

**"A FEA e a USP respeitam os direitos autorais deste trabalho. Nós acreditamos que a melhor proteção contra o uso ilegítimo deste texto é a publicação online. Além de preservar o conteúdo motiva-nos oferecer à sociedade o conhecimento produzido no âmbito da universidade pública e dar publicidade ao esforço do pesquisador. Entretanto, caso não seja do interesse do autor manter o documento online, pedimos compreensão em relação à iniciativa e o contato pelo e-mail [bibfea@usp.br](mailto:bibfea@usp.br) para que possamos tomar as providências cabíveis (remoção da tese ou dissertação da BDTD)."**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**  
**DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ESTUDO DA ASSOCIAÇÃO ENTRE TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM E ÍNDICES DE**  
***RECALL* DE COMERCIAIS DE TELEVISÃO**

**Marcos Praxedes da Silva**

**Orientador: Prof. Dr. José Afonso Mazon**

**SÃO PAULO**  
**2005**

**Prof. Dr. Adolpho Jose Melfi**  
**Reitor da Universidade de São Paulo**

**Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury**  
**Diretora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade**

**Prof. Dr. Eduardo Pinheiro Gondim de Vasconcellos**  
**Chefe do Departamento de Administração de Empresas**

**Prof. Dr. Isak Kruglianskas**  
**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas**

MARCOS PRAXEDES DA SILVA

DEDALUS - Acervo - FEA



20600028586

**ESTUDO DA ASSOCIAÇÃO ENTRE TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM E ÍNDICES DE  
RECALL DE COMERCIAIS DE TELEVISÃO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

USP - FEA - SBD

DATA DA DEFESA 09/12/05

**Orientador: Prof. Dr. José Afonso Mazzon**

SÃO PAULO

2005

88313



Powered by RiuProStar - www.riuprostar.com.br

Dissertação defendida e aprovada, em 09.12.2005, no Programa de Pós-Graduação em Administração, pela seguinte comissão julgadora:

Prof. Dr. José Afonso Mazzon

Prof. Dr. Humberto Baptistella Filho

Prof. Dr. Antonio Roberto Ramos Nogueira

**Praxedes, Marcos**

**Estudo da associação entre técnicas de aprendizagem e índices de *recall* de comerciais de televisão / Marcos Praxedes. – São Paulo, 2005.**

**150 p.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2005**

**Bibliografia**

**I. Comportamento do consumidor 2 Propaganda 3. Marketing  
1. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.**

**CDD – 658.8432**

**A meus pais, irmão e irmã  
que sempre me apoiaram e  
me incentivaram nessa  
jornada.**

**Ao prof. José Afonso Mazzon que, com conselhos, oportunidades e apoio, tornou possível meu aprendizado durante os anos do mestrado e me orientou nesse estimulante desafio chamado pesquisa;**

**Aos profs. Dilson Gabriel dos Santos e Humberto Baptistella Filho pelas orientações dadas no exame de Qualificação;**

**Aos profs. Almir Ferreira de Sousa e Adelino de Bortoli Neto pelos incentivos e apoio;**

**Ao CNPQ e à Comissão de Pós-Graduação pela Bolsa-Auxílio;**

**À amiga Jane pelo apoio e orientações;**

**Aos amigos José Mauro, Edson e Cláudia por me ajudarem;**

**À empresa Arquivo da Propaganda por ter permitido a consulta a seus bancos de dados;**

**Aos amigos da turma de Mestrado de 2003 que compartilharam as mesmas ansiedades;**

**Muito obrigado!**

## ABSTRACT

This study aims at identifying the presence of different learning theories in advertising pieces that were broadcasted on TV channels and were recalled by people who had previously been exposed to them. Ultimately, the study identifies the relationship between learning theories and levels of recall.

The pieces of advertising were chosen according to a ranking that is issued on monthly basis by a specialized newspaper called *Meio & Mensagem*. Based on a list of 16 techniques that are renowned by their influence on learning, a set of 176 advertising pieces was assessed regarding the presence or not of such learning techniques.

As far as the results are concerned, it was noticed some patterns in terms of learning techniques in the analyzed ads. Furthermore, their relationship with recall levels amongst audience was studied. Specifically speaking, *clusters* that were related to some learning techniques were identified.

Another relevant result is the identification of six learning techniques that were statistically meaningful regarding the recall index variation.

The results also corroborate the hypothesis of this study, that is, the use of determined learning techniques is associated with different levels of recall of television advertisements.



**RESUMO**

Este estudo tem como objetivo identificar a presença de diferentes teorias de aprendizagem em propagandas que foram transmitidas em canais de televisão e que foram lembradas pelas pessoas que foram previamente expostas às peças publicitárias. Em última instância, o estudo identifica a relação entre as teorias de aprendizagem e os níveis de *recall*.

As propagandas foram escolhidas de acordo com um *ranking* que é publicado mensalmente pelo jornal *Meio & Mensagem*. Com base em uma lista de 16 técnicas reconhecidas pela sua influência sobre a aprendizagem, um conjunto de 176 peças publicitárias foi avaliado quanto a presença ou não dessas técnicas de aprendizagem.

Quanto aos resultados, notou-se alguns padrões de técnicas de aprendizagem presentes nas peças publicitárias veiculadas e analisou-se seu relacionamento com a lembrança das mesmas pelos consumidores. De forma específica, identificaram-se *clusters* que estavam relacionados a algumas dessas técnicas.

Outro resultado relevante foi a identificação de seis técnicas de aprendizagem que se mostraram estatisticamente significativas quanto à explicação de variações nos índices de *recall*.

Esses resultados confirmam a hipótese de que a utilização de determinadas técnicas de aprendizagem está associada a diferentes níveis de índice de *recall* de comerciais de televisão.

## SUMÁRIO

ABSTRACT .....	VII
RESUMO .....	VIII
SUMÁRIO .....	IX
LISTA DE QUADROS .....	XI
LISTA DE TABELAS .....	XII
LISTA DE FIGURAS .....	XIII
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Propósito do estudo .....	14
1.2 Justificativa do estudo para a área de conhecimento de marketing .....	15
1.3 Possíveis contribuições às áreas de concentração que possam advir do estudo.....	15
1.4 Partes do estudo .....	16
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>17</b>
2.1 A aprendizagem .....	17
2.1.1 A aprendizagem indutiva .....	24
2.1.2 A aprendizagem no contexto da educação .....	35
2.1.3 Sumário.....	39
2.2 A aprendizagem no contexto do comportamento do consumidor.....	40
2.2.1 A aprendizagem cognitiva .....	41
2.2.2 O condicionamento clássico .....	59
2.2.3 O condicionamento operante .....	63
2.2.4 A aprendizagem vicariante .....	70
2.2.5 Sumário.....	71
2.3 Elementos de propaganda e aprendizagem .....	72
2.3.1 Os conceitos de audiência, alcance e frequência na propaganda .....	73
2.3.2 Metodologias para se estudar a propaganda .....	77
2.3.3 Alguns estudos realizados sobre <i>recall</i> .....	87

2.3.4	Sumário.....	11
3	HIPÓTESE, PROBLEMAS E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	90
3.1	Hipótese de pesquisa e variáveis de aprendizagem utilizadas neste estudo.....	90
3.2	Problema de pesquisa.....	92
3.3	Objetivos da pesquisa.....	97
4	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	98
4.1	Escolha do método e técnica de pesquisa.....	98
4.2	Instrumento de coleta de dados.....	99
4.3	Amostragem.....	100
4.4	Procedimentos de coleta, crítica e processamento dos dados.....	101
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS.....	102
5.1	Resultados descritivos.....	102
5.2	Análise de regressão de índices de <i>recall</i> em relação a técnicas de aprendizagem.....	106
5.3	Análise de correspondência entre técnicas de aprendizagem e índices de <i>recall</i> .....	110
5.3.1	Contribuições absolutas dos pontos para a inércia representada pelas dimensões.....	115
5.3.2	Contribuições relativas das dimensões para os pontos.....	116
5.4	Identificação de <i>clusters</i> de peças publicitárias.....	119
5.5	Análise de correspondência entre técnicas de aprendizagem e <i>clusters</i> .....	124
5.5.1	Contribuições absolutas dos pontos para a inércia representada pelo eixo horizontal (F1).....	127
5.5.2	Contribuições absolutas dos pontos para a inércia representada pelo eixo vertical F2.....	128
5.5.3	Contribuições relativas da dimensão F1 para os pontos.....	128
5.5.4	Contribuições relativas da dimensão F2 para os pontos.....	130
5.6	Análise dos índices de <i>recall</i> e <i>clusters</i> de técnicas de aprendizagem.....	131
6	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....	133
7	LIMITAÇÕES E DIREÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	135
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
	ANEXO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	143
	ANEXO 2: RELAÇÃO DOS COMERCIAIS ANALISADOS.....	145

