham preferência por determinada atividade, enquanto outros a rejeitavam. Assim, surgiu a ideia de criar um inventário que identificasse as preferências dos aprendizes e apreendesse seus estilos de aprendizagem.

De acordo com Kolb (1976), a aprendizagem poderia ser dividida em quatro etapas de um processo cíclico:

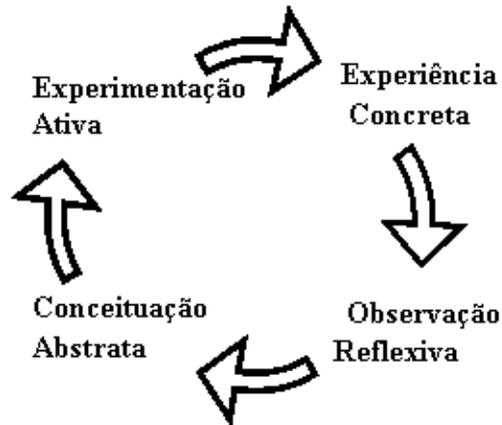


Figura 1 – Modelo cognitivo de Kolb. Adaptado de Kolb (1976)

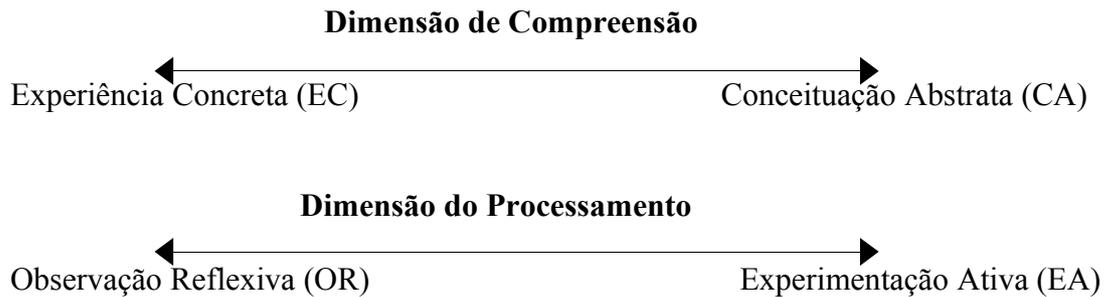
A primeira etapa é a da Experiência Concreta, que implica na aprendizagem por meio dos sentimentos e relaciona-se ao hemisfério direito do cérebro. Segundo Kolb (1976), o termo “experiência” se refere a toda série de atividades que leva ao aprendizado. A etapa da Observação Reflexiva implica na aprendizagem por meio da observação e da audição. A etapa da Conceituação Abstrata está relacionada à aprendizagem por meio de pensamentos e ideias, vinculada ao lado esquerdo do cérebro. Finalmente, a etapa da Experimentação Ativa relaciona-se a “aprender fazendo”.

As etapas apresentadas por Kolb (1976) possuem relação com os Tipos Psicológicos propostos por Jung, conforme podemos observar a seguir:

Experiência Concreta ⇔ Tipo Sentimento
Conceituação Abstrata ⇔ Tipo Pensamento
Observação Reflexiva ⇔ Tipo Intuição
Experimentação Ativa ⇔ Tipo Sensação

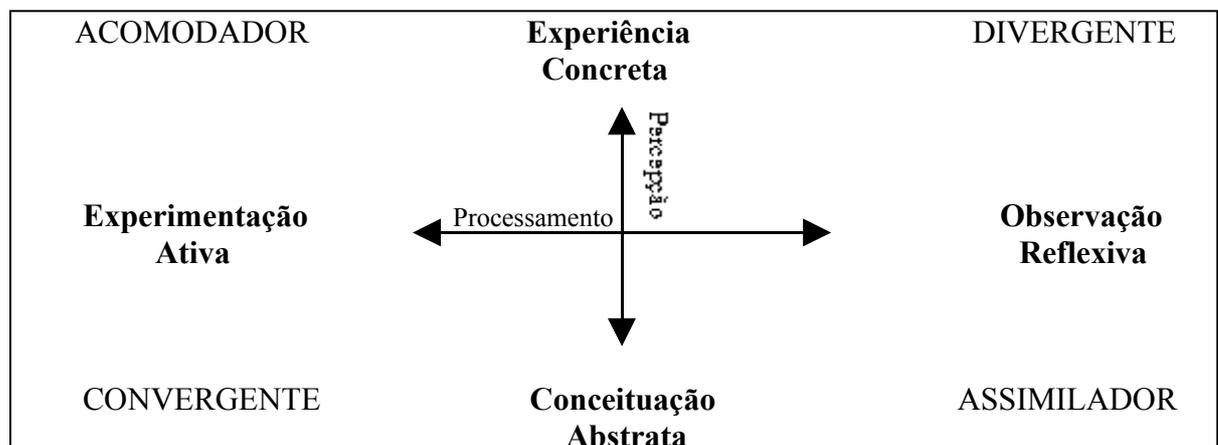
Quadro 4 – Relação entre a tipologia de Kolb e a de Jung

A partir desse modelo de aprendizagem, Kolb (1976) desenvolveu o Inventário de Estilos de Aprendizagem, que indica duas dimensões relacionadas ao processo de aprendizagem, cada qual com duas orientações opostas dispostas em um continuum:



A dimensão relacionada à compreensão da informação, envolve a percepção, que pode ocorrer de maneira concreta ou abstrata. A dimensão do processamento está relacionada à forma como a pessoa internaliza a informação, de modo reflexivo ou ativo.

O inventário de Kolb é composto por doze itens, sendo que cada item apresenta quatro opções, que devem receber um valor de 1 a 4 segundo a ordem de preferência dos respondentes. A partir dos valores atribuídos, quatro estilos são identificados: **acomodador**, **assimilador**, **convergente** e **divergente**, sendo que cada um se localiza em um quadrante diferente do ciclo de aprendizagem. O acomodador se localiza entre a Experimentação Ativa e a Experiência Concreta; o assimilador se localiza entre a Observação Reflexiva e Conceituação Abstrata; o convergente, entre a Conceituação Abstrata e a Experimentação Ativa; o divergente, entre a Experiência Concreta e a Observação Reflexiva:



Quadro 5 – Estilos de Kolb. Adaptado de Kolb (1976)

O acomodador tem suas preferências de aprendizagem baseadas na Experimentação Ativa e na Experiência Concreta. O aprendiz assim identificado se adapta facilmente às circunstâncias imediatas e aprende por meio da ação. Gosta de executar planos e de se envolver com experiências novas. Não gosta de rotina e, muitas vezes, corre riscos com o intuito de ver as consequências. Resolve problemas de modo intuitivo. Tem uma boa

relação interpessoal, embora, algumas vezes, possa ser um pouco impaciente e grosseiro. Aprende melhor sozinho do que em grupo.

O assimilador aprende, principalmente, por Observação Reflexiva e Conceituação Abstrata. Dentre os quatro tipos é o que tem uma abordagem mais cognitiva, preferindo pensar a agir. Possui um raciocínio indutivo e é muito hábil na construção de modelos abstratos e teóricos. Consegue aprender por meio de conversas que conduzem a um caminho de reflexão e lógica. Está mais preocupado com ideias e conceitos do que com pessoas. A melhor maneira de ensinar um assimilador é com aulas expositivas que comecem com um alto nível de conceitos, para que ele possa chegar aos detalhes. Não gosta de aprender por meio de brincadeiras, já que adota uma postura séria.

O aprendiz convergente tem como características predominantes a Conceituação Abstrata e a Experimentação Ativa. É bom na resolução de problemas, em tomadas de decisões e na aplicação de ideias. Interessa-se por saber como as coisas funcionam na prática. Obtém bom resultado em inventários convencionais de inteligência. Demonstra certa reserva ao expressar seus sentimentos e prefere lidar com problemas técnicos a tratar de questões interpessoais. Prefere trabalhar sozinho, de modo atento e independente. Opta pelo ensino dedutivo.

O aprendiz divergente aprende melhor pela Experiência Concreta e Observação Reflexiva. Tem bom relacionamento interpessoal, é muito imaginativo e consciente de significados e valores. Observa situações concretas sob diversas perspectivas. Frequentemente quer saber o porquê de tudo e, a partir de um pequeno detalhe, consegue construir o todo. Tende a ser orientado por seus sentimentos, é interessado por pessoas e gosta de receber feedback construtivo.

2.3.10 Estilos de aprendizagem propostos por Felder e Silverman

Richard Felder e Linda Silverman (1988), baseados na Tipologia de Jung, propuseram um modelo que identifica quatro dimensões de estilos de aprendizagem. A primeira dimensão está relacionada ao processamento da informação, a segunda à percepção, a terceira à retenção e a quarta à organização. Em cada dimensão os aprendizes são subdivididos em dois tipos:

1) Processamento - aprendizes Visuais e Verbais: aprendizes visuais se recordam com mais facilidade do que veem – figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. Já os verbais tiram maior proveito das palavras – explicações orais ou escritas.

2) Percepção - aprendizes Sensoriais e Intuitivos: a aprendizagem sensorial envolve observar e coletar dados por meio dos sentidos. Tais aprendizes são mais detalhistas, memorizam fatos com facilidade, saem-se bem em trabalhos práticos (laboratório, por exemplo). Tendem a ser mais cautelosos do que os intuitivos. Por outro lado, a aprendizagem intuitiva envolve a percepção indireta ou inconsciente, por meio dos mecanismos da memória, às vezes especulando ou imaginando. Os intuitivos preferem descobrir possibilidades e relações. Sentem-se mais confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas. São mais rápidos no trabalho e mais inovadores.

3) Retenção - aprendizes Ativos e Reflexivos: aprendizes ativos tendem a reter e compreender informações mais eficientemente discutindo, aplicando conceitos ou explicando para outras pessoas. Aceitam bem o trabalho em grupo e mostram-se inquietos ao assistir uma longa palestra. São sociáveis e envolvem-se constantemente com os outros. Os reflexivos precisam de um tempo para pensar sozinhos sobre as informações recebidas e preferem os trabalhos individuais. São muito observadores. Aprendizes ativos tendem a enxergar os reflexivos como inertes, enquanto os reflexivos tendem a julgar os ativos como apressados.

4) Organização - aprendizes Sequenciais e Globais: os aprendizes sequenciais preferem caminhos lógicos, aprendem melhor os conteúdos apresentados passo a passo, de forma linear, aumentando gradualmente a dificuldade de sua aprendizagem. Os globais lidam aleatoriamente com conteúdos, compreendendo-os por *insights* (ou intravisiões). Compreendem o contexto geral do que estão aprendendo, mas têm dificuldade de explicar como chegaram àquela conclusão. Tais aprendizes geralmente têm problemas de leitura e escrita; entretanto, são muito criativos.

O quadro seguinte traz a correlação entre os estilos apontados por Felder e Silverman (1998) e os Tipos Psicológicos:

Aprendizes Ativos e Verbais ⇔ Aprendizes do Tipo Extroversão
Aprendizes Reflexivos e Visuais ⇔ Aprendizes do Tipo Introversão
Aprendizes Sensoriais ⇔ Aprendizes do Tipo Sensação
Aprendizes Intuitivos ⇔ Aprendizes do Tipo Intuição
Aprendizes Sequenciais ⇔ Aprendizes dos Tipos Sensação e Julgamento
Aprendizes Globais ⇔ Aprendizes dos Tipos Intuição e Percepção

Quadro 6 – Relação entre a tipologia de Felder e Silverman e os Tipos Psicológicos

No modelo proposto por Felder e Silverman (1988) a dimensão dominante é indicada por uma escala com três níveis: leve, moderado e forte. Assim, um indivíduo pode ser moderadamente ativo e levemente intuitivo, por exemplo.

Comparando os estilos indicados por Felder e Silverman (1988) com os estilos apontados por outros autores, podemos notar que eles possuem correspondência não apenas com os Tipos Psicológicos, mas também com outros modelos de estilos de aprendizagem. Ativos e reflexivos assemelham-se ao estilo denominado flexibilidade e impulsividade; sensoriais e intuitivos são análogos a concretos e abstratos; sequenciais e globais comparam-se a sequenciais e aleatórios.

2.4 Estratégias de aprendizagem

No contexto educacional, as estratégias de aprendizagem representam o planejamento e as ações realizadas pelo aprendiz com o intuito de alcançar objetivos específicos.

Conforme explica Fortkamp (2002), as pesquisas com foco nas estratégias de aprendizagem vêm sendo desenvolvidas há pelo menos 40 anos e surgiram devido à evidência de que existem diferenças qualitativas no modo como os aprendizes lidam com a tarefa de aprender. Aaron Carton (*apud* RUBIN, 1981), em 1966, foi um dos pioneiros a realizar estudos nessa área, e o fato de ele considerar as diferenças individuais como fator relevante para se fazer inferências acerca da LE abriu caminhos para outros estudos. Em 1971, Carton classificou as inferências em três tipos: intralingual (o insumo é advindo da língua-alvo), interlingual (o insumo é resultado da interação entre língua alvo e materna) e extralingual (insumo advindo do mundo real).

Wenden e Rubin (1987) categorizaram as estratégias fazendo uma distinção entre aquelas que exercem influência direta na aprendizagem – estratégias de aprendizagem – e aquelas que influenciam indiretamente – estratégias comunicativas e estratégias sociais. As

estratégias de aprendizagem, por sua vez, foram subdivididas em estratégias **cognitivas** e **metacognitivas**:

1) **cognitivas** – estratégias mais limitadas a tarefas específicas, que envolvem análise, síntese ou manipulação direta dos materiais.

2) **metacognitivas** – funções executivas, estratégias que envolvem planejamento das atividades, monitoramento da compreensão, autorregulação do esforço e da concentração. Tais estratégias incidem sobre as cognitivas, em um processo mental que leva à reflexão sobre o processo de aprendizagem. As estratégias cognitivas e metacognitivas são usadas de modo integrado e o uso de determinadas estratégias ou grupos de estratégias está relacionado a tarefas específicas.

O'Malley & Chamot (1990) não levaram em consideração essa distinção entre estratégias diretas e indiretas e inseriram as estratégias de aprendizagem em um modelo teórico de processamento de informação, que abrange uma terceira função, além das já mencionadas por Wenden e Rubin (1987), a sócio-afetiva. As estratégias **sócio-afetivas** estão relacionadas à interação social, às formas pelas quais os aprendizes escolhem se comunicar com outros falantes. Pedir esclarecimento constitui um exemplo desse tipo de estratégia.

O quadro a seguir traz as subdivisões das estratégias de aprendizagem apontadas por O'Malley e Chamot (1990):

Estratégias Metacognitivas	
<ul style="list-style-type: none"> • Organização avançada • Atenção direcionada • Atenção seletiva • Autogerenciamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Funcional • Automonitoramento • Produção adiada • Autoavaliação
Estratégias Cognitivas	
<ul style="list-style-type: none"> • Repetição • Recurso • Tradução • Agrupamento • Anotação • Dedução • Recombinação 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem • Representação auditiva • Palavra-chave • Contextualização • Elaboração • Transferência • Inferência
Estratégias Sócio-Afetivas	
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca por esclarecimento

Quadro 7 – Estratégias de Aprendizagem. Adaptado de O'Malley e Chamot (1990)

O'Malley e Chamot (1990) explicam que, de maneira geral, as estratégias metacognitivas envolvem reflexão sobre o processo e o planejamento da aprendizagem, monitoramento de compreensão ou produção e autoavaliação da aprendizagem após o término de uma atividade. As estratégias cognitivas são relacionadas mais diretamente à aprendizagem individual e envolvem manipulação ou transformação do material. A terceira categoria engloba a interação com outros, perguntas, colaboração e uso de algum tipo de controle afetivo.

De acordo com Stern (1992), as estratégias de aprendizagem são técnicas e procedimentos intencionais utilizados por todos os aprendizes quando processam novas informações e executam tarefas. O autor classifica as estratégias de aprendizagem da seguinte maneira:

1) Estratégias de gerenciamento e planejamento – relacionadas às intenções dos aprendizes quanto a seu próprio aprendizado;

2) Cognitivas – concernentes aos processos mentais usados para classificar e reconhecer;

3) Comunicativo-experimentais – voltadas para uma boa e fluente comunicação;

4) Interpessoais – ligadas ao contato entre falantes nativos e aprendizes, aqueles auxiliando estes na aprendizagem;

5) Afetivas – referentes às formas de se evitar frustrações e manter uma atitude positiva diante do aprendizado de uma nova língua.

Se observarmos o Quadro 7, podemos notar que as estratégias de gerenciamento e planejamento descritas por Stern (1992) são semelhantes às estratégias metacognitivas mencionadas por O'Malley e Chamot (1990), enquanto as comunicativo-experimentais, interpessoais e afetivas assemelham-se às estratégias sócio-afetivas.

Ellis (1997) faz uma abrangente distinção relacionada às estratégias:

1) comportamentais – como a repetição em voz alta de palavras novas, para facilitar a memorização.

2) mentais – quando, por exemplo, utiliza-se o contexto linguístico ou situacional⁵ para se inferir o significado de uma palavra nova.

⁵ Segundo Ellis, contexto linguístico refere-se à língua que envolve um ponto gramatical específico e que pode influenciar na escolha do aprendiz por uma forma particular; o contexto situacional é aquele no qual a comunicação real acontece. Fatores situacionais, tal como a pessoa com quem o aprendiz está conversando, podem influenciar na escolha da forma linguística. (Ellis, 1997, p. 141 e 143)

O autor também explica que as estratégias comportamentais, que envolvem prática formal (treinar uma palavra nova, por exemplo), contribuem para o desenvolvimento da competência linguística, enquanto as estratégias mentais, que envolvem prática funcional (tentar estabelecer diálogo com falantes nativos, por exemplo) auxiliam o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Para concluir esta parte dedicada às estratégias, será apresentada a noção de estratégias de aprendizagem desenvolvida por Oxford (1990). Segundo a taxonomia da autora, as estratégias metacognitivas, ao lado das afetivas e sociais, exercem influência indireta sobre a aprendizagem, ao passo que para Wenden e Rubin (1987) tais estratégias são consideradas diretas.

1) Estratégias Diretas: a) de Memória; b) Cognitivas; c) Compensatórias.

2) Estratégias Indiretas: a) Metacognitivas; b) Afetivas; c) Sociais.

De acordo com Oxford (1990), as estratégias de memória têm a função específica de reter a informação nova, por meio de associações, mapeamento semântico e técnicas mecânicas. As estratégias cognitivas possibilitam ao aprendiz entender e produzir a língua de diferentes modos, resumindo, fazendo anotações e deduções, por exemplo. As estratégias compensatórias permitem que o aprendiz use a língua, apesar de não ter pleno conhecimento sobre ela, usando sinônimos ou gestos para superar as falhas de comunicação.

As estratégias metacognitivas permitem que os aprendizes controlem sua cognição, ou seja, que consigam coordenar o processo de aprendizagem ao usarem funções que englobam o planejamento, o monitoramento e a autoavaliação. As estratégias afetivas são responsáveis pelo lado emocional, tendo como função diminuir a ansiedade e aumentar a autoestima, por exemplo. As estratégias sociais ajudam o aprendiz no sentido de que sua aprendizagem ocorre a partir da interação com o outro, para quem ele pode pedir esclarecimentos e discutir seus sentimentos.

Segue um quadro contendo as estratégias diretas e indiretas propostas por Oxford (1990).

Estratégias Diretas	
1. Estratégias de Memória	<ul style="list-style-type: none"> • Ligações mentais (agrupamento, associação, elaboração, inserção de palavras novas em determinado contexto) • Utilização de imagens e sons (uso de imagens, mapeamento semântico, uso de palavras-chave, lembrança dos sons) • Revisão (visualização estruturada) • Aplicação (associação com atividade física ou com sensações, uso de técnicas mecânicas).
2. Estratégias Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Prática (repetição, combinação, reconhecimento e uso de fórmulas e modelos comuns às regras existentes no sistema da língua) • Recebimento e envio de mensagens (obtenção da ideia rapidamente, utilização de recursos para receber e transmitir mensagens) • Análise e raciocínio (raciocínio dedutivo, análise contrastiva, tradução e transferência) • Criação de estruturas para <i>input</i> e <i>output</i> (anotações de aula, resumos e realces).
3. Estratégias Compensatórias	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinhação inteligente (utilização de dicas linguísticas ou outras dicas) • Superação de limites na fala e na escrita (utilização de mímica ou gesto, alternância para a língua materna, pedido de ajuda, seleção de tópico, criação de palavras, circunlóquio ou uso de sinônimos, evitação parcial ou total de determinado assunto).
Estratégias Indiretas	
1. Estratégias Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Centralização da aprendizagem (criação de um panorama e associação do assunto novo ao conhecimento já adquirido; adiamento da fala para enfoque na compreensão auditiva, atenção voltada a um ponto específico) • Organização e planejamento da aprendizagem (definição de metas e objetivos, planejamento de uma tarefa, busca por oportunidades de fala) • Avaliação da aprendizagem (automonitoramento e autoavaliação).
2. Estratégias Afetivas	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da ansiedade (utilização de técnicas como respiração profunda, risadas, música, meditação) • Autoencorajamento (pensamento positivo, autorrecompensa) • Medição da temperatura emocional (elaboração de diário, atenção aos avisos do corpo, compartilhamento dos sentimentos ou sensações com outras pessoas).
3. Estratégias Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos (pedir esclarecimentos) • Cooperação • Empatia (desenvolver compreensão cultural e entender pensamentos e sentimentos alheios).

Quadro 8 – Estratégias diretas e indiretas. Adaptado de Oxford (1990)

Oxford (1990) explica que, de maneira geral, o uso das estratégias de aprendizagem leva a um maior nível de proficiência; aprendizes eficientes selecionam estratégias de forma organizada e sistemática, considerando as exigências da tarefa e sendo capazes de verbalizar suas escolhas.

Recentemente, pesquisas sobre estratégias de aprendizagem têm enfatizado justamente a necessidade de os aprendizes se tornarem conscientes dessas estratégias, pois somente a partir de tal conscientização eles poderão chegar a uma situação de autonomia. Pesquisadores como Cardoso (2007) e Figueiredo (1989) concluíram que aprendizes eficientes sabem escolher quais, como e quando as estratégias devem ser usadas, facilitando e aperfeiçoando, dessa forma, sua aprendizagem e levando-os a adquirir maior autonomia de modo construtivo.

Conforme observam Felder e Henriques (1995), o processo de ensino/aprendizagem de língua envolve muitas variáveis que devem ser levadas em conta caso o professor tenha o objetivo de atingir o maior número possível de alunos em uma sala de aula. Para isso, ele deve refletir sobre as condições e procedimentos de um modo mais amplo que inclua não só o seu ponto de vista, mas também o ponto de vista de quem vai aprender.

O conhecimento teórico sobre os diferentes estilos e estratégias de aprendizagem permite que o professor cumpra seu papel de modo menos incisivo, já que não caberá apenas a ele, mas também ao aluno, buscar conhecimento. Além disso, ao mostrar as ferramentas ao aluno, o professor o encoraja a usá-las para adotar uma postura mais ativa e crítica diante das novas informações.

Associar tal conhecimento ao Tipo Psicológico do aprendiz representa um avanço ainda maior para se entender as dificuldades dos aprendizes e suas preferências ao aprender uma LE. Na próxima seção discutiremos sobre a Teoria dos Tipos para que, posteriormente, façamos uma análise abarcando esse conteúdo.

3 TEORIA DOS TIPOS PSICOLÓGICOS

Quando o indivíduo entra em contato com o meio ambiente físico e social ele tende a agir e reagir de determinada maneira que o caracteriza. Como nem todas as pessoas manifestam as funções da vida psíquica (perceber, pensar, imaginar, compreender) do mesmo modo e algumas agem de maneira similar a outras, foram criadas, ao longo dos tempos, tipologias que pudessem classificar os indivíduos de acordo com suas preferências e atitudes. As tipologias apenas ordenam, não julgam nem estereotipam, pois não existem Tipos corretos ou incorretos, superiores ou inferiores, mas simplesmente semelhantes ou diferentes:

A tipologia psicológica não tem a finalidade (...) de dividir as pessoas em categorias, mas significa antes uma psicologia crítica que possibilite uma investigação e ordenação metódicas dos materiais empíricos relacionados à psique. É (...) instrumento crítico para o pesquisador em psicologia que precisa de certos pontos de vista e diretrizes para ordenar a profusão quase caótica das experiências individuais. (...) A tipologia representa uma ajuda para a compreensão das variações mentais (...) (JUNG, 1991, p. 509).

Ao buscarmos suporte na literatura voltada para os estilos de personalidade, constatamos que dentre os modelos mais estudados estão o *Eysenck Personality Inventory* (EPI) de Eysenck e Eysenck (1987), o modelo do *Big Five* de Costa e McCrae (1985) e os Tipos Psicológicos, com base na teoria de Jung (1991). Optamos por trabalhar com a teoria jungiana devido a sua ampla (e bem sucedida) utilização em outras áreas, como pedagogia, engenharia, recursos humanos e administração, o que nos levou a crer que haveria também um bom resultado na área de aprendizagem de línguas, como já fora demonstrado por alguns pesquisadores, como Ehrman (1996).

A teoria dos Tipos Psicológicos tem como essência mostrar que alguns traços do comportamento humano, erroneamente entendidos como inconstantes, na verdade são regulares, previsíveis e passíveis de classificação⁶. As diferenças de comportamento, que, muitas vezes, parecem óbvias aos olhos, são o resultado das preferências relacionadas às funções básicas desempenhadas pela personalidade no decorrer da vida. Embora existam alguns fatores internos ou externos que possam influenciar as características psicológicas dos indivíduos, todos possuem uma forte tendência ou orientação natural que conduzem suas atitudes. São essas orientações que serão explicadas pela teoria dos Tipos.

⁶ É necessário esclarecer que traços de comportamento são constantes e podem ser identificados por meio de estudos de correlações (análise fatorial), enquanto os estados de personalidade são inconstantes.

3.1 Panorama histórico – trabalhos com foco em características individuais

Antes dos estudos realizados pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1885 - 1961) e das conclusões por ele obtidas, houve vários trabalhos importantes sobre as diferenças individuais e sobre a classificação do homem realizados por outros estudiosos. Um dos primeiros exemplos do reconhecimento explícito das diferenças individuais está entre os gregos há mais de 2000 anos, que pode ser percebido na frase de Teofrasto, na obra *Caracteres*: “Por que será que, apesar de toda a Grécia descansar sob o mesmo céu e todos os gregos serem educados de forma semelhante, todos nós somos diferentes em termos de personalidade?” (EYSENCK; EYSENCK, 1987, p. 19).

Conforme explica Pacheco (1998), a citação acima reflete o questionamento de um observador da conduta humana, que, aos 99 anos, intriga-se com o fato de que, apesar de os indivíduos viverem em meios semelhantes, submetidos a processos educacionais e imersão cultural bastante equivalentes, apresentam características comportamentais muito pessoais que os tornam diferentes uns dos outros.

O próprio Jung admite serem bem antigas as tentativas de, por um lado, “resumir em certas categorias as infindas diferenças dos indivíduos humanos” e, por outro, “derrubar a aparente uniformidade de todos os homens pela caracterização mais precisa de certas diferenças psíquicas” (JUNG, 1991, p. 470).

Os trabalhos desenvolvidos na primeira década do século vinte remetem aos estudos feitos por Hipócrates, vinte e cinco séculos antes, que explicavam que o corpo humano era composto de quatro elementos: ar, água, fogo e terra e que esses elementos correspondem, no corpo vivo, a: sangue, fleuma, bile amarela e bile negra. A partir da teoria de Hipócrates, o médico grego Cláudio Galeno teve a ideia de descrever o comportamento humano a partir de quatro temperamentos⁷, de acordo com a mistura desigual dos quatro elementos: sanguíneos, se predominasse o sangue; fleumáticos, se predominasse a fleuma; coléricos, se houvesse predomínio da bile amarela e melancólicos, caso predominasse a bile negra.

⁷ Segundo explicações de Pacheco (1998, p. 21), os termos personalidade, temperamento e caráter são erroneamente utilizados para se referirem à mesma identidade individual. Segundo ela, o termo caráter não é apropriado porque está impregnado de conotação de aceitabilidade moral, de julgamento de valor. O temperamento, por sua vez, é determinado pelos *humores* (secreções glandulares) do corpo e refere-se ao clima químico em que se desenvolve a personalidade, sendo de origem hereditária. Assim, o termo personalidade parece ser mais adequado, pois possibilita uma abordagem do indivíduo em sua completude e que se organiza na sua interação com o meio.

Keirse e Bates (1984) traçam um panorama de importantes trabalhos realizados por alguns estudiosos contemporâneos a Jung. Em 1907, Adickes revelou que o homem deveria ser dividido segundo quatro diferentes visões de mundo: dogmático, agnóstico (aquele que só admite os conhecimentos adquiridos pela razão e evita qualquer conclusão não demonstrada), tradicional e inovador. Em 1920, Kretschmer afirmou que o comportamento anormal era determinado pelos temperamentos semelhantes àqueles descritos por Adickes: hiperestésico (muito sensível a qualquer estímulo), anestésico (com pouca sensibilidade), melancólico e hipomaniaco (impulsivo).

Conforme referência de Myers e Myers (1995), outros três trabalhos semelhantes ao de Jung, com base nas funções da percepção e do julgamento, foram desenvolvidos. Thurstone, no final da década de 1920, descobriu quatro fatores essenciais relacionados ao aspecto vocacional: interesse por negócios, por pessoas, por língua e por ciência. Gundlach e Gerum, na mesma época, deduziram cinco tipos de habilidades principais: técnica, social, criativa, intelectual e física. Também na década de 20, Spranger tratou dos quatro valores humanos que diferenciariam as pessoas: religioso, teórico, econômico e artístico.

O quadro a seguir traz especificadas as diferentes categorizações feitas pelos autores acima mencionados:

Galeno	Sanguíneo, melancólico, colérico, fleumático
Adickes	Dogmático, agnóstico, tradicional, inovador
Kretschmer	Hiperestésico, anestésico, melancólico, hipomaniaco
Thurstone	Interesse por pessoas, negócios, línguas, ciência
Gundlach e Gerum	Habilidades técnica, social, criativa, intelectual, física
Spranger	Religioso, teórico, econômico, artístico

Quadro 9 – Categorizações relacionadas aos temperamentos

Com a ascensão do behaviorismo, na década de 30, os trabalhos anteriormente mencionados foram esquecidos. O comportamento passou a ser explicado como resultado de razões inconscientes, de experiências passadas ou de ambos e a ideia de temperamento foi abandonada (KEIRSEY; BATES, 1984).

Segundo Cunha (2000), a origem do behaviorismo está associada aos trabalhos dos pesquisadores Ivan Pavlov e John Watson, que buscavam princípios científicos para explicar o

comportamento humano por meio de observações e experiências laboratoriais. O behaviorismo fornece uma perspectiva de entendimento do ser humano, que torna viável a modificação do comportamento numa direção previsível, possibilitando o controle das ações da pessoa e a obtenção de resultados seguros.

Watson considerava ser possível transformar o indivíduo, que era visto como um autômato, por meio de educação ou de reeducação, naquilo que desejasse. De acordo com ele, o destino de uma pessoa dependeria apenas dos fatores condicionantes organizados em torno dela. Estudos behavioristas concluíram que o comportamento é uma resposta do organismo a algo que o impressiona a partir do exterior, os *estímulos*. A delimitação desses componentes como objeto de estudo deu ao behaviorismo a denominação E-R, *Estímulo-Resposta* (SKINNER, 2000).

A retomada de estudos relacionados às características psíquicas ocorreu acidentalmente a partir da década de 50, quando Isabel Myers e Katharine Briggs, a partir da Teoria de Jung, criaram o Indicador de Tipos (MBTI), uma ferramenta que, devido à sua ampla utilização, despertou grande interesse em se conhecer as ideias Junguianas. (KEIRSEY; BATES, 1984).

3.2 A Teoria desenvolvida por Jung

Segundo palavras do próprio Jung, a teoria sobre os Tipos Psicológicos “leva à conclusão de que todo o julgamento de um homem é limitado por seu Tipo pessoal; dessa forma, toda maneira de ver é algo relativo.” (CARVALHO, 1986, p. 26).

O livro *Tipos Psicológicos*, o qual foi referência primordial para esta pesquisa, foi lançado por Jung em 1921, trazendo alguns conceitos que, posteriormente, passaram a ser inseridos no linguajar cotidiano, como por exemplo, os termos introvertido e extrovertido. No corpo principal do livro foram apresentadas as estruturas típicas e modalidades de função da psique, estimulando a compreensão que o indivíduo deve ter de si mesmo e de seus semelhantes.

A obra parte da premissa de que cada pessoa possui um conjunto de dons, de ferramentas mentais que propiciam autoconforto ao serem usadas ou acessadas. Embora todos tenham acesso aos mesmos itens básicos da caixa de ferramentas psicológicas, a preferência por uma ferramenta em particular (ou por um grupo delas) para se realizar determinada tarefa varia de pessoa para pessoa. É essa preferência única que torna um ser com personalidade distinta e o faz parecer semelhante ou diferente de outros.

Para que se compreenda a teoria, é necessário que a concepção de personalidade fique bem clara. Antes de abordá-la, porém, convém observar que muitas são as definições e as discussões que envolvem o termo “personalidade”, entretanto, neste trabalho será considerado apenas o conceito formulado por Jung, já que é exclusivamente de tal noção que decorre a teoria dos Tipos.

3.2.1 A estrutura da personalidade

O conceito de personalidade (ou psique), para Jung, abrange a totalidade dos processos psíquicos, tanto conscientes como inconscientes. Tais processos, apesar de serem isolados, estão em constante interação.

Os principais sistemas que compõem a personalidade são: o **ego** (o centro da consciência, o local dos pensamentos e da memória consciente), o **inconsciente pessoal** (onde se alojam as lembranças perdidas e reprimidas), o **inconsciente coletivo** (onde se depositam traços de memória herdados do passado ancestral do ser humano – arquétipos) e o **Self** (individualidade, o si mesmo) que é a personalidade na sua totalidade, plenamente desenvolvida e unificada (KURI, 2004). A esses sistemas da personalidade Jung acrescentou as **atitudes**⁸ Introversão e Extroversão. O ego, por sua vez, possui uma estrutura de adaptação, que, segundo Jung (1991), pode se dividir em quatro formas básicas de atividade psíquica ou função psicológica:

1) a função **Sensação**, que registra conscientemente fatos interiores e exteriores, de modo irracional;

2) a função **Intuição**, tal como a Sensação, de cunho irracional, que se assemelha a uma espécie de percepção por meio do inconsciente e que parece preocupar-se, em essência, com as futuras possibilidades de seu objeto imediato;

3) a função **Pensamento**, por meio da qual o ego consciente estabelece uma ordem lógica racional (isto é, em conformidade com a razão em geral) entre objetos;

4) a função **Sentimento**, que é um processo racional de formação de opiniões pessoais e que seleciona hierarquias de valor (“isso é mais importante, mais agradável do que aquilo”).

⁸ O termo *attitude*, presente na teoria dos Tipos, não deve ser confundido com a palavra de uso corriqueiro que designa ‘modo de agir ou proceder’, mas deve ser pensado como “uma disposição da psique de agir ou reagir em certa direção.” (JUNG, 1991, p.395)

Essas quatro funções oferecem ao ego uma espécie de orientação básica. A Sensação, ou seja, a percepção pelos sentidos, lhe diz que algo existe; o Pensamento lhe diz o que é esse algo; o Sentimento diz se ele é agradável ou não; e a Intuição diz de onde ele vem e para onde vai.

De acordo com Jung (1991), a princípio, a psique é apenas o inconsciente. O ego emerge dele e reúne numerosas experiências e memórias, desenvolvendo a divisão entre o inconsciente e o consciente. Para que um conteúdo psíquico torne-se consciente, ele tem que ser reconhecido pelo ego.

O ego tende a contrapor-se a qualquer coisa que possa ameaçar a constituição da consciência e tenta convencer o indivíduo de que ele sempre deve planejar e analisar conscientemente sua experiência.

Quanto aos outros sistemas da personalidade, convém detalhar e diferenciar o inconsciente pessoal do inconsciente coletivo⁹. O primeiro, segundo Jung (1991), engloba todas as aquisições da existência pessoal: o que foi reprimido e esquecido, assim como o que foi subliminarmente percebido, pensado e sentido. O segundo é uma camada mais profunda e corresponde à estrutura cerebral herdada, que se subdivide em duas: a dos processos que se podem fazer emergir da consciência (e são, portanto, cognoscíveis) e a dos que sempre permanecerão ignorados, por não terem tal possibilidade.

Assim, o inconsciente coletivo se distingue do inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade (JUNG, 2000).

Em termos de extensão, Jung (2000) compara o inconsciente ao mar, e o consciente a apenas uma ilha se erguendo sobre o mar. Tanto o consciente como o inconsciente não representam algo de estável e permanente, mas cada um é algo vivo, em contínua atuação recíproca sobre o outro. Conteúdos conscientes acabam mergulhando no inconsciente quando perdem sua intensidade ou atualidade. É nesse momento que ocorre o que chamamos de esquecimento. A partir do inconsciente emergem novas imagens e tendências que penetram na consciência, que são as ideias súbitas e os impulsos.

⁹ Jung menciona que o inconsciente coletivo recebeu essa designação porque é desligado do inconsciente individual e totalmente universal, pois seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte.

Os conteúdos do inconsciente somente podem ser constatados por meio de sua manifestação, uma vez que são intangíveis e apenas se revelam por meio dos sonhos, dos atos falhos, das produções artísticas, dos contos de fadas, dos mitos e das lendas (JACOBI, 1995).

É no inconsciente pessoal que se encontram os complexos, que são núcleos possuidores de intensa carga afetiva em torno dos quais se agrupam conteúdos psíquicos igualmente carregados de afetividade. Grande parte dos complexos nasce da separação com o consciente devido a influências traumáticas ou incompatibilidades. Eles geralmente agem de modo autônomo, seja consciente ou inconscientemente, e aparecem como personificações em sonhos. Uma vez formados, os complexos adquirem estabilidade e uma intensa coerência interna, um alto grau de autonomia e se comportam como um corpo estranho na esfera da consciência. Possuem um elemento nuclear e um grande número de associações secundariamente consteladas. Tal elemento nuclear é adquirido durante a vida e também contém fatores que são inatos e primordiais.

Os estados de consciência e inconsciência, de certa forma, atuam como um equilíbrio pessoal, ou seja, se o lado ou atitude consciente do indivíduo tornar-se dominante ou extremo, o inconsciente irá emergir ou se manifestar de alguma forma para recondicionar o equilíbrio. Isso pode ocorrer por meio de sonhos ou imagens internas, por manifestações externas de doença ou por distúrbio emocional.

O inconsciente coletivo é o depositário dos arquétipos ou instintos. Jung (1991) afirma que os arquétipos são predisposições herdadas (símbolos, mitos e conceitos) que se manifestam espontaneamente em todas as pessoas. São compartilhados por membros de uma civilização, transcendendo o uso de palavras para a comunicação e reconhecimento de seu significado. São eles que colocam o indivíduo em situação de perceber e reagir diante das situações do mundo. Segundo Myers e Myers (1995), os arquétipos são inatos e podem ser ativados pelas experiências de cada um:

A Teoria dos Tipos defende que os arquétipos são inatos em todos nós. Eles não têm sua origem em nossas próprias experiências, embora a experiência pessoal possa ativá-los. Eles são a essência abstrata da experiência e da aspiração da humanidade; são as proposições universais, as formas de pensamento que trazem padrão e significado à multiplicidade da vida. (MYERS; MYERS, 1995, p. 53)

Presume-se que haja um grande número de arquétipos no inconsciente coletivo e, dentre os de maior relevância, está o Self, o arquétipo que representa a unidade, a integração e a harmonia da personalidade total (KURI, 2004). Segundo Jung, consciente e inconsciente não estão necessariamente em oposição um ao outro, mas complementam-se mutuamente para

formar uma totalidade, que é o Self. Assim, o desenvolvimento do Self significa o mais alto grau de diferenciação e desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade humana. O processo psicológico pelo qual o Self se forma denomina-se processo de individuação:

A individuação, em geral, é o processo de formação e particularização do ser individual e, em especial, é o desenvolvimento do indivíduo psicológico como ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. É, portanto, um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual (...) (JUNG, 1991, p. 426)

Geralmente, a individuação é representada sob a forma de um espiral ou serpentina, significando a transformação não linear da personalidade em um nível mais elevado.

Conforme esclarece Kuri (2004, p. 31), quando a diferenciação dos diversos sistemas da personalidade tiver sido alcançada pelo processo de individuação, eles serão integrados pela **função transcendente**, que tem a capacidade de unir todos os elementos polares dos diversos sistemas e de traçar as linhas de desenvolvimento individual para a meta ideal de totalidade perfeita:

O processo psicológico da individuação está intimamente vinculado à, assim chamada, função transcendente, porque ela traça as linhas de desenvolvimento individual que não poderiam ser adquiridas pelos caminhos prescritos pelas normas coletivas. (JUNG, 1991, p. 427).

A individuação, conforme cita Carvalho (1986), tem dois aspectos fundamentais: de um lado, é um processo interno e subjetivo de integração; de outro, é um processo objetivo de relacionamento com o outro. Ambos são indispensáveis, sendo que ora um está em primeiro plano, ora outro. Sem a individuação, o ser permanece numa condição de confusão com o outro.

Marie-Louise Von Franz (1975), discípula e colaboradora de Jung, cita que uma das críticas mais comuns contra o pensador suíço é a de que a individuação é um exercício antissocial e egocêntrico. A autora rebate tal crítica argumentando que o ser humano, em sua natureza instintiva, é um ser social e, quando a natureza é resgatada da inconsciência e relacionada com a consciência, ele passa a ser mais integrado socialmente e relaciona-se melhor com os semelhantes.

Jung discordava de outros estudiosos que acreditavam que todo ser humano possuía uma motivação única. Dentre esses estudiosos, destaca-se Freud, cuja teoria pregava que todas as pessoas eram motivadas interiormente pelo instinto sexual¹⁰. Para Jung, as pessoas são essencialmente diferentes, apesar de terem em comum uma profusão de instintos

¹⁰ Além de rejeitar a noção freudiana de libido como energia sexual, Jung não considerava o Complexo de Édipo um estágio de desenvolvimento universal. O Complexo de Édipo seria uma inclinação erótica de uma criança pelo progenitor do sexo oposto, reprimida devido a um conflito ambivalente com o progenitor do próprio sexo, ao mesmo tempo amado, odiado e temido. A situação edípica, segundo Freud, constitui uma etapa normal no crescimento psicológico da criança e torna-se patológico quando não é resolvido (CUNHA, 2000).

(arquétipos) que as impulsionam (KEIRSEY; BATES, 1984). Para os outros teóricos essa afirmação é verdadeira no que concerne aos arquétipos, entretanto, para eles, há a superioridade de um único instinto, enquanto para Jung, um instinto não deve ser considerado mais importante do que outro. O importante, segundo ele, é a disposição natural do indivíduo para a Extroversão ou Introversão, combinada com a preferência por uma das quatro funções psicológicas básicas – Sensação, Intuição, Pensamento e Sentimento – que identifica o Tipo Psicológico de cada um.

Para uma melhor compreensão da teoria da personalidade, segue uma figura ilustrando o modelo psíquico proposto por Jung¹¹:

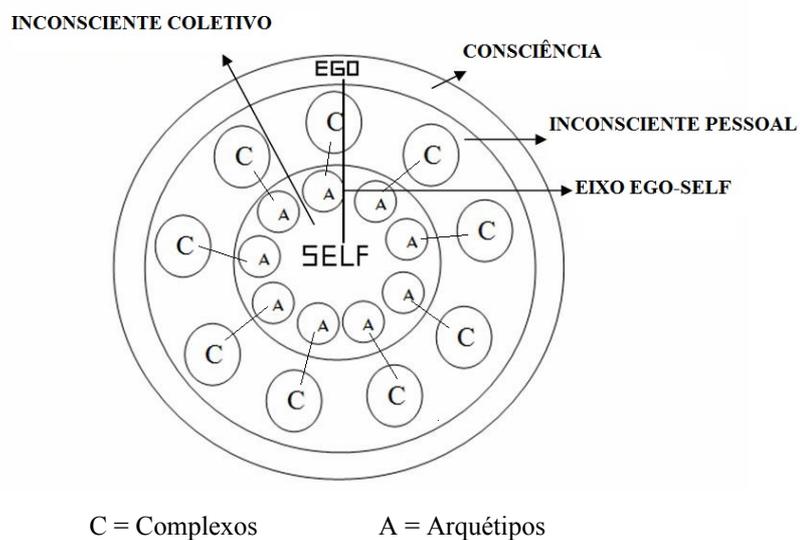


Figura 2 – Modelo psíquico de Jung. Adaptado de Silveira (2006)

Conforme a representação da Figura 2, é possível visualizar que o ego se encontra no centro da personalidade consciente e que diversos complexos universais servem a ele. Não há elementos inconscientes no ego, apenas conteúdos conscientes derivados da experiência pessoal. O inconsciente pessoal, abrangendo os complexos, está abaixo de uma margem externa da consciência. No inconsciente coletivo encontram-se os arquétipos, que se conectam aos complexos.

A consciência se constitui apenas do conjunto de imagens associadas diretamente ao ego. Acham-se ligados ao ego os conteúdos psíquicos dotados de certa intensidade. Os demais conteúdos, porém, que não conseguem adquirir a intensidade necessária, ou que já perderam-na, são subliminares e pertencem à esfera do inconsciente.

¹¹ É importante esclarecer que o modelo junguiano da psique não se desenha a partir da relação conflituosa das instâncias psíquicas (Id, Ego e Superego), como o proposto por Freud.

Jung, conforme explica Kuri (2004), concebe a personalidade como um sistema de energias, fechado apenas de modo parcial, porque a ele é acrescentada a energia de fontes externas e dele é subtraída energia, ou seja, a energia está em fluxo constante de um sistema para outro da personalidade. A energia psíquica, responsável pelo trabalho da personalidade, é uma manifestação da energia da vida e, da mesma forma que toda energia vital, origina-se do processo metabólico do corpo. O termo utilizado por Jung para designar a energia da vida é **libido**, sendo que ele também emprega tal termo para se referir à energia psíquica.

3.2.2 Alguns conceitos importantes

Serão explicados abaixo alguns conceitos considerados relevantes para se compreender a interação dos processos constituintes da personalidade.

O primeiro deles é chamado de **compensação** e, segundo Jung (1991), significa “equilibração ou substituição” (p. 398). É a compensação que propicia o equilíbrio entre os componentes opostos da personalidade, impedindo-a de tornar-se neuroticamente desequilibrada. Dessa forma, se a Extroversão é a atitude predominante do consciente, o inconsciente compensará, desenvolvendo a atitude da Introversão.

A compensação deve suprir os elementos que permaneceram subliminares por conta de fatores repressores ou porque eles eram, simplesmente, muito fracos para atingir o consciente. Em situação normal, a compensação é inconsciente, ou seja, atua de forma inconscientemente reguladora sobre a atividade consciente, como por exemplo, por meio de sonhos. Os sonhos são produtos psíquicos do sono que ocorrem espontaneamente sem motivação consciente.

O papel geral dos sonhos, segundo Jung, é tentar estabelecer a balança psicológica produzindo um material onírico que reconstitui o equilíbrio psíquico total: “O inconsciente dá (...) no sonho, todos os conteúdos constelados para a situação consciente, mas inibidos pela seleção consciente, cujo conhecimento seria indispensável para a consciência adaptar-se plenamente.” (JUNG, 1991, p. 400).

O conceito de **diferenciação** está relacionado à função ou habilidade de discriminar um conteúdo do outro ou o sujeito do objeto. O inconsciente não é diferenciado. Quanto menos diferenciada é a consciência, mais a vida é vivida como se fosse uma mera sequência de fatos. Nesses estágios, que ocorrem em crianças pequenas ou em indivíduos que vivem em estado de consciência arcaico, a relação do indivíduo com os fatos da vida é muito superficial,

já que ele só tem noção de que tais fatos ocorrem com ele ou com o outro, mas não conseguem reagir a nada.

Outro conceito importante é o da **oposição**. Segundo Jung (1991), a oposição existe em qualquer parte da personalidade, relacionando a função inferior (a menos diferenciada ou desenvolvida das funções) à função principal. O conflito entre os opostos não cessa nunca, pois, segundo Jung, sem as tensões geradas pelos elementos em conflito não há energia e, sem energia, não há personalidade.

A tipologia junguiana deve ser interpretada adotando-se uma concepção de dimensões contínuas das possibilidades de adaptação do indivíduo à realidade, uma vez que as funções opõem-se entre si aos pares, em um *continuum* no qual um dos opostos tende a se desenvolver mais, constituindo-se em função principal, auxiliado por uma das funções que também se desenvolveu mais do que sua oposta. As demais funções tendem ao subdesenvolvimento, tornando-se funções inferiores, no sentido de subdesenvolvidas, e tendem a permanecer mais próximas das camadas inconscientes.

Persona e sombra são dois conceitos muito empregados por Jung. A persona, que representa a personalidade pública, intermedeia o ego e o mundo real. Tal conceito é derivado da palavra latina equivalente à máscara, e se refere às máscaras usadas pelos atores no teatro grego para dar significado aos papéis que representavam. O primeiro passo no processo de Individuação (que resulta na formação do Self) é o desnudamento da Persona, pois, embora esta tenha funções protetoras importantes, ela é também uma máscara que esconde o Self e o inconsciente (JUNG, 1991).

A sombra é o centro do inconsciente pessoal, o núcleo do material que foi reprimido da consciência. A sombra inclui as tendências, desejos, memórias e experiências que são rejeitadas pelo indivíduo como incompatíveis com a persona e contrárias aos padrões e ideais sociais.

De acordo com Jung (2000), a sombra é uma parte viva da personalidade e, por essa razão, quer comparecer de alguma forma. Não é possível anulá-la argumentando, ou torná-la inofensiva por meio da racionalização. Esse problema é extremamente difícil, pois não desafia apenas o homem total, mas também o adverte acerca do seu desamparo e impotência.

A sombra usa as funções do julgamento e da percepção de modo relativamente infantil e primitivo, sem permissão da consciência. Justamente por isso, as ações realizadas pela sombra sempre geram arrependimento ou indignação: “Por que eu fiz isso? Eu não tinha a intenção...”. (MYERS e MYERS, 1995, p. 84). Tal manifestação explica algumas

contradições curiosas no comportamento das pessoas. Se um indivíduo costuma agir de modo condizente com seu Tipo Psicológico e, algumas vezes, demonstra um comportamento atípico, provavelmente houve interferência da sombra.

Jung também se refere frequentemente à **anima** e ao **animus**. O primeiro termo caracteriza o depósito de todas as experiências da mulher na herança psíquica do homem, enquanto animus é o depósito de todas as experiências do homem na herança psíquica da mulher. Isso implica que o sexo oposto, até certo ponto, é inerente a cada sexo, conforme relata Jung (2000):

Na mesma medida em que um homem é dominado pelo inconsciente (coletivo), sua esfera do instinto torna-se menos inibida, e também se manifesta um certo caráter feminino, que eu chamei de *anima*. Por outro lado, se uma mulher é subjugada pelo inconsciente, emerge o lado mais escuro de sua natureza feminina, ligado a traços fortemente masculinos. Estes são compreendidos pelo conceito de *animus*. (JUNG, 2000, p. 241)

A anima nasce de experiências pessoais do indivíduo com a mãe ou com outras mulheres. Quando o indivíduo menos espera, a anima, como uma figura arquetípica, se manifesta por meio de uma atração compulsiva por uma pessoa do sexo feminino, do tipo “amor a primeira vista”, ou resulta em uma introjeção¹², levando o indivíduo a adotar um comportamento próprio da mulher, como a hipersensibilidade. Uma relação madura com a anima a mantém como uma figura interior, trazendo equilíbrio para a parte racional do homem.

Diferente da anima, que geralmente aparece isoladamente, o animus tende a se manifestar sob a forma de uma multiplicidade de figuras. Ele nasce da experiência pessoal da mulher com o pai ou com outros homens. O animus relaciona a mulher ao princípio do logos, ou da razão. O desenvolvimento do animus e do inconsciente pessoal leva a um despertar espiritual.

Finalmente, tem-se a **união** dos opostos, ou das funções que se opõem: Extroversão x Introversão, Sensação x Intuição e Sentimento x Pensamento. De acordo com Jung, não se trata de “desprender ou redimir a função inferior, mas fazer com que ela seja levada em conta; que haja (...) um entendimento com ela para se chegar, de modo natural, a uma conciliação dos opostos.” (JUNG, 1991, p. 86). O mecanismo pelo qual a união dos opostos se realiza é denominado por Jung de função transcendente. Conforme explica Kuri (2004), essa função é dotada da capacidade de unir todas as tendências opostas e de trabalhar para a meta ideal: o equilíbrio e a harmonia da personalidade.

¹² Introjeção se refere à assimilação inconsciente de um conteúdo, enquanto projeção refere-se a um processo de dissimilação ou expulsão de um conteúdo para ou na direção de um objeto (JUNG, 1991, p. 430).

3.2.3 As atitudes: Extroversão e Introversão

Consoante a linha de pensamento junguiano, o destino de algumas pessoas é mais impulsionado pelos *objetos* de seu interesse e o de outras mais pelo seu *interior*, pelo seu subjetivo. Indivíduos cujo foco de atenção se volta para o mundo exterior foram categorizados como indivíduos do Tipo extrovertido e aqueles cujos interesses se voltam para o mundo interior foram classificados como indivíduos do Tipo introvertido¹³.

Jung (1991) concluiu que, como cada um pende para o lado objetivo ou subjetivo, todos estão naturalmente inclinados a entender tudo sob a ótica de seu próprio Tipo Psicológico. Assim, cada Tipo Psicológico corresponde a uma disposição geral que se observa nos indivíduos, caracterizando-os quanto a seus interesses e preferências.

Jung (1991) afirma que a atitude Extroversão é aquela que “subordina o sujeito ao objeto”. Nesse caso, o objeto recebe valor preponderante sobre o sujeito (p. 21). O extrovertido se caracteriza por sua constante doação e intromissão em tudo.

O indivíduo extrovertido mostra-se frequentemente disposto a acontecimentos externos, com forte desejo de atuar sobre eles e de deixar-se envolver por eles; possui grande capacidade para suportar movimento e barulho de qualquer espécie, encontrando prazer e satisfação nisso; cultiva relacionamento com amigos e conhecidos, sem rigorosa seleção. Sua cosmovisão e ética são de natureza coletiva, com forte acento ao altruísmo, e sua consciência depende em grande parte da opinião pública. Tal indivíduo tem grande aversão a submeter seus motivos a um exame crítico. A vida psíquica desse Tipo transcorre, de certo modo, fora dele mesmo, em seu meio ambiente. Ele vive nos e com os outros.

O indivíduo extrovertido precisa se proteger para não ser dominado pelas exterioridades e se alienar dos próprios processos internos. Algumas vezes esse indivíduo é tão orientado para os outros que pode acabar se apoiando quase exclusivamente nas ideias alheias, ao invés de desenvolver as próprias opiniões.

O introvertido, segundo o teórico, se comporta abstrativamente; tende a se defender contra as solicitações externas e a se precaver de qualquer dispêndio de energia que se refira diretamente ao objeto. A atitude Introversão é designada como aquela “que procura sobrepor, em qualquer circunstância, o eu e o processo psicológico subjetivo ao objeto e ao processo objetivo, ou, ao menos, resistir ao objeto.” (JUNG, 1991, p. 21).

¹³ As palavras Extroversão e Introversão têm origem latina. A primeira significa voltar-se para fora: *extra* = para fora, *vertere* = voltar-se, enquanto Introversão significa voltar-se para dentro: *intro* = para dentro, *vertere* = voltar-se.

O indivíduo introvertido não vai ao encontro do objeto, mas está sempre em posição de retirada dele. Está fechado para o acontecimento externo, não participa, tem acentuado desprazer social quando se encontra em meio a um grande número de pessoas. Em grandes reuniões, sente-se só e perdido. Sua ansiedade em relação ao objeto não reside no temor, mas no fato de lhe parecer negativo, exigente, impositivo e, até mesmo, ameaçador. Com referência ao mundo, emprega um elaborado sistema de segurança que se compõe de escrupulosidade, cautela, meticulosidade angustiada, precaução, exatidão sofrida e uma desconfiança sempre atenta. Em suma, tal indivíduo só aceita aquilo que é elaborado a partir de muitas razões subjetivas.

Aquele cuja atitude introvertida é predominante possui um limitado círculo de amigos e conhecidos. Sua vida psíquica transcorre totalmente no íntimo subjetivo e fica oculta ao mundo exterior. Seu retraimento sobre si mesmo não significa renúncia plena ao mundo, mas busca de sossego, pois só assim é capaz de dar sua contribuição para a vida da comunidade.

Por ser muito reservado, o introvertido se expressa em poucas palavras e pressupõe que sua fala resumida seja suficiente para atingir o outro. Tal fato, muitas vezes, faz com que outras pessoas encarem isso como uma atitude arredia.

Uma pessoa desse Tipo corre o risco de imergir de forma demasiada em seu mundo interior, perdendo ou atenuando o contato com o ambiente externo, tornando-se absorta em suas reflexões.

Jung (1991) usa a expressão “acento numinal”¹⁴ (p. 508) para descrever a questão da realidade psíquica dos indivíduos extrovertidos e introvertidos. Isso significa que, para o extrovertido, as qualidades positivas, de importância e valor recaem em primeiro lugar sobre o objeto, que desempenha em todos os processos psíquicos o papel preponderante, condicionador e orientador. Para o indivíduo introvertido, tais valores recaem sobre o sujeito.

O indivíduo introvertido deve evitar tomar decisões sob pressão, pois tal decisão, possivelmente, não será a mais correta, de acordo com seus princípios. Se assim o fizer, ficará incomodado e terá um desgaste muito grande, fazendo várias reflexões sobre sua atitude posteriormente.

Jung (1991) conclui que não pode haver um Tipo puro no sentido de possuir apenas um dos mecanismos, ficando o outro completamente atrofiado. Todo indivíduo possui os dois

¹⁴ O termo numinal é derivado da palavra latina *numen*, que significa força ou poder divino atribuído a objetos e seres contemplados com admiração.

mecanismos, tanto o da Introversão como o da Extroversão, que fazem parte de um continuum e apenas a relativa preponderância de um ou de outro define o Tipo. Circunstâncias externas e disposição interna favorecem muitas vezes um dos mecanismos e limitam ou tolhem o outro. Com isso, tem-se, naturalmente, uma predominância de um dos mecanismos. Quando um lado predomina, o outro não é excluído, já que existe a atividade compensatória realizada pelo consciente e pelo inconsciente.

3.2.4 As funções

Conforme relata Cardoso (2007), Jung transformou os comportamentos observáveis em padrões. De acordo com a Teoria dos Tipos, as pessoas poderiam ser classificadas conforme a orientação da energia psíquica, voltada para o objeto (Extroversão) ou voltada para o sujeito (Introversão). Entretanto, tal classificação não era suficiente, pois havia diferenças nítidas entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo, ou seja, de extrovertido para extrovertido e de introvertido para introvertido.

Após 10 anos de estudos, Jung concluiu que as diferenças estavam relacionadas a algumas funções da personalidade, que foram chamadas de funções psicológicas básicas ou fundamentais. Assim, toda a atividade mental consciente deveria ser classificada em quatro funções mentais de polaridades opostas: percepção sensorial (Sensação) versus percepção intuitiva (Intuição), relacionadas à captação de informação; julgamento analítico (Pensamento) versus julgamento subjetivo (Sentimento), relacionados à tomada de decisões. É necessário acrescentar que cada uma dessas funções pode ser vivenciada tanto de maneira introvertida quanto extrovertida. As quatro funções servem para orientar o ego para a realidade externa ou interna (fatos psíquicos e materiais).

As funções Pensamento e Sentimento foram classificadas como racionais, porque se caracterizam pelo uso da razão, do juízo; Sensação e Intuição receberam a classificação de irracionais, pois, de acordo com sua natureza, devem estar abertas à casualidade e a qualquer possibilidade, já que um indivíduo não tem controle sobre a captação de informações, mas apenas sobre como processá-la, uma vez adquirida¹⁵.

¹⁵ De acordo com Jung (1991, p. 431), *irrational* significa tudo o que não se pode fundamentar com a razão, como por exemplo, os fatos elementares (a terra possuir uma lua, o cloro ser um elemento químico). Existem algumas decisões, entretanto, que são tomadas inconscientemente, conforme ressalvam Kroeger, Thuesen e Rutledge (2002, p. 33): ao sentir um vento forte (captação de informação) o indivíduo rapidamente segura seu chapéu (tomada de decisão).

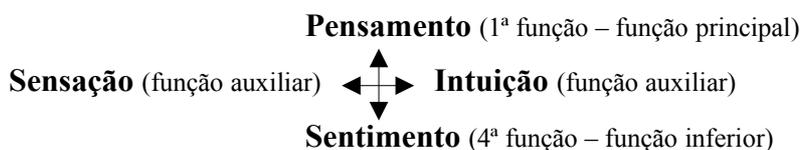
Jung declara que as quatro funções são indispensáveis para a compreensão da personalidade:

As quatro funções são algo como os quatro pontos cardeais, tão arbitrários e tão indispensáveis quanto estes. Não importa que os pontos cardeais sejam deslocados alguns graus para a esquerda ou para a direita, ou que recebam outros nomes. É apenas questão de convenção e compreensão. (JUNG, 1991, p. 497).

Todo ser humano possui as quatro funções, mas, durante seu desenvolvimento, devido à diversidade das circunstâncias, cultiva (e diferencia) mais uma das funções, tendendo a apoiar-se em larga medida nessa função para se adaptar. As exigências sociais e profissionais, por exemplo, fazem com que a pessoa privilegie uma função à outra, porque é mais condizente com sua natureza ou porque lhe é mais útil no seu desempenho profissional. Essa função mais diferenciada é chamada de função principal, função superior ou função dominante.