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 – Técnicas de aprendizagem e principais autores.....</b>	<b>90</b>
--	-----------

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – relação hipotética entre colesterol e doenças coronárias.....	29
Tabela 2 – anunciantes das peças publicitárias analisadas.....	101
Tabela 3 – categoria de produto a que se refere a peça publicitárias.....	102
Tabela 4 – canais de televisão em que as peças publicitárias foram veiculadas .....	103
Tabela 5 – peças publicitárias de acordo com índice de <i>recall</i> .....	104
Tabela 6 – técnicas de aprendizagem utilizadas nas peças publicitárias analisadas.....	105
Tabela 7 – resumo do modelo.....	108
Tabela 8 – teste da existência de regressão linear – anova .....	108
Tabela 9 – coeficientes do modelo de regressão .....	109
Tabela 10 – principais inércias – técnicas de aprendizagem e índices de <i>recall</i> .....	110
Tabela 11 – contribuições das colunas – técnica de aprendizagem / índice de <i>recall</i> .....	111
Tabela 12 – contribuições das linhas – técnica de aprendizagem / índice de <i>recall</i> .....	112
Tabela 13 – composição percentual de <i>clusters</i> .....	118
Tabela 14 – características dos <i>clusters</i> (%) .....	119
Tabela 15 – técnicas de aprendizagem mais presentes no <i>cluster</i> 1 .....	120
Tabela 16 – técnicas de aprendizagem mais presentes no <i>cluster</i> 2 .....	121
Tabela 17 – técnicas de aprendizagem mais presentes no <i>cluster</i> 3 .....	122
Tabela 18 – coordenadas e contribuições das colunas.....	123
Tabela 19 – coordenadas e contribuições das linhas .....	124
Tabela 20 – anova do índice de <i>recall</i> por <i>clusters</i> .....	130
Tabela 21 – índice médio de <i>recall</i> por <i>cluster</i> .....	131

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – modelo integrado do comportamento do consumidor.....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 2 – histograma da variável dependente: índice de recall .....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 3 – distribuição dos resíduos padronizados da regressão .....</b>	<b>107</b>
<b>Figura 4: mapa perceptual - índice de recall e técnicas de aprendizagem .....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 5: coordenada fik da 1ª linha em relação ao eixo principal .....</b>	<b>116</b>
<b>Figura 6: mapa perceptual - técnicas de aprendizagem e clusters .....</b>	<b>125</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo apresenta neste capítulo as informações básicas sobre os processos de aprendizagem cognitiva e behaviorista, os objetivos gerais da dissertação e a justificativa da sua importância para a área de conhecimento de marketing.

### **1.1 Propósito do estudo**

Para compreender melhor a eficiência e mecanismo das teorias de aprendizagem decidiu-se empreender este estudo. O conhecimento obtido com o levantamento teórico contribuiu para um entendimento mais aprofundado da forma como os consumidores processam as quantidades marcantes de dados que recebem diariamente dos meios de comunicação.

Curiosamente, alguns dados se destacam e ficam retidos na mente das pessoas. Isso pode ser comprovado com os índices de *recall* que certas propagandas de televisão recebem após veiculação. O índice de *recall* é uma medida usada para indicar o quanto uma peça de propaganda é lembrada pelas pessoas que a assistiram. Em alguns casos, as peças permanecem na mente dos consumidores por muito tempo.

Essa lembrança é um indicador que a pessoa tem algum tipo de informação sobre um produto ou serviço, que apreendeu algumas informações. Um dos objetivos de um profissional de marketing é fazer com que a comunicação com o consumidor seja entendida e retida.

Então relacionar esses índices de *recall* com as respectivas teorias de aprendizagem empregadas na construção da propaganda de televisão pareceu-nos relevante, pois tais teorias podem indicar maior ou menor associação com os índices de *recall*.

## **1.2 Justificativa do estudo para a área de conhecimento de marketing**

Um dos objetos de preocupação dos profissionais de marketing é como ensinar seus consumidores sobre as características e benefícios dos produtos que representam em determinado momento.

Uma das ferramentas utilizadas para orientar o consumidor em relação aos atributos de um produto é a propaganda veiculada pela televisão. Todos os dias, as pessoas que assistem televisão são impactadas com comerciais de diversos produtos e serviços de uma mesma empresa e de concorrentes.

Assim, entender as teorias de aprendizagem no contexto da comunicação de marketing, bem como os resultados da utilização de uma técnica em especial, pode ser um conhecimento valioso para fazer com que o consumidor se lembre praticamente de um produto ou serviço no momento da compra.

O segmento de profissionais que lida diretamente com a aprendizagem no campo do consumidor pode fazer um eficiente uso das teorias de aprendizagem. Além disso, não se detectou na revisão da literatura a existência de trabalhos acadêmicos que exploraram essa questão da forma como este estudo procurou fazer.

## **1.3 Possíveis contribuições às áreas de concentração que possam advir do estudo**

A principal área do conhecimento em marketing a se beneficiar com este estudo é a de comportamento do consumidor. Uma preocupação do profissional de marketing e dos pesquisadores é o entendimento do mecanismo da memória quando relacionado às informações



transmitidas de produtos, atributos e marcas; saber por que uma marca se sobressai, enquanto outra cai no esquecimento.

Saber quais aspectos ajudam nesse momento de memorização de uma marca, um atributo, um produto, pode ajudar profissionais que trabalham para fazer seus consumidores lembrarem suas mensagens a escolher a técnica de aprendizagem mais adequada na criação de uma propaganda. Assim, as teorias de aprendizagem constituem-se em subsídio relevante para a consecução desse propósito.

Este estudo, dentro das limitações metodológicas com que foi realizado, apresenta os resultados das relações entre as teorias de aprendizagem subjacentes em comerciais de televisão e seus respectivos índices de *recall*.

Para a realização deste estudo foi necessário incorporar conceitos relacionados a marketing, comportamento do consumidor, propaganda, comunicação, psicologia e psicofisiologia.

#### **1.4 Partes do estudo**

Para cumprir seu propósito, este estudo é dividido em cinco partes. Na primeira parte, são apresentados o propósito e a justificativa para a realização do trabalho. A segunda parte é dedicada à uma revisão teórica das principais bibliografias cobrindo desde as teorias de aprendizagem até algumas pesquisas recentes sobre a relação entre essas teorias e índices de *recall*. Em seguida, na terceira parte, apresentam-se os problemas, objetivos e hipóteses da pesquisa, que mostram a delimitação imposta para este estudo e as fases fixadas para o trabalho. Para seguir esse caminho, empregou-se um método de pesquisa observacional descritivo, que é descrito na quarta parte desta dissertação. Por fim, a última parte apresenta os resultados do estudo realizado, incluindo as fontes de informações que serviram de inspiração para a presente pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A aprendizagem

A forma mais importante pela qual o ambiente altera o comportamento nas pessoas é pela aprendizagem (KANDEL *et al.*, 1991). A aprendizagem é o processo de se adquirir conhecimento através do mundo. A memória é a retenção ou armazenamento daquele conhecimento. O estudo da aprendizagem tem nos ensinado a respeito das capacidades lógicas da mente em adquirir e armazenar informação.

A aprendizagem pode ocorrer na ausência de um comportamento visível, mas sua ocorrência só pode ser inferida a partir de mudanças no comportamento. Essas mudanças, assim como outras que não podem ser detectadas simplesmente pela observação do comportamento dos organismos, refletem alterações na mente produzidas pela aprendizagem.

Estuda-se a aprendizagem em psicologia por dois fatores: o primeiro é simplesmente por curiosidade; e o segundo é a crença em que um melhor entendimento do processo de aprendizagem pelas pessoas levará inevitavelmente a um campo maior de aplicações práticas importantes. Naturalmente, o motivo prático tem sido enfatizado, pois quanto mais se entende como as pessoas aprendem, por exemplo, mais fácil seria para ajudá-las a adquirir comportamentos apropriados e a eliminar os inapropriados. Por sua vez, esta crença está fundamentada em três premissas, a saber:

- a) O comportamento é regido por leis;
- b) Se as leis do comportamento são conhecidas, então o comportamento pode ser controlado;
- c) A capacidade de controlar o comportamento é desejável.

Estas premissas são controversas. Ao assumirmos que o comportamento é regido por leis, ou seja, que a forma como nos comportamos é inteiramente determinada pelo nosso ambiente e nossa carga genética, estamos sendo deterministas. De acordo com o determinismo o comportamento é forjado pelo nosso ambiente atual e nossa experiência passada. Assim, por exemplo, a decisão de ir para a faculdade seria determinada por fatores como a formação educacional de nossos pais, nossas notas na escola, as vantagens econômicas da obtenção de um título universitário e assim por diante. Estes fatores em conjunto tornariam inevitável a escolha de fazer um curso universitário, quer se estivesse consciente ou não de suas influências. Além disso, os avanços nas ciências como a física e a química têm feito com que os deterministas se sintam ainda mais confortáveis com a idéia de que a natureza está ordeiramente organizada.