Perante um problema, o indivíduo deve usar todas as quatro funções para solucioná-lo, independente de serem estas funções mais ou menos desenvolvidas: Sensação, para coletar informações relevantes sobre tal problema; Intuição, para pensar em todas as medidas que podem ser tomadas para saná-lo; Pensamento, para determinar as consequências; Sentimento, para considerar o impacto dessas consequências nas pessoas envolvidas.

Na maioria dos casos, uma segunda ou até uma terceira função também se desenvolve (função auxiliar), mas a quarta permanece em estado latente no inconsciente, razão pela qual Jung lhe dá o nome de função inferior (VON FRANZ, 1975, p. 44). O modelo abaixo ilustra qual seria a função inferior se a função Pensamento fosse a mais desenvolvida:



Jung (1991) teoriza que a função secundária, ou auxiliar, é sempre de natureza diversa, mas não oposta à função principal. Assim, no caso de o Pensamento ser a função principal, ele poderá se unir à Sensação como função secundária ou à Intuição, mas nunca ao Sentimento. Tanto a Sensação como a Intuição não se contrapõem ao Pensamento, isto é, não precisam absolutamente ser excluídas, pois não são de essência inversamente semelhante à do Pensamento, como é o caso do Sentimento. Este, na qualidade de função judicativa, faz verdadeira concorrência ao Pensamento, enquanto aquelas são funções

perceptivas, que, segundo Jung, trazem ajuda benfazeja ao Pensamento. A função auxiliar é útil apenas à medida que serve à função principal, sem pretender, com isso, autonomia de seu serviço.

Há a possibilidade de existirem indivíduos cujo Pensamento esteja no mesmo nível do Sentimento, tendo ambos a mesma força motivadora consciente. Em tal caso, porém, não se trata de Tipo diferenciado, conforme explica Jung, mas de um Pensamento e Sentimento relativamente subdesenvolvidos. Por outro lado, são poucos os indivíduos que pertencem a um Tipo puro, ou seja, caracterizado pelo predomínio absoluto de uma dessas funções, sendo comum encontrar Tipos mistos: pensadores pragmáticos (Pensamento + Sensação), pensadores especulativos (Pensamento + Intuição), afetivo-intuitivos (Sentimento + Intuição), afetivo-sensoriais (Sentimento + Sensação).

3.2.4.1 Funções da percepção: Sensação e Intuição

As funções da percepção abrangem os processos de tomada de consciência em relação às coisas, pessoas, fatos e ideias. Conforme os escritos de Jung (1991), a humanidade possui duas maneiras distintas e contrastivas de perceber o mundo ao redor. Uma delas é a Sensação, pela qual se percebe o mundo diretamente por meio dos sentidos. A outra é a Intuição, processo de percepção que ocorre de modo indireto por via inconsciente.

As preferências relacionadas a tais funções são totalmente independentes daquelas ligadas às atitudes (Extroversão e Introversão). Isso significa que os intuitivos não precisam ser, necessariamente, introvertidos, assim como indivíduos que se orientam pela Sensação não precisam ser, forçosamente, extrovertidos.

O indivíduo que tende à Sensação absorve as informações por meio dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e geralmente está atento e interessado a todos os detalhes do mundo físico que o rodeia (EHRMAN, 1996). Jung (1991) afirma que a Sensação ou o *Sensualizar* deve ser distinguida da função Sentimento, já que esta possui “uma tonalidade mais afetiva” (p. 438).

Segundo Casado (1998), a Sensação apreende os fatos concretos, os dados reais coletados pelos órgãos sensoriais; realiza um processo analítico, com foco no momento presente, captando os detalhes numa ordem serial.

Indivíduos que são fortemente orientados pela Sensação e não têm a Intuição muito madura, se prendem muito à realidade momentânea e raramente fazem planos ou projeções

futuras e, quando o fazem, são indevidamente pessimistas. Além do mais, ao realizarem uma tarefa, podem perder muito tempo se atendo a detalhes sem importância e a fatos irrelevantes.

Por outro lado, quem se orienta pela Intuição, embora também retenha informações por meio dos sentidos sensoriais, é mais propenso a perceber o mundo sob a influência de uma orientação voltada para os significados, possibilidades e generalizações. Detalhes são irrelevantes para o intuitivo, assim como o momento presente, já que seu foco sempre se volta para o futuro. É importante mencionar que, apesar de obscurecer os detalhes, o intuitivo tem facilidade em entender o quadro geral: enquanto o indivíduo do Tipo Sensação se atém às árvores, o intuitivo se concentra na floresta¹⁶ (EHRMAN, 1996).

Na concepção de Jung (1991), Intuição vem de *intueri* = olhar para dentro. É uma função psicológica básica que transmite a percepção por via inconsciente. É irracional, ainda que, segundo ele, “muitas intuições possam, depois, ser decompostas em seus componentes e harmonizada sua origem com as leis da razão” (p. 431).

O intuitivo introvertido utiliza sua intuição para dentro, ou seja, para o conhecimento ou para a contemplação interna, enquanto o extrovertido a utiliza para projeções externas.

Quando as crianças se perguntam: “Por quê?” ou “Como?”, elas estão solicitando algo previamente desconhecido para sua mente consciente – um *insight* que deve ser construído inconscientemente por meio de uma nova combinação de informações armazenadas. O pedido é feito pela Intuição, algumas vezes em sua própria busca por relações, interpretações e possibilidades, outras, a serviço da Sensação, do Sentimento ou do Pensamento (MYERS e MYERS, 1995).¹⁷

A fala dos intuitivos é marcada pela reticência. Pressupõem que o outro esteja a par de suas ideias e abstrações e não se preocupam com detalhes e com conclusões. Além disso, tendem a mudar de assunto muito frequentemente, sem avisar o interlocutor, que se sente perdido diante de tanta informação.

Os intuitivos são muito criativos e têm dificuldade em selecionar suas ideias. Isso pode ser um aspecto negativo, porque, diante de várias ideias, não conseguem escolher a mais adequada para ser executada.

¹⁶ Tal preferência relaciona-se aos estilos denominados dependência e independência de campo, ambos mencionados e explicados no item 2.3.5.

¹⁷ Os *insights* provêm de fontes externas ou da própria inconsciência da criança. Crianças muito pequenas (com até três anos de idade) ainda têm uma quantidade insuficiente de informações armazenadas necessárias para gerar alguns dos princípios que o inconsciente utiliza. Por essa razão, elas precisam de ajuda para adquirir tais princípios. (MYERS e MYERS, 1995, p. 132).

Pessoas fortemente intuitivas dão significado às suas percepções com tamanha rapidez que, geralmente, não conseguem separar suas interpretações conscientes dos dados sensoriais brutos obtidos. Muitas vezes, mergulham em suas ideias e buscam soluções praticamente inexequíveis para os seus problemas cotidianos.

3.2.4.2 Funções do julgamento: Pensamento e Sentimento

Pensamento e Sentimento são as funções do julgamento porque estão relacionadas às conclusões e à tomada de decisões. Enquanto o primeiro se baseia em critérios de ‘verdadeiro ou falso’, o Sentimento procura analisar o que é ‘melhor ou pior’.

Um julgamento feito sob a influência da função do Pensamento tende a excluir critérios não lógicos ou subjetivos. O indivíduo geralmente se mostra muito crítico porque acredita que o que é bom é óbvio e que o aperfeiçoamento é resultado da avaliação e da descrição de certas necessidades (EHRMAN, 1996).

Quando os indivíduos do Tipo Pensamento estão passando por situações de estresse, perdem mais facilmente seu controle emocional e tendem a ser hipercríticos, sem considerar o efeito que podem causar nas pessoas que são censuradas por eles. Gostam de fazer prevalecer seus pontos de vista, os quais coordenam de maneira rígida e impessoal tornado-se muitas vezes autoritários, principalmente no círculo de sua família.

O ponto fraco desses indivíduos é o Sentimento (função inferior). Embora capazes de afeições profundas, têm grandes dificuldades em expressá-las. Por essa razão, são sempre mais apreciados no seu meio profissional e social do que entre membros da própria família.

Aqueles que têm como orientação o Sentimento, por outro lado, geralmente rejeitam o processo analítico e têm muita facilidade em demonstrar apreciação pelo outro. Jung (1991) afirma que o Sentimento é uma forma de julgamento distinta do julgamento intelectual, pois não visa ao estabelecimento de relações conceituais, mas a uma aceitação ou rejeição subjetivas.

Os indivíduos que se orientam pelo Sentimento se expressam de modo diplomático. Por buscarem sempre a harmonia, eles conjecturam qual impacto suas palavras podem causar no outro e as manifestam com muita ponderação. Entretanto, quando estão passando por situações estressantes, suas emoções atingem um alto grau de veemência e tendem a ser muito ofensivos.

Quando o Pensamento ou o Sentimento é extrovertido, os julgamentos tendem a se apoiar em fontes externas e em regras e procedimentos geralmente aceitos pelo senso comum. Quando tais funções são Introversas, os julgamentos tendem a ser subjetivos, confiando em ideias geradas internamente.

A preferência por Pensamento ou Sentimento é a única que demonstra uma ligação direta com o sexo dos indivíduos. A proporção de Tipo Sentimento, segundo Myers e Myers (1995), é substancialmente maior em mulheres do que em homens. Embora atualmente as mulheres assumam postos que antigamente eram típicos dos homens e tomem atitudes mais racionais do que emotivas, já que sua função exige, os homens, naturalmente, tendem a ser mais racionais.

A tradução dos termos Pensamento e Sentimento pode levar a algumas interpretações errôneas e a alguns mal entendidos. Os termos Pensamento (Thinking) e Sentimento (Feeling) não significam, nessa ordem, “inteligente, racional” e “emotivo”; na verdade, os fatores inteligência e emotividade não estão presentes na Teoria dos Tipos. Conforme esclarecimentos de Quenk (2000), o indivíduo que se orienta pelo Pensamento é caracterizado por se embasar em critérios de objetividade, lógica, causa e efeito para chegar a uma conclusão; já aquele que dá preferência ao Sentimento geralmente leva em conta os próprios valores e os do outro para tomar uma decisão, priorizando o acordo e a harmonia. Ambos se preocupam, pensam e sentem, mas as rotas pelas quais cada qual chega à conclusão final são muito diferentes.

O fato de o indivíduo preferir o Pensamento não significa que ele não tenha sentimentos, assim como o indivíduo que prefere Sentimento não é isento de racionalidade. Embora a função Pensamento enfatize a abordagem intelectual, desconsiderando implicações e interferências de ordem emocional, ela não exclui a existência de processos emocionais no indivíduo, apenas orienta sua tomada de decisão com base nos critérios objetivamente colocados. O oposto ocorre com a função Sentimento, que, apesar de priorizar o mundo subjetivo, dos sentimentos e valores, não descarta a lógica e o racional.

O quadro seguinte traz um resumo com as características das atitudes e das funções mencionadas anteriormente:

Atitudes	Extroversão	O fluxo de energia direciona-se para o mundo exterior. O indivíduo age e reage por circunstâncias objetivas e não por pontos de vista subjetivos.
	Introversão	Orienta o indivíduo para o mundo interior, subjetivo. Seu foco não está no objeto, mas na impressão que este lhe causa.
Funções da Percepção (irracionais)	Sensação	Capta o que está ao redor por meio dos cinco sentidos. A atenção é dirigida a fatos, à realidade presente.
	Intuição	Capta as informações indiretamente por meio do inconsciente, incorporando ideias ou associações. Possui foco nas possibilidades futuras.
Funções do Julgamento (racionais)	Pensamento	Segue um processo lógico e objetivo de julgamento, visando à impessoalidade. Apóia-se no critério de “verdadeiro ou falso”.
	Sentimento	Considera valores subjetivos para julgar ou tomar decisões. Rejeita o processo analítico e demonstra apreciação pelo outro.

Quadro 10 – Características principais das atitudes e funções. Baseado em Jung (1991)

Conforme o princípio da oposição, foram relacionadas a seguir as necessidades de um Tipo em relação a seu oposto:

Tipo Intuição precisa do Tipo Sensação para:	Tipo Sensação precisa do Tipo Intuição para:
- trazer à tona fatos pertinentes - encarar as dificuldades com realismo - ater-se a detalhes importantes	- trazer à tona novas possibilidades - lidar com as dificuldades com menos aborrecimento
Tipo Sentimento precisa do Tipo Pensamento para:	Tipo Pensamento precisa do Tipo Sentimento para:
- analisar - organizar - ser mais enérgico ao tomar decisões	- persuadir - conciliar - prever a reação dos outros

Quadro 11 – Uso dos opostos. Adaptado de Myers e Myers (1995, p. 119)

3.2.5 Formação dos oito Tipos Psicológicos

O Tipo Psicológico é revelado a partir da identificação da atitude prevalente e da função mais diferenciada em cada indivíduo. Assim, Jung concluiu que as pessoas poderiam ser classificadas segundo oito Tipos:

Extroversão + Sensação + Pensamento	Introversão + Sensação + Pensamento
Extroversão + Sensação + Sentimento	Introversão + Sensação + Sentimento
Extroversão + Intuição + Pensamento	Introversão + Intuição + Pensamento
Extroversão + Intuição + Sentimento	Introversão + Intuição + Sentimento

Quadro 12 – Formação dos oito Tipos Psicológicos. Baseado em Jung (1991)

Podemos observar que as funções da percepção (Sensação e Intuição) são totalmente independentes das funções do julgamento (Pensamento e Sentimento). Assim, cada função de um par dicotômico pode se associar às funções do outro par, resultando em quatro combinações. Às combinações funcionais somam-se as atitudes (Extroversão e Introversão), que propiciam a formação de mais quatro agrupamentos.

Concluindo essa parte, segue a definição de Tipo formulada por Jung (1991):

Tipo é um exemplo ou modelo que reproduz de forma característica o caráter de uma espécie ou de uma generalidade. (...) é um modelo característico de uma atitude geral que se manifesta em muitas formas individuais. Das muitas e possíveis atitudes, saliento (...) aquelas que se orientam sobretudo pelas quatro funções psicológicas básicas: pensamento, sentimento, intuição e sensação. Quando umas dessas atitudes é habitual e imprime ao caráter do indivíduo um cunho determinado, falo então de um Tipo Psicológico. (...) Todos os tipos básicos podem pertencer a uma ou outra classes – dependendo da atitude predominante: se é mais introvertida ou extrovertida. (JUNG, 1991, p. 450).

3.3 Contribuições de Myers e Briggs

A revivificação dos estudos de Jung ocorreu com os estudos de Katharine Cook Briggs (1875 - 1968) e de sua filha Isabel Myers (1897 - 1980). A partir da primeira publicação, em 1923, do livro de Jung *Tipos Psicológicos* (Psychological Types), na versão em inglês, Myers e Briggs começaram a dissecar a obra e, durante décadas de dedicação, desenvolveram uma teoria complementar.

Peter Briggs (MYERS e MYERS, 1995), filho de Isabel Myers, admite que o texto original de Jung apresentava certo grau de complexidade para os leigos em psiquiatria. Ademais, suas conclusões eram voltadas para pacientes que manifestavam sérios problemas psicológicos, já que ele estava primordialmente interessado no desenvolvimento mal sucedido e desequilibrado de tipos que ele observava em indivíduos que lhe solicitavam ajuda profissional. Em suma, a priori, Jung não estava interessado nos aspectos dos Tipos Psicológicos manifestados por pessoas normais e saudáveis.

Isabel Myers, em contrapartida, devotou mais de quarenta anos à interpretação e adaptação da teoria Jungiana para ajudar pessoas normais a entender que o fato de cada um ser único e apresentar pontos de vista divergentes de seus semelhantes pode ser perfeitamente e normalmente explicado pela forma como cada pessoa retém e processa informações (MYERS e MYERS, 1995).

Partindo do pressuposto de que os Tipos puros, definidos por Jung, não ocorriam frequentemente na realidade prática, Myers e Briggs começaram a se dedicar ao estudo da função auxiliar. Apesar de Jung ter definido e abordado as diretrizes básicas sobre a função

auxiliar em sua obra, o aprofundamento da mesma ocorreu a partir dos estudos de Myers e Briggs.

Conforme explicado anteriormente, Jung havia criado três pares dicotômicos: Extroversão – Introversão, Sensação – Intuição e Pensamento – Sentimento. Com o objetivo original de determinar qual das quatro funções deveria ser a mais importante (função dominante) para cada indivíduo, Isabel Myers e Katharine Briggs identificaram uma quarta dimensão, Julgamento – Percepção, que indica o tipo de vida que a pessoa adota. Embora Jung não tenha explicitado em sua obra esse par opositivo, Myers e Briggs conseguiram desvelá-lo nos escritos do psiquiatra.

Assim, Sensação, Intuição, Pensamento e Sentimento referem-se às funções psíquicas (como já havia sido proposto por Jung) e cada uma delas pode ocorrer tanto de maneira extrovertida quanto introvertida. Julgamento e Percepção são descritos como atitudes, ao lado de Introversão e Extroversão (EHRMAN, 1996)¹⁸.

Cada um dos polos de uma dimensão passou a receber uma letra correspondente à palavra em inglês:

Extraversion ¹⁹ (Extroversão)	<i>E</i>	←→	<i>I</i>	Introversion (Introversão)
Sensing (Sensação)	<i>S</i>	←→	<i>N</i>	INtuition ²⁰ (Intuição)
Thinking (Pensamento)	<i>T</i>	←→	<i>F</i>	Feeling (Sentimento)
Judging (Julgamento)	<i>J</i>	←→	<i>P</i>	Perceiving (Percepção)

Quadro 13 – Atitudes e preferências

Além da identificação das atitudes Julgamento e Percepção, Isabel Myers e Katharine Briggs também contribuíram com a criação, na década de 1940, do MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) um inventário de personalidade elaborado para auxiliar a pessoa a identificar seu Tipo Psicológico com base na tipologia de Jung.

¹⁸ Conforme esclarece Ehrman (1996), além de existir uma dimensão chamada Julgamento (J) e Percepção (P), há também a função perceptiva, que se refere à Sensação e Intuição e uma julgadora, que está ligada a Pensamento (T) e Sentimento (F), conforme já havia proposto Jung. Tal distinção se faz importante para que não surjam confusões.

¹⁹ “Extraversion” foi primeiramente grafado por Jung como “Extroversion”.

²⁰ Intuição foi representado pela segunda letra da palavra, ou seja N, porque a letra I já havia sido utilizada para representar Introversão.

3.3.1 Formação dos dezesseis Tipos Psicológicos

Com a criação de uma quarta dimensão, têm-se todos os constituintes do Tipo: quatro pares dicotômicos - quatro atitudes (E - I; J - P) e quatro funções (S - N; F - P)-, sendo que a formação de cada Tipo se dá pela preferência por cada um dos polos. Assim, a definição de um Tipo Psicológico, identificado a partir do MBTI, constitui na combinação de 4 letras, uma de cada dimensão, resultando em 16 Tipos, conforme a seguinte figura:

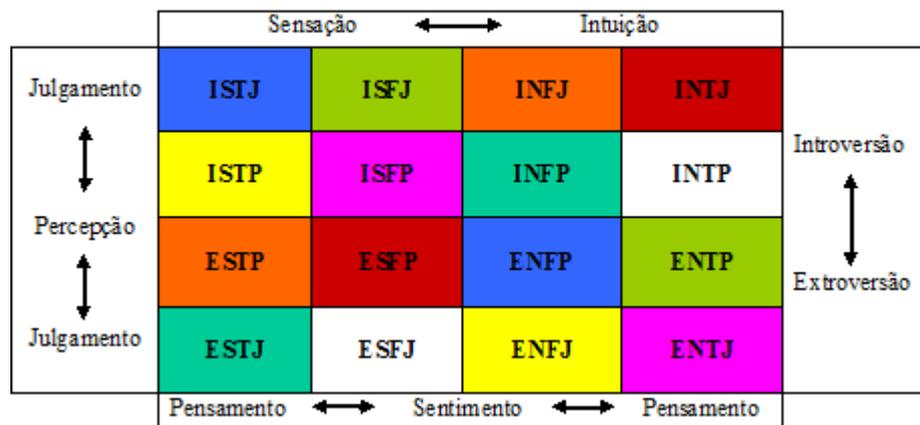


Figura 3 – Relação dos 16 Tipos Psicológicos. Adaptada de Myers e Myers (1995).

A disposição dos Tipos Psicológicos não é aleatória, já que os Tipos opostos entre si estão sempre posicionados na linha diagonal, com um intervalo de um quadrado entre eles. Na figura acima, estão representados pela mesma cor para facilitar a visualização.

O Tipo, na verdade, não se resume à simples junção das características peculiares derivadas de cada uma das quatro preferências, mas é determinado pela interação de tais preferências. ISTJ, por exemplo, refere-se ao Tipo Introversão, Sensação, Pensamento e Julgamento e traz consigo o amálgama resultante das atitudes e funções preferenciais.

O modelo de personalidade proposto por Myers-Briggs resume-se às respostas de quatro questões:

1. Para onde, primeiramente, o indivíduo direciona sua energia?
2. Como o indivíduo prefere processar informações?
3. Como o indivíduo prefere tomar decisões?
4. Como o indivíduo prefere organizar sua vida?

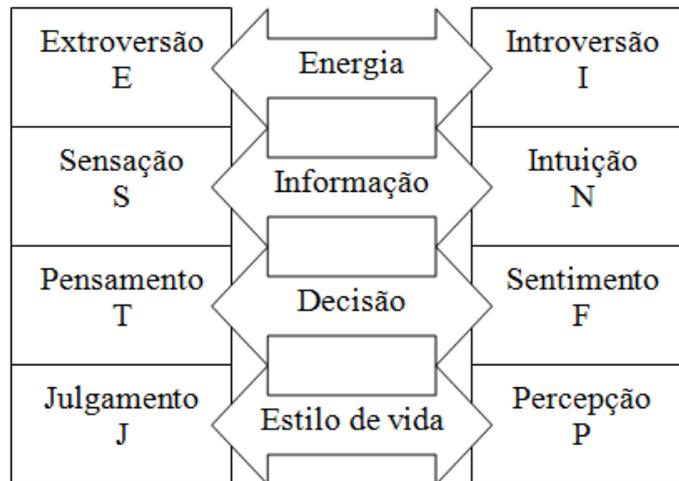


Figura 4 - Orientação de cada uma das preferências. Adaptada de Myers e Myers (1995).

A identificação das atitudes e das funções mais diferenciadas em cada indivíduo envolve o conhecimento de interesses, valores, necessidades e hábitos, característicos de cada uma das partes que compõem o Tipo. Assim, descrever o indivíduo como ESFP (Extroversão, Sensação, Sentimento e Percepção), por exemplo, implica reconhecer seu modo de direcionar sua energia, sua preferência por processar informações, por tomar decisões e por organizar a vida.

Reforçando o que já foi apontado, o complexo psíquico de todos contém todos os Tipos. Entretanto, cada pessoa tem um conjunto superior de funções, Tipos que são desenvolvidos desde o início da vida e que são moldados fortemente por fatores constitucionais. Na segunda metade da vida, os adultos, que continuam o processo de individuação tentam integrar e aprofundar seu entendimento de suas funções inferiores. Tipos Pensamento, por exemplo, tornam-se mais cientes dos sentimentos e Tipos Sensação podem se basear mais em sua intuição.

3.3.2 As Atitudes – Julgamento e Percepção

Conforme explicações anteriores, as atitudes Extroversão e Introversão, identificadas por Jung, estão relacionadas à obtenção de energia – provinda do meio, externamente (Extroversão) ou de dentro de si mesmo (Introversão). Já as atitudes do Julgamento e da Percepção, que serão descritas a seguir, dizem respeito ao estilo de vida de cada um ou à forma de lidar com o mundo exterior.

Indivíduos do Tipo Julgamento acreditam que a vida deva ser vivida de modo planejado e bem decidido. Aqueles do Tipo Percepção já optam pela espontaneidade e pela flexibilidade.

A atitude da Percepção envolve o uso habitual de uma das funções perceptivas (Sensação ou Intuição) ao interagir com o mundo exterior, enquanto a atitude do Julgamento está relacionada às funções julgadoras (Pensamento ou Sentimento).

Quenk (2000) afirma que, sem fazer esforço consciente, os indivíduos que se orientam pelo Julgamento são organizados e estruturados, cumprindo com observância horários e prazos.

Quando a atitude Julgamento predomina, o indivíduo tem o desejo de chegar a uma conclusão e a uma decisão de modo imediato. Seu foco é no produto e não no processo. Isso pode ser um problema para o Tipo Julgamento, porque o fato de ele querer resolver uma questão o mais rápido possível, para ver o resultado, o faz desconsiderar algumas possibilidades que poderiam ser importantes.

A obsessão por atingir metas dentro de determinados prazos pode trazer frustrações para os indivíduos do Tipo Julgamento, pois, caso não consigam cumprir tais metas, se sentirão desmotivados. Tais indivíduos também não conseguem lidar muito bem com situações imprevistas, pois estas transtornam o que eles haviam planejado.

Quando a Percepção é a atitude predominante, há a necessidade de se coletar (perceber) grande número de informações antes de se chegar a alguma conclusão. Dessa maneira, quando o indivíduo que se orienta pela Percepção recebe determinado prazo, ele toma o término desse prazo como o ponto de partida e não como um ponto final para decidir ou realizar algo.

Diferentemente do Tipo Julgamento, seu oposto, o Tipo Percepção demonstra ser tolerante à desordem do ambiente físico, pois fica tão absorto com o que faz ou pensa que negligencia a ordem e manutenção de seu espaço pessoal (KURI, 2004).

Indivíduos do Tipo Percepção começam a realizar muitas atividades ao mesmo tempo e, por terem dificuldade de se regerem em relação a prazos, não conseguem priorizar uma atividade em relação à outra, perdem seu foco e se acumulam de afazeres, não concluindo muitos deles.

Conforme esclarecimentos anteriores em relação à possível compreensão errônea do significado de alguns termos tais como Pensamento e Sentimento, deve-se chamar atenção também para o significado das atitudes opostas Julgamento (Judging) e Percepção (Perceiving), que não devem ser confundidas com atitudes julgadoras ou apenas perceptivas.

Quando se tem uma atitude relacionada ao Julgamento, o indivíduo espera que tudo seja muito bem organizado e resoluto; quando se tem uma atitude ligada à Percepção, deseja-se obter o máximo de informação possível antes de se chegar a uma conclusão. Geralmente, a atitude do Julgamento atua com o Pensamento ou o Sentimento (funções julgadoras), enquanto a atitude da Percepção se apoia na Sensação ou Intuição (funções perceptivas) para que o indivíduo chegue a uma conclusão.

3.3.3 Processo dominante de cada Tipo

A noção de função dominante exposta em 3.2.4 aplica-se a cada uma das 16 combinações, que possui um processo dominante e um auxiliar.

Segundo Von Franz e Hillman (1990), a função dominante começa a se destacar desde a infância, por meio das preferências demonstradas pelas crianças, das suas atividades e dos seus relacionamentos com os colegas. Por interferência do meio em que vive, a função psíquica da preferência do indivíduo vai se desenvolvendo e se intensificando.

Conforme comparação feita por Myers e Myers (1995), o processo dominante age como o capitão de um navio. Embora existam trocas de turno para controle do leme, é o capitão quem decide o rumo a ser tomado, evitando que cada um siga o curso que achar correto e o navio fique desorientado (p. 10). Da mesma forma, as pessoas necessitam de uma força dominante em sua estrutura psíquica para que sua vida tenha um único sentido.

Segundo Jung (1991), o equilíbrio da personalidade é alcançado com o desenvolvimento dos processos auxiliares, para que ambos os processos possam ser acessados. Se o processo dominante for julgador, por exemplo, o auxiliar é perceptivo e vice-versa²¹.

Quando o processo auxiliar é subdesenvolvido, o indivíduo carece de um equilíbrio entre Julgamento e Percepção, assim como entre Introversão e Extroversão. Quando, por outro lado, o processo dominante é subdesenvolvido, o Tipo é considerado fraco.

As atitudes Julgamento e Percepção, por estarem relacionadas ao modo de lidar com o mundo exterior, determinam o processo dominante do extrovertido e, no caso do introvertido, determinam o processo auxiliar. Assim, quando o Tipo introvertido tem J como última letra, a função dominante é sempre representada pela segunda letra (S ou N). Por

²¹ Alguns autores rejeitam a ideia do processo dominante e preferem pensar na estrutura psíquica como uma formação na qual todos os processos estão igualmente desenvolvidos. Jung, entretanto, rebate essa posição argumentando que se, realmente, todos os processos estivessem no mesmo nível de desenvolvimento, isto produziria uma “mentalidade primitiva”, já que o desenvolvimento de uma função implica na desaceleração da outra (MYERS; MYERS, 1995).

outro lado, quando I combina-se com P, a função dominante está na terceira letra (F ou T). Em relação ao Tipo extrovertido, ocorre o inverso, ou seja, quando a última letra for J, a função dominante será a representada pela terceira letra, correspondente a uma função julgadora; no caso de a última letra ser P, a função dominante será representada pela segunda letra, correspondente a uma função perceptiva.

O quadro seguinte traz os 16 Tipos relacionados, cada qual com o processo dominante representado pelas letras sublinhadas.

I<u>S</u>TJ	I<u>S</u>FJ	I<u>N</u>FJ	I<u>N</u>TJ
I<u>S</u>TP	I<u>S</u>FP	I<u>N</u>FP	I<u>N</u>TP
E<u>S</u>TP	E<u>S</u>FP	E<u>N</u>FP	E<u>N</u>TP
E<u>S</u>TJ	E<u>S</u>EJ	E<u>N</u>EJ	E<u>N</u>TJ

Quadro 14 – Processo dominante de cada Tipo. Baseado em Myers, Kirby e Myers (1987)

Quando o indivíduo extrovertido tem como processo dominante uma função julgadora (T ou F) e não desenvolve a função perceptiva (S ou N), que corresponderia ao processo auxiliar, suficientemente, ele não será capaz de perceber que tomou uma decisão errada e possivelmente se orientará a partir de atitudes estereotipadas, convenções e clichês para se sentir seguro. Se ocorrer o contrário, ou seja, se o indivíduo extrovertido que se orienta por uma atitude perceptiva (S ou N) não desenvolver uma julgadora (T ou F), ele não saberá como agir diante de uma dificuldade e, dessa forma, fugirá do problema ou o enfrentará de modo impróprio.

No caso do indivíduo introvertido, como seu processo auxiliar está relacionado ao modo de lidar com o mundo, ou seja, é determinado por Julgamento ou Percepção, ele é mais apto do que os extrovertidos a desenvolver um processo auxiliar adequado. Caso isso não ocorra, sua relação com o mundo será ineficiente.

3.4 Desenvolvimento do Tipo

Os Tipos diferem entre si, fundamentalmente, no que concerne aos interesses, valores e necessidades. Eles aprendem de modos distintos, nutrem ambições diferentes e reagem cada qual à sua maneira. As preferências ou orientações são inatas e se houver alguma tentativa de alterá-las, seu desenvolvimento será bloqueado.

Van der Hoop's (*apud* MYERS e MYERS, 1995) discute os estágios de desenvolvimento do Tipo, embora não mencione a idade em que eles devam ocorrer:

Em todo estágio existe uma forma simples, no qual a diferenciação da função predominante apenas acaba de se iniciar e seus modos de adaptação ainda estão sendo experimentalmente testados, embora uma preferência clara por formas típicas de adaptação já possa ser observada. Em um estágio posterior a função dominante encontra suas formas, regulando-as com muita firmeza. Qualquer coisa que não esteja de acordo, neste estágio, é eliminada. Com algumas pessoas ainda ocorre um estágio adicional, no qual as outras funções podem se desenvolver mais para compensar qualquer unilateralidade, e a típica forma marcante é novamente modificada até certo ponto pelo desdobramento de uma expressão mais plena e mais rica da natureza humana.²² (MYERS; MYERS, 1995, p. 168) – Tradução nossa.

Provavelmente, a dimensão com raízes mais profundas e que aparece mais cedo é a da Extroversão – Introversão. Até mesmo uma criança nos seus primeiros anos de vida é capaz de demonstrar inclinação para uma vida mais sociável ou contemplativa. Myers e Myers (1995, p. 168) citam como exemplo o caso de duas irmãs gêmeas de três anos de idade que, embora vivam no mesmo ambiente, sob condições idênticas, já demonstram diferenças claras em seu modo de agir, de conversar, de se relacionar com as pessoas, já que uma é extrovertida e a outra é introvertida.

3.4.1 Obstáculos para o desenvolvimento do Tipo

As condições complexas do meio, assim como as condições ainda mais complexas de nossa disposição psíquica individual, raramente permitem o fluxo normal de nossa atividade psíquica. Circunstâncias externas e a disposição interna de nossa atividade psíquica favorecem o encobrimento de um mecanismo e a predominância natural de outro.

Não se sabe exatamente até que ponto a personalidade é determinada por fatores genéticos e hereditários, comparados aos efeitos da educação familiar, da cultura, do ambiente e das experiências vividas. Embora se acredite que tudo possa influenciar um pouco em proporções muito semelhantes, isso pode variar de pessoa para pessoa.

É provável que a infância seja altamente influenciável na formação da personalidade. Alguns traumas, em qualquer época de nossa vida, também podem mudar a personalidade

²² In every stage there is a simple form, in which the differentiation of the prevailing function has only just begun, and its modes of adaptation are still being tentatively tried out, although a clear preference for typical forms of adaptation can already be observed. At a later stage the dominating function has found its forms, controlling these with great assurance. Anything that is not in accord is, at this stage, suppressed. With a few people there follows a still further stage, in which the other functions are permitted more development, to compensate for any one-sidedness, and the pronounced typical figure is again modified to some extent by the unfolding of a fuller and richer expression of human nature.

essencialmente. Com o passar do tempo, as pessoas tendem a amadurecer, entretanto, é difícil precisar como e quando – e se – a personalidade muda.

Myers e Myers (1995) afirmam que o meio no qual o indivíduo vive pode, muitas vezes, contribuir para o bom desenvolvimento do Tipo, estimulando suas capacidades natas. Outras vezes, porém, fatores do meio forçam o adulto ou a criança, cujo Tipo ainda está se desenvolvendo, a agir de modo diverso de suas atitudes naturais, gerando um Tipo “falsificado”, que priva o indivíduo de seu verdadeiro Self e o torna frustrado ou inferiorizado, cópia de outras pessoas.

Alguns dos obstáculos que interferem no desenvolvimento do Tipo são:

- 1) Pressão do ambiente;
- 2) Falta de credibilidade no próprio Tipo;
- 3) Falta de aceitação em casa;
- 4) Falta de oportunidade;
- 5) Falta de incentivo.

O primeiro obstáculo está relacionado à cultura de um povo. A civilização ocidental, por exemplo, demonstra propensão por homens do Tipo Pensamento e mulheres do Tipo Sentimento; o ambiente escolar ou de trabalho geralmente prioriza uma determinada preferência como Extroversão ou Julgamento. Assim, para não se sentirem reprimidos, alguns indivíduos mudam suas atitudes e, suas preferências, com o passar do tempo, recebem uma nova orientação. Conforme estudos realizados por Huang e Huang (1992) e Broer e McCarley (1999) na China, país representante potencial da cultural oriental, os estudantes são mais propensos à Introversão e à Sensação. A Sensação deve prevalecer porque está relacionada às estratégias de memorização (principalmente de fatos e detalhes) necessárias para se obter aprovação em exames de ingresso às universidades. Quanto à Introversão, os estudos sugerem que ela é uma característica predominante não apenas nos Chineses que residem em seu próprio país, mas também naqueles que emigraram, pois o modo como eles foram educados influenciou severamente sua personalidade.

O segundo e o terceiro obstáculos citados são consequências do primeiro, pois quando o meio dá preferência por determinado Tipo, seja na sociedade ou na própria casa do indivíduo, ele tende a se assemelhar ao outro para ser menos discriminado. Conforme citam Myers e Myers (1995), os Tipos menos convictos, justamente por não serem em grande número, são os introvertidos e os intuitivos.

O obstáculo mais óbvio é a simples falta de oportunidade para exercitar os processos ou atitudes preferidas. Ingenuamente, os pais tolhem de seus filhos as condições necessárias para o bom desenvolvimento do Tipo: crianças introvertidas, frequentemente, não têm a privacidade ou a tranquilidade necessárias; os Tipos extrovertidos são resguardados de pessoas ou atividades coletivas; os intuitivos são confinados a uma rotina trivial; crianças que se orientam pela Sensação, em um ambiente escolar, muitas vezes, são forçadas a aprender de modo abstrato, apenas por meio de palavras; aquelas que se orientam pelo Pensamento, podem não ter a chance de argumentar ou dar explicações; crianças do Tipo Sentimento, muitas vezes, convivem com uma família que não prioriza a harmonia; crianças do Tipo Julgamento, têm suas decisões extremamente depreciadas por pais excessivamente resolutos; crianças do Tipo Percepção são impedidas de buscar novas descobertas.

Finalmente, a falta de incentivo também pode prejudicar o desenvolvimento do Tipo. As crianças apenas conseguirão expandir seu julgamento (ligado ao Pensamento e ao Sentimento) ou percepção (relacionada à Sensação e Intuição) quando se sentirem motivadas a fazer algo da melhor forma possível, ou seja, analisando fatos ou ideias (percepção), lógica ou valores pessoais (julgamento) para atingirem um bom resultado.

3.5 Combinações das Preferências

A tabela de Tipos pode ser dividida de várias formas. Por exemplo, pode-se obter um modelo de personalidade comum simplesmente destacando as letras que aparecem no meio de cada Tipo, correspondentes às funções (S ou N e T ou F). Assim, as pessoas podem ser descritas como ST, SF, NT ou NF, o que auxilia na identificação dos estilos de aprendizagem. Outro modelo comum, representando o temperamento, é formado pelas combinações SJ, SP, NF e NT, que são usadas para se descrever comportamentos e valores (EHRMAN, 1996).

Segundo Shindler (2005), também é possível descrever um perfil para os Tipos Psicológicos enfocando apenas as funções psicológicas S-N (Sensação - Intuição) dentro das atitudes I-E (Introversão – Extroversão), permitindo a formação de quatro combinações: IS, IN, ES e EN, conhecidas como “Tipos Acadêmicos”. Um perfil sintético de cada um desses Tipos é apresentado no quadro a seguir:

ES (Extroversão - Sensação)	EN (Extroversão - Intuição)
São ativos e concretos. Gostam de fazer, criar ou manusear algo. Quando fazem parte de uma equipe buscam resultados práticos.	São ativos e abstratos. Sentem-se motivados quando podem mostrar sua criatividade dentro de um grupo.
IS (Introversão - Sensação)	IN (Introversão - Intuição)
São reflexivos e concretos. Preferem trabalhar de forma independente; buscam lidar com fatos e informações para chegar a conclusões sólidas.	São reflexivos e abstratos. Caracterizam-se pela criatividade e por perceberem a realidade de forma intensa e profunda.

Quadro 15 – Perfil de aprendizagem dos quatro Tipos acadêmicos. Traduzido de Shindler (2005)

De acordo com a teoria, todas as oito categorias, ou polos preferenciais, demonstrados no MBTI, estão presentes no indivíduo, pois cada função e atitude é necessária para a adaptação da mente e, conseqüentemente, deve estar presente na constituição psicológica de qualquer pessoa. Existem indivíduos que se identificam com todas as características relativas à Extroversão e com nenhuma característica ligada à Introversão. Isto significa que eles são intensamente extrovertidos. Outros podem se identificar com metade das características próprias da Extroversão e com metade daquelas inerentes à Introversão, implicando que a preferência de uma em relação à outra não é muito clara. No entanto, conforme explica Quenk (2000), cada indivíduo demonstra uma propensão inata para uma categoria (polo) de cada dicotomia, acessando-a mais frequentemente do que a outra.

Seguem algumas características predominantes de cada Tipo:

Extroversão (E)	Introversão (I)	Sensação (S)	Intuição (N)
gregário	introspectivo	Realista	imaginativo
auditivo	concentrado	detalhista	dedutivo
falante	visual	Prático	inspirado
sociável	reflexivo	pragmático	especulador
amigável	autossuficiente	Objetivo	divagador
Pensamento (T)	Sentimento (F)	Julgamento (J)	Percepção (P)
crítico	subjetivo	planejador	flexível
lógico	harmônico	Decisivo	descomprometido
crítico	afetivo	Seguro	tolerante à ambigüidade
analítico	pessoal	Riguroso	casual
impessoal	solidário	detalhista	experimental

Quadro 16 – Resumo das características de cada preferência. Adaptado de Quenk (2000)

Obviamente, os Tipos descritos anteriormente são muito mais complexos e possuem outras características também relevantes, dignas de serem estudadas e interpretadas com diligência. Os adjetivos aqui expostos foram escolhidos por traçarem um perfil fiel e resumido dos Tipos.

Apenas reiterando o que foi mencionado acerca das atitudes e das funções, é importante entender que se uma pessoa que prefere Intuição é classificada como imaginativa, não significa que aquela classificada como Sensação seja classificada como não-imaginativa, mas como pragmática – um foco alternativo e qualitativamente diferente de percepção. De acordo com esclarecimentos de Quenk (2000), embora cada polo seja descrito por características próprias, não significa que um polo deva ser definido como a ausência ou a deficiência das características do outro.

Existem algumas pessoas, conforme citam Myers e Myers (1995), que questionam a Teoria dos Tipos alegando que entre introvertidos, por exemplo, existem muitas diferenças e que tais diferenças impediriam o enfeixamento de determinado número de adjetivos peculiares a essa preferência. Ciente das diferenças, Jung deixou bem claro que Introversão não é uma característica, mas uma disposição ou orientação básica. Em cada um dos oito Tipos de introvertidos (ISTJ, ISFJ, INFJ, INTJ, ISTP, ISFP, INFP e INTP) tal orientação adquire um aspecto diferente em função das outras preferências envolvidas.

Dessa forma, é necessário depreender que a formação de um Tipo implica na interação das preferências e que quanto mais diferentes forem as preferências de um Tipo em relação ao outro, mais divergentes serão seus valores, atitudes e necessidades.

Na seção seguinte, abordaremos a metodologia usada para tratarmos dessa questão das preferências e diferenças individuais.

4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa será caracterizada por sua natureza, seus participantes, seu contexto e seus instrumentos, para que se consiga visualizar e compreender todos os aspectos envolvidos na coleta de dados.

4.1 Natureza da pesquisa, participantes, contexto e instrumentos

Segundo critério mencionado por Seliger e Shohamy (1989) a pesquisa se enquadra no paradigma descritivo, com abordagem analítica e objetivos dedutivos. Segundo os autores, a pesquisa descritiva refere-se a uma investigação que utiliza dados existentes ou hipóteses previamente concebidas. Além disso, não há manipulação do meio a ser estudado, ou seja, os fenômenos são estudados da maneira como ocorrem. Nesta pesquisa, tomando como ponto inicial as impressões tidas em sala de aula a respeito das diferenças individuais de cada aprendiz, adotamos como hipótese principal a de que os Tipos Psicológicos constituem um importante fator de influência na aprendizagem de uma LE.

Trata-se de uma perspectiva analítica porque condiz com a descrição de Seliger e Shohamy (1989) de que nesta abordagem uma das partes é estudada minuciosamente para a melhor compreensão do seu papel no todo. Nosso enfoque voltou-se para os Tipos Psicológicos, somados aos estilos e estratégias de aprendizagem, sendo que estes compõem apenas uma parte do universo das variáveis de aprendizagem. Tentamos detalhar cada fator para que, a partir de sua compreensão, chegássemos a uma concordância acerca de sua relação com o sucesso ou insucesso na aprendizagem.

Os objetivos são dedutivos porque são guiados por hipóteses, ou seja, os estudos começam com uma questão ou com uma teoria que afunila o foco da pesquisa e permite que o fenômeno seja investigado sistematicamente. Nesta pesquisa, cada um dos fatores foi estudado com o objetivo de que se estabelecesse uma ligação entre eles e o níveis de aprendizagem dos alunos.

Seguindo os procedimentos apontados por Seliger e Shohamy (1989) para a realização da pesquisa descritiva, decidimos, primeiramente, a questão a ser investigada e posteriormente selecionamos a população a ser estudada, ou seja, definimos o contexto de pesquisa: uma escola particular, de níveis Infantil, Fundamental e Médio, localizada na cidade de Viradouro/SP. Essa escola existe desde 1998 e conta com 320 alunos, sendo que cada

classe possui em média 25 alunos. Seu corpo docente é composto por 48 professores, desde o Infantil 1 até o terceiro ano do Ensino Médio.

É uma escola franqueada, com material didático apostilado. As aulas do Ensino Fundamental e Médio ocorrem no período da manhã e o período da tarde é reservado para atividades esportivas, plantões de dúvida e desenvolvimento de projetos. O Ensino Infantil funciona nos dois períodos. Possui uma boa estrutura, com recursos tecnológicos disponibilizados aos alunos, como TV, DVD, internet e anfiteatro equipado com telão para apresentações de aula. As salas de aula têm um aspecto agradável, com paredes recém pintadas, lousa bem conservada, carteiras limpas e dispostas em fileiras.

O sistema de avaliação é bimestral e a média que os alunos devem obter é 6.0. As recuperações são semestrais, sendo que ao término do quarto bimestre, além da recuperação obrigatória, os alunos que não obtiveram a média necessária passam pela recuperação final, que geralmente ocorre na segunda e terceira semanas de dezembro.

Participaram da pesquisa 28 alunos, todos da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental, com idades que variam entre 14 e 15 anos. Dentre os participantes, havia 20 meninas e 8 meninos, todos com um nível de conhecimento básico de Língua Inglesa. Tais quesitos (sexo e nível de conhecimento do idioma estudado) não serão levados em consideração para a análise dos dados, entretanto, seu registro é importante para que se conheça melhor o perfil dos participantes. Esses alunos foram selecionados pelo fato de serem os mais velhos dentre os alunos com os quais trabalho na escola pesquisada e já com a idade mínima requerida para responder ao inventário - 14 anos. Outra razão por termos escolhido tais alunos é que eles compõem uma das maiores salas da escola, com 30 alunos inicialmente, o que pôde contribuir com o fator heterogeneidade.

A coleta de dados foi feita por mim no decorrer do primeiro semestre letivo de 2008 durante as aulas de Língua Inglesa que ministrei. As aulas ocorriam uma vez por semana e tinham duração de 50 minutos cada - 10h 40m às 12h 20m.

Os instrumentos escolhidos foram: um inventário baseado no MBTI (Myers-Briggs Type Indicator - Indicador de Tipos Myers-Briggs), observações de comportamento e uma entrevista semiestruturada, que serão explicitados mais adiante nos itens **4.1.3** e **4.1.4**.

Definidos os instrumentos de pesquisa, resolvemos iniciar a coleta de dados com o inventário, que foi respondido duas vezes em um prazo de 4 meses²³. A sua reaplicação foi necessária para compararmos os dados e validá-los. Inicialmente havia 30 participantes,

²³ As questões foram respondidas durante as aulas de Língua Inglesa, que foram replanejadas para que houvesse tempo suficiente para as duas aplicações, sem atrapalhar o conteúdo previamente estipulado pela escola.

porém, dois foram transferidos da escola no decorrer do semestre, o que não lhes permitiu responder ao inventário novamente e, por essa razão, seus dados não foram considerados na pesquisa.

É importante esclarecer que, antes de responder ao inventário baseado no MBTI (Anexo A), os aprendizes, por serem menores de idade, entregaram a seus pais ou responsáveis um Termo de Consentimento (Apêndice B) constando a descrição da pesquisa da qual seus filhos ou tutelados participariam, dos riscos que correriam, do sigilo dos dados e da não obrigatoriedade em participar. Não houve qualquer objeção. Tanto o Termo de Consentimento, como o projeto de pesquisa, passaram pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da UFSCar.

Além do inventário, realizamos entrevistas e fizemos observações para verificar a relação dos dados fornecidos.

Decidimos que a coleta de dados deveria ser feita apenas no primeiro semestre de 2008 para que a análise e a organização dos dados fossem iniciadas a partir do segundo semestre. Separamos os inventários respondidos e selecionamos algumas respostas das entrevistas para ilustrar os dados fornecidos pelos inventários. As observações comportamentais serviram de sustentação e complementação para redigirmos as conclusões acerca de cada dimensão psicológica.

4.1.2 O inventário baseado no MBTI

Partindo da premissa de que analisar o comportamento humano implica muito mais do que observações ou crenças provindas do pesquisador, tornou-se necessária a utilização de um instrumento capaz de sistematizar um conjunto de fatores em amostras do comportamento ou Tipos Psicológicos, o MBTI (Myers-Briggs Type Indicator - Indicador de Tipos Myers-Briggs). Assim, os relatos científicos desta pesquisa, procurando estabelecer relações mais precisas entre os estilos de aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos aprendizes, foram pautados pelos resultados psicométricos do MBTI, que estão relacionados à medida da duração e da intensidade de processos mentais, por meio de métodos padronizados.

Além do MBTI, existem outros inventários com base na Teoria de Jung como: Inventário de Estilos de Personalidade Millon (MILLON, 1994) e NEO (COSTA e MCCRAE, 1985). Optamos por utilizar o MBTI pelo seu amplo reconhecimento.

A aplicação do inventário original, por ser marca registrada, requer autorização e um profissional especializado. Seu uso se tornaria oneroso para nós, que não contamos com qualquer tipo de suporte financeiro. Dessa forma, como alternativa, aplicamos aos alunos um inventário disponibilizado na internet, readaptado, porém com a essência do inventário original e com uma linguagem simples. Tal instrumento, erroneamente designado como ‘teste’ por alguns, já que não testa ou avalia ninguém, está disponível na internet para livre acesso²⁴.

Apesar de existirem outros modelos na internet baseados no MBTI, optamos por utilizar o modelo anteriormente mencionado por ele apresentar um número reduzido de questões, para evitar que o respondente se sentisse desmotivado ou cansado e por tais questões ilustrarem, de forma clara e sucinta, o perfil de cada aprendiz.

Para que os aprendizes se sentissem confortáveis quando respondessem ao inventário, conversamos anteriormente sobre os assuntos que seriam abordados e discutimos as respostas informalmente. Tal procedimento foi importante para que eles pudessem refletir sobre suas preferências e tivessem consciência de que, independente das respostas que escolhessem, não estavam passando por um teste, estavam apenas fazendo um autorrelato.

O inventário utilizado nesta pesquisa é composto por 32 itens, sendo que cada item apresenta duas assertivas que se opõem uma à outra. Algumas assertivas não correspondem exatamente ao oposto da outra, pois, se assim fosse, poderia resultar em uma distorção de significado como: “Procuo aproveitar o que a vida tem para me oferecer” X “Costumo viver histórias fantásticas na minha imaginação”. No entanto, conforme a escolha feita, é possível discernir corretamente entre uma classificação ou outra.

Existem algumas questões que se referem a mais de uma dimensão ao mesmo tempo como: “Gosto de concluir uma tarefa de cada vez” X “Costumo saltar de uma atividade para outra”, que estão relacionadas à sequencialidade, característica peculiar da Sensação e do Julgamento. Tais questões são chamadas de impuras. Porém, a maioria das questões está diretamente e unicamente vinculada a um dos polos dimensionais.

Para responder ao inventário o aprendiz deve fazer um X ao lado da opção que mais lhes compraz e caso não consiga decidir entre uma ou outra alternativa, pode colocar um X na coluna do meio, que neutraliza a questão, mas não a anula, já que é possível que naquele

²⁴ <http://www.ilanet.com.br/cgi-local/portal/bin/view/Persona/TesteDePersonalidade>. O site foi criado em maio de 2007 por Gregório Bittar Ivanoff, engenheiro eletricista, graduado pela Escola de Engenharia Mauá e Mestre pela Escola Politécnica da USP, com atividade de pesquisa sobre a relação entre ambientes e organizações virtuais e processos organizacionais seguros de desenvolvimento de software.

determinado quesito as preferências oscilem entre um polo e outro. Entretanto, conforme adverte Quenk (2000), se houver mais de quatro escolhas neutras ou omissões, o resultado poderá ser prejudicado, invalidando o inventário.

Não foi delimitado nenhum tempo para os alunos entregarem as respostas, pois eles deveriam fazê-lo sem qualquer tipo de pressão, da maneira mais cômoda possível; entretanto, eles não deveriam ultrapassar 50 minutos, pois isso indicaria falta de interesse ou de compreensão das assertivas que compõem o inventário.

Tanto na primeira como na segunda vez, os aprendizes levaram de 15 a 30 minutos para responder ao inventário, tempo considerado normal para tal finalidade (QUENK, 2000). Pelo fato de o inventário apresentar uma linguagem acessível, um número sucinto de questões (32) e exigir pouco esforço do respondente, que deveria apenas assinalar com um X a alternativa que melhor lhe aprouvesse, não houve reclamações por parte deles. Alguns alunos apenas tiveram dúvida quanto às assertivas “Sou objetivo” X “Sou passional”. Depois de explicado o significado para eles, todos responderam as outras questões normalmente.

É importante elucidar que as assertivas não foram elaboradas para apontar as habilidades dos respondentes, mas verificar as suas preferências ou orientações. Conforme explica Cardoso (2007), os Tipos Psicológicos não indicam as capacidades favoráveis ou desfavoráveis de aprendizagem do aluno que foi submetido ao inventário. O que acontece de fato é que, de acordo com o perfil gerado pelo inventário, é possível saber que quanto maior o grau de preferência, maior a possibilidade de adequação a um ambiente de aprendizagem eficiente.

Myers e Myers (1995) relatam que o indivíduo que vai responder ao inventário pode se deparar com a seguinte questão: “Devo assinalar as respostas de acordo com o que eu acho que deveria fazer; de acordo com o que eu realmente faço ou de acordo com minha tendência natural em fazer algo?”. Segundo os autores, a resposta correta deve ser aquela relacionada às atitudes que o indivíduo naturalmente tenderia a tomar. Se ele optasse por responder pensando no que é certo ou errado, ele estaria sendo influenciado pelos valores e interesses de outros Tipos. Se escolhesse as respostas que condizem com seu costumeiro modo de agir, poderiam refletir em atitudes aprendidas e, muitas vezes, modificadas pelo meio, mas que na realidade não pertencem à sua natureza psíquica.

Concluindo, a escolha feita deve ser a mais confortável, natural e automática, ou seja, os respondentes devem pensar na atitude que tomariam ou como se sentiriam em uma situação normal, sem que estivessem expostos a qualquer tipo de pressão ou coerção.

Todos os aprendizes responderam ao inventário em papel impresso e após concluídas as respostas, recolhi todos as folhas para a análise dos dados. Tal análise começou com a transferência dos dados para o inventário disponível *online*, que permitiu que se descobrisse o Tipo Psicológico de cada um imediatamente após o envio das respostas. Quando passadas as respostas dos aprendizes para o computador, automaticamente, o software programado gera o resultado do Tipo do respondente.

Após a verificação de cada Tipo, foram comparados os dados fornecidos pelos aprendizes com as informações presentes na descrição de cada Tipo disponibilizadas pelo site e com a teoria explicitada nos livros *Introduction to Type* (MYERS; KIRBY; MYERS, 1987), *Gifts differing: Understanding Personality type* (MYERS; MYERS, 1995), *Ser humano é ser diferente* (MYERS; MYERS, 1997) e *Essentials of Myers-Briggs Type Indicator Assessment* (QUENK, 2000).

A seguir será apresentado um breve histórico do MBTI contextualizando sua idealização e todos os preceitos envolvidos em sua elaboração.

4.1.2.1 Histórico do MBTI

Toda a teoria envolvendo as dimensões psicológicas propiciou a elaboração do MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) em 1943. A partir de perguntas fundamentadas em cada uma das preferências, com uma linguagem simples e acessível, o indivíduo que respondesse ao indicador conseguiria descobrir seu Tipo Psicológico.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), muitos trabalhadores industriais foram obrigados a abandonar suas funções para servirem ao exército. Para substituir seus postos foram colocadas mulheres que não possuíam qualquer conhecimento ou habilidade relacionados ao serviço bruto que deveriam realizar. Partindo do pressuposto de que, conhecendo suas preferências, as mulheres poderiam escolher uma função com a qual elas mais se identificassem e poderiam fazer um trabalho mais efetivo, Katharine Briggs e Isabel Myers procuraram em vão um instrumento eficaz que pudesse identificar o Tipo e as preferências. Em decorrência dessa necessidade elas decidiram criar um instrumento sozinhas – o MBTI (MYERS e MYERS, 1995).

Ao se referirem ao instrumento, as pesquisadoras utilizaram o termo “indicador”, evitando a expressão “teste psicológico”, pois o MBTI não testa os respondentes, apenas indica seus Tipos.

Segundo dados expostos por Cardoso (2007), em 1962, o Serviço de Avaliação Educacional (Educational Testing Service) publicou o MBTI, instrumento que levou 20 anos para ser desenvolvido. Naquela época, foi considerado apenas um instrumento de pesquisa, não sendo amplamente divulgado. Somente em 1975, quando a Imprensa de Consultoria de Psicologia (Consulting Psychologists Press) assumiu a responsabilidade pela publicação é que o indicador passou a ser utilizado em ampla escala.

Conforme explica Lessa (2002), o desenvolvimento e a construção do MBTI inclui aspectos que vão desde a aceitação por parte da comunidade de psicólogos norte americanos, limitações de um formato de autorrelato, escolha da linguagem empregada no indicador, representação da natureza dicotômica da teoria Junguiana até a decisão pela classificação e não pela mensuração.

Ao construir o indicador, Myers e Briggs utilizaram o formato de autorrelato nas perguntas e o processo de escolha forçada, procurando se encaixar nas exigências mencionadas acima. Como a preferência está relacionada às preferências pessoais entre opostos, os itens do indicador teriam que forçar os respondentes a escolher entre duas respostas, possibilitando-lhes fazer um autorrelato de suas preferências com exatidão. Outra medida de cautela tomada para eliminar a simulação dos respondentes foi a de mesclar a “direção dos itens”, a fim de que a pessoa não se sentisse predisposta a assinalar apenas um dos polos (LESSA, 2002).

É importante que os respondentes estejam cientes de que o Tipo Psicológico não tem como função limitá-los ou categorizá-los de modo estereotipado, mas apenas indicar suas preferências e lhes incitar ao autoconhecimento. Compreender os Tipos evita certos rótulos, que são aplicados a pessoas Introversas, por exemplo, como: antissociável, não comunicativo, vergonhoso, caipira e uma série de outros adjetivos com sentido pejorativo. O próprio Jung (1991), quando se referia aos Tipos extroverso e introverso enfatizava que nenhuma das preferências é melhor que a outra, citando que o mundo precisa dos dois tipos de pessoas, exemplificando nomes importantes como Darwin, classificado como predominantemente extroverso e Kant, que era introverso por excelência. O ideal é que o indivíduo seja flexível, capaz de adotar qualquer uma dessas atitudes quando for apropriado e operar em equilíbrio entre ambas.

Embora esse inventário tenha sido amplamente utilizado e proporcionado resultados satisfatórios, algumas críticas têm sido feitas a ele.

Primeiramente, o MBTI é apontado como uma ferramenta não confiável. Pelo fato de a personalidade não ser totalmente estável, questiona-se a durabilidade dos resultados, que muitas vezes são descritos como circunstanciais. Para rebater essa questão, considera-se que o presente trabalho deve funcionar como um ponto de partida numa proposta de autoconhecimento e de compreensão do estilo de aprendizagem, ao menos enquanto os aprendizes estiverem aprendendo uma LE, para que possam desenvolver estratégias e se beneficiar com tal descoberta.

Pelo fato de a pesquisa ter sido planejada com o objetivo de alcançar resultados sólidos e de buscar traços de personalidade e não simplesmente o estado dos aprendizes, os participantes da pesquisa foram convidados a responder ao inventário primeiramente em fevereiro de 2008 e a respondê-lo novamente em junho do mesmo ano (havendo um intervalo de 4 meses), para que comparássemos os resultados e analisássemos as diferenças. Excluindo dois resultados correspondentes a A4 e A24, todos apresentaram uma variável muito pequena ou nula, comprovando sua confiabilidade e durabilidade.

Ademais, citando Verhoeven e Vermeer (2002), traços de personalidade podem ser vistos como dinâmicos; contudo, são indicadores das necessidades pessoais. Sendo assim, apenas acontecimentos contundentes na vida do aprendiz poderiam alterar radicalmente o sentido das respostas e mudar suas preferências.

O Tipo Psicológico pode variar conforme o tempo. Porém, segundo a teoria, todo indivíduo nasce com uma disposição natural para desenvolver certas atitudes e processos mentais ao invés de outros. O Tipo permanece estável durante toda a vida, embora o modo como ele é expresso, em diferentes estágios de desenvolvimento, possa diferir. Com o amadurecimento, o indivíduo pode demonstrar maior aceitação para o que antes era totalmente rejeitável. Por outro lado, o que já era algo costumeiro tende a ficar mais confortável com o uso. Assim, um aprendiz classificado como extrovertido, não poderá responder novamente ao inventário, em um curto intervalo de tempo, e ter um resultado oscilante entre extrovertido e introvertido. É possível e aceitável que em alguns momentos ele tenha algumas atitudes mais centradas em si mesmo (Introversão); porém, na maior parte do tempo ele sentirá a necessidade de buscar no outro sua fonte de energia (Extroversão).

Conforme comparam Kroeger, Thuesen e Rutledge (2002), os Tipos são como o alicerce da casa. Com o passar do tempo, a casa pode sofrer algumas reformas, alguns cômodos são acrescidos, outros são aumentados ou reduzidos, mas o alicerce continua o

mesmo. Em relação aos Tipos, algumas preferências podem ficar mais ou menos intensas. Entretanto, aquelas que são inatas, são insubstituíveis.

Este trabalho também não pretende contestar as imperfeições do Indicador de Tipos; entretanto, defende o fato de que é mais fácil reconhecer os erros, localizar suas causas e tentar amenizá-los. Para Medeiros (1976), um princípio básico em que indicadores de comportamento se firmam é o de colher amostras do comportamento para nelas estudar a intensidade da característica em exame. Sua vantagem é que, em curto prazo, com menos erros de julgamento, apontam aspectos importantes do comportamento.