Contudo, a idéia de que o comportamento de um organismo vivo é determinado e regido por leis desconsidera o livre arbítrio e dentro das sociedades ocidentais o determinismo estrito tem sido geralmente rejeitado porque os seres humanos, de acordo com as religiões ocidentais, são essencialmente livres. Cada indivíduo tem o poder para determinar suas próprias ações. É esse livre arbítrio que torna cada pessoa responsável por seus atos e provê as bases para nossas concepções éticas de moralidade e responsabilidade.

Mas os profissionais de marketing sabem que nossas escolhas são resultados de processos inconscientes da mente e não apenas de avaliações racionais. Uma pesquisa sugere que esses profissionais podem estar certos. Pelo experimento realizado, 120 adultos viram a foto de um carro com ou sem a presença de uma modelo insinuante. Quando tiveram que avaliar o carro de acordo com uma série de requisitos, aqueles que viram o carro com a modelo avaliaram-no significativamente melhor, com mais apelos. Eles também o estimaram mais caro (em média US\$ 240.00), mais rápido (aproximadamente 11 km/h) e menos seguro (LIEBERMAN, 2000).

Qualquer evidência de que o comportamento é previsível nem sempre prova que ele é sempre previsível. Há muitos comportamentos que não podemos prever, desde os sérios como crianças cometendo crimes até os comuns, como quais as sobremesas as pessoas pedirão em restaurantes. A questão é como prever tais rupturas na previsibilidade. Seja o ponto de vista do defensor do

livre arbítrio ou aquele que acredita que o comportamento é regido por leis, a questão importante é que ambos aceitam que o ambiente tem uma influência forte sobre o comportamento.

Em relação à segunda premissa, ou seja, se as leis do comportamento são conhecidas, então o comportamento pode ser controlado, a questão que emerge é se podemos controlar o comportamento das pessoas. Na prática, não temos uma relação tão axiomática. Se descobrissemos que acompanhamento individual fosse a forma mais efetiva de se educar, por exemplo, não resultaria daí que a sociedade disponibilizaria recursos para prover um mentor para cada estudante. Porém, de uma forma geral, é razoável assumir que uma maior compreensão de leis que regem comportamentos aumentaria nossa habilidade para controlar tais comportamentos.

Finalmente, a terceira premissa declara que a capacidade de controlar o comportamento é desejável. Retomando o argumento utilizado para estudar aprendizagem de que tal estudo levaria ao aumento de nossa capacidade de controlar o comportamento das pessoas, não fica imediatamente óbvio que tal situação é realmente desejável. Afinal de contas o controle de indivíduos sobre como as pessoas devem se comportar é questionável.

Definindo controle de acordo com um emprego normal da palavra, frequentemente implica em alguma forma de coerção ou força física como em controlar um cão com uma coleira. Mas no campo da psicologia dizer que um estímulo controla um comportamento simplesmente significa que ele determina aquele comportamento ou o torna mais provável. Assim o controle do comportamento ganha uma amplitude maior passando por situações como um salário maior que faça com que uma pessoa tenha o comportamento de aceitar um trabalho insalubre até um apelo à consciência para fazermos uma doação à uma instituição de caridade.

Dada essa definição mais ampla, podemos dizer que é desnecessário discutir se controlamos o comportamento porque o comportamento já é controlado (LIEBERMAN, 2000). Um exemplo disso é o controle das crianças, cujas rotinas podem ser estritamente reguladas do momento que elas levantam até o momento que elas vão deitar. O que elas comem, quantas vezes estudam, os programas que elas assistem, os amigos com quem brincam, tudo isso pode ser regulado pelos

pais. Seja qual for a técnica, recompensas ou punições, o resultado é frequentemente um controle estrito sobre o que as crianças podem ou não fazer.

À medida que crescemos, esse controle dos pais diminui e nos tornamos mais e mais responsáveis pelos nossos atos, mas os controles se tornam mais sutis. Quantas vezes, por exemplo, alunos do ensino médio escolheriam passar uma tarde ensolarada enterrados em suas escrivaninhas para memorizar a tabela periódica para a aula de química do dia seguinte se eles pudessem livremente escolher o que fazer? Os alunos que de forma responsável memorizam assuntos entediantes o fazem não por amor à aprendizagem, mas por causa de pressões sociais. Se obtiverem resultados positivos na escola, esses alunos podem receber elogios de seus pais e professores, podem ser respeitados pelos colegas de sala, e podem ser admitidos em universidades prestigiadas. O fracasso pode ter sérias conseqüências sociais. O mesmo acontece com os alunos universitários. Embora tenham mais liberdade para escolher as disciplinas que farão, bem como os horários mais convenientes, pressões similares existirão. Não importa o quanto um aluno prefira disciplinas relacionadas a artes, esportes ou literatura às de cálculo, por exemplo; ou quanto um aluno prefira ler um artigo interessante a escrever um relatório; as pressões constantes por notas ainda determinam fortemente sua alocação de tempo.

Se as escolas representam uma poderosa agência de controle social, uma mais poderosa e difundida fonte é o governo. O governo está constantemente controlando nosso comportamento, seja direta ou indiretamente, usando sanções legais eficazes para obter nosso consentimento. Uma pessoa que valoriza muito seu dinheiro pode escolher arriscar sua vida e não entregar sua carteira com R\$50,00 para um ladrão, mas pagar à Receita Federal várias vezes aquela quantia para quitar seu imposto de renda e não cair na malha fina. Um outro exemplo marcante de como o governo pode controlar nosso comportamento é o serviço militar. As desvantagens da vida militar incluem períodos longe da família e amigos, condições de vida mais austeras e disciplina rigorosa. E quando há guerras, as pessoas são enviadas para o fronte de batalha para arriscar suas próprias vidas em conflitos que podem até não entender ou concordar.

A extensão de como a obediência pode estar arraigada nas pessoas é demonstrada em uma série de experimentos (MILGRAN, 1963). Indivíduos receberam a informação de que participariam de

um estudo sobre os efeitos das punições aplicadas pelos parceiros no experimento. Estes indivíduos deveriam aplicar choques elétricos para punir seus parceiros sempre que estes cometessem erros em um exercício de memória. A intensidade dos choques era controlada por uma série de 30 chaves que variavam de 15 a 450 volts, e o responsável pelo experimento instrua os indivíduos para que aumentassem a intensidade dos choques depois de cada erro cometido pelos parceiros que estavam em uma sala anexa. O que os indivíduos não sabiam é que seus parceiros da sala anexa eram pessoas que trabalhavam para a pessoa que estava conduzindo o experimento e que na verdade nunca recebiam os choques.

No experimento, a maior intensidade de choques que o indivíduo estivesse disposto a administrar era a medida de sua obediência à autoridade que nesse caso era a pessoa que estava conduzindo o experimento. O resultado impressionante que não foi antecipado é que não houve essencialmente limites para a obediência dos indivíduos que se submeteram ao experimento. Muitos deles continuaram a administrar os choques mesmo quando seus parceiros batiam na parede e se recusavam a responder às questões e quando a chave no painel de controle de choques indicava 450 volts com a frase “Perigo – choque muito intenso”. Os indivíduos ficaram extremamente irritados à medida que o experimento continuava; alguns riam histericamente e imploravam à pessoa que conduzia o experimento para que os permitisse parar. Mas quase todos continuaram a administrar os choques quando eram ordenados para isso.

Estávamos mais aliviados se imaginássemos que a disposição dos indivíduos em obedecer a autoridade fosse alguma coisa anômala, que estas pessoas não obedeceriam realmente a autoridade desta forma fora do laboratório, mas a história sugere o contrário. Em um episódio ocorrido na guerra do Vietnã – o massacre de My Lai –, soldados americanos mataram centenas de mulheres e crianças indefesas. O aspecto mais surpreendente desta tragédia não foi a matança por si só, mas a reação pública a ela. Pesquisas da época mostraram que quase 75% das pessoas entrevistadas acreditavam que não deveria haver punições para os soldados envolvidos se estivessem agindo de acordo com ordens. (LIEBERMAN, 2000).

O controle social de nossos comportamentos não é talvez tão inaceitável quanto imaginamos. Uma das características mais perversas deste controle é que ele é frequentemente invisível para

nós. Rapidamente reconhecemos e resistimos às tentativas de controle de nossos comportamentos através da coerção ou punição, mas somos muito menos sensíveis às manipulações através de recompensas. Imagine, por exemplo, que o diretor de um departamento de marketing precise organizar a participação de sua empresa em uma exposição. Para isso, precisa pedir que sua equipe trabalhe até mais tarde algumas semanas até que a exposição tenha passado. Se obrigar que sua equipe trabalhe através de punições como ameaça de demissão para quem não se submeter ao novo esquema, terá uma equipe contrariada em suas mãos e possivelmente enfrentará algum tipo de problema como um absenteísmo maior ou queda de qualidade nos serviços prestados. Se por outro lado, deixar implícito que aqueles que apoiarem o novo esquema de trabalho serão recompensados com uma avaliação de desempenho mais benevolente, o que pode levar a um aumento de salário ou a conquista de mais responsabilidades dentro do departamento, então a resistência seria bem menor. Há, é claro, importantes diferenças entre estas duas formas de controle que não deveriam ser ignoradas, mas o ponto importante no contexto presente é que ambas são formas de controle. Em ambos os casos o diretor está manipulando algum aspecto do ambiente da equipe para produzir a mudança desejada em seu comportamento.

Até certo ponto, estamos constantemente controlando o comportamento dos outros, mesmo que seja por um simples sorriso para mudar seus estados de espírito; então o debate sobre se o controle é aceitável não levará a lugar algum. Contudo questões sérias ainda permanecem sem respostas como quais formas de controle são moralmente aceitáveis e os fins para os quais esses controles são utilizados. Para ilustrar esse ponto, consideremos um exemplo que envolve a extensão que a educação deveria ter em relação à obediência.

Alguns estudos realizados em educação examinaram se os princípios de recompensas desenvolvidos em laboratório poderiam ser aplicados de forma bem sucedida para melhorar a performance das crianças na escola. As crianças nesse estudo foram encorajadas pela professora a permanecer em suas carteiras e a trabalhar silenciosamente; a professora elogiava as crianças quando elas manifestavam esse comportamento. Em princípio, esses estudos não pareciam ser questionáveis, mas foram criticados em artigos posteriores quanto à escolha do comportamento que estava sendo valorizado, ou seja, as crianças foram recompensadas por permanecerem em suas carteiras e trabalharem silenciosamente. Esses artigos sugeriam que a educação poderia ser

mais efetiva, assim como mais agradável se as crianças fossem também encorajadas a se movimentar e conversar com seus amigos. Além disso, uma estratégia mais produtiva do que tratar as crianças como um objeto passivo de controle por parte dos professores seria envolvê-las na elaboração do programa de recompensas, incluindo os comportamentos a serem mudados e as recompensas a serem aplicadas. (BOWER; HILGARD, 1981).

Subjacente a este debate está um conflito de valores, isto é, até que ponto a educação deveria encorajar as crianças a serem obedientes ao invés de independentes. É difícil dizer que há uma resposta certa para essa questão. As sociedades dão pesos diferentes a estes valores e, portanto, podem alcançar conclusões diferentes. No entanto, o exemplo mostra que mesmo simples tentativas de modificar o comportamento podem envolver implicitamente valores sutis nos julgamentos.

Pode ser que o controle sobre o comportamento humano seja inevitável. Por isso, deve estar claro que questões delicadas podem surgir em relação aos fins a serem buscados e aos meios a serem utilizados. As pessoas não gostam de sentir que estão sendo controladas ou manipuladas, mas algumas aplicações práticas devem ser consideradas como a utilização dos princípios de aprendizagem em situações como o ensino de crianças com dificuldades de leitura, modos que tomam a educação mais interessante, ajuda a pessoas com problemas de alcoolismo e obesidade.

Assim, uma das razões pelas quais os psicólogos estudam a aprendizagem é a expectativa de se descobrir aplicações práticas importantes. Esta expectativa reside nas premissas de que o comportamento é regido por leis, que o conhecimento dessas leis aumentaria nossa capacidade de controlar o comportamento e que essa capacidade é desejável. Há um consenso considerável de que o comportamento é pelo menos parcialmente regido por leis – que o ambiente em que vivemos pode alterar substancialmente a forma como nos comportamos. Além disso, há pouca dúvida sobre o fato que se descobrissemos as leis que relacionam o comportamento e o ambiente nossa capacidade de controlar o comportamento aumentaria, o que nos leva a considerar a moralidade de tal controle. A sociedade já controla nosso comportamento; então a verdadeira questão não é se devemos controlar o comportamento, mas sim como controlá-lo – quais fins e com quais meios. As questões éticas sobre a escolha dos fins e dos meios ainda precisam ser



debatidas, mas de uma forma geral é provável que um melhor entendimento de como as pessoas aprendem permitirá um maior número de aplicações benéficas. (LIEBERMAN, 2000).

### 2.1.1 A aprendizagem indutiva

Muitas pesquisas de laboratório sobre a aprendizagem humana têm replicado ambientes que são muito parecidos com salas de aula. Os indivíduos que se submetem às pesquisas precisam aprender fatos ou conhecimentos básicos e são treinados até que tenham dominado tais fatos ou conhecimentos (ANDERSON, 2000). Contudo, esse tipo de abordagem é útil para entendermos os princípios da memória, mas ignora um componente crítico da aprendizagem que é a determinação do que deveria ser aprendido. Esse componente ficou evidente nos experimentos de aprendizagem condicionada<sup>1</sup> nos quais os organismos tinham que controlar a aparição de um reforço. Esse controle implica a presença de indução que pode ser entendida como o processo pelo qual um determinado sistema faz inferências prováveis sobre um ambiente com base em experiência passada. Por exemplo, em um experimento de condicionamento, o componente indutivo permitia que se entendesse o que estava relacionado com o quê. Em contraposição, esse mecanismo indutivo pode ser evitado pelo uso de instruções em um outro experimento que envolva a memória.

A aprendizagem nos seres humanos evita a necessidade da indução porque nosso ambiente é entendido e podemos ser diretamente instruídos sobre ele. Ainda assim, uma fração significativa da aprendizagem humana envolve a indução. Temos que entender o que agrada ou incomoda pessoas que conhecemos; aprender como usar muitos eletrodomésticos sem instruções diretas; etc. Por exemplo, crianças lidam com a aprendizagem sem instruções. Sabem distinguir quais animais são cachorros e gatos sem que lhes seja dito o que faz de um animal um cachorro ou gato; mais impressionante ainda, as criança aprendem a falar seu primeiro idioma sem instruções diretas.

---

<sup>1</sup> Os conceitos sobre condicionamento serão apresentados mais adiante em condicionamento clássico e operante.

Aprender estruturas e regras de um domínio em particular sem instruções diretas é conhecido como aprendizagem indutiva (ANDERSON, 2000). A aprendizagem indutiva envolve inferências incertas a partir da experiência. Imagine que um microondas tenha algumas teclas numeradas em seu painel. Certo indivíduo pressiona a tecla 1 e na sequência a tecla iniciar. Esse indivíduo observa que o microondas funciona por exatamente 60 segundos. Então ele pode inferir que a escolha do 1 fez com que o microondas funcionasse por 1 minuto e que se tivesse pressionado a tecla 2, o microondas teria funcionado por 2 minutos. Essa conclusão é uma inferência indutiva. Pode não estar correta – o 1 do painel poderia controlar a potência que o aparelho trabalha. Mas suponhamos que a conclusão esteja correta. Agora, imaginemos que aquele indivíduo queira fazer o aparelho funcionar por 10 minutos, mas o painel contém apenas dígitos de 0 a 9. Então, ele poderia inferir que pressionando 1 seguido de 0 faria com que seu objetivo fosse alcançado. Isso é um outro exemplo de inferência indutiva. E se ele quisesse fazer o eletrodoméstico funcionar com metade da potência? Através desse processo de hipótese e teste, o indivíduo chegaria a um entendimento de como o microondas realmente funciona. Isso pode ser chamado de aprendizagem indutiva.

Os filósofos costumam fazer uma distinção entre indução e dedução. Na dedução, as inferências são logicamente certas, ao passo que na indução, não. Se alguém diz a uma pessoa que um certo animal é um poodle, ela poderá inferir com certeza que o animal é um cachorro. Esse tipo de inferência é chamado de dedutiva porque todos os *poodles* são cachorros. Por outro lado, se alguém ouve um animal latindo, ela poderá inferir também que o animal é um cachorro. Esse tipo de inferência é chamado de indutiva porque é concebível que alguns outros animais possam também latir. Esse exemplo mostra que a inferência indutiva pode agregar algum elemento novo ao conhecimento e assim conta como um tipo de aprendizado ao passo que a inferência dedutiva só torna claro o que já é conhecido.

Existem três tipos de aprendizado humano indutivo que têm sido foco de pesquisas: formação de conceitos, inferência causal e o aprendizado do idioma.

### 2.1.1.1 A formação de conceitos

A pesquisa sobre a formação de conceitos se preocupa em como as pessoas aprendem categorias naturais como "cachorro", "cadeira", "carro" e "árvore". Não é particularmente claro como as crianças aprendem como distinguir um cachorro de um gato ou uma cadeira de uma mesa. Para tornar o processo mais intrigante, esse aprendizado acontece na infância, quando as crianças não conseguem ainda articular suas ideias. No entanto, também na fase adulta se aprende conceitos e o processo não é claro.