Ainda segundo Medeiros (1976), os possíveis erros nas indicações de comportamento geralmente estão ligados a desinteresse ou fadiga do indivíduo que está sendo avaliado; imprecisão ou inadequação do instrumento de medida; desconforto com o ambiente e com o examinador. Quenk (2000) acrescenta que respondentes com sérios distúrbios psicológicos e que estão sob o efeito de alguma substância química também podem levar a resultados inválidos.

Por essa razão, o examinador deve analisar os dados fornecidos pelos aprendizes e compará-los aos hábitos desses aprendizes em sala de aula e a entrevistas complementares, para que consiga concluir se as respostas dadas nos inventários condizem com a realidade ou são apenas tipos criados ou idealizados por eles.

Gagné (1967), um dos expoentes do cognitivismo, chama atenção para outro ponto importante: muitas vezes, a adaptação da prática de ensino por parte do professor tem como base apenas sua crença e a observação informal. De acordo com o autor, alguns professores alteram seu modo de ensino a partir da impressão causada pelos alunos, sem qualquer teoria explícita. Tal decisão, conforme ele acrescenta, pode ser benéfica, mas há grandes chances de ser ineficiente ou até mesmo prejudicial. Assim, os inventários de personalidade são uma alternativa válida para serem aplicados a pessoas ou grupos quando se quer conhecê-los melhor, seja para lidar mais habilmente com eles, seja para ajudá-los no presente ou para prever reações futuras.

Conforme alertam Berens e Nardi (1999), a personalidade não pode ser medida, mas mapeada. Ao se fazer tal mapeamento é necessário levar em conta, não somente as informações dadas no inventário, mas também as respostas das entrevistas e as observações feitas.

Finalmente, é necessário ter ciência de que o Tipo Psicológico não explica tudo, embora seja um importante constituinte da complexa personalidade humana.

4.1.3 Observações

Conforme Lüdke e André (1986, p. 26), a experiência direta é indubitavelmente a forma mais indicada de verificação da ocorrência de determinado fenômeno e, sendo o principal instrumento de investigação, “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

As observações realizadas foram não participativas, ou seja, eu apenas observei os participantes da pesquisa, restringindo meu foco ao comportamento manifestado por eles. Embora não tenha havido quaisquer anotações ou registros de tais observações, consideramos importante classificá-las como instrumento de pesquisa e inseri-las na metodologia, pois, de certa forma, elas contribuíram para esclarecer situações ambíguas e para reforçar ou confirmar determinadas conjecturas.

O fato de eu ter escolhido como participantes da pesquisa os alunos da 8ª série se explica por eles serem os alunos mais velhos com os quais trabalho. A idade mínima requerida para se responder ao MBTI é justamente 14 anos. Trabalhar com alunos do Ensino Médio não seria uma opção correta, já que, por não dar aula para essas turmas, eu não teria a oportunidade de observá-los e de conhecê-los a ponto de conseguir identificar respostas que, na verdade, não os retratam com fidelidade. Além disso, minha convivência de dois anos com os alunos da 8ª série permitiu que eles reagissem de modo natural à pesquisa, fato que, possivelmente, não ocorreria caso eles fossem entrevistados ou observados por um pesquisador desconhecido por eles.

As observações não se restringiram à sala de aula, embora este tenha sido o local onde elas mais ocorreram. Já que os Tipos Psicológicos estão intimamente relacionados ao comportamento humano, tive a oportunidade de observar os aprendizes em seus momentos de descontração, durante o intervalo das aulas ou durante o recreio. Isso possibilitou uma macrovisão das preferências de cada aprendiz refletidas em seu modo de agir, permitindo que eu pudesse comparar as atitudes dos aprendizes em um ambiente mais formal, que seria a sala de aula, e em situações mais informais, como em um círculo de amigos sentados no pátio da escola.

Alguns aprendizes que, muitas vezes, se mantêm calados na sala de aula, demonstram ausência de inibição diante de colegas mais próximos quando estão fora da

classe. Outros, que ficam inquietos na carteira durante as aulas, não perdem a oportunidade de correr ou fazer brincadeiras com o colega, o que demonstra sua necessidade de extravasar sua energia.

4.1.4 Entrevista

Além do MBTI, optamos por fazer entrevistas como instrumento de pesquisa, pois, conforme ressalta Ehrman (1996), embora os questionários sejam muito úteis, muito se pode conseguir por meio de entrevistas e técnicas de observação. Além disso, Lüdke e André (1986, p. 34) defendem que a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” e ainda permite correções, esclarecimentos e adaptações.

Após os aprendizes responderem ao primeiro inventário no início do semestre, consideramos pertinente fazer uma entrevista com os mesmos, elaborando questões relacionadas àquelas propostas no inventário (ver questões abaixo). Tal procedimento foi muito útil, pois, assim, foi possível traçar um perfil complementar ao demonstrado pelos inventários. A entrevista feita pode ser classificada como semiestruturada, condizente com a seguinte descrição de Seliger e Shohamy (1989, p. 167): “a entrevista semiestruturada consiste de questões específicas e definidas de antemão, mas, que, ao mesmo tempo, permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias.”

Seguimos um conjunto de questões previamente definidas, mas desenvolvidas sob condições muito semelhantes ao de uma conversa informal. Com esse tipo de entrevista, devemos ficar atentos para dirigir, no momento que acharmos oportuno, a discussão para o assunto que nos interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o respondente tenha dificuldade com o tema ou tenha fugido dele.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de abril e maio, quando todos os aprendizes já haviam respondido ao MBTI. A partir das respostas dadas pelos aprendizes, pudemos verificar se havia contradições entre o que foi dito por eles e o que foi revelado nos inventários.

A entrevista, destinada a todos os aprendizes, era composta de seis questões fixas. Entretanto, as respostas dadas, algumas vezes, exigiam complementação ou esclarecimentos e, portanto, eu fazia outras perguntas direcionadas que variavam de aprendiz para aprendiz.

Conforme cada aprendiz dava suas respostas, elas eram registradas por mim por meio de anotações (Anexo B).

Questões:

- 1) Você prefere fazer trabalhos em grupo ou individualmente?
- 2) Quando você tem que entregar um trabalho, por exemplo, você o faz com antecedência; faz na véspera, mas consegue entregar em dia ou se esquece de fazer e pede para o professor prorrogar o prazo de entrega?
- 3) Quando o professor está explicando a matéria, você presta atenção e anota tudo o que ele fala; se concentra, mas não faz nenhuma anotação ou encontra um meio de conversar com o colega?
- 4) Ao ler um texto em inglês, você se preocupa com a tradução das palavras isoladamente ou você tenta compreender o todo, o contexto?
- 5) Durante as aulas de Língua Inglesa, qual dessas atividades você se sente menos confortável em realizar: leituras em voz alta, *role plays*, exercícios escritos ou seminários?
- 6) Quando você tem alguma dúvida, você procura solucioná-la sozinho, pergunta para a professora ou a ignora?

Cada entrevista demorava em média 10 minutos. Por questão de tempo, os alunos foram entrevistados em dias diferentes, três ou quatro a cada dia de aula, durante dois meses. Cada aluno era convidado para a entrevista segundo seu número na caderneta de chamadas.

Por meio da entrevista, de modo mais informal, pude conversar com os aprendizes, elaborando outras questões para melhor esclarecimento (ver Anexo B) e descobrir se a resposta dada refletia apenas o modo como eles gostariam de ser (ou parecer) ou se era realmente um retrato fiel de suas atitudes e reações. Por terem que se expressar oralmente, sem terem muito tempo para pensar, as respostas eram bem espontâneas.

Antes da entrevista, assim como ocorreu antes da aplicação dos inventários, foi deixado bem claro aos respondentes que não haveria resposta certa ou errada, e, portanto, não haveria a necessidade de ficarem receosos ou tensos. Durante as primeiras questões da entrevista, alguns alunos ainda ficaram intimidados; porém, no decorrer da conversa, iam se tornando mais desinibidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de detalhar os resultados, faz-se necessário esclarecer que os dados analisados referem-se ao primeiro inventário e às entrevistas. Os dados do segundo inventário apenas foram coletados para se cumprir o critério de confiabilidade, já que foi possível constatar que não houve variação muito grande dos resultados obtidos entre um inventário e outro. Para cada Tipo, composto de quatro letras, constatamos, ao menos, a permanência de três delas²⁵.

Tabela 1 – Número de respondentes de cada Tipo

TIPOS	FEVEREIRO/0
	8
	Nº Respondentes
ESFJ	4
ESFP	2
ESTJ	5
ESTP	4
ENTP	1
ENFP	2
ENFJ	1
ISTP	1
ISFP	3
ISFJ	2
ISTJ	1
INTP	0
INTJ	0
TOTAL	26

5.1 Descrição dos resultados

Conforme tabela a seguir, foi possível verificar que 19 participantes eram extrovertidos (E) e apenas 7 eram introvertidos (I); 22 pertenciam ao Tipo Sensação (S) e 4 ao Intuição (N); 12 correspondiam ao Tipo Pensamento (T) e 14 eram correspondentes ao Tipo Sentimento (F). Finalmente, os Tipos Julgamento (J) e Percepção (P) tiveram o mesmo número, 13 cada.

²⁵ Para conferir a variação do Tipo de cada um dos aprendizes, ver Apêndice A.

Tabela 2 – Número correspondente a cada dimensão psicológica

EXTROVERSÃO	INTROVERSÃO	SENSAÇÃO	INTUIÇÃO
ESFJ = 4 ESFP = 2 ESTJ = 5 ESTP = 4 ENTP = 1 ENFP = 2 ENFJ = 1 Total = 19	ISTP = 1 ISFP = 3 ISFJ = 2 ISTJ = 1 Total = 7	ESFJ = 4 ESFP = 2 ESTJ = 5 ESTP = 4 ISTP = 1 ISFP = 3 ISFJ = 2 ISTJ = 1 Total = 22	ENTP = 1 ENFP = 2 ENFJ = 1 Total = 4
PENSAMENTO	SENTIMENTO	PERCEPÇÃO	JULGAMENTO
ESTJ = 5 ESTP = 4 ENTP = 1 ISTP = 1 ISTJ = 1 Total = 12	ESFJ = 4 ESFP = 2 ENFP = 2 ENFJ = 1 ISFP = 3 ISFJ = 2 Total = 14	ESFP = 2 ESTP = 4 ENTP = 1 ENFP = 2 ISTP = 1 ISFP = 3 Total = 13	ESFJ = 4 ESTJ = 5 ENFJ = 1 ISFJ = 2 ISTJ = 1 Total = 13

Como já mencionado anteriormente, no critério de análise, consideramos irrelevante destacar quesitos como sexo e idade dos participantes. Embora, segundo a teoria pesquisada (KEIRSEY; BATES, 1984; MYERS; MYERS, 1995; QUENK, 2000; KROEGER; THUESEN; RUTLEDGE, 2002), algumas dimensões sejam mais características do sexo masculino (como o Tipo Pensamento) e outras estejam mais ligadas ao sexo feminino (como o Tipo Sentimento), isso não impede que mulheres sejam identificadas como Pensamento e homens como Sentimento. Em relação à idade, não foi encontrada nenhuma referência ou ressalva importante na bibliografia estudada, a não ser o que se refere à idade mínima – quatorze anos (provavelmente por estar relacionada à equilibração – PIAGET, 1970) – para se aplicar o inventário. Para crianças e adolescentes com idades até 14 anos, existe uma versão própria do MBTI – Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children (MURPHY; MEISGEIER, 1987).

5.2 Confluências entre Tipos Psicológicos, estilos e estratégias

Por meio das respostas dadas pelos alunos, tanto nos inventários como nas entrevistas e pelas observações no decorrer do semestre, foi possível correlacionar os Tipos Psicológicos com os estilos e as estratégias de aprendizagem. Considerando as divisões taxonômicas das estratégias de aprendizagem relatadas na seção 2.4, julgamos que as

classificações de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) são as mais completas e, por essa razão, foram escolhidas para sustentar nossa análise.

Convém fazermos alguns esclarecimentos quanto a dois casos excepcionais. As respostas de A4 e de A24 (A = Aprendizes) relativas ao primeiro inventário e às questões feitas durante a entrevista demonstraram algumas ambiguidades, que foram finalmente corroboradas no segundo inventário, o qual apresentou uma variação muito grande do Tipo Psicológico em relação ao que foi revelado no primeiro inventário (ver Apêndice A). Por essa razão, os dados de tais aprendizes, considerados não confiáveis, não foram mencionados na análise feita logo a seguir, na qual cada dimensão Psicológica foi descrita, a partir das respostas obtidas no inventário e na entrevista.

No primeiro inventário, as respostas de A4 revelaram que ele era ESTJ e no segundo, INTJ; as respostas de A24 demonstraram que ele era, primeiramente, ISTP e, posteriormente, ESTJ. Comparando as respostas dos dois aprendizes no primeiro e no segundo inventários, apenas 17 questões (ou 53%) em um total de 32, eram equivalentes.

A4 respondeu no inventário: “Tenho os pés no chão”. Entretanto, afirmou na entrevista que, por ser “meio desligada”, copiava todo o conteúdo da lousa para que pudesse lembrar mais facilmente do assunto quando fosse estudá-lo. A24 havia optado pela seguinte resposta do primeiro inventário: “Sou rigoroso com prazos”. Entretanto, este rigor não era demonstrado em sala de aula, conforme pude observar. Ao ser questionado, durante a entrevista, sobre a entrega de trabalhos, ele afirmou que muitas vezes se esquecia de fazer os trabalhos, tendo que fazer às pressas, no dia.

Os aprendizes A4 e A24, sucumbidos ao desejo de parecerem “alunos exemplares”, deixaram de revelar suas reais preferências, descrevendo-se como aqueles que sempre cumprem prazos, que priorizam a organização e que são alunos disciplinados. No entanto, por meio de observações e entrevistas, pudemos notar respostas incoerentes e, muitas vezes, talvez, inventadas.

A seguir, faremos uma exposição dos estilos e estratégias associados a cada Tipo. Cada característica foi extraída das entrevistas e dos dados fornecidos pelos aprendizes ao responderem ao inventário. Preferimos tratar de cada dimensão separadamente, ao invés de abordar o Tipo completo, porque, assim, torna-se mais fácil compreender sua singularidade. As respostas de todos os aprendizes citados abaixo estão transcritas no Anexo B.

5.2.1 Tipo E (Extroversão)

- **estratégias cognitivas:** representação auditiva do conteúdo;
- **estratégias sociais:** cooperação, questionamento, empatia;
- **estratégias de memória:** aplicação (associação com sons e atividades físicas);
- **estratégias compensatórias:** superação de limites na fala e na escrita;
- **estilos:** ativo, impulsivo.

Em conformidade com relatos da entrevista, os Tipos extrovertidos optam por atividades que lhes permitam falar ao invés de escrever. Os aprendizes A18 e A27, por exemplo, deixaram clara sua preferência por seminários ou *role plays* ao invés de exercícios escritos.

A18 (ESFP) – Eu prefiro os seminários. Os professores sempre me elogiam dizendo que eu falo bem (...)

A27 (ENFP) – [(Os seminários)] são melhores que prova, porque a gente estuda o que vai falar, fala rapidinho e depois fica livre.

Os extrovertidos falam mais alto e mais livremente do que os introvertidos, porém, na maioria das vezes, com menos acuidade. Suas falas geralmente são mais longas e até mesmo repetitivas, devido à intensa vontade de atingir o outro por meio de palavras, muitas vezes, sem prévia organização do fluxo de pensamento.

Quando estão interessados em contribuir com sua opinião, seu nível de ansiedade aumenta e, quando começam a se expressar, falam abruptamente, como um reflexo de sua impetuosidade.

Conforme observa Silveira (2006), os aprendizes que se orientam pela Extroversão aprendem melhor quando têm a oportunidade de explicar o que aprenderam para os outros. Preferem fazer trabalhos em grupo, porque, dessa forma, podem expor e compartilhar suas opiniões; além disso, como são motivados pelo mundo exterior, têm a necessidade de receber feedback para se sentirem mais seguros. Quando estão sozinhos é muito comum que expressem em voz alta seu pensamento porque são aprendizes auditivos.

Uma estratégia conveniente para aprendizes desse Tipo, que sentem a necessidade de verbalizar seu pensamento, é o *brainstorming*, procedimento utilizado para encontrar solução para um problema por meio da exposição de uma série de ideias. Dessa forma, eles têm espaço para compartilhar suas ideias sem serem inconvenientes.

Os extrovertidos focam suas preferências ou aversões nos outros e organizam seu mundo exterior em função das relações interpessoais. Por essa razão, tais aprendizes raramente apresentarão ansiedade situacional (PLASTINA, 2005).

Esse Tipo de aprendiz sempre questiona quando tem alguma dúvida, conforme afirmaram A8 e A18, e raramente se intimida em fazer comentários em sala de aula ou fazer leitura em voz alta.

A8 (ESFJ) – (...) se eu não perguntar para professora, quem é que vai me responder?(...) Eu acho que os professores estão aqui pra isso, não é verdade?

A18 (ESTP) – Eu pergunto bastante. Se eu não pergunto na hora, quando eu estou fazendo exercícios, eu venho aqui [(na mesa do professor)] e pergunto.

A agitação e até mesmo a hiperatividade dos extrovertidos os fazem praticamente incapazes de permanecerem quietos por muito tempo, o que impede, muitas vezes, que eles concluam uma prova ou um exercício por acharem que já despenderam tempo suficiente naquela atividade. Para que se sintam motivados a aprender, devem participar de atividades que envolvam variedade e ação.

A impulsividade, outra característica dos extrovertidos, os torna subusuários do monitor (KRASHEN, 1985). Como eles sentem uma necessidade praticamente incontrolável de expressar o que pensam, negligenciam a forma e priorizam o conteúdo a ser passado. Entretanto, o próprio conteúdo exposto pode ser prejudicado, já que os extrovertidos tendem a mudar de assunto de modo tão rápido como seu fluxo de pensamento. Assim, durante a narração de uma pequena história, por exemplo, vários outros assuntos paralelos são inseridos na fala, que deve ser retomada diversas vezes (“Você viu os meus óculos? O que eu estava dizendo mesmo? Ah, sim, eu estava contando sobre...”).

Os aprendizes extrovertidos tendem a maximizar a quantidade de input (ou insumo) recebida, promovendo interação e negociando sentindo dentro e fora da sala de aula, criando situações que lhes permitam mostrar sua produção linguística.

É importante lembrar que Extroversão ou Introversão compõem apenas um aspecto do Tipo Psicológico, que é composto de mais 3 dimensões. Sendo assim, deve-se pensar no indivíduo extrovertido, por exemplo, considerando que a preferência pela Percepção ou pelo Julgamento, resulta em diferenças correspondentes no comportamento.

5.2.2 Tipo I (Introversão)

- **estratégias cognitivas:** anotações na íntegra;
- **estratégias metacognitivas:** automonitoramento, adiamento de produção, autoavaliação, planejamento funcional, centralização da aprendizagem;
- **estratégias sociais:** preferência por trabalhar individualmente ou com pessoas próximas;
- **estratégias de memória:** revisão;
- **estratégias compensatórias:** superação de limites na fala e na escrita (evitam certos assuntos ou estruturas);
- **estratégias afetivas:** autoencorajamento;
- **estilos:** visual, reflexivo.

Em relação aos estilos, todos os aprendizes classificados como introvertidos (A3, A6, A10, A11, A15, A20 e A22) disseram que preferem atividades escritas, pois, dessa forma, têm mais tempo para refletir sobre as respostas (estratégias metacognitivas) e não precisam expô-las para os colegas. Enquanto os extrovertidos são auditivos, os introvertidos, geralmente, são visuais, o que também contribui para o fato de preferirem a escrita à fala.

A6 (ISFP) – Não sei (.) Depende do exercício. Tem uns exercícios escritos que são cansativos. Mas fazer seminário, ficar na frente falando (.) acho que é pior.

A11 (ISTJ) – Eu prefiro os exercícios escritos. Quando tem seminário eu fico tão nervosa que eu não consigo falar nada (...)

A20 (ISFP) – Eu prefiro os exercícios escritos porque, assim, se eu erro, eu apago, ninguém vê e fica tudo certo (.)

Quanto às estratégias sociais, A3, A10, A20 e A22 afirmaram que preferem fazer trabalhos em grupo apenas quando os integrantes são escolhidos por eles, e não pelo professor, pois assim eles podem trabalhar com aqueles com quem têm mais afinidade.

A3 (ISFJ) (...) Se for um grupo de pessoas que eu conheço e sei como trabalham, eu prefiro, senão, eu acho melhor fazer sozinha mesmo. Se o grupo for formado por pessoas da “mesma panelinha” (...) eu prefiro ficar fora.

A10 (ISFP) – Eu gosto de fazer em grupo, mas só se for com o pessoal da turma, que a gente já está acostumado. Grupo escolhido por sorteio é muito ruim (...) porque a gente não tem muita afinidade e não consegue fazer um bom trabalho.

A11 disse que prefere realizar trabalhos em dupla porque tem mais chance de participar e de expor suas ideias.

A11 (ISTJ) – (...) Quando tem muita gente, ninguém consegue conversar direito (...), eu prefiro fazer em dupla.

Um dos problemas enfrentados pelos aprendizes Tipo Introversão é que, em uma sala com muitos alunos extrovertidos, eles têm menos chances de participar, pois, diferentemente dos introvertidos, os extrovertidos não precisam de tempo para refletir e se antecipam na fala, não dando espaço para os introvertidos.

A15 declarou que fazer trabalho sozinho é mais cômodo porque assim ele consegue pensar melhor, sem pressão por parte dos demais integrantes.

A15 (ISTP) – Sozinha, porque assim ninguém fica me pressionando. Eu faço no tempo que eu achar melhor.

Alguns aprendizes, como A3, A10, A15 e A22 afirmaram que quando têm uma dúvida, evitam perguntar ao professor. Como estratégia, consultam os colegas ou buscam sanar a dúvida sozinhos, recorrendo ao próprio material ou à internet.

A3 (ISFJ) – Às vezes eu pergunto para a professora, mas eu não gosto de perguntar muito não.

A10 (ISFP) – Se eu sei que é algo que não aprendi ainda, sobre um assunto que o professor está falando naquele momento, eu até pergunto, mas se for uma dúvida sobre alguma coisa que já aprendi, aí eu fico com vergonha, né? Nesse caso eu procuro depois, tipo na internet.

A15 (ISTP) – Eu não costumo perguntar, não. Eu sempre pergunto para meus colegas. Não gosto de ficar perguntando muito.

A22 (ISFJ) – Às vezes eu peço para alguma colega perguntar pra mim. Com alguns professores eu tenho vergonha de perguntar, com outros não.

O medo de se arriscar é muito maior para os introvertidos. Por imaginar que um erro diante de seus colegas e professores pode colocá-los em uma situação acuada, eles evitam se pronunciar. Muitas vezes, sentem vontade de se expressar, mas a pressão criada em sua cabeça é tão grande, que sua vontade torna-se sufocada pela ansiedade.

O Tipo introvertido, principalmente quando associado à função Pensamento, apresenta grande dificuldade em transmitir seus pensamentos ou descrever sua coerência de raciocínio para os outros. Isso pode levar o aprendiz a sentir uma forte ansiedade vinculada não apenas à aceitação por parte dos demais colegas, mas também em relação à comunicação em geral (PLASTINA, 2005).

Quando o indivíduo introvertido se encontra em um contexto no qual se exige que ele aja com prontidão, provavelmente sua ansiedade também aumentará, pois o introvertido tem a necessidade de passar pela reflexão antes da ação, e a última geralmente é adiada. Isso explica o fato de o aprendiz introvertido não gostar de discussões ou debates em sala de aula, principalmente quando sua participação está sendo avaliada pelo professor.

Seu diálogo interior é sempre muito intenso. Conforme outras pessoas vão debatendo sobre determinado assunto, o indivíduo introvertido observa atentamente a tudo e vai formando e reformando suas opiniões sem, no entanto, verbalizá-las.

Diferentemente dos extrovertidos, o aprendiz introvertido não se incomoda por ter que dedicar longas horas a uma única atividade. Entretanto, fica perturbado com interrupções ou intromissões.

Quando tem que realizar alguma tarefa sozinho, principalmente quando associado ao Tipo Julgamento, que prioriza o planejamento, ele não se incomoda por não ter ninguém para ouvi-lo ou para lhe dar um feedback, já que ele se presta ao serviço de se avaliar e de se monitorar, pensando na palavra adequada para determinado contexto, na pronúncia correta e na estrutura isenta de erros.

Quanto às estratégias compensatórias, o aprendiz introvertido, em uma situação que exija que ele se comunique de alguma forma, geralmente, irá optar por evitar determinados assuntos que não domina ou, no caso de um texto escrito, mudará sua linha de pensamento caso tenha que usar uma estrutura dúbia.

5.2.3 Tipo N (Intuição)

- **estratégias cognitivas:** contextualização, inferência, prática (combinação, uso de modelos), imagem, elaboração;
- **estratégias de memória:** ligações mentais (associação);
- **estratégias compensatórias:** superação de limites na fala e na escrita (criação de palavras);
- **estilos:** dedutivo, aleatório, abstrato, dependente de campo, tolerante à ambiguidade.

Por serem mais distraídos e imaginativos, os aprendizes que se orientam pela Intuição não se atêm durante muito tempo a algo mecânico. Dependendo da associação com J

(Julgamento) ou P (Percepção) buscam alternativas para aumentar a concentração, conforme relata A9, que diz anotar o que o professor fala, como alternativa para não desviar sua atenção; outros simplesmente se acomodam com essa situação, conforme A27.

A9 (ENFJ) – Às vezes eu fico com a cabeça nas nuvens, então eu procuro anotar o que o professor fala (...)

A27 (ENFP) – Eu me distraio muito. Às vezes o assunto é até interessante, mas daí eu me lembro de alguma coisa mais interessante ainda e para não esquecer, eu tenho que contar para alguém.

Frequentemente fazem inferências e conjecturas a partir de um contexto, construindo bons modelos nos quais apoiam suas ideias e produções. Pelo fato de não se preocuparem com detalhes, quando leem um texto, por exemplo, não se prendem a uma palavra cujo significado lhes é desconhecido, mas continuam a leitura e fazem diversas assimilações (transferência), pensando em todas as possibilidades de significado que a palavra poderia ter. Os aprendizes A5 e A17 confirmaram tal proposição afirmando que até se esforçam buscando o significado de algumas palavras, mas preferem ler e entender o todo.

A5 (ENTP) – Eu tento entender o texto todo, porque se eu for procurar palavra por palavra, eu fico duas horas procurando (.). Eu sei que o ideal é procurar entender o contexto.

A17 (ENFP) – Até começo procurando uma palavrinha ou outra, mas dá muito trabalho, eu prefiro mesmo ler duas ou mais vezes e entender(...)

Os aprendizes intuitivos são centrados no panorama tentando inferir padrões gerais, valorizando a imaginação e a inspiração e são especialistas em visualizar novas possibilidades

Tais aprendizes lidam bem com princípios, conceitos e teorias, pois relacionam o novo a algo já visto. Optam pela aprendizagem dedutiva, ou seja, partem da teoria para a prática, o que lhes permite buscar padrões e fazer associações por conta própria. Apesar de rejeitarem exercícios mecânicos, aceitam bem atividades abertas, como simulações ou discussões. Outra característica desses aprendizes é que conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, não necessitando concluir uma para iniciar a outra.

Quando associados ao Tipo T (Pensamento), sentem a necessidade de receber feedback quanto à qualidade de seus trabalhos. No ponto de vista dos NT, qualidade é sinônimo de coerência e eficiência. Também se sentem confortáveis com um material que apresente uma estrutura lógica e didática, o que lhes propicia o autodidatismo. Quando associados ao Tipo F, gostam e precisam discutir o conteúdo das aulas. Sua aprendizagem está, sobretudo, relacionada ao campo afetivo e, geralmente, são apreciadores e bons

entendedores da linguagem poética, sendo que também são talentosos quanto à comunicação escrita e verbal.

Comparado ao Tipo Sensação, os intuitivos preferem a diversidade de ideias e são mais tolerantes à ambiguidade; geralmente demonstram alto grau de autonomia nos seus estudos e valorizam o conhecimento pela sua essência. Quando crianças, são capazes de ler histórias consideradas avançadas para sua capacidade abstrativa.

5.2.4 Tipo S (Sensação)

- **estratégias cognitivas:** criação de estruturas para *input* e *output* (anotações, realces, resumos, listas), repetição, análise e raciocínio (tradução), imagem, recurso (consulta a materiais de referência);
- **estratégias metacognitivas:** atenção direcionada, organização e planejamento da aprendizagem;
- **estratégias de memória:** aplicação (associação do novo com sensações ou técnicas mecânicas);
- **estratégias sociais:** empatia;
- **estilos:** sequencial, concreto, sensorial, intolerante à ambiguidade, independente de campo, indutivo.

Os Tipos Sensação como A2, A7 e A8, demonstraram que precisam entender todas as palavras do texto, ou seja, traduzi-las, para se sentirem satisfeitos. Apoiam-se quase totalmente no uso literal das palavras.

A2 (ESFP) – Se eu vejo que o texto é interessante, pelo título ou pela foto, eu gosto de entender tudo “tintim por tintim” porque se eu não entendo uma palavra, eu não consigo entender o texto inteiro direito (...)

A7 (ESFJ) – Eu me preocupo com a tradução porque parece que quando eu não procuro o significado da palavra, fica faltando alguma coisa.

A8 (ESFJ) – Eu até leio o texto inteiro e procuro compreender pelo contexto, mas sempre é bom procurar a tradução das palavras.

Quando esse Tipo está associado ao extrovertido, o aprendiz não hesita em questionar o professor o tempo todo a respeito do significado das palavras. Quando associado ao introvertido, ele busca outros meios de sanar a dúvida, consultando um dicionário, por exemplo.

Aprendizes que preferem simultaneamente Sensação e Julgamento adaptam-se tranquilamente a atividades rotineiras e, muitas vezes, se incumbem de fazê-las, porque são motivados pela apreciação alheia. Na sala de aula, por exemplo, esperam ansiosamente o feedback do professor a respeito de alguma tarefa realizada e caso suas expectativas não sejam concretizadas, haverá um grande nível de frustração.

De acordo com dados analisados por Silveira (2006), tais aprendizes geralmente preferem o concreto, o prático e o imediato, confiam nas suas habilidades intelectuais e ficam desconfortáveis com ideias abstratas e ambiguidades. Suas estratégias devem incluir experimentação ativa, seguindo uma rota que geralmente parte da prática para a teoria, orientação inversa à dos intuitivos. Requerem informações específicas sobre o material de estudo, o conteúdo das provas e o que devem saber para leituras. De modo geral, sentem forte apego pela ordem e pela estrutura e, diferentemente dos intuitivos, não conseguem se dedicar a vários projetos ao mesmo tempo.