A formação de conceitos tem sido estudada em modelos nos quais as pessoas vêem exemplos identificados como integrante ou não integrante de um conceito que elas devem identificar. Os organismos tendem a fortalecer as associações entre as várias características de um ambiente e as respostas. Uma característica de seus aprendizados é que são graduais. Em um experimento, os sujeitos foram catalogados como envolvidos em um processo de teste de hipóteses (BRUNER *et al*, 1986). Os sujeitos tinham hipóteses específicas como "Eu acho que isso é uma carta com três cruces" e eles podiam mudar completamente suas hipóteses de uma tentativa para outra durante o experimento. O processo de teste de hipóteses seguiria os seguintes passos:

- a) Escolher algumas hipóteses consistentes com os exemplos que foram encontrados. Em alguns experimentos, os exemplos estavam dispostos em frente dos sujeitos enquanto que em outros experimentos os sujeitos deveriam se lembrar dos exemplos;
- b) Classificar os novos exemplos de acordo com as hipóteses;
- c) Se a classificação dos novos exemplos está correta, então os sujeitos ficam com as hipóteses;
- d) Se a classificação está incorreta, então os sujeitos devem retornar ao passo a

Essa sequência de passos produz uma descontinuidade em performance dado que os sujeitos que estavam se comportando de uma determinada forma em função das hipóteses adotadas mudarão seus comportamentos para se adaptar a novas hipóteses caso a situação prevista no item *d* acima

aconteça. O aprendizado de conceitos pode envolver mudanças abruptas em hipóteses quando a hipótese inicial não é confirmada.

### **A aprendizagem de conceitos naturais**

Pesquisas têm buscado replicar o aprendizado de categorias naturais como “cachorro” ou “árvore” e explicar como acontece tal aprendizado. Contudo, alguns pesquisadores argumentam que as categorias naturais não apresentam a estrutura lógica ou não lógica presente nos experimentos de laboratórios (ROSCH, 1975). Na verdade, um dos principais aspectos das categorias naturais é que elas não são definidas pela presença de umas poucas características. Ao contrário, muitas características tendem a estar associadas com a categoria, e um exemplo passa a pertencer a uma categoria porque possui algumas das características consideradas. Assim os pássaros devem possuir um determinado tamanho e devem voar. Contudo, mesmo não tendo o tamanho de um pássaro e não sendo capaz de voar, um avestruz também é reconhecido como um pássaro porque possui outros atributos que um pássaro tem como penas, asas e um bico.

Em uma das mais convincentes demonstrações de que categorias naturais não possuem limites fixos, pesquisadores mostraram que sujeitos não entraram em acordo quanto à categoria que vários itens pertenciam. Por exemplo, no experimento 14 sujeitos não concordaram que o derrame é considerado uma doença e 16 concordaram; 13 sujeitos disseram que o piolho é um inseto e 17, não; 16 disseram que a abóbora é uma fruta e 14, não. Num teste subsequente um mês depois, 11 sujeitos mudaram sua opinião em relação ao derrame; 3 sobre os piolhos; e 8 sobre a abóbora (MCCLOSKEY; GLUCKSBERG, 1978). Conceitos naturais possuem limites muito vagos. Itens que pertencem a uma categoria são membros dessa categoria em graus diferentes.

Dois tipos de teorias avançaram com base nos experimentos feitos. A primeira é a teoria *Schema*<sup>2</sup>. E a segunda, teoria exemplar, que afirma que as pessoas classificam determinados

---

<sup>2</sup> Assunto discutido no item “Utilização do auto-referenciamento” mais adiante

exemplos como membros de uma categoria até o ponto em que eles são semelhantes a outros exemplos dessa categoria específica.

As categorias são construtos mentais poderosos porque elas nos permitem entender o mundo. Sabendo que um objeto é um cachorro nos permite prever como ele reagirá a uma bola arremessada; sabendo que um objeto é um fogão nos permite preparar uma refeição. Tem havido uma preocupação crescente na psicologia sobre como as pessoas formam as categorias. As pesquisas têm evoluído assumindo que as categorias teriam sido aprendidas de uma única forma, mas em retrospectiva isso não parece provável. Algumas categorias provavelmente são aprendidas por instruções diretas. Outras categorias, se definidas por regras rígidas, podem ser aprendidas por teste de hipótese explícito. Por exemplo, uma pessoa que assiste a um jogo de futebol pela primeira vez pode usar esse método para determinar o que é um gol. Categorias que são definidas de forma menos rígida podem ser aprendidas por simples associação caso haja um conjunto de aspectos básicos. Se os membros de uma categoria são mais dispersos, a teoria exemplar pode ser adequada. Provavelmente não há uma única teoria de aprendizagem de categoria; diferentes teorias podem estar corretas em diferentes situações (ANDERSON, 1995).

#### 2.1.1.2 Inferência causal

Outro tipo de aprendizagem indutiva envolve entender o que causa o que em nosso ambiente. As pessoas frequentemente empregam tal inferência causal. Cada vez que uma pessoa pega um aparelho novo, ela tem que entender como o aparelho trabalha. Um indivíduo que entra em uma sala escura tem que descobrir como acender a luz. As crianças tentam entender o que faz seus pais ficarem bravos, e os pais tentam descobrir o que faz com que seus filhos lhes obedçam. A polícia tenta descobrir quem cometeu um crime e os médicos tentam identificar as causas de sintomas determinados. É muito importante entender a estrutura causal do ambiente porque, sabendo essa relação, uma pessoa pode usá-la para atingir seus objetivos.

É útil contemplar como a utilização de categorias e a atribuição causal são exemplos de inferência indutiva, mas também é importante descobrir suas diferenças. A inferência por

categorias implica em notar que um conjunto de características se agrupa. Por exemplo, ao formar a categoria pássaro, uma pessoa está respondendo ao fato que animais desse tipo tendem a ter penas, bicos e a botar ovos. Inferência causal implica em notar que um conjunto de eventos tende a prever outro. Assim uma pessoa pode determinar que ligar o interruptor faz com que a luz acenda na sala. Em ambos os casos, uma pessoa infere uma relação preditiva no mundo – em um caso entre aspectos de um objeto e em outro caso entre eventos.

Inferência causal é inerentemente direcional. Se uma barra é pressionada, o alimento aparecerá para o animal, mas se o alimento é dado ao animal, então não se pode esperar que a barra será pressionada. Inferência de categorias é simétrica. Espera-se que um animal que tenha penas tenha um bico; e que um animal que tenha um bico também tenha penas (ANDERSON, 1995).

A abordagem geral para entender a inferência causal nos humanos tem sido no sentido de estudar como as pessoas usam várias pistas para identificar a causalidade (EINHORN; HOGARTH, 1986). Quando dois eventos como ligar um interruptor e ter uma luz acesa estão em uma relação de causa e efeito, há certas pistas que apontam para aquela relação.

### **Evidências estatísticas**

Talvez a evidência mais óbvia é a estatística de uma contingência, nesse caso entendida como um evento que prediz um outro. Se um evento A ocorrer a qualquer momento, um evento B o seguirá, e B nunca ocorrerá a não ser que A já tenha ocorrido. Esse caso mostra uma forte evidência para a proposição de que A causa B. Contudo, nem sempre as coisas funcionam assim. Consideremos a proposição de que fumar causa problemas no coração. Suponhamos que algumas pessoas que fumam e outras que não fumam sejam observadas. Algumas pessoas que fumam desenvolverão doenças coronárias; algumas pessoas que fumam não desenvolverão doenças coronárias; algumas pessoas que não fumam desenvolveram problemas coronários; e por fim algumas pessoas que não fumam não desenvolverão problemas coronários. Essas informações podem ser organizadas no quadro abaixo:

TABELA 1 - RELAÇÃO HIPOTÉTICA ENTRE COLESTEROL E DOENÇAS CORONÁRIAS

Número de pacientes em cada célula

	Efeito presente: doença coronária	Efeito presente: sem doença
Causa presente: fumante	A=75	B=25
Causa ausente: não fumante	C=40	D=60

Os dados na tabela 1 aparentam evidência para uma relação causal. A pessoa que fuma tem 75% de chance de desenvolver alguma doença coronária, e a pessoa que não fuma tem somente 40% de chance. O quadro 1 usa as variáveis de A a D para apresentar as frequências nas várias células. Quanto maior o valor de A e D, maior é a evidência de que há um efeito. Quanto maior o valor de B e C, menor é a evidência de que há uma relação. Em geral, as pessoas se comportam de uma forma racional aumentando suas crenças em uma relação causal à medida que A ou D aumentam e diminuem suas crenças à medida que B ou C aumentam. De uma forma geral, as pessoas tendem a fundamentar as atribuições causais na probabilidade do efeito na presença ou ausência da causa (ANDERSON, 1995).

#### Evidências baseadas na contiguidade espacial e temporal

Quando um evento ocorre imediatamente antes de um segundo e nas proximidades desse segundo evento, o primeiro parece ter sido causado pelo segundo. Assim se um relâmpago é seguido por um trovão, tendemos a pensar que o relâmpago foi a causa do trovão.

A proximidade espacial também influencia julgamentos. Dessa forma, se encontramos leite derramado próximo a um de nossos filhos e distante do outro, temos a tendência de achar que o leite foi derramado pela criança mais próxima do local.

Contudo, pesquisadores argumentam que as pessoas não usam a contigüidade espacial e temporal cegamente para inferir relações causais, mas elas mostram alguma consideração a respeito das possibilidades subjacentes dessa relação (SHULTZ, 1982).

### **Evidências relacionadas à cinemática**

Freqüentemente, indivíduos mostram grande sofisticação em suas interpretações de pistas cinemáticas, ou seja, a pistas que se referem às propriedades que são esperadas em eventos que obedecem às leis da física. Quando as condições estão corretas, as pistas cinemáticas suscitam percepções extraordinariamente fortes de causalidade.

Em um experimento, a velocidade e o ângulo que dois objetos partiam após uma colisão foram manipulados. A percepção de causalidade dos indivíduos que participaram do experimento mostrou que houve sensibilidade em relação às leis da física que descrevem colisões, e os indivíduos julgaram que determinados ângulos e velocidades eram incompatíveis de acordo com tais leis. Além dessa percepção, eles foram capazes de julgar a massa relativa dos objetos a partir da observação do ângulo e velocidade com que os objetos se separavam após uma colisão.

O julgamento dos indivíduos não é afinado com o correto modelo científico em alguns casos. Esses indivíduos possuem modelos para alguns eventos físicos e os usam para fazer julgamento de causalidade. Então seus modelos estão corretos em algumas vezes e, não, em outras. Aparentemente, as pessoas melhoram os seus modelos com a experiência e a educação (KAISER *et al.*, 1985). Por isso, um dos objetivos da educação em física é aprimorar o ensino desses modelos simplificados.



### 2.1.1.3 A natureza do aprendizado do idioma

Finalmente, o último tipo de aprendizado humano indutivo que tem sido foco de pesquisas relaciona-se com o aprendizado do idioma. Algumas pessoas acreditam que o aprendizado de um idioma é o feito mais impressionante da espécie humana em termos de aprendizagem indutiva.

É importante reconhecer o que faz do aprendizado de um idioma uma tarefa tão difícil. Muitas pessoas sabem que um idioma compreende muitas palavras, dezenas de milhares na verdade. Estudos com crianças têm sugerido que elas aprendem mais de 5 novas palavras por dia (MUSSEN; HETHERINGTON, 1983). Aprender o significado de todas essas palavras se constitui em uma tarefa enorme de aquisição de conceitos. Diferentemente do aprendizado de um segundo idioma, uma pessoa aprendendo a primeira língua não pode contar com a ajuda das definições de uma outra língua.

Embora o vocabulário seja o aspecto mais óbvio do aprendizado de um idioma, isso não é considerado a parte mais difícil. Aprender a morfofonologia e a sintaxe do idioma é a parte que mais esforço exige. A morfofonologia se refere a como os sons determinam o significado, e a sintaxe, a como a ordem das palavras determina o significado. Os idiomas podem possuir dezenas de milhares de tais regras, muitas das quais são sutis. Muito tempo após uma pessoa tenha dominado o vocabulário de um segundo idioma, ela ainda cometerá erros de pronúncia e gramática.

Não é apenas a questão das muitas regras fonológicas e sintáticas que devem ser aprendidas, mas também as condições nas quais as crianças as aprendem parecem longe do ideal. Ninguém explicitamente instruiu essas crianças sobre as regras do idioma. As crianças têm que induzir essas regras a partir daquilo que ouvem ou lhes é dito. Os componentes das sentenças devem ser descobertos e entendidos. Imagina-se que os pais ensinam as crianças quando corrigem suas falas, mas muitas crianças aprendem o idioma bem sem receber tais correções. Além disso, há evidências que sugerem que essas correções não ajudam as crianças que as recebem (ANDERSON, 1995).

As crianças realizam essa enorme tarefa de adquirir um idioma e dedicam muito tempo a isso. Elas não dominam as sutilezas do idioma antes dos 10 anos. Até aquela idade, elas dedicaram milhares de dias e presumivelmente dezenas de milhares de horas nesse processo de domínio do idioma. A linguagem não é uma exceção ao princípio da necessidade de investimento de tempo para se dominar habilidades complexas.

### **A natureza do aprendizado do idioma**

Revisando algumas das características básicas do aprendizado de um idioma pelas crianças, percebe-se que elas tentam se aproximar do discurso dos adultos (POSNER, 1993). Leva um bom tempo até que as crianças falem aquilo que os adultos reconhecem como sentenças. Quase todas as crianças, começando aproximadamente com 1 ano de idade, passam pela fase de falar apenas 1 palavra como “mamãe”, “gato”, ou “flor”. Começando aos 18 meses mais ou menos, as crianças tendem a ir para uma segunda fase, quando suas expressões se concentram em 1 palavra ou par de palavras como “cachorro-au-au”. Essa forma de se expressar tem por objetivo passar o sentido daquilo que os adultos comunicam em sentenças completas.

A seqüência do desenvolvimento do aprendizado da linguagem nas crianças é exclusiva. Quando os adultos aprendem um segundo idioma, eles tentam falar sentenças completas desde o início da aprendizagem, mesmo que as sentenças sejam pobres ou que não respeitem normas gramaticais. Já se mostrou que as crianças têm limitações em suas habilidades de repetir longas sentenças (COFER; MUSGRAVE, 1963). Uma vez que a criança está ainda aprendendo a falar, sua capacidade de articulação é mais lenta e codifica menos sentenças faladas (COLLINS; GATHERCOLE, 1993).

Outra característica de um idioma é que ele contém muitas regras que frequentemente se aplicam a somente algumas palavras como, por exemplo, as regras para a composição do futuro na Língua Portuguesa. Muitos verbos são convertidos para o futuro ao se acrescentar um *á* ou *ei* ao

final da palavra como em *cantará* ou *cantarei*. Mas muitas palavras seguem regras exclusivas, e as crianças precisam aprender as regras complexas e exceções.

### O período crítico no aprendizado de um idioma

Uma das características curiosas do aprendizado de um idioma parece ser um período crítico durante o qual as crianças são mais capazes para aprender ao menos alguns dos aspectos do idioma. Uma analogia pode ser feita com o período crítico de aprendizagem em outras espécies. Por exemplo, alguns pássaros só aprendem a canção da sua espécie se expostos a ela num certo período crítico em seu desenvolvimento (NOTTEBOHM, 1970). No caso dos seres humanos, o período crítico parece acabar na puberdade, ou por volta dos 12 anos. Parece ser muito mais fácil para uma criança aprender o primeiro idioma ou um segundo até essa idade (LENNENBERG, 1967).

Há duas fontes principais de dados apoiando a asserção do período crítico. Uma fonte é a habilidade para readquirir o idioma depois de uma lesão no córtex cerebral que tenha resultado em afasia<sup>1</sup>. Lenneberg (1967) relatou que todas as crianças que sofreram essa lesão até aproximadamente os 10 anos foram capazes de recuperar totalmente a função da linguagem, ao passo que na melhor das hipóteses 60 por cento daquelas crianças que sofreram o mesmo tipo de lesão recuperaram a função da linguagem quando tinham mais de 12 anos.

A outra fonte de evidência é a observação de crianças que mudaram para uma outra comunidade onde a língua falada era diferente, como nos casos de imigrantes ou famílias que se mudaram para outros países por causa de razões profissionais. Frequentemente é alegado que as crianças mais novas aprendem uma língua mais rapidamente que as mais velhas ou que seus pais. Essas observações são confundidas com fatores como motivação ou oportunidade para aprender. Por exemplo, essas crianças ficam imersas em uma comunidade linguística na escola e não estão

---

<sup>1</sup> Problema de linguagem causado por lesão no córtex cerebral.

conscientes que estão tentando aprender. Assim ficam menos resistentes à mudança do idioma primário. Além disso, as expressões das crianças mais novas são mais simples e também são julgadas de uma forma mais tolerante.

Contudo, as crianças mais velhas, mesmo possuindo outras habilidades mais desenvolvidas, tendem a ter mais problemas para dominar certos pontos do idioma como falar sem sotaque (LIEBERMAN, 1984).

Outro estudo mostra o efeito da idade sobre a capacidade de se aprender um idioma. Crianças surdas de pais que não tinham qualquer problema foram estudadas do ponto de vista de habilidade de aquisição de um idioma. Nesse caso, o idioma era a linguagem dos sinais. Quando a criança, que não falava qualquer idioma, tinha aprendido essa linguagem após os 12 anos, parecia haver um déficit grande na aprendizagem.