Segundo dados de pesquisa de Ehrman e Oxford (1990) em um programa de treinamento intensivo de línguas, aprendizes Tipo S usaram uma variedade de estratégias de memorização, como repetição, drills e flash cards (cartões com palavras escritas usados como material visual pedagógico), preferiram aulas altamente estruturadas e bem organizadas, com objetivos e metas claras. Os intuitivos optaram por abordagens de ensino mais variadas e complexas, estavam mais propensos para o tédio em sala de aula e eram mais capazes de aprender, independentemente do estilo de ensino do instrutor.

Aprendizes Tipo S são mais inclinados a utilizar a memorização como estratégia de aprendizagem do que os intuitivos e se sentem mais confortáveis com regras e procedimentos-padrão. Gostam de *role-plays* porque dão um sentido pessoal e contextual à língua.

Schroeder (1993) afirma que tais aprendizes são caracterizados pela preferência por experiências concretas e diretas; estruturas médias e difíceis; aprendizagem linear e, geralmente, querem entender a razão pela qual devem fazer algo.

Segundo Myers e McCaulley (1996), os Tipos S tendem a relacionar conceitos de modo sequencial e não procuram fazer associações entre conceitos, fato que os coloca em desvantagem em relação aos intuitivos, pois, ao fazerem uma prova com tempo determinado, por exemplo, perdem muito tempo lendo e relendo cada questão.

Myers e Myers (1995) afirmam que esses aprendizes se sobressaem em cursos que abordam fatos concretos, geralmente trabalhados em disciplinas como história, geografia ou biologia e encontram dificuldades em disciplinas com conceitos abstratos, como física. Segundo os autores, os primeiros dias escolares para os indivíduos que preferem Sensação

são muito difíceis, porque até então seu foco de atenção era voltado para a realidade concreta, ou seja, tudo que lhes cercava, que eles podiam ver, tocar e manipular. Ao entrarem em contato com um ambiente formal de ensino, no qual eles não podem agir como antes, torna-se necessário algum tempo para adaptação.

5.2.5 Tipo F (Sentimento)

- **estratégias sociais:** cooperação e empatia;
- **estilos:** aleatório, predomínio do lado direito do cérebro, dependente de campo.

Os Tipos F são sempre muito amigáveis. Se estiverem associados a E (Extroversão), certamente terão muitos amigos e sempre preferirão fazer trabalhos em grupos. Se estiverem associados a I (Introversão), optarão por dividir as tarefas com um número mais restrito de pessoas, como afirma A22.

A22 (ISFJ) – Se for com as minhas amigas, tudo bem. Se for com “aqueles” meninos [(apontou um grupo de meninos)] nem pensar.

Gostam de falar e entender tudo detalhadamente. Têm dificuldade em iniciar um trabalho, mas conseguem concluí-lo com facilidade.

Justamente por priorizarem a harmonia, evitam participar de discussões ou debates em sala de aula e, geralmente, suas decisões são influenciadas pelas decisões alheias.

Para que sua autoestima esteja elevada, precisam receber feedback positivo de pais, professores e colegas, pois dão muita importância à opinião dos outros. Essa necessidade em receber feedback positivo, por um lado, estimula o aprendiz desse Tipo a se esforçar mais do que os colegas para ser recompensado; por outro lado, isso pode gerar ansiedade, já que, antes mesmo de mostrar sua produção, ele cria uma expectativa muito grande sobre aquilo que vão falar sobre ele.

É importante que a relação entre professor e aluno do Tipo Sentimento seja muito agradável, pois, caso contrário, sua antipatia em relação o professor se estenderá para a matéria ministrada por este.

De acordo com Ehrman (1996), aprendizes desse Tipo preferem enxergar tudo de modo global e buscam estratégias holísticas como adivinhação e paráfrase e evitam análises de estrutura gramatical.

5.2.6 Tipo T (Pensamento)

- **estratégias cognitivas:** análise e raciocínio, dedução;
- **estratégias metacognitivas:** organização e planejamento da aprendizagem (definição de metas e objetivos);
- **estilos:** dedutivo, predomínio do lado esquerdo do cérebro, independente de campo.

Gostam de se concentrar no trabalho que estão fazendo e não se importam em realizá-lo sozinhos, desde que tenham oportunidade de cumprir sua linha de pensamento. Isto se explica porque tais aprendizes costumam tomar decisões de maneira impessoal, algumas vezes não dando importância suficiente aos desejos alheios, o que pode ser demonstrado pela resposta de A19.

A19 (ESTJ) – Às vezes sozinho, às vezes em grupo. Depende do tipo de trabalho (...) Eu não gosto de ficar inventando histórias, fazendo redação. Justamente nesses casos a gente tem que fazer sozinho.

A resposta acima ilustra o fato de o aprendiz Tipo Pensamento mostrar-se indiferente quanto a fazer trabalho individualmente ou em grupo. Sua preocupação recai sobre *o que* deve ser feito, e não *com quem* deve ser feito. Quando considerar entediante determinada tarefa (como fazer uma redação), ele, provavelmente, preferirá trabalhar em conjunto, para que possa dividir sua incumbência, embora, como ele próprio afirma, nesse caso o professor pede que a tarefa seja feita individualmente; quando tiver que fazer algo que lhe agrada, a companhia de outra pessoa já não será tão conveniente.

Os aprendizes inclinados ao Pensamento preferem aprender por dedução e confiam no raciocínio lógico como forma primordial de aprendizagem. Sentem-se recompensados quando uma tarefa é concluída da forma como esperavam.

Gostam de participar de debates e discussões em sala de aula mantendo-se naturalmente calmos e se expressando com objetividade. Algumas vezes seus comentários podem soar um pouco ofensivos, por serem diretos demais; entretanto, esta é apenas uma maneira de se expressar de tais indivíduos, sem que haja, necessariamente, por parte deles, alguma intenção maliciosa. Podem ficar irritados com discursos vagos, repetitivos, longos, que não tenham começo, meio e fim ou que proponham soluções inexecutáveis.

Ehrman (1996) observa que esses aprendizes tendem a apreciar um material organizado no qual podem encontrar informações coerentes. Baseiam-se em relações de causa

e efeito e buscam analisar, contrastar e dissecar o que aprendem. Em contraste com os aprendizes do Tipo Sentimento, apreciam a análise e possuem grande habilidade para se focar nos detalhes, ao invés do todo.

5.2.7 Tipo J (Julgamento)

- **estratégias cognitivas:** tradução, agrupamento;
- **estratégias metacognitivas:** atenção seletiva;
- **estilos:** sequencial, intolerante à ambiguidade, abstrato.

Quanto a prazos, os aprendizes A9, A14 e A16 demonstraram ser muito comprometidos em entregar os trabalhos no prazo estipulado. Outro fator muito importante para esse Tipo é a sequencialidade - os aprendizes precisam concluir uma tarefa antes de iniciar outra.

A9 (ENFJ) – Eu faço [(os trabalhos)] com antecedência e já ponho na minha bolsa para não correr o risco de esquecer no dia.

A14 (ESTJ) – Às vezes eu faço na véspera, mas se é um trabalho mais extenso, eu começo a fazer bem antes. Nunca entreguei um trabalho depois da data.

A16 (ESFJ) – Se eu não tenho muitos compromissos, eu prefiro começar a fazer antes. Se eu adio a tarefa, eu fico pensando nela e nem consigo dormir direito à noite.

Ao realizar um trabalho, não gostam de distrações, exigem concentração e não se aquietam até conseguir um resultado efetivo. O local de trabalho ou de estudos também deve estar organizado, com tudo no devido lugar, para que eles se sintam confortáveis para realizar suas tarefas.

Criam diversas listas com objetivos, tarefas, notas, horários, compromissos e outros conteúdos e se apoiam em tais listas ou tabelas para cumprirem tudo à risca. Quando algo fortuito ocorre, tais indivíduos ficam desorientados e aborrecidos.

Quando questionada sobre a preferência por fazer trabalhos em grupos ou individualmente, A7 revelou que quando os professores exigem que ela faça trabalhos com outros colegas, ela prefere colocar o nome deles, mas fazer sozinha, porque se concentra mais e consegue produzir melhor “sem palpites inúteis”. Isso demonstra seu comprometimento em realizar o trabalho de forma ordenada e planejada.

A7 (ESFJ) – (...) eu prefiro fazer sozinha, porque quando me reúno com meus colegas, eles conversam muito, dão palpites inúteis, e eu não consigo me concentrar direito (...) eu prefiro fazer sozinha e, se for o caso [(tem professores que exigem que o trabalho seja em grupo)] eu até me disponho a colocar o nome deles [(dos outros integrantes do grupo)] no trabalho (.)

O aprendiz do Tipo Julgamento geralmente é abstrato porque se interessa mais pela parte estrutural da língua do que pelo conteúdo a ser transmitido. Quando associado ao extrovertido, tal aprendiz se comunica espontaneamente na língua-alvo, porém, em alguns momentos se concentrará na forma, o que, entretanto, não o impedirá de se arriscar.

Aprendizes que se orientam pelo Julgamento são rígidos e intolerantes com a ambiguidade. Tais características podem representar um obstáculo para aprendizagem de uma LE, uma vez que procuram correspondência direta entre línguas, o que raramente é possível.

5.2.8 Tipo P (Percepção)

- **estratégias cognitivas:** contextualização;
- **estratégias de memória:** utilização de imagens e sons, aplicação (associação com atividade física ou com sensações);
- **estilos:** aleatório, tolerante à ambiguidade, concreto;

Os aprendizes classificados como P demonstraram despreendimento em relação a prazos, conforme relato de A25 quando questionado sobre prazos de entrega de trabalhos.

A25 (ESFP) – Os últimos [(trabalhos)] eu “andei” esquecendo, mas alguns eu lembro. De vez em quando eu faço aqui na classe, rapidinho, e entrego para o professor (...)

Geralmente são mais despreocupados do que aprendizes do Tipo Julgamento e encaram qualquer atividade que realizam, por mais séria que seja, como diversão, não se importando muito com as consequências que tal ponto de vista possa ocasionar. Dedicam-se com afincamento a atividades lúdicas e que envolvam música e artes plásticas. São os primeiros a se voluntariar para atividades como *role plays*; por outro lado, entediam-se facilmente com leituras longas feitas individualmente. Dependendo da associação com E ou I, são considerados “bagunceiros” ou muito “fechados”.

Gostam de exercícios abertos, pois, assim, principalmente se estiverem associados a N (Intuição), poderão usar sua criatividade. Consideram atividades rotineiras e previsíveis totalmente desnecessárias (incluindo as lições de casa) e, como estratégias cognitivas, repelem repetições e outras atividades estruturais. Geralmente começam vários trabalhos ao mesmo tempo e, posteriormente, têm dificuldade em concluí-los.

Tais alunos precisam participar ativamente do processo de aprendizagem, arriscando-se, manipulando ou realizando algo, pois a aprendizagem passiva, baseada apenas em explicações por parte do professor não atrai sua atenção. Para lhes despertar interesse, o conteúdo, antes de tudo, deve estar contextualizado. Não gostam de ocupar seu tempo com detalhes estruturais, preferindo partir diretamente para atividades práticas.

Para melhor visualização dos estilos e estratégias concernentes aos Tipos dos participantes, segue um quadro contendo um resumo do que foi exposto anteriormente:

Extroversão (E) - impulsividade - questionamento - trabalho em grupo	Introversão (I) - reflexão - autossuficiência - trabalho individual
Sensação (S) - sequencialidade - intolerância à ambiguidade - fato - indutivo	Intuição (N) - aleatoriedade - tolerância à ambiguidade - imaginação - dedutivo
Sentimento (F) - predomínio do lado direito do cérebro - dependente de campo - global - subjetividade	Pensamento (T) - predomínio do lado esquerdo do cérebro - independente de campo - analítico - objetividade
Julgamento (J) - tradução - sequencialidade - intolerância à ambiguidade - abstrato	Percepção (P) - contextualização - aleatoriedade - tolerância à ambiguidade - concreto

Quadro 17 – Resumo dos estilos e estratégias dos aprendizes associados ao MBTI

5.3 Conclusões a partir da análise dos dados

Pode-se concluir que realmente há influência do Tipo Psicológico na aprendizagem de uma LE, pois, segundo o Tipo de cada aprendiz, os estilos e as estratégias são diferentes, contribuindo para maior ou menor esforço durante o processo de aprendizagem, levando, assim, a diferentes níveis de sucesso.

O fato de um aprendiz preferir trabalhar sozinho a participar de um grupo, optar por concluir um projeto antes de começar outro e dedicar-se exclusivamente a uma tarefa ao invés de desenvolver projetos paralelos representa uma informação valiosa que o professor pode usar para aprimorar seu ensino.

A análise dos dados fornecidos pelos inventários combinada à interpretação das respostas concedidas pelos aprendizes propiciou subsídios para responder as questões de pesquisa:

1. Qual a relação entre os Tipos Psicológicos, os estilos e as estratégias de aprendizagem?
2. Quais aspectos da personalidade devem ser considerados relevantes para o processo de aprendizagem de uma LE?

Quanto à primeira pergunta, concluiu-se que, segundo cada preferência psicológica, o aprendiz adota um conjunto de estratégias que lhe permite otimizar sua aprendizagem. Existe uma relação direta não apenas entre Tipos e estratégias como também entre Tipos e estilos de aprendizagem. A formação de cada Tipo implica preferências e, num contexto formal de ensino, tais preferências podem ser consideradas estilos de aprendizagem.

Levando-se em consideração as quatro habilidades objetivadas em um curso de idiomas (ouvir, falar, ler e escrever), o melhor desempenho em uma delas pode estar ligado à personalidade do aprendiz. De modo generalizado, associa-se o aprendiz classificado como extrovertido a falante fluente, pois ele possui características que, teoricamente, o levariam a uma fluência maior do que um indivíduo classificado como introvertido – maior contato social, maiores chances de se comunicar, coragem em se arriscar. Entretanto, conforme ressalva Brown (2000), aprendizes bem sucedidos não são aqueles que se arriscam muito, mas que fazem suposições corretas. Muitas vezes, alunos extrovertidos falam tudo o que lhes vem à mente, porém, sem muita coerência.

Um ponto muito importante é que nem sempre o professor considera a participação do aluno em toda a sua complexidade. O conceito de participação está, erroneamente, vinculado ao de ação, que, por sua vez, está relacionado ao conceito de aprendizagem. Assim, o aluno que debate, que questiona, que expõe ideias é visto como um bom aluno, enquanto aquele que permanece em silêncio e observa atentamente o que está ocorrendo ao seu redor é considerado arredio ou divagante. Quando um aluno não faz perguntas ou não se pronuncia, isso não significa, necessariamente, que ele não está presente, mas que pode estar manifestando sua participação de modo diferente. Da mesma forma, alunos que falam

em todas as oportunidades nem sempre o fazem com o intuito de participar, mas de querer se exibir para os colegas ou para os professores.

Devemos ponderar que um aprendiz introvertido, que tem consciência de determinadas estratégias e sabe utilizá-las, também pode obter sucesso – gravando e ouvindo sua voz, ouvindo falantes nativos por meio de TV, internet, revistas, estudando fonética. Além disso, o introvertido tem a tendência, como estratégia metacognitiva, de refletir muito antes e durante sua fala, o que o leva à autocorreção e a menos erros de concordância. Um aprendiz extrovertido, por exemplo, tende a ser mais despreocupado e falar livremente, sem acessar seu monitor, cometendo alguns erros. Dependendo da associação com Julgamento ou Percepção, e das estratégias concernentes a cada um, tais erros podem ser corrigidos ou cristalizados. O mesmo ocorre em relação às outras habilidades. Em relação à escrita, por exemplo, o indivíduo caracterizado como intuitivo terá propensão maior para a escrita, porque gosta de criar e deixar sua imaginação à solta. Porém, se seu Tipo não possuir uma categoria relacionada à organização ou ordenação, as ideias serão incoerentes e vagas.

A dimensão Sensação e Intuição, segundo Ehrman (1996), representa os estilos de aprendizagem por excelência. Essa associação se explica porque ambas as funções são utilizadas na obtenção de informações, o que envolve, evidentemente, o ato de aprender.

Indivíduos que se orientam pela Sensação ou Intuição diferem um do outro mesmo quando demonstram interesse pela mesma matéria. Os Tipos N gostam dos princípios, da teoria e dos porquês, enquanto os Tipos S preferem a aplicação prática, o “o quê” e o “como”.

Aprendizes do Tipo P, segundo palavras de Keirse e Bates (1984), não se adaptam à estrutura formal de uma sala de aula: carteiras enfileiradas, estudantes voltados para a lousa, pouca liberdade de circulação. Tais aprendizes precisam de espaço e de liberdade de locomoção, sendo descritos, muitas vezes, como hiperativos. Frases consideradas motivadoras pelo Tipo Julgamento como “Você vai precisar disso para passar no vestibular.” ou “Você precisa se esforçar hoje para colher os frutos amanhã.” não produzem nenhum efeito nos aprendizes do Tipo Percepção, pois eles apenas se preocupam em viver bem o hoje e necessitam ter o livre-arbítrio para descarregar o impulso do momento, participar de atividades físicas, aprender em uma atmosfera descontraída.

O fato de um aluno ser introvertido e de não tirar suas dúvidas com o professor, por exemplo, não lhe impede de ser um bom aprendiz, desde que ele saiba utilizar estratégias que amenizem tais bloqueios. O aprendiz do Tipo Percepção não terá problemas com notas se

conseguir entregar seus trabalhos em dia. Se ele prefere criar seus próprios prazos e, ao mesmo tempo, conseguir cumprir o que lhe foi exigido, não importa se faz seus deveres às pressas ou com antecedência.

Chega-se à conclusão de que conhecer e saber lidar com as estratégias de aprendizagem são fundamentais para que o aprendiz se torne mais autônomo e consiga suprir suas dificuldades.

Em relação à segunda questão, pode-se concluir que as características relativas às dimensões E e I, J e P podem ser percebidas mais facilmente do que aquelas das duas outras combinações (N - S; F - T): um aluno extrovertido geralmente participa mais das aulas, tem menos medo de se arriscar e de esclarecer suas dúvidas; o aprendiz do Tipo introvertido é o que mais sofre com ansiedade, fica mais receoso ao levantar uma questão, ao ler textos em voz alta e facilmente se intimida com algum comentário que não lhe agrada; o Tipo julgador é aquele que, provavelmente, cumpre tudo o que lhe foi proposto no tempo estipulado, demonstra-se responsável e não adia tarefas e, por outro lado, o Tipo perceptivo é mais flexível, não se atém muito a prazos ou regras, fator que pode prejudicar seu desempenho.

A Introversão e a Extroversão são essenciais para se explicar o comportamento e a reação do aprendiz diante de algumas situações em sala de aula. Não se pode afirmar nem cogitar que um Tipo é melhor do que o outro, já que cada um possui características próprias, que não são, necessariamente, certas ou erradas, e a partir de tais características, indivíduos introvertidos ou extrovertidos trilham diferentes caminhos de aprendizagem, ambos com chance de êxito.

Conforme resposta dada por alguns aprendizes classificados como introvertidos e por observações comportamentais, pudemos concluir que a introspecção interfere no uso do monitor (ver KRASHEN, 1985) e no filtro afetivo. Quanto ao monitor, os aprendizes do Tipo introvertido são classificados como usuários excessivos, porque se monitoram o tempo todo. Por outro lado, os extrovertidos tendem a ser subusuários, pois apenas se preocupam em exteriorizar o que pensam, não se preocupando com a possibilidade de cometerem erros. No que concerne ao filtro afetivo, a introspecção pode levar a um grau de ansiedade e insegurança muito grandes, prejudicando o desempenho do aprendiz. Se não houver uma relação de afinidade entre professor e aluno, provavelmente haverá problemas na aprendizagem.

Ellis (1997) afirma que a personalidade pode influenciar no grau de ansiedade e na coragem de se arriscar ao usar uma LE ou L2, conforme pôde ser observado nos Tipos introvertidos. Independentemente da relação com os outros processos que compõem o Tipo

(S, N, F, T, J ou P), os introvertidos demonstraram que são mais ansiosos em atividades que lhe exigem exposição – seminário, leitura em voz alta, role plays e têm mais medo de se arriscar do que os extrovertidos, evitando esclarecer dúvidas com o professor, ou mesmo tecendo um comentário mais subjetivo sobre algo. Em relação à ansiedade, Brown (2000) afirma que é necessário haver um grau de ansiedade moderado para que o aprendiz esteja em estado de alerta e se prepare para determinada ocasião – a chamada ansiedade colaborativa.

A dimensão Julgamento e Percepção mostrou-se também muito patente na análise dos dados, pois está relacionada ao modo como o aprendiz prefere orientar sua vida – de modo organizado e estruturado; ou de forma adaptativa e espontânea – o que, conseqüentemente, implica nas suas atitudes diante de atividades rotineiras e de prazos prefixadas pela escola.

As funções Sensação e Intuição, relacionadas ao modo de perceber o mundo e adquirir informações e as funções Pensamento e Sentimento, ligadas ao modo de julgar, obviamente, contribuem para que haja diferenças no modo de aprender, conforme exposto anteriormente na descrição dos estilos e estratégias de cada preferência. Entretanto, as peculiaridades de cada função não se manifestam tão claramente como ocorre com as atitudes (E - I; J - P) e só puderam ser identificadas e analisadas a partir do MBTI, das entrevistas e de observações comportamentais.

A partir de nossas conclusões, consideramos pertinente expor as correlações existentes entre o estilo de ensinar e o estilo de aprender, já que um pode exercer influência sobre o outro.

5.4 Relação entre os estilos de ensino e os estilos de aprendizagem

É imprescindível que o professor conheça não apenas as características psicológicas de seus alunos, mas também tenha ciência da própria personalidade, para que evite atritos entre suas estratégias de ensinar e as estratégias de aprendizagem. Amy Gershokoff (2005), pesquisadora da universidade de Princeton, apontou a relevância desse autoconhecimento:

Reconhecendo que cada pessoa (incluindo você, o professor) processa informações de modo diferente, e tornando nossa prática de ensino acessível aos alunos com seus múltiplos estilos de aprendizagem, nós podemos dar a todos esses alunos uma chance maior de serem bem sucedidos²⁶. (GERSHKOFF, 2005, p. 303) - Tradução nossa.

²⁶ “By recognizing that each person (including you, the teacher) processes information differently, and by making our teaching accessible to students of multiple learning styles, we can give all of our students a better chance to succeed”.

Keirsey e Bates (1984) dividiram o estilo de ensinar de acordo com os quatro temperamentos estipulados por eles: SJ (Sensação e Julgamento), SP (Sensação e Percepção), NF (Intuição e Sentimento) e NT (Intuição e Pensamento). Faremos a seguir um resumo desses estilos, pois seu conhecimento facilita a compreensão das atitudes do professor diante de determinado comportamento dos alunos.

5.4.1 Estilo de ensino SP (Sensação e Percepção)

Professores do Tipo SP estão interessados em estimular a liberdade e a espontaneidade de seus alunos. Suas aulas são regidas pelo fator surpresa, ou seja, tentam inovar ao máximo suas técnicas de ensino. Levam para sala de aula uma variedade de ferramentas para prender a atenção dos alunos e organizam atividades que fazem com que todos participem.

Seu foco está no imediato, em viver a boa vida, procurando diversão em tudo o que fazem e reagindo de modo espontâneo às novas situações.

Sua relação com os alunos é sempre muito amigável; como suas aulas são espetaculosas, eles se veem como as estrelas da sala e os alunos desempenham o papel do público. Não se importam com a agitação dos alunos, pois preferem um pouco de bagunça a uma aula monótona e alunos aborrecidos.

Sua exigência com notas e tarefas em geral não é muito grande, fator que gera descontentamento por parte de outros professores ou da direção da escola. Quando são forçados a seguir determinado plano de aula, não o fazem com total regularidade. É justamente por não se prenderem a convenções e a roteiros predeterminados que são poucos os professores desse Tipo.

Essa prática mais lúdica e menos exigente propicia um ambiente de menos ansiedade para alunos do Tipo Percepção. Por outro lado, alunos do Tipo Julgamento, que necessitam seguir uma rotina e não gostam de fatos inesperados, sentem-se um pouco perdidos e ansiosos até que consigam se adaptar ao estilo do professor. Alunos extrovertidos se identificam muito com as aulas desses professores, pois têm a oportunidade de participar de diversas atividades e de mostrar suas habilidades aos outros. Alunos introvertidos podem se sentir acuados a princípio, diante de tantas novidades; assim, professores SP devem ficar atentos à autoestima desses alunos e incentivá-los a interagir com os colegas e compartilhar ideias.

O professor do Tipo SP deve ponderar sobre o fato de que existem alunos que não são tão autônomos como ele esperava que fossem. Tais aprendizes precisam da aprovação do professor para dar andamento ao seu trabalho e recorrem a ele várias vezes. Nesse caso, o professor ator deve agir de modo centrado e sanar as dúvidas desses aprendizes. Outros, não se sentem confortáveis com situações inusitadas, com atividades abertas, com o excesso de ideias apresentadas de uma só vez, portanto, para evitar tal desconforto, o professor pode explicitar no início de cada aula a sequência de atividades proposta para aquele dia, bem como seus objetivos e implicações. Pode também variar entre exercícios estruturados e exercícios abertos, sempre explicando o propósito de cada um. Para agradar aprendizes do Tipo J, que sentem a necessidade de cumprir prazos e evitar delongas, o professor pode estipular prazos e estabelecer metas, como se fosse um jogo, instigando, assim, o espírito de competitividade dos alunos.

5.4.2 Estilo de ensino SJ (Sensação e Julgamento)

De acordo com pesquisa realizada por Keirse e Bates (1984) em vários estados dos Estados Unidos, o Tipo SJ é o mais comum entre os professores.

Professores desse Tipo estão interessados em inserir seus alunos na sociedade. Eles geralmente são responsáveis, dependentes, preocupados com as necessidades alheias, estão sempre buscando criar e preservar a harmonia social. Em sala de aula conseguem ter uma rotina bem estabilizada, pois sua prática é previamente planejada, com apresentações sequenciais e articulações claras. Possuem autodisciplina e exigem que seus alunos se comportem segundo as normas da instituição onde trabalha.

Sua relação com os alunos não é de muita proximidade, porém, também não se distanciam muito. Tendem a se aproximar mais de alunos que respeitam suas ordens e demonstram grande devoção em ajudá-los com a aprendizagem; perdem a paciência facilmente com alunos desregrados e que, aparentemente, não estão interessados em aprender.

Tais professores avocam para si toda a responsabilidade da sala de aula; apenas dão liberdade aos alunos quando houver um contrato muito claro das consequências que podem ter. Quando avaliam seus alunos, não deixam de fazer críticas ou elogios, para que sua medida de avaliação não deixe dúvidas.

De modo geral, professores SJ trabalham muito bem em uma estrutura organizacional. Podem opinar de modo contrário à direção ou criticar determinadas atitudes vindas de seus superiores; entretanto, fora do ambiente escolar são leais e protegem os

interesses de sua instituição e de todos aqueles que nela atuam. Tais professores oferecem estabilidade à escola, são representantes altamente responsáveis da sociedade e esperam o mesmo de seus alunos.

Sua prática gera alguns conflitos, especialmente, com aprendizes do Tipo NT (Intuição e Pensamento) e SP (Sensação e Percepção). Aprendizes NT não concordam com as críticas vindas do professor, pois são muito independentes e relutam em seguir quaisquer interesses intelectuais que contradigam os seus. Esses aprendizes são muito autônomos e preferem fazer algumas atividades sem a prévia autorização do professor. Nesse caso, o professor SJ, ao avaliar os aprendizes, deve fazer seus apontamentos circunstanciadamente, para que eles entendam a razão pela qual receberam determinada nota ou conceito. Se houver apontamentos genéricos, os aprendizes tenderão a encontrar brechas para discordar do professor. Em relação aos aprendizes Tipo SP, que gostam de novidades e de muita ação, é necessário planejar algumas atividades que possam ser, esporadicamente, acrescentadas ao roteiro de aulas. Agindo assim, o professor não se sente desconfortável por não seguir um plano de aula e, ao mesmo tempo, surpreende os alunos com atividades diferentes.

5.4.3 Estilo de ensino NT (Intuição e Pensamento)

Professores do Tipo NT estão interessados em desenvolver a inteligência de seus alunos acima de tudo. Eles procuram respostas para os mais variados enigmas e inspiram seus alunos a fazer o mesmo. Tais professores encorajam os alunos a participar de debates e discussões sobre determinadas matérias e sentem-se realizados quando conseguem despertar o interesse deles por pesquisa.

São muito competentes em criar atividades que estimulem a inteligência do aprendiz, com foco para o desenvolvimento de várias habilidades. Costumam relacionar o material apresentado ao que já foi visto antes e com outras disciplinas; procuram manter equilíbrio entre informações concretas (fatos) e conceitos abstratos (princípios, modelos e teorias); balanceiam métodos práticos de resolução de problemas, com material de compreensão básica; usam muitas figuras e gráficos antes e depois das apresentações verbais e apresentam exercícios que exijam análise e síntese.

Envolvem-se totalmente em sua área de atuação e sempre buscam aperfeiçoar seus conhecimentos, por meio de cursos e pesquisas. Entediam-se quando têm que usar o mesmo material didático por muito tempo e buscam adotar táticas inovadoras. Preferem conteúdos mais complexos, que desafiem a aprendizagem e, por isso, atuam com mais frequência no

Ensino Superior. Precisam de grande autocontrole para ensinar um conteúdo de modo fracionado, porque têm a tendência de explicar tudo de uma só vez, sem permitirem que os alunos primeiro entendam uma parte e depois outra, mais complexa.

Tendem a ser impessoais com os alunos, partindo do princípio de que estes apenas querem aprender. Não costumam elogiar o bom desempenho de seus alunos, pois acreditam que eles não fizeram mais do que sua obrigação e também têm dificuldade em motivar alunos com baixo rendimento, já que se concentram em aprendizes que geralmente estão “acima da média”. Muitas vezes são indiferentes ao estado emocional da classe, e preferem dar andamento ao que haviam planejado a pararem para conversar com os alunos ou até mesmo realizar algo diferente, mais apropriado ao momento. Por tais razões, são vistos como pessoas altamente centradas em si mesmo.

Acreditam que a disciplina seja um fator fundamental para o aperfeiçoamento da inteligência e raramente aceitam desculpas por parte dos alunos, principalmente, quando estas possuem um apelo emocional.

O estilo de ensinar do professor Tipo NT atrita com os estilos de aprendizagem de alunos Tipo F. Por tomarem atitudes baseadas em um critério lógico, ignoram as necessidades pessoais desses aprendizes que precisam de sua palavra de incentivo para obterem êxito em suas produções. Sua falta de paciência e baixa tolerância com o erro podem levar os aprendizes a um alto grau de ansiedade e a uma baixa autoestima. Sendo assim, o professor deve inserir em sua prática algumas dosagens de emotividade. O elogio ou o feedback positivo são importantes para que o aprendiz saiba que está no caminho certo e se motive para melhorar ainda mais. O professor deve ter em mente que, se tiver um bom relacionamento com os alunos, o rendimento deles será maior, pois criará um ambiente de confiança e de cumplicidade.

5.4.5 Estilo de ensino NF (Intuição e Sentimento)

O estilo de ensino NF é marcado pelo carisma e entrega pessoal aos alunos. Os professores Tipo NF são genuinamente preocupados com o bem estar de seus alunos, seu desenvolvimento social e intelectual. Tendem a se relacionar com cada aprendiz de modo individualizado e quando uma decisão deve ser tomada em sala, todos participam. Tais professores acreditam na importância da relação aprendiz-aprendiz e não se veem como detentores do conhecimento.

Seguem um plano de aula repleto de atividades sugeridas pelos alunos e não se aborrecem quando têm que alterá-lo em função das necessidades da classe. Procuram criar atividades e desenvolver materiais que trazem descontração e estão sempre atentos para ver se todos os participantes estão envolvidos.

Não economizam elogios, mas também fazem críticas quando acham pertinente, especialmente na ausência da pessoa. Evitam situações de embaraço e se esforçam para não ter que confrontar ninguém.

A prática do professor NF prioriza o relacionamento interpessoal e desagrada aqueles que são orientados pela lógica e pela razão. Sua preferência pelo global, pelas ideias, conceitos e abstrações difere daquela dos aprendizes Tipo S, que buscam experiência concreta, direta, estrutural e linear.

O fato de esses professores darem muita liberdade à classe pode fazer com que eles percam a autoridade e, quando precisarem tomar uma atitude mais severa, podem ser rotulados como “chatos”. É preciso que haja um equilíbrio entre o racional e o emocional. Atitudes tomadas com base em argumentos totalmente racionais serão tão impróprias como aquelas tomadas apenas sob uma orientação de valores subjetivos. É possível manter a ordem e despertar o interesse dos alunos apresentado-lhes argumentos coerentes sem desconsiderar a questão afetiva.

Ninguém enxerga o mundo com um olhar imaculado, nem mesmo o professor, que pode ser influenciado por algumas crenças que deturpam o real significado do que ele vê. Os professores tendem a descrever aprendizes com mau desempenho como aqueles que não possuem autoconfiança, que são despreocupados, que têm medo de se expressar. Por outro lado, os bem sucedidos são vistos como maduros, responsáveis, autoconfiantes, extrovertidos e independentes. Entretanto, quando estudamos os Tipos Psicológicos dos aprendizes, conseguimos entender que algumas características vistas como negativas, na verdade, são necessárias para a formação pessoal do aprendiz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas, pudemos verificar que há uma relação muito estreita entre os três objetos investigados, pois os estilos estão enraizados nos Tipos e as estratégias, por sua vez, decorrem das necessidades também determinadas em grande parte pelo Tipo dos aprendizes. Chegamos à conclusão de que o Tipo determina uma série de diferenças naturais e previsíveis no que diz respeito ao estilo de aprendizagem e à resposta do aprendiz aos métodos e técnicas de ensino. A compreensão do Tipo pode auxiliar a explicar a razão pela qual alguns aprendizes compreendem e gostam de determinado modo de ensino enquanto outros não o compreendem e o rejeitam.

Myers e Myers (1995) citam uma frase dita por determinado professor que ilustra a importância de se entender o porquê das diferenças relacionadas às preferências e como isso pode amenizar o sentimento de culpa ou frustração por parte do professor quando a produção de seu aluno é muito aquém da esperada:

Uma das maiores frustrações de se ensinar é que você está sempre roubando o Peter para pagar o Paul. Você planeja algo para atingir um grupo de alunos, sabendo que, fazendo desta forma, você vai se afastar de outro grupo. É, até certo ponto, consolador descobrir que existe uma explicação perfeitamente compreensível.²⁷ (MYERS e MYERS, p. 139, 1995) – Tradução nossa.

Neste trabalho não procuramos estudar os Tipos com a pretensão de encontrar as características psicológicas mais condizentes com o perfil de um bom aprendiz ou o Tipo mais adequado à aprendizagem de uma LE. Entendemos que cada aprendiz, dotado de singularidades, pode ser capaz de traçar a própria rota rumo ao êxito. Nessa rota estão contidos os estilos e as estratégias de aprendizagem preferidos, os quais tornarão mais fácil a caminhada do aprendiz.

Conforme já relatara Rocha (1980), são muitas as limitações e os problemas envolvendo a aprendizagem. Obviamente, o aluno não conseguirá aprender tudo o que lhe é ensinado e o professor não conseguirá ensinar tudo o que o aluno estiver interessado em aprender. Por essa razão, surge a importância de se selecionar o que o aluno deve aprender e a forma como o conteúdo a ser aprendido deve ser apresentado. Há vários meios e formas de expor determinada matéria a alunos diferentes, alguns com mais ou menos dificuldades.

²⁷ One of the great frustrations of teaching is that you are always robbing Peter to pay Paul. You design something to reach one group of students, knowing that in so doing you are going to turn off another group. It is somewhat comforting to find that there is a perfectly understandable explanation.

Educadores responsáveis não podem ignorar que o planejamento de uma aula e a aplicação de determinadas técnicas de ensino/aprendizagem dependem de algumas variáveis, como diferenças comportamentais dos aprendizes, diferenças dos níveis de conhecimentos, estilos de aprendizagem e diversas experiências de vida.

Independentemente de atuar em escola de ensino regular ou em uma escola de idiomas, o professor deve estar ciente de que seus alunos são diferentes um do outro e que cada um demonstra determinada preferência pela forma como as informações lhe são apresentadas. Assim, é importante que ele não utilize apenas uma técnica, privilegiando determinado estilo de aprendizagem, pois os alunos que não se adaptarem a tal prática, possivelmente tenderão à desmotivação e à dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, o professor não deve agir de modo simplista, preocupando-se em atender cada aluno de acordo com seu estilo de aprendizagem ou com seu Tipo Psicológico, pois assim, ele impedirá que o aprendiz desenvolva outras habilidades, prejudicando seu processo evolutivo. É importante que o aluno também se desvencilhe de sua zona de conforto e busque o significado de “aprender a aprender” de forma autônoma.

Na prática, não existem modelos ou métodos ideais e a eficiência na elaboração e na utilização de planos de aula depende da habilidade e do senso de plausibilidade do professor (PRABHU, 1990), pois ele tem à sua disposição estratégias e um conjunto de princípios, procedimentos e técnicas, que devem ser utilizadas, afeitas ou descartadas, dependendo do que ele considerar plausível naquele determinado contexto.

O professor também deve refletir sobre sua prática de ensino na sala de aula. A partir de análises críticas de seu plano de aula ele será capaz de concluir se está ou não criando oportunidades para seu aluno usar uma diversidade de estratégias de aprendizagem. Caso não esteja, é necessário que, antes de qualquer alteração do conteúdo, ele faça uma autoavaliação para compreender melhor seus estilos de ensino e, dessa forma, consiga fazer as adaptações de modo consciente.

Professor e aluno devem estar cientes de suas preferências, procurando se adaptar às diversidades existentes e encontrar estratégias que possam facilitar a aprendizagem e o ensino.

O objetivo que se espera alcançar ao identificar os Tipos Psicológicos é poder usar essas informações como um ponto de partida para nortear as possíveis acomodações metodológicas de ensino. A partir de tudo o que foi exposto neste estudo, concluímos que uma prática de ensino eficiente deva percorrer um caminho que busque acomodar as preferências identificadas, tentando equilibrar a maneira como se ensina.

Se pensarmos nas variáveis afetivas, por exemplo, devemos considerar que elas não podem ser impostas por ninguém. Nenhum professor conseguirá sustentar a motivação de um aprendiz por muito tempo sem que este esteja propenso a aceitar essa condição. Motivação, autoestima alta e ansiedade baixa apenas serão constantes na vida do aprendiz se forem desejadas por ele. Dessa forma, compete aos professores criar um ambiente que favoreça o despontar dessas variáveis propícias ao bom desempenho do aprendiz. Isso implica que eles precisam descobrir, ou até mesmo ajudar o aprendiz a descobrir o que realmente o motiva, quais são suas potencialidades, suas fraquezas, seus objetivos pessoais. Ser capaz de entender fatores da personalidade e conduzir o aprendiz em direção ao autoconhecimento são parte dessa tarefa profissional.

É necessário frisar que o professor não pode chegar a determinadas conclusões a partir de simples conjeturas. Por melhor que sejam suas intenções, ele não deve tomar atitudes baseadas apenas em observações pessoais do comportamento dos alunos, pois isso pode trazer consequências indesejadas. Com esta pesquisa, pudemos comprovar que o uso de instrumentos apropriados impede que cometamos erros de julgamento. Alguns aspectos da personalidade não são tão evidentes como parecem e apenas um estudo mais aprofundado revelará dados confiáveis.

A utilização de um instrumento, como o MBTI, para identificar o Tipo Psicológico do aprendiz torna-se um passo muito importante para o autoconhecimento, que pode levar à autonomia e, por fim, a um melhor nível de aprendizagem.

Compreender os Tipos Psicológicos torna-se útil porque, assim, seremos capazes de entender que, sendo diferentes, todas as pessoas têm seu valor, seus pontos fortes e fracos e todos devem ser tratados com respeito.

Finalmente, a pesquisa realizada pretende legar três aplicações voltadas para o ensino/aprendizagem de línguas:

A primeira volta-se para os benefícios envolvendo o aprendiz, o principal expoente inserido na tríade – aprendiz, professor, método de ensino. Ao conhecer seu Tipo Psicológico e seus estilos de aprendizagem, o aprendiz torna-se apto a identificar e adequar suas estratégias de aprendizagem. Tendo consciência de suas preferências e potencialidades, ele buscará alternativas para se sentir mais confortável em um contexto originalmente adverso e terá as ferramentas necessárias para construir a própria autonomia.

Outro benefício está no fato de que ele não mais se sentirá “o diferente”, mas simplesmente, “mais um diferente”, já que não existem aprendizes exatamente iguais.

Apesar de existirem semelhanças entre alunos de uma mesma sala de aula, por exemplo, são as diferenças que formam a individualidade e a identidade de cada aprendiz.

A segunda está relacionada ao professor de LE que, muitas vezes, se decepciona por não despertar interesse em seus alunos para determinados conteúdos ou por constatar um resultado muito aquém do esperado. Conhecer melhor os aprendizes alivia, de certa forma, a pressão gerada em torno dos professores, que são sempre apontados como os principais responsáveis pela aprendizagem. Tal conforto não representa a isenção de responsabilidade, pois ao investigar e descobrir as preferências dos alunos, o professor terá condições de elaborar um plano de aula com novos subsídios que agreguem valores à sua abordagem.

Quando professores e alunos compreenderem as diferenças entre seus estilos (de ensinar e de aprender), possivelmente, a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem serão estimuladas.

A terceira refere-se ao método, que não pode ser visto como um “pacote fechado”, único e imutável, o qual simplifica questões complexas, à medida em que considera os aprendizes como essencialmente iguais, sem levar em conta suas peculiaridades. Os professores, impulsionados pela experiência profissional e por pesquisas constantes, devem conseguir agir de modo consciente, criando e aperfeiçoando técnicas que levem o aprendiz a adquirir competência na língua-alvo.

Como já foi defendido e sustentado neste estudo, não existe um método ideal, que agrade e atinja a todos. Entretanto, a partir do conhecimento dos Tipos, é possível adaptar o método com atividades que acomodem os diferentes estilos e preferências dos aprendizes. Quanto maior a variedade de formas de assimilação do conteúdo a que o aprendiz estiver exposto, maiores serão as chances de ele aprender e construir seus conhecimentos.

Variar atividades, dar um tom mais lúdico às aulas, encorajar a capacidade de se arriscar dos aprendizes, alternar entre exercícios sequenciais e aleatórios, promover aprendizagem cooperativa, utilizar materiais diversos para elucidar melhor a teoria, motivar a tolerância à ambigüidade, ora estipular prazos, ora deixar que os próprios aprendizes trabalhem desprendidos de qualquer obrigatoriedade são algumas das alternativas que podemos adotar em sala de aula. Ao conhecer os Tipos Psicológicos e suas características, torna-se mais fácil saber o que é plausível para determinado contexto e surgem, dessa forma, diversas possibilidades de adaptar as técnicas inseridas nos mais diversos métodos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 1993.

_____. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ARNOLD, J. (org.) **Affect in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1999.

ASHER, J. The strategy of total physical response: an application to learning Russian. **International Review of Applied Linguistics**, v. 3, p. 291-300, 1965.

ASHER, J. **Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book**. California: Sky Oaks Productions, 1977.

BERENS, L.V.; NARDI, D. **The 16 Personality Types: Descriptions for Self-discovery**. Huntington Beach, CA: Telos Publication, 1999.

BERTOLINI, E. A. S.; SILVA M. A. de M. Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. **Revista Técnica IPEP**, São Paulo, SP, v. 5, n.1/2, jan./dez., p. 51-62, 2005.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain**. New York: David McKay Co Inc., 1956.

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v. 22, Jan/Abr, p.110-111, 1993.

BROER, E.; MCCARLEY, G. Using and validating the Myers-Briggs Type Indicator in Mainland China. **Journal of Psychological Type**, v. 51, p. 5-21, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4th ed., Longman, 2000.

CARDOSO, L. A. de B. **Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARVALHO, E. M. M. (Org.) **O pensamento vivo de Jung**. São Paulo: Martin Claret Editores, 1986.

CASADO, T. **Tipos psicológicos: uma proposta de instrumento para diagnóstico do potencial humano nas organizações**. 1998. 310 f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 1998.

CHAPELLE, C. A.; ROBERTS, C. Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. **Language learning**, Michigan, v. 36, p. 7-45, 1986.

COOPERSMITH, S. **The Antecedents of Self-Esteem**. San Francisco: W.H. Freeman, 1967.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. 2000. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

COSTA, P.Y.; MCCRAE, R.R. **The NEO personality inventory manual**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1985.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURRAN, C. A. **Counseling-Learning in Second Languages**. Illinois: Apple River Press, 1976.

DORON, R.; PAROT, F. (Org.) **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Ática, 2000.

DUNN, R.; DUNN, K. **Teaching students through their individual learning styles: A practical approach**. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

EHRMAN, M. E. **Understanding second language learning difficulties**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

EHRMAN, M. E.; OXFORD, R. Adults language learning styles and strategies in an intensive training setting. **Modern Language Journal**, Oxford, v. 74, p. 311-327, 1990.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EYSENCK, H.J.; EYSENCK, M.W. **Personalidad y Diferencias Individuales**. Madrid: Ediciones Pirámides, 1987.

FÁVERO, M. H.; MACHADO, C. M. C. A Tomada de Consciência e a Prática de Ensino: Uma questão para a psicologia escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, p. 15-28, 2003.

FELDER, R.; HENRIQUES, E. R. Learning and Teaching Styles and Second Language Education. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, p. 21-31, 1995.

FELDER, R.; SILVERMAN L.K. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Journal of Engineering education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FERREIRA, M. M. C. Alguns factores que influenciam a aprendizagem do estudante de Enfermagem. **Revista Millenium online**, n. 32, p. 150-173, maio de 2005. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium31/11.pdf>. Último acesso em: 02 de fevereiro de 2009.

FIGUEIREDO, M. R. **O avesso do bom aprendiz: uma tentativa de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de L2.** 1989. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1989.

FORTKAMP, M. B. M. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: COSTA, M. J. D. (et al) orgs. **Línguas: ensino e ações.** Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993

GAGNÉ, M. R. **Learning and Individual Differences.** Berkeley: University of California, 1967.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning.** Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GATTEGNO, C. **Teaching foreign languages in schools: The Silent Way.** New York: Educational Solutions, 1972.

GERSHKOFF, A. Multiple methods, more success: How to help students of all learning styles succeed in quantitative political analysis courses. In: **PS: Political Science & Politics**, v. 38. p. 299-305, 2005.

HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: Educ., p. 37-49, 1992.

HUANG, C.; HUANG C. Chinese university students on the MBTI. **Psychological Testing**, v. 39, p. 285-295, 1992.

JACOBI, J. **Complexo, Arquétipo e Símbolo na Psicologia de C. G. Jung.** São Paulo: Cultrix, 1995.

JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos.** Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Trad. Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KEIRSEY, D.; BATES, M. **Please Understand me: Character and Temperament Types.** Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.

KOLB, D. A. **Learning Style Inventory: Technical Manual.** Boston, Ma: Hay McBer, 1976.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** New York: Pergamon Press, 1985.

KRATHWOHL, D.; BLOOM, B.; MASIA, B. **Taxonomy of Educational Objectives. Handbook H: Affective Domain.** New York: David MacKay, 1964.

KROEGER, O.; THUESEN, J. M.; RUTLEDGE, H. **Type Talk at work: How the 16 personality types determine your success on the job**. New York: DTP, 2002

KURI, N. P. **Tipos de Personalidade e Estilos de Aprendizagem: proposições para o ensino de engenharia**. 2004. 324 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia PPGEP, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (orgs.) **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LAWRENCE, G. **People Types and Tiger Stripes: a Practical Guide to Learning Styles**. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, Inc., 1984.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, p. 211-236, 1988.

LESSA, E. **Cooperação e complementaridade em equipes de trabalho: Estudo com Tipos Psicológicos de Jung**. 2002. 143 f. Tese (Doutorado em Engenharia) Programa de Pós-graduação em Engenharia, COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

LÉVY, P. Estamos todos conectados. **Revista Nova Escola**. Ed. 164, p. 22-26, agosto de 2003.

LOZANOV, G. **Suggestology and Outlines of Suggestopedy**. New York: Gordon and Breach, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, P. D. et al. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. **Modern Language Journal**, Oxford, v. 82, p. 545-562, 1998.

MEDEIROS, E. B. **Medidas Psicológicas: Princípios e Práticas**. Rio de Janeiro: FGV, 1976.

MILLON, T. **Millon Index of Personality Styles Manual**. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, 1994.

MURAD, C. R. R. **Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos**. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

MURPHY, E.; MEISGEIER, C. H. **Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children Manual**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1987.

MYERS, I.; KIRBY, L. K.; MYERS, K.D. **Introduction to Type**. Palo Alto, CA: CPP, 1987.

MYERS, I.; MCCAULLEY, M. **MBTI uses in medicine and other health professions**. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, Inc., 1996.

MYERS, I.; MYERS, P. **Gifts differing. Understanding Personality type**. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing, 1995.

_____. **Ser humano é ser diferente: valorizando as pessoas por seus dons especiais**. Trad.: ROCHA, E.; SCHULTER, I. São Paulo: Gente, 1997.

NASCENTE, R. M. M. **Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês: um estudo de caso**, 2000, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

NASCENTE, R. M. M. **Canais de percepção, estilos de aprendizagem e variáveis afetivas: um estudo de baixo rendimento de aprendizagem de língua inglesa**. Araraquara, 2004, 243 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

NUNAN, D. **Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher- Initiated Action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990.

OXFORD, R. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD J. (Org.). **Affect in language learning**. Cambridge: CUP, 1999.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. **Modern Language Journal**, Oxford, v. 78, p. 12-28, 1994.

PACHECO, L. M. B. **Traços de Personalidade e Aprendizagem por conflito sócio-cognitivo**. 1998. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2007.

PLASTINA, A. F. Situational Anxiety in L2 Instruction: A Case Study on Learner Virtual Behaviour. **ELIA – Estudos de Linguística Inglesa Aplicada**, v. 6, p. 115-133, 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24, nº 2, p. 161-176, Summer 1990.

QUENK, N. L. **Essentials of Myers-Briggs Type Indicator Assessment**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2000.

REID, J. **Understanding Learning Styles in the 2nd Language Classroom**. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1995.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Method: approach, design and procedure**. TESOL Quarterly, v. 16, nº 2, 1982.

_____. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 2001.

ROCHA, E. M. B. O processo ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: PENTEADO, W. M. A. (org.) **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papalivros, p. 27- 41, 1980.

RUBIN, J. The Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 2, p. 117-131, 1981.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. **How to be a more successful language learner**. Boston: Heinle&Heinle, 1994.

SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D.; CERQUEIRA, T. C. S. Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, p. 44-57, 2000.

SCHMECK, R. R. **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum Press, 1988.

SCHROEDER, C. New students – new learning styles. **Change** (September/October), v. 25, p. 21-27, 1993.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. C. **Second Language Acquisition and Foreign Language Learning**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1978.

SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In: **Language Learning**, Michigan, v. 28, p. 129-142, 1978.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: OUP, 1989.

SHINDLER, J. **Teaching for the Success of all Learning Styles: Five Principles for Promoting Greater Teacher Effectiveness and Higher Student Achievement for all Students**. Los Angeles, 2005. Disponível em: <http://www.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/>
Último acesso em: 27 de janeiro de 2009.

SILVEIRA, E. **Gestão do Conhecimento nas organizações: Perfil motivacional e Tipos Psicológicos Junguianos - Um estudo de caso em uma empresa de saúde**. 2006. 325 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução: TODOROV, J. C.; AZZI, R. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

VERHOEVEN, L.; VERMEER, A. Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. **Applied Linguistics**, v. 23, p. 361-374, 2002.

VON FRANZ, M. L. **C. G. Jung: seu mito em nossa época**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1975.

VON FRANZ, M. L.; HILLMAN, J. **A Tipologia de Jung**. São Paulo: Cultrix, 1990.

WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

YOUNG, D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? **Modern Language Journal**, Oxford, v. 75, p. 426-439, 1991.

APÊNDICE A – Quadro referente aos Tipos dos aprendizes

I – Correspondente ao resultado do primeiro inventário (Fevereiro / 2008).

II – Correspondente ao resultado do segundo inventário (Junho / 2008).

Alunos	ESFJ	ESFP	ESTJ	ESTP	ENTP	ENFP	ENFJ	ISTP	ISFP	ISFJ	ISTJ	INTP	INTJ
A1				I	II								
A2		I/II											
A3										I			II
*A4			I										II
A5					I	II							
A6									I/II				
A7	I/II												
A8	I/II												
A9	II						I						
A10									I/II				
A11											I		II
A12		II		I									
A13			I/II										
A14			I/II										
A15								I				II	
A16	I		II										
A17		II				I							
A18		II		I									
A19			I/II										
A20								II	I				
A21	II		I										
A22										I			II
A23	I/II												
*A24			II					I					
A25		I/II											
A26			I/II										
A27		II				I							
A28		II		I									

*A4 e A24 = devido à grande variação constatada entre o primeiro e o segundo resultados, os dados apresentados por esses dois respondentes não foram considerados na pesquisa.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos pais e responsáveis pelos participantes da pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - CEP/UFSCar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

_____ (nome do aluno) está sendo convidado para participar da pesquisa “Influências do Tipo Psicológico na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira”. Ele (a) foi selecionado (a) por estar regularmente matriculado e freqüentando a disciplina de inglês do _____ (nome da Instituição) na 8ª série do Ensino Fundamental e sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento ele (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em relação à pesquisadora ou à instituição.

Os objetivos deste estudo são prezar as características individuais dos aprendizes de Língua Inglesa e verificar a relação entre o Tipo de Personalidade de cada aprendiz e as estratégias de aprendizagem adotadas por ele.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser observado em sala de aula, participar de entrevistas e responder aos questionários.

Os riscos relacionados com sua participação são de natureza emocional, já que ele (a) pode se sentir inseguro ou acreditar que está sendo avaliado ao preencher o questionário ou ao ser entrevistado. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas, apenas respostas que realmente revelem suas preferências.

Os benefícios relacionados com sua participação são voltados para uma melhora no seu desempenho ao aprender uma língua estrangeira.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar a sua participação ou a sua identidade. Os alunos serão identificados somente por A1, A2, A3 e assim sucessivamente. Em nenhum momento será divulgada a sua identidade. Somente a pesquisadora terá acesso aos nomes dos participantes, que serão vedados a todas as outras pessoas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora, com quem você poderá entrar em contato e sanar qualquer dúvida sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Lileni M. Drugovich Belonsi

Rua 15 de Novembro, 540. Viradouro/SP – Cep. 14.740-000

Tel: (17) 3392-1413. Cel: (117) 9604-8817 e-mail: lmdrugovich@yahoo.com.br

Nome

Assinatura do responsável

ANEXO A – Inventário de Tipos Psicológicos com base no MBTI (Myers Briggs Type Indicator - Indicador de Tipos Myers-Briggs)

Inventário de Tipos Psicológicos

Este inventário foi desenvolvido com base na teoria de Carl G. Jung, Katharine Briggs e Isabel Myers.

Para cada linha, faça um X na opção que melhor se encaixa no seu perfil. Somente escolha a coluna do meio quando estiver muito indeciso.

“Costumo ficar em silêncio”				“Eu falo bastante”
“Costumo planejar minhas ações com antecedência”				“Costumo improvisar em cima da hora”
“Vivo com a cabeça nas nuvens”				“Tenho os pés no chão”
“Estou sempre absorvido em meus próprios pensamentos”				“Presto atenção no que acontece ao meu redor”
“Costumo fazer as coisas correndo, na última hora”				“Sei como usar meu tempo de maneira produtiva”
“Procuo aproveitar o que a vida tem para me oferecer”				“Costumo viver histórias fantásticas na minha imaginação”
“Sinto-me pouco à vontade em eventos sociais”				“Sinto-me muito bem em eventos sociais”
“Tenho a tendência de me isolar”				“Procuo estar rodeado de pessoas”
“Sinto-me bastante envolvido com os problemas de outras pessoas”				“Procuo não me envolver com os problemas dos outros”
“Procuo manter a harmonia, mesmo que isso signifique contar pequenas mentiras”				“Sou uma pessoa autêntica, e isso às vezes fere os sentimentos de outras pessoas”
“Costumo ver e destacar os pontos positivos”				“Quando encontro falhas, tenho a tendência de ser crítico”
“Gosto de concluir uma tarefa de cada vez”				“Costumo saltar de uma atividade para outra”

“Tenho facilidade para expressar meus sentimentos”				“Tenho dificuldade de falar sobre meus sentimentos”
“Prazos têm importância relativa”				“Sou rigoroso com prazos”
“Eu falo sobre acontecimentos em linhas gerais”				“Eu falo sobre acontecimentos em detalhes”
“Penso bastante no futuro”				“Procuro viver o aqui e agora”
“Gosto de fazer as coisas com minhas próprias mãos”				“Gosto de entender as coisas, mais do que executar”
“Eu sou objetivo”				“Eu sou apaixonado”
“Gosto de conversar sobre ideias e possibilidades”				“Gosto de conversar sobre fatos e acontecimentos”
“Sou pontual”				“Estou frequentemente atrasado”
“Procuro concluir um trabalho ou tarefa antes de descansar”				“Frequentemente encontro uma razão para adiar uma tarefa”
“Gosto de estar no centro das atenções”				“Costumo fugir do centro das atenções”
“Sou desorganizado”				“Sou organizado”
“Costumo considerar muitas opções antes de agir”				“Prefiro agir imediatamente a especular sobre várias opções”
“Gosto de estar no controle das situações”				“Não me importo em deixar que os outros tenham o controle”
“Sou uma pessoa aberta e comunicativa”				“Sou uma pessoa bastante reservada”
“Sou motivado pelo desejo de ser apreciado”				“Sou motivado pelo desejo de realização”
“Eu gosto de assumir responsabilidades”				“Eu evito assumir responsabilidades”

“Sinto-me tocado por um forte apelo emocional”				“Sou persuadido por um bom argumento lógico”
“Valorizo a lógica e a justiça: um padrão para todos”				“Valorizo a empatia e a harmonia: vejo a exceção para a regra”
“Eu confio na minha experiência prática”				“Eu procuro embasamento teórico”
“Minhas ações costumam ser influenciadas pela minha emoção”				“Evito que minhas emoções influenciem em minhas decisões”

<http://www.ilanet.com.br/cgi-local/portal/bin/view/Persona/TesteDePersonalidade>

ANEXO B – Entrevista

* As respostas dos aprendizes A4 e A24 apresentam controvérsias em relação às respostas da entrevista e em relação ao segundo inventário.

1) PP – Você prefere fazer trabalhos em grupo ou individualmente?

A7 (ESFJ) – Olha, eu prefiro fazer sozinha, porque quando me reúno com meus colegas, eles conversam muito, dão palpites inúteis, e eu não consigo me concentrar direito. A gente planeja fazer o trabalho em 1 hora e durante uns 40 minutos não sai nada. Nos vinte minutos que restam a gente tem que improvisar alguma coisa. Fica horrível. Por isso eu prefiro fazer sozinha e, se for o caso [(tem professores que exigem que o trabalho seja em grupo)] eu até me disponho a colocar o nome deles [(dos outros integrantes do grupo)] no trabalho, (.) desde que ninguém reclame da nota comigo... Mas no fim eles sempre concordam e sai um trabalho muito melhor do que tínhamos planejado.

A23 (ESFJ) – Eu gosto de fazer em grupo, mas não suporto quando um colega quer falar mais do que os outros e não deixa a gente opinar.

A13 (ESTJ) – Em grupo, claro. Rende mais.

A9 (ENFJ) – Acho melhor em grupo. Se alguém tem alguma dificuldade, um ajuda o outro.

A3 (ISFJ) – Depende do grupo. Se for um grupo de pessoas que eu conheço e sei como trabalham, eu prefiro, senão, eu acho melhor fazer sozinha mesmo. Se o grupo for formado por pessoas da “mesma panelinha” (...) eu prefiro ficar fora.

A10 (ISFP) – Eu gosto de fazer em grupo, mas só se for com o pessoal da turma, que a gente já está acostumado. Grupo escolhido por sorteio é muito ruim (...) porque a gente não tem muita afinidade e não consegue fazer um bom trabalho.

A22 (ISFJ) – Se for com as minhas amigas, tudo bem. Se for com “aqueles” meninos [(apontou um grupo de meninos)] nem pensar (.)

PP – Por quê? Eles não trabalham direito?

A22 – Ah, eles só brincam, fazem palhaçada.

A15 (ISTP) – Sozinha, porque assim ninguém fica me pressionando. Eu faço no tempo que eu achar melhor.

A11 (ISTJ) – Em dupla.

PP – Por quê?

A11 – Porque quando tem muita gente, ninguém consegue conversar direito (...) eu prefiro fazer em dupla.

PP – E se o professor escolher seu(sua) parceiro(a)?

A11 – Aí vai complicar. Vai depender da pessoa, se eu gosto ou não... Tem um pessoalzinho meio metido na sala, que gosta de “se aparecer”. Tem também aqueles que sempre te culpam quando o trabalho não sai do jeito que eles gostam, sabe?

A19 (ESTJ) – Às vezes sozinho, às vezes em grupo. Depende do tipo de trabalho (...) Eu não gosto de ficar inventando histórias, fazendo redação. Justamente nesses casos a gente tem que fazer sozinho.

*A4 (ESTJ) – Em grupo, só que às vezes a gente trabalha em grupo e só um faz tudo (...) Prefiro grupos de três, no máximo.

*A24 (ISTP) - Eu prefiro fazer em grupo, porque um ajuda o outro.

2) PP – Quando você tem que entregar um trabalho, por exemplo, você o faz com antecedência; faz na véspera, mas consegue entregar em dia ou se esquece de fazer e pede para o professor prorrogar o prazo de entrega?

A25 (ESFP) – Os últimos eu “andei” esquecendo, mas alguns eu lembro. De vez em quando eu faço aqui na classe, rapidinho, e entrego para o professor (...) Às vezes eu consigo tirar nota igual aqueles que fizeram o trabalho em casa, “bonitinho”.