### **2.1.2 A aprendizagem no contexto da educação**

A aprendizagem é uma adaptação do organismo ao seu ambiente, e para se entender o aprendizado de um organismo é necessário o entendimento das tarefas de aprendizado que um organismo enfrenta em seu ambiente. Quando se trata do entendimento da situação na qual os seres humanos aprendem, é importante reconhecer que a maior parte do aprendizado humano acontece em situações nas quais há algum esforço explícito de instrução.

O processo de ensino dos seres humanos é singular e acontece em grandes escalas. Uma das formas nas quais os seres humanos diferem das outras espécies é na extensão da infância, tanto em termos de anos absolutos como da proporção que ela representa no período total de vida de uma pessoa. Esse período maior permite que o processo de educação seja completado.

Embora muitos investimentos na educação de crianças e jovens tenham ocorrido ao longo da história da espécie humana, a existência de muitas instituições educacionais é um fato

relativamente recente. A invenção dos sistemas de escrita há poucos milhares de anos foi o evento que precipitou muitas mudanças em nossa sociedade, incluindo o advento da educação formal. A criação de um sistema de escrita gerou a necessidade de se aprender novas habilidades como ler e escrever e permitiu a acumulação de um grande repositório de conhecimento, alguns dos quais foram considerados importantes para as gerações seguintes.

O começo do ensino moderno ocidental pode ser traçado nas primeiras escolas da Grécia que ensinavam música, leitura e ginástica. Pelo menos desde os tempos da Grécia antiga, algumas crianças privilegiadas têm recebido educação formal, e o sistema público de ensino só tomou forma nas últimas centenas de anos.

Muito debate é feito sobre o sucesso dos sistemas educacionais. Nos Estados Unidos, por exemplo, existe um lado que aponta para um sucesso representativo, pois quase todos os cidadãos americanos obtiveram pelo menos um modesto nível de alfabetização. Os Estados Unidos possuem uma sociedade tecnologicamente sofisticada que simplesmente não existiria sem a educação moderna. Outro lado aponta que o sistema educacional americano está avançando menos que os cidadãos daquele país gostariam. Mesmo que o número de americanos não alfabetizados seja pequeno, tem havido uma demanda maior por parte daquela sociedade para que mais e mais pessoas leiam e escrevam materiais cada vez mais difíceis. Por isso, duas habilidades centrais têm sido alvo da atenção da educação, ou aprendizado: a matemática e a leitura (ANDERSON, 1995).

#### **2.1.2.1 Abordagens para a aprendizagem da matemática**

A psicologia da aprendizagem pode sugerir modos para fazer o processo de instrução mais efetivo. Correspondendo a dois temas de pesquisa em aprendizagem, duas abordagens para a educação foram identificadas: a abordagem behaviorista e a cognitiva.

### **A abordagem behaviorista**

Apesar do reconhecimento de pontos fracos, a abordagem behaviorista permanece a mais coerente e influente abordagem aplicada à educação baseada em psicologia. Segundo a abordagem behaviorista, há o aprendizado quando são observadas respostas em relação a estímulos externos específicos. Provavelmente, a maior contribuição desta abordagem seja a análise de tarefas, que consiste em tomar uma habilidade complexa como a subtração de dois números que apresentem dígitos acima da casa da centena, e decompô-la em um conjunto chamado de objetivos behavioristas. Nesse exemplo da subtração temos:

$$\begin{array}{r} 4203 \\ - \quad 728 \\ \hline \end{array}$$

Os objetivos behavioristas incluem saber simples fatos como  $(13 - 8 = 5)$ , ou o empréstimo de uma casa à esquerda do zero. Cada um desses objetivos behavioristas é ensinado separadamente. Gagné (1962) sucintamente descreveu o que é envolvido na análise de tarefas:

Os princípios básicos do plano de treinamento consistem de: a) identificar as tarefas componentes da execução final; b) assegurar que cada uma das tarefas componentes esteja completamente realizada; c) organizar toda a situação de treinamento em uma sequência que assegurará os melhores resultados de um componente para outro. (GAGNÉ, 1962, p.88)

Cada um dos componentes identificados por Gagné é essencial para o sucesso do programa behaviorista em educação:

- a) a ênfase na análise de tarefas é absolutamente crítica. Se os professores sabem o que eles querem ensinar, eles estão em uma melhor posição para obter esse objetivo. O problema com a abordagem behaviorista é que às vezes ela faz permite uma análise pobre quando lida com componentes de habilidades cognitivas complexas.
- b) A metodologia behaviorista está associada com o conceito de domínio do aprendizado - assegurar que cada componente é realizado. Esse conceito é provavelmente o aspecto mais profundo e controverso do programa behaviorista.
- c) Algumas habilidades são pré-requisitos de outras. Dessa forma, aritmética básica deve ser dominada antes do aluno avançar para pontos subsequentes.

### **A abordagem cognitiva**

Esta abordagem implica que o principal passo em se ensinar uma habilidade específica é a análise cognitiva dos componentes. Isso significa a análise do material que está sendo usado para a instrução em seus aspectos subjacentes, isto é, fatos e regras básicas. A dificuldade dessa abordagem é a determinação desses fatos e regras básicas. É preciso um consenso. Quando esse consenso é alcançado pode-se ter um bom resultado do ponto de vista de ensino (ADAMS, 1994).

#### **2.1.2.2 Abordagens para a aprendizagem da leitura**

Existe um padrão de capacidade de leitura esperado. A sociedade quer que seus cidadãos sejam capazes de ler num nível que lhes permita o processamento de informações sobre regras a serem respeitadas, votar de forma inteligível, processar informações sobre produtos e serviços para que possam ser consumidores, processar informações técnicas para que possam ser bons funcionários, e lidar com informações escritas de diferentes formas para que sejam cidadãos efetivos.

No entanto tem havido pontos de controvérsia no ensino da leitura. O conflito ocorre entre os métodos de ensino fonéticos e de palavras completas. O método fonético enfatiza o treinamento das crianças em como passar de letras ou conjunto de letras para o som, e do som para as palavras e seus significados. Por sua vez, o método da palavra completa enfatiza o reconhecimento direto das palavras e frases indo diretamente das palavras para o significado.

As crianças costumam aprender com os dois métodos, mesmo que alguns estudos mostrem que a abordagem fonética é relativamente melhor (ADAMS, 1994).

### 2.1.3 Sumário

Nesse capítulo, buscou-se um entendimento de como a aprendizagem é considerada por outras áreas de conhecimento, particularmente a educação. Esse assunto tem sido tratado ao longo da história da humanidade, principalmente porque a aprendizagem em larga escala se tornou fundamental em nossa sociedade.

A forma mais importante pela qual o ambiente altera o comportamento nas pessoas é pela aprendizagem. A aprendizagem é o processo de se adquirir conhecimento através do mundo. A memória é a retenção ou armazenamento daquele conhecimento. O estudo da aprendizagem tem nos ensinado a respeito das capacidades lógicas da mente em adquirir e armazenar informação.

No contexto do ensino da matemática e da leitura, duas abordagens que serão exploradas mais adiante são citadas, a aprendizagem behaviorista e a cognitiva. Mesmo com pontos fracos, a abordagem behaviorista permanece a mais coerente e influente abordagem aplicada à educação baseada em psicologia. Outra abordagem, a cognitiva, implica que o principal passo em se ensinar uma habilidade específica é a análise cognitiva dos componentes.

Levando em consideração que essas teorias são emprestadas por outras áreas do conhecimento, veremos a seguir como o comportamento do consumidor se utilizou de algumas dessas ferramentas.



## 1.2 A aprendizagem no contexto do comportamento do consumidor

Para os profissionais de marketing, a compreensão de como os consumidores aprendem tem um significado especial. De acordo com Engel *et al.* (2004), o comportamento do consumidor é um comportamento aprendido. Então, seus gostos, valores, crenças, preferências e hábitos que exercem influência sobre seus comportamentos de comprar e consumir são resultado de aprendizagem anterior. Por sua vez, Solomon (2002) comenta que os profissionais de marketing percebem que as conexões aprendidas entre produtos e recordações são maneiras de construir e manter a lealdade de uma marca. Ainda há autores que acreditam que a razão pela qual os profissionais de marketing estão preocupados em descobrir como os consumidores aprendem é que eles estão interessados em ensiná-los sobre os produtos e seus atributos e os potenciais benefícios para esses consumidores; sobre onde comprar tais produtos, como usá-los, mantê-los e até mesmo como se livrar deles. (SCHIFFMAN; KANUK, 1997).

A aprendizagem do ponto de vista do consumidor pode ser concebida como um processo através do qual as pessoas adquirem o conhecimento e a experiência de compra e consumo e posteriormente são utilizados em comportamentos futuros relacionados (SCHIFFMAN; KANUK, 1997). A aprendizagem do consumidor é um processo porque evolui e muda continuamente a partir de novos conhecimentos adquiridos e de experiências reais e não se confunde com o comportamento instintivo como o de mamar dos bebês.