PP – Você faz ou copia de alguém?

A25 – Ah, um pouco eu faço e o outro pouco eu copio, senão não dá tempo, né?
 [(risos)]

A9 (ENFJ) – Eu faço com antecedência e já ponho na minha bolsa para não correr o risco de esquecer no dia. Sou um pouco esquecida, minha mãe é que fica brava comigo quando eu esqueço apostila em casa (...) Pode acontecer também de dar problema no computador. Uma vez eu fui imprimir um trabalho que deveria ser entregue no outro dia de manhã. Você acredita que a impressora parou de funcionar? Eu fiquei desesperada, né? Tinha até pensado em faltar “da” aula, mas minha mãe não deixou. Eu vim chorando pra escola e fiz a minha mãe trazer meu trabalho mais tarde. Foi um sufoco!

A14 (ESTJ) – Às vezes eu faço na véspera, mas se é um trabalho mais extenso, eu começo a fazer bem antes. Nunca entreguei um trabalho depois da data.

A12 (ESTP) – Depende da hora da aula. Se “é” na primeira aula eu faço um dia antes, senão eu dou um jeito de fazer na escola no mesmo dia.

PP – E dá tempo?

A12 – Dependendo do trabalho dá (.). Aí também depende da nota. Se valer só um ponto, e eu não estiver precisando de nota nem compensa fazer, né?

A1 (ESTP) – (...) Quando eu faço, eu entrego no dia, senão depois não adianta, né?

A16 (ESFJ) – Se eu não tenho muitos compromissos, eu prefiro começar a fazer antes. Se eu adio a tarefa, eu fico pensando nela e nem consigo dormir direito à noite. [(risos)] É pior ficar adiando.

A21 (ESTJ) – Faço antes. Só se for um trabalho muito curtinho, uma redação, por exemplo, eu faço na véspera.

A3 (ISFJ) – Eu faço antes. Costumo fazer todos os trabalhos na sexta-feira (...) Às vezes passo a tarde inteirinha fazendo trabalhos. Eu prefiro assim porque eu já fico livre no fim de semana e durante a semana eu aproveito pra estudar e fazer as tarefas.

*A4 (ESTJ) – Eu não fico preocupada em fazer antes. Eu tento entregar em dia, mas não fico aflita com datas (...) Eu tento desenganar.

*A24 (ISTP) – Eu lembro de fazer antes, mas quando é muito difícil eu deixo pra fazer depois e aí (...) Eu termino aqui na sala, quando dá [(risos)].

3) PP – Quando o professor está explicando a matéria, você presta atenção e anota tudo o que ele fala; se concentra, mas não faz nenhuma anotação ou encontra um meio de conversar com o colega?

A25 (ESFP) – Eu presto atenção um pouco, mas aí quando começa a ficar difícil e eu não entendo mais nada eu acabo me distraindo (.) Acho que todo mundo é assim. É impossível prestar atenção em alguma coisa cem por cento (...)

PP – E você se esforça para retomar a atenção e entender tudo ou desiste...

A25 – Ah, tem vezes que eu tento, mas aí já “não dá mais”.

A23 (ESFJ) – Eu anoto tudo. Eu preciso anotar porque senão depois eu me esqueço.

A8 (ESFJ) – Eu anoto do meu jeito (.) O professor explica, eu tento entender e então eu anoto.

A7 (ESFJ) – Nossa, eu anoto até as vírgulas que o professor fala. Depois, na hora de estudar eu leio as minhas anotações e lembro de tudo que foi falado pelo professor durante a aula. Fica muito mais fácil, sabe?

A9 (ENFJ) – Às vezes eu fico com a cabeça nas nuvens, então eu procuro anotar o que o professor fala, porque, assim, eu “bóio” menos.

A18 (ESFP) – Eu consigo prestar atenção no que o professor está falando e conversar um pouquinho ao mesmo tempo (.) É que às vezes eu gosto de fazer algum comentário sobre a matéria com algum colega [(risos)].

PP – Então você não anota nada?

A18 – Anoto, sim. Mas só algumas coisinhas para eu lembrar depois.

A27 (ENFP) – Eu me distraio muito. Às vezes o assunto é até interessante, mas daí eu me lembro de alguma coisa mais interessante ainda e para não esquecer, eu tenho que contar para alguém.

PP – Durante a explicação do professor?

A27 – É [(risos)].

A20 (ISFP) – Eu não anoto porque se escrevo, eu não presto atenção, mas também eu não converso.

A22 (ISFJ) – Eu gosto de anotar, porque eu entendo mais (...) Eu tento não conversar porque eu acho que é chato para o professor e para quem quer prestar atenção.

*A4 (ESTJ) – Só converso um pouquinho com as minhas amigas, mas “bem” de vez em quando (...) Eu sou meio desligada, então, eu copio tudo o que está na lousa porque fica mais fácil para lembrar depois na hora de estudar.

*A24 (ISTP) – Eu converso bastante, mas, mesmo quando converso, eu presto atenção [(risos)] e quando o professor explica e pede para eu parar, eu paro. Quando o assunto é muito difícil eu escrevo uns lembretes.

4) PP – Ao ler um texto em inglês, você se preocupa com a tradução das palavras isoladamente ou você tenta compreender o todo, o contexto?

A2 (ESFP) – Se eu vejo que o texto é interessante, pelo título ou pela foto, eu gosto de entender tudo “tintim por tintim” porque se eu não entendo uma palavra, eu não consigo entender o texto inteiro direito (.) Mas se for aquele tipo de texto que eu não iria entender nada nem em português, eu desencano.

A8 (ESFJ) – Eu até leio o texto inteiro e procuro compreender pelo contexto, mas sempre é bom procurar a tradução das palavras. Eu já fiz várias listinhas para memorizá-las, mas eu ainda tenho que procurar no dicionário.

A7 (ESFJ) – Eu me preocupo com a tradução porque parece que quando eu não procuro o significado da palavra, fica faltando alguma coisa.

A5 (ENTP) – Eu tento entender o texto todo, porque se eu for procurar palavra por palavra, eu fico duas horas procurando (.) Eu sei que o ideal é procurar entender o contexto.

A17 (ENFP) – Até começo procurando uma palavrinha ou outra, mas dá muito trabalho, eu prefiro mesmo ler duas ou mais vezes e entender. Com música eu faço assim também.

A26 (ESTJ) – Se tem um monte de palavras que eu não sei eu tenho que procurar. Se for só uma ou duas palavrinhas, tudo bem (.) Mas eu gosto de entender tudo, porque às vezes você acha que significa uma coisa e tem um significado totalmente diferente (...) O pior é quando você procura alguma palavra no dicionário e nenhum significado se encaixa no texto.

A27 (ENFP) – Eu, não! Eu sempre entendo tudo [(risos)].

*A4 (ESTJ) – Eu leio inteiro e depois eu vejo as palavras que eu não entendi (...)

*A24 (ISTP) – Eu tento entender primeiro (.) Só quando não entendo nada eu procuro o significado das palavras.

5) PP – Durante as aulas de Língua Inglesa, qual dessas atividades você se sente menos confortável em realizar: leituras em voz alta, *role plays*, exercícios escritos ou seminários?

A28 (ESTP) – Ah, escrever não. Eu gosto de ler, de falar (.) Parece que quando eu falo, eu consigo me expressar melhor do que escrevendo. Gosto de ler também. Eu leio tudo errado em inglês, mas eu vou tentando, né? Um dia eu consigo.

A20 (ISFP) – Eu prefiro os exercícios escritos porque, assim, se eu erro, eu apago, ninguém vê e fica tudo certo (.)

PP – Por quê?

A20 – Ah, porque eu tenho vergonha. Eles [(os colegas)] dão risada quando a gente fala alguma coisa errada, ainda mais porque eu não sei falar direito (.)

A27 (ENFP) – Eu acho mais legal os “teatrinhos” porque quando a gente faz todo mundo dá risada.

PP – E os seminários?

A27 – São melhores que prova, porque a gente estuda o que vai falar, fala rapidinho e depois fica livre.

A18 (ESFP) – Eu prefiro os seminários. Os professores sempre me elogiam dizendo que eu falo bem (...) Eu sempre fico com nota boa.

A6 (ISFP) – Não sei (.) Depende do exercício. Tem uns exercícios escritos que são cansativos. Mas fazer seminário, ficar na frente falando (.) acho que é pior.

A11 (ISTJ) – Eu prefiro escrever (.) Quando tem seminário eu fico tão nervosa que eu não consigo falar nada (.) Antes era pior, mas agora eu estou melhorando, só que eu continuo muito ansiosa. Dependendo do assunto, eu fico pensando umas duas semanas antes no seminário (...) Quanto tem *role plays* só entre nós eu não ligo, mas se tem que apresentar aqui na frente (.) aí eu não gosto.

A5 (ENTP) – Sei lá. Ficar fazendo exercícios é chato, mas tem seminário que a gente tem que decorar o que vai falar, não pode ler (.) aí fica difícil.

*A4 (ESTJ) – Ah, eu não gosto de nada que tenha que falar.

PP – Explique melhor.

*A4 (ESTJ) – Eu tenho vergonha de ter que explicar pra todo mundo. Eu prefiro escrever (...)

*A24 (ISTP) – (...) Eu prefiro escrever mesmo. Dá vergonha falar para os outros. Quando eles sabem e a gente erra alguma coisa, todo mundo ri [(risos)].

6) PP – Quando você tem alguma dúvida, você procura solucioná-la sozinho, pergunta para a professora ou a ignora?

A10 (ISFP) – Se eu sei que é algo que não aprendi ainda, sobre um assunto que o professor está falando naquele momento, eu até pergunto, mas se for uma dúvida sobre alguma coisa que já aprendi, aí eu fico com vergonha, né? Nesse caso eu procuro depois, tipo na internet.

A3 (ISFJ) – Às vezes eu pergunto para a professora, mas eu não gosto de perguntar muito não.

PP – Mas, quando você tem dúvida você não pergunta?

A3 – (...) Se eu acho que a pergunta é meio bobinha, eu prefiro encontrar a resposta sozinha ou perguntando para alguns colegas.

PP – E você sempre procura sanar sua dúvida?

A3 – Às vezes, na maioria das vezes. (...) Tem um monte de coisa que o pessoal sabe que eu ainda não aprendi porque eu estudava em escola estadual. Se eu ficar perguntando “pro” professor os outros vão criticar.

A15 (ISTP) – Eu não costumo perguntar, não. Eu sempre pergunto para meus colegas. Não gosto de ficar perguntando muito. Tem gente que faz umas perguntas “nada a ver” só para ganhar nota de participação em algumas matérias.

PP – E quanto à nota de participação que alguns professores dão, você concorda?

A15 – Não, porque às vezes eu estou quieta, mas estou prestando atenção, enquanto os meninos estão fazendo bagunça (.) daí eles pegam uma parte do assunto e começam a fazer uns comentários “nada a ver”. Acho que isso não é participar.

A22 (ISFJ) – Às vezes eu peço para alguma colega perguntar pra mim. Com alguns professores eu tenho vergonha de perguntar, com outros não.

A6 (ISFP) – Eu procuro solucionar sozinha, mas se eu não consigo, eu pergunto para o professor.

A8 (ESFJ) – Nossa, professora, eu acho que você já percebeu o tanto que eu pergunto, né? Às vezes o pessoal até implica que eu faço perguntas demais.

PP – E você se importa com o que eles pensam?

A8 – Eu não, se eu não perguntar para professora, quem é que vai me responder? Eles é que não vão. Eu acho que os professores estão aqui pra isso, não é verdade?

A18 (ESTP) – Eu pergunto bastante. Se eu não pergunto na hora, quando eu estou fazendo exercícios, eu venho aqui [(na mesa do professor)] e pergunto.

A27 (ENFP) – Eu pergunto mais quando o professor é legal. Uma vez eu fiz uma pergunta pra um professor, ele olhou pra mim e não respondeu. Deve ter achado a pergunta “boba”. Depois desse dia eu nunca mais perguntei nada pra ele. Todo mundo ficou olhando pra mim dando risada [(risos)].

*A4 (ESTJ) – Eu costumo perguntar. Se eu tenho uma dúvida quando estou estudando, eu anoto e pergunto depois.

*A24 (ISTP) – Eu só pergunto quando a dúvida é muito grande mesmo. Agora, quando tem que perguntar em inglês, aí eu não pergunto.

ANEXO C – Características dos dezesseis Tipos Psicológicos

Nas páginas que se seguem estão expostas as características mais relevantes de cada Tipo. Tais características foram compiladas de Keirsey e Bates (1984); Myers e Myers (1995); Quenk (2000) e Kroeger; Thuesen e Rutledge (2002). Ao final, há um quadro resumido com os adjetivos referentes aos Tipos.

ISTJ (Introversão Sensação Pensamento Julgamento)

Assim como todos os indivíduos do Tipo introvertido, os ISTJs obtêm sua energia a partir do mundo interior dos pensamentos. Suas decisões são tomadas somente após todas as possibilidades terem sido esgotadas. Valorizam a tradição e a lealdade. São os guardiões das instituições tradicionais e o adjetivo mais apropriado para eles é confiável. Além disso, são descritos como quietos, sérios, perseverantes, metódicos e realistas. São muito comprometidos com o que dizem e quando empenham sua palavra, ela deverá ser honrada até o fim. Organizam sua vida a partir de uma base lógica, enfatizando a análise e a determinação. São pacientes com seu trabalho e com procedimentos de uma instituição, embora nem sempre sejam pacientes com os objetivos individuais das pessoas dessa instituição. Trabalham com eficiência para satisfazer seus objetivos. Entretanto, sua função lógica faz com que eles se rebellem contra quaisquer exigências ou expectativas sobre algo que não lhes faça sentido. São observadores vivazes e capazes de compreender bem as situações que ocorrem ao seu redor e não demonstram vulnerabilidade às críticas.

ISFJ (Introversão Sensação Sentimento Julgamento)

Assim como todos os indivíduos que se orientam pelo Sentimento, os ISFJs preferem lidar com fatos e pessoas, e suas decisões são tomadas com base em valores pessoais. São quietos, leais, responsáveis, amigáveis, cuidadosos e bons observadores. É o menos hedonista de todos os Tipos e os indivíduos assim classificados empenham-se em cumprir suas obrigações, dedicando-se horas para cumprir suas metas, acreditando que o trabalho é bom e que a diversão precisa ser ganha. Têm um extraordinário senso de responsabilidade e um destacado talento para executar rotinas que exigem procedimentos repetitivos e sequenciais. Raramente são felizes trabalhando em locais onde as regras mudam constantemente.

Procedimentos ditados por manuais são seguidos com exatidão. Se outras pessoas ignoram tais procedimentos padronizados de operação, os ISFJs ficam irritados, apesar de, nem sempre, demonstrarem essa reação. Geralmente, essas reações não manifestadas são interiorizadas e experimentadas como fadiga ou tensão muscular. Possuem uma vida organizada e estão sempre preocupados com o modo como o outro pode se sentir. Sentem-se satisfeitos por cuidar das necessidades alheias e fazem o serviço de modo gentil e solícito. ISFJs podem experimentar certo desconforto quando colocados em posição de autoridade em relação aos outros e tendem a fazer tudo sozinhos em vez de insistir para que os outros façam seus trabalhos. Como resultado, frequentemente estão sobrecarregados de tarefas. Especulações e teorias não intrigam os ISFJs, que optam por tratar de assuntos mais práticos e realistas. Os ISFJs são frequentemente incompreendidos e desvalorizados. Tanto sua presença quanto suas contribuições são vistas como certas ou já garantidas, portanto, não são valorizadas. Isso pode levá-los a nutrir um sentimento de ressentimento que lhes corrói internamente, causando-lhes muito sofrimento.

INFJ (Introversão Intuição Sentimento Julgamento)

Indivíduos desse Tipo preferem lidar com modelos e possibilidades e tomam decisões usando valores pessoais. É o Tipo mais raro. Têm uma forte tendência a contribuir com o bem-estar alheio e apreciam ajudar os demais. Têm uma personalidade profunda e, como eles próprios são complicados, podem compreender e lidar bem com pessoas e questões complexas. Frequentemente têm um objetivo particular na vida e trabalham com veemência para conquistá-lo. São alunos bons e empreendedores que exibem uma criatividade não ostensiva, levando o trabalho a sério e apreciando a atividade acadêmica. Podem exibir excesso de perfeição e ir além do que talvez seja justificado pela natureza da tarefa. Geralmente não serão líderes visíveis, mas exercerão influência discreta nos bastidores. São respeitados por seus princípios firmes. Demonstram preocupação em ajudar as pessoas a se desenvolver e a crescer. O individualismo de um INFJ é menos evidente justamente porque ele se preocupa intensamente com a harmonia entre as pessoas. Dessa forma, o que é bom para o outro torna-se bom para ele também.

INTJ (Introversão Intuição Pensamento Julgamento)

Vivem em uma realidade introspectiva, focalizam-se nas possibilidades e usam o pensamento na forma lógica empírica. De modo geral, são criativos, perfeccionistas e movidos por suas ideias e propósitos. São indivíduos estratégicos, capazes de pensar em objetivos a longo prazo e reestruturar sua vida em função de tais objetivos. Têm uma visão ampla e conseguem identificar padrões rapidamente. Tendem a ser céticos e críticos, tanto com eles próprios como com os outros, o que, muitas vezes, prejudica sua vida pessoal. São descritos como determinados e altamente competentes. Para os INTJs, a autoridade baseada em posição, título ou publicação não tem absolutamente força alguma. Esse Tipo não costuma sucumbir à magia dos lemas, sinais de reconhecimento ou palavras. Se uma ideia ou posição faz sentido para um INTJ, será adotada; caso contrário, não será, independente de quem tomou a posição ou gerou a ideia. Assim, como ocorre com os INTPs, a autoridade por si não impressiona os INTJs. Dentre todos os Tipos, são os mais independentes e autoconfiantes de todos.

ISTP (Introversão Sensação Pensamento Percepção)

Preferem lidar com fatos e tomar decisões sob uma perspectiva lógica. Apresentam grande interesse em ciência prática e aplicada, especialmente no campo da mecânica. São quietos, reservados e até certo ponto adaptáveis. São bons em resolver problemas organizacionais, que exijam ser muito bem pensados. Têm uma curiosidade natural para entender como as coisas funcionam e podem parecer impulsivos, formulando ideias surpreendentes ou fazendo algo imprevisível; são bons em análise lógica, e gostam de fazer uso dela em questões práticas. Assim como os ISFPs, os ISTPs se comunicam por meio da ação e demonstram pouco interesse em desenvolver habilidades verbais. Essa falta de interesse na comunicação pode ser confundida como “incapacidade para aprender” ou “dislexia”. Entretanto, quando tais indivíduos se aproximam de uma ferramenta de qualquer complexidade eles rapidamente aprendem a usá-la e utilizam um léxico preciso para falar sobre suas características.

ISFP (Introversão Sensação Sentimento Percepção)

Têm preferência por lidar com fatos e pessoas e tomam decisões com base em valores pessoais. São quietos, sensíveis, atenciosos, criativos e gentis. Necessitam ter seu próprio espaço e trabalhar dentro de seu tempo. Gostam das relações interpessoais, desde que

seu ciclo se restrinja a uma única pessoa ou a um grupo pequeno. Apreciam o presente e tendem a não gostar de confronto ou conflito. Demonstram discordâncias, mas não demonstram suas opiniões ou valores. Geralmente não se importam em liderar, mas são seguidores leais. Algumas vezes não demonstram preocupação com seus deveres por estarem mais interessados em desfrutar o momento presente e não quererem se aborrecer com precipitações exageradas. O temperamento de um ISFP é muito difícil de observar e, por essa razão, é o mais incompreendido de todos os Tipos. Modestos e reservados, são pessoas muito calorosas e entusiásticas, mas tendem a não mostrar esse lado de si mesmas a não ser para aqueles que eles conhecem e confiam plenamente. Em alguns casos eles se manifestam por meio de ações, fazendo uma atividade artística, por exemplo, em outros, não há qualquer manifestação e sua reticência torna-se a única manifestação.

INFP (Introversão Intuição Sentimento Percepção)

Preferem lidar com possibilidades, especialmente em relação às pessoas e, por essa razão, se excedem em áreas como: literatura, arte, psicologia e pesquisa em geral. Suas decisões são tomadas com base em valores pessoais. Sua vida é flexível, seguindo as novas possibilidades que surgem. Procuram entender as pessoas e as maneiras pelas quais seus potenciais podem ser valorizados. No trabalho, são criativos e contribuem com ideias inovadoras. Preferem se submeter a trabalhos com propósitos significativos. São pacientes com trabalhos complicados, mas impacientes com detalhes rotineiros. São idealistas e leais a seus valores e às pessoas que são importantes para eles. Demonstram pouco interesse por bens materiais. Sob pressão, é comum que utilizem a lógica de uma maneira errada, expressando-se de modo desorganizado.

INTP (Introversão Intuição Pensamento Percepção)

Tais indivíduos são os que exibem pensamento e linguagem mais precisos de todos os Tipos. Assim como os outros indivíduos que se orientam pelo Pensamento, suas decisões são tomadas com base em princípios lógicos. São flexíveis, quietos e um pouco teimosos. Por serem intuitivos, não gostam de rotina e estão sempre em busca de novas experiências. Optam pela teoria e pela abstração e demonstram mais interesse por ideias do que por interação social. Trabalham melhor quando têm que resolver problemas complexos, que requerem a aplicação do intelecto. Para eles, o mundo existe, principalmente, para ser compreendido. A

realidade é trivial, mera arena para prover ideias. É essencial que o universo seja compreendido e que tudo o que é afirmado a respeito do universo seja afirmado corretamente, com coerência e sem redundância. Esse é o propósito final de um INTP; não importa se os outros aceitem ou não suas verdades.

ESTP (Extroversão Sensação Pensamento Percepção)

Da mesma forma como ocorre com todos os indivíduos do Tipo extrovertido, a energia obtida provém do mundo exterior, das ações e das palavras. Demonstram grande desembaraço ao se comunicar. Indivíduos do Tipo ESTP preferem lidar com fatos, os quais eles encaram sob uma ótica objetiva e tomam suas decisões levando em conta uma base lógica. A função Pensamento lhes permite agir com dureza ou rigidez quando necessário. Ao lidar com problemas concretos, tendem a ser práticos, evitando a complexidade e voltando seu foco de atenção para os resultados. Seu julgamento é preciso e confiável. Sua vida é flexível (assim como a de todos aqueles que têm preferência pela atitude da Percepção), ou seja, vivenciam muito o presente, respondendo às oportunidades e possibilidades conforme vão surgindo; guiam-se pelo fator surpresa, deixando de lado planos e projetos. Seu estilo atraente e amigável possui um vigor teatral que torna excitante qualquer atividade rotineira. Aprendem melhor fazendo do que ouvindo e têm baixa tolerância a explicações ou falas muito longas.

ESFP (Extroversão Sensação Sentimento Percepção)

Possuem uma vida flexível, constituída de uma série de atividades que lhes interessam. O fato de viverem completamente no presente faz com que seja difícil enxergar além do “momento atual” e, assim, consigam planejar suas atividades com antecedência. São impulsivos, otimistas, amigáveis e considerados os mais divertidos e generosos de todos os Tipos. Buscam diversão em tudo o que fazem. Gostam de ação e estão sempre envolvidos em alguma atividade. Dão assistência às pessoas sem esperar nada em troca. Gostam de resolver problemas urgentes e demonstram bom desempenho em situações práticas que envolvam pessoas. Evitam ao máximo a ansiedade, tentando se concentrar no lado positivo dos fatos e transformando tudo o que fazem em algo prazeroso. Tendem a ser céticos quanto a teorias e quanto a fatos que não tenham experimentado antes. Evitam ficar sozinhos e procuram companhia sempre que possível, encontrando facilmente, já que sua presença é muito

reverenciada por todos. A função Sentimento os torna muito lenientes como disciplinadores, principalmente porque os erros alheios são sempre compreendidos ou ignorados pelos indivíduos deste Tipo.

ENFP (Extroversão Intuição Sentimento Percepção)

Assim como todos os intuitivos, preferem lidar com modelos e possibilidades. Suas decisões são tomadas com base em valores pessoais e, portanto, são mais preocupados em lidar com as pessoas do que os ENTPs. São flexíveis, compreensíveis, imaginativos, entusiasmados e criativos. Sempre procuram novas ideias que possam beneficiar outras pessoas. São observadores atentos e penetrantes, capazes de se concentrar intensamente em outro indivíduo e, ao mesmo tempo, estar consciente do que ocorre ao redor. Sua atenção nunca é passiva, vaga ou casual, mas sempre direcionada. Por serem muito perceptivos, podem cometer sérios erros de julgamento, o que lhes causa desconforto. Tais erros são resultados de percepções corretas e julgamentos errados. Aproveitam as oportunidades conforme surgem e conseguem encontrar soluções rápidas para as dificuldades. Por estarem interessados em possibilidades, os ENFPs veem sentido em todas as coisas e preferem manter muitas opções abertas. Podem negligenciar detalhes e planejamento e gostam de trabalhos que envolvam variedade e experimentação. Não gostam de seguir regras, portanto, rejeitam trabalhos em que tenham que enfrentar muita rigidez. Geralmente encontram razões convincentes para justificar suas vontades ou preferências.

ENTP (Extroversão Intuição Pensamento Percepção)

São caracterizados como eficientes, criativos e muito habilidosos. São engenhosos na resolução de problemas e estão constantemente testando novas ideias. Estão interessados em mudanças instigantes e se sobressaem em situações que lhes exijam a superação de dificuldades, onde a solução requeira a aplicação de esforço criativo, porém, podem ser negligentes com tarefas rotineiras. Demonstram interesse por uma grande variedade de assuntos, sendo fonte de inspiração para os outros, que se veem contagiados por seu entusiasmo. Têm facilidade em encontrar razões lógicas para explicar o que querem. Valorizam a adaptabilidade e a inovação e respondem de modo rápido e competente à mudança de posição do outro. Empenham-se em uma tarefa até o momento em que ela deixa de ser desafiadora. Os ENTPs tendem a ser independentes, analíticos e impessoais em suas

relações interpessoais. São mais suscetíveis de considerar como os outros podem afetar seus projetos do que como seus projetos podem afetar os outros.

ESTJ (Extroversão Sensação Pensamento Julgamento)

Assim como todos os indivíduos que se orientam pela Sensação, estão mais interessados em perceber a realidade por meio dos sentidos. Por essa razão, tendem a ser práticos e hábeis com coisas materiais e reais. Dão prioridade aos detalhes ao invés de se aterem a conceitos e estratégias. Gostam de trabalhar em locais onde possam obter resultados imediatos, visíveis e tangíveis. Preferem organizar e conduzir atividades a serem conduzidas. Sentem-se confortáveis em avaliar os outros e tendem a julgar o desempenho de uma pessoa em termos de procedimentos operacionais usuais, sendo que, algumas vezes, podem ser abruptos com aqueles que não seguem as regras corretamente. Nem sempre estão dispostos a ouvir pacientemente pontos de vista divergentes e geralmente tendem a tomar decisões precipitadas. São muito organizados e responsáveis.

Esse é o Tipo mais “masculino” de todos, já que caracteriza um número maior de homens do que os outros Tipos.

ESFJ (Extroversão Sensação Sentimento Julgamento)

Em geral, são indivíduos afetuosos, cuidadosos e cooperativos, que sempre procuram manter relações harmoniosas com colegas e amigos. Por darem prioridade a seus relacionamentos interpessoais, eles tendem a ser populares, corteses e falantes. Dentre todos os Tipos, o ESFJ é o mais sociável e o mais propenso a se ajustar à rotina. Tendem a ser práticos e convencionais. Encontram dificuldade em lidar com conflitos e críticas. Possuem um grande senso de obrigação e lealdade, sendo que são impelidos pela necessidade de estar sempre a serviço das pessoas. Agem pelo forte desejo de serem apreciados pelo que são e pelo que fazem pelos outros. Os valores cultuados pelos ESFJs estão relacionados a obrigações, o que se deve ou não deve fazer e podem ser expressos livremente por eles. Raramente desapontam seus superiores porque respeitam e obedecem a regras e regulamentos, sempre guiados pelo senso de dever e responsabilidade.

ENFJ (Extroversão Intuição Sentimento Julgamento)

Assim como os indivíduos do Tipo ESFJ, procuram estabelecer relações estáveis com pessoas amigas. São altamente sociáveis, populares e complacentes, tentando sempre respeitar os sentimentos dos outros. Achem difícil lidar com conflitos e críticas, especialmente se puderem prejudicar relacionamentos duradouros. Trabalham bem em ambientes que envolvam pessoas e proporcionam liderança inspiradora, tendo consciência de que o que disser ou fizer será seguido por outras pessoas. São extremamente tolerantes com o outros, raramente críticos e sempre dignos de confiança. Conseguem se comunicar e se expressar muito bem oralmente e quando percebem que não conseguiram transmitir uma ideia, opinião ou pensamento de forma compreensível a todos, demonstram-se totalmente desconcertados e até mesmo magoados. Envolvem-se frequentemente com problemas alheios, fato que lhes provoca grande desgaste emocional. Esforçam-se para facilitar a vida de outras pessoas, ajudando-as a atingir seus objetivos.

ENTJ (Extroversão Intuição Pensamento Julgamento)

Liderança é a força propulsora e necessidade básica dos ENTJs. A Intuição faz com que eles se interessem mais pelas possibilidades futuras, sendo estas óbvias ou não. Tal função também alimenta seu interesse intelectual, sua curiosidade acerca de novas ideias, sua tolerância por teoria, seu gosto por problemas complexos, sua intravisão e preocupação com possibilidades e consequências futuras. São sinceros e extremamente decididos. Os ENTJs tendem a controlar a vida, organizando tudo o que for necessário para cumprir seus objetivos. Desenvolvem e implantam amplos sistemas para resolver problemas organizacionais. Têm uma motivação interna por liderança que é acompanhada por uma capacidade de captar noções complexas com rapidez, de absorver uma grande quantidade de informações, e de tirar conclusões rápidas e decisivas. Geralmente exercem o papel de executivos ou diretores, agindo de modo impessoal. Podem parecer intolerantes com pessoas que não buscam altos padrões para si mesmos ou que não são boas no que fazem. São habilidosos em questões que envolvam explicações e discursos dialéticos. Geralmente são bem informados e estão sempre procurando se atualizar sobre os mais diversos assuntos.

ISTJ responsável quieto sério perseverante metódico realista	ISFJ quieto amigável cuidadoso organizado prático devotado ao trabalho	INFJ criativo perseverante zeloso leal	INTJ independente lógico crítico cético
ISTP lógico analítico determinado flexível reservado	ISFP sensível atencioso criativo gentil modesto	INFP criativo idealista leal flexível	INTP quieto teimoso cético autônomo
ESTP prático flexível persuasivo despreocupado	ESFP impulsivo amigável divertido generoso comunicativo	ENFP compreensivo imaginativo entusiasmado flexível	ENTP criativo independente analítico impessoal questionador
ESTJ prático organizado responsável sistemático impessoal	ESFJ cuidadoso cooperativo sociável leal complacente	ENFJ sociável complacente prestativo responsável popular	ENTJ lógico crítico justo teórico