O termo aprendizagem inclui sua forma mais simples, que está relacionada às respostas reflexivas, até o aprendizado de conceitos abstratos e solução de problemas complexos. Ainda para que a aprendizagem ocorra, certos elementos básicos devem estar presentes (SCHIFFMAN; KANUK, 1997). São eles: motivação, um “sinal”, resposta e reforço.

- e) A motivação é baseada em objetivos e necessidades e age como um estímulo para a aprendizagem. O grau de relevância, ou envolvimento, determina o nível de motivação do consumidor para buscar conhecimento ou informação sobre um produto ou serviço. Descobrir os motivos do consumidor para consumir um produto é uma das principais

- tarefas dos profissionais de marketing que então tentarão ensinar segmentos de consumidores motivados o porquê e o como seus produtos atenderão as suas necessidades;
- f) O "sinal" é o estímulo que dá a direção aos motivos do consumidor. Nesse sentido, a propaganda é um "sinal" que sugere uma forma específica de se satisfazer um motivo. No mercado, preço, estilo, embalagem, propaganda e os *displays* nas lojas, tudo funciona como sinais que ajudam os consumidores atenderem as suas necessidades;
- g) A resposta é como os indivíduos reagem aos sinais, ou como eles se comportam. A aprendizagem pode ocorrer mesmo quando a resposta não é visível. Um fabricante de automóveis, que provê sinais constantes para um consumidor, pode não ser bem sucedido em estimular a compra, mesmo se esse consumidor estiver motivado a comprar. Mas se o fabricante obtiver sucesso em formar uma imagem favorável na mente do consumidor, quando ele estiver pronto para comprar, provavelmente considerará aquele automóvel. Uma resposta não está atrelada a uma necessidade de uma única maneira. De fato uma necessidade pode evocar várias respostas. Os sinais comentados dão alguma direção, mas há vários sinais competindo pela atenção do consumidor. Qual resposta será evocada depende de aprendizagem anterior, o que por sua vez depende de quais respostas foram reforçadas no passado.
- h) O reforço aumenta a probabilidade de uma resposta específica ocorrer no futuro como resultado de um sinal em particular.

Levando em consideração esses elementos básicos para que possa haver a aprendizagem, podemos apresentar algumas teorias sobre como ela ocorre no contexto do consumidor.

### 2.2.1 A aprendizagem cognitiva

Sob a perspectiva da abordagem cognitiva, a aprendizagem se mostra a partir de mudanças no conhecimento. Assim, seu foco está no entendimento dos processos mentais que levam as pessoas a aprender uma informação, ou como a informação é transferida para a memória de

longo prazo<sup>4</sup> (ENGEL *et al.*, 2004). Os processos mentais incluem atividades que se estendem do aprendizado da informação até a solução do problema. Dessa forma, a própria tomada de decisão, por exemplo, pode ser vista como aprendizagem cognitiva, pois envolve encontrar uma solução aceitável para um problema de consumo.

O aprendizado da informação é muito importante para o profissional de marketing. Em um estudo foi apontado que as funções de preferência do consumidor e o conhecimento do produto deveriam estar bem definidos em relação aos níveis de atributos positivos. Os consumidores tendem a ter uma imagem mais precisa do que se deve procurar em um produto do que o que não se deve procurar, ou em outras palavras, eles teriam pouco interesse em desenvolver uma habilidade para formar avaliações precisas de produtos indesejáveis (MEYER, 1987). Essa descoberta leva os profissionais de marketing a definir que tipo de informação apresentar aos seus potenciais consumidores.

Outro estudo sugere que neófitos que estão decidindo a respeito de suas preferências podem ser influenciados pela propaganda do melhor produto do gênero. Este tipo de efeito pode representar um importante mecanismo através do qual a heterogeneidade de soluções para problemas de escolha dos consumidores pode ser reduzida ou ampliada. As tendências para se resolver um problema de uma forma ou de outra podem influenciar quais opções são finalmente escolhidas, e essas tendências seguidas e aprendidas no passado podem ter um efeito duradouro. Ao longo do tempo, esse tipo de efeito pode influenciar as participações de mercado obtidas por marcas concorrentes. Esses resultados têm implicações potencialmente interessantes para os profissionais de marketing. Por exemplo, uma campanha de marketing poderia estruturar um problema como as campanhas das marcas concorrentes fazem para encorajar a homogeneidade da forma como os consumidores resolvem esse problema de escolha de produto ou poderia

---

<sup>4</sup> A lembrança de uma pessoa imediatamente após a apresentação de uma sequência verbal é geralmente limitada de 5 a 9 itens. Solomon (2002) relata que há estudos apontando que 3 a 4 itens formam o tamanho ótimo para recuperação eficiente. Essa é a capacidade da memória de curto prazo. A memória de longo prazo inclui todos os casos nos quais os itens a serem lembrados excedem a capacidade da memória de curto prazo. A memória de longo prazo requer apresentações repetidas dos itens a serem lembrados ao passo que a memória de curto prazo envolve situações em que a repetição ininterrupta entre a apresentação dos itens a serem lembrados e a lembrança efetivamente não é permitida. (CATANIA, 1998).

estruturar o problema diferentemente de qualquer outro concorrente para desencorajar a homogeneidade. (WRIGHT; RIP, 1980).

### 2.2.1.1 O processamento da informação

A mente humana processa as informações que recebe. Esse processamento de informação está relacionado às habilidades cognitivas do consumidor e à complexidade da informação a ser processada.

Os consumidores processam as informações dos produtos pelos seus atributos, marcas, comparações entre marcas, ou a combinação desses fatores. Há também diferenças entre os consumidores em relação às suas habilidades para formar imagens mentais e essas diferenças influenciam suas habilidades para recordar informações. O processamento de imagens pode ser avaliado com testes que medem a vivacidade – a habilidade para evocar imagens claras –, o estilo de processamento – a preferência por ou a frequência do processamento visual *versus* o verbal –, e testes medem a capacidade de se fantasiar conteúdo e frequência (SCHIFFMAN; KANUK, 1997).

Quanto maior for a experiência de um consumidor com um produto, maior será sua habilidade para usar as informações sobre o produto. Uma maior familiaridade com uma categoria de produtos também aumenta a habilidade cognitiva e a aprendizagem durante a decisão de uma nova compra, especialmente em relação a informações técnicas.

A memória exerce papel de grande importância no processamento da informação. Esse processamento ocorre em estágios e acredita-se que há áreas específicas na memória onde a informação é mantida temporariamente antes de ser processada (SCHIFFMAN; KANUK, 1997). Essas áreas podem ser classificadas como um repositório para as impressões captadas pelos sentidos; outro repositório mantém as informações por um período curto e outro repositório para reter as informações por períodos mais extensos de tempo.

O repositório para armazenar as impressões captadas pelos sentidos também é chamada de memória sensorial. Ela permite o armazenamento das informações que recebemos através de nossos sentidos. (SOLOMON, 2002). No entanto, os sentidos não transmitem imagens completas. Em vez disso, cada sentido recebe um fragmento da informação como o perfume, a cor, a forma e a textura de uma flor e o transmite para o cérebro em paralelo onde as percepções de um único momento são sincronizadas e percebidas como uma única imagem. A imagem formada permanece nessa área do cérebro chamada memória sensorial. Se por acaso esses fragmentos de informação não são processados, são perdidos imediatamente. Os consumidores são bombardeados constantemente com estímulos do ambiente e inconscientemente bloqueiam uma grande quantidade de informação que eles não necessitam ou não podem usar. Para os profissionais de marketing, isso significa que, embora seja relativamente fácil colocar uma informação dentro da memória sensorial, também é difícil deixar uma impressão duradoura. Além disso, estudos sugerem que a mente atribui valores para todas as percepções de forma automática e inconsciente.

A memória de curto prazo armazena informações por um período de tempo limitado e sua capacidade é restrita. Ela retém as informações que estamos processando no momento. A informação é armazenada e combinada em pequenos itens para formar itens maiores. Esses itens são configurações conhecidas pela pessoa e podem ser manipulados como uma unidade. O nome de uma marca pode ser uma dessas unidades armazenando as informações relativas à marca. Acreditava-se que a memória de curto prazo fosse capaz de armazenar entre cinco a nove itens de informações por vez. Mas, para Solomon (2002) três ou quatro itens formam o tamanho ótimo para uma recuperação eficiente das informações.

Em contraste com a memória de curto prazo, a memória de longo prazo retém a informação por períodos relativamente longos de tempo. Embora seja possível esquecer alguma informação em questão de minutos, é mais comum que as informações armazenadas na memória de longo prazo permaneçam guardadas por dias, semanas ou mesmo anos (SCHIFFMAN; KANUK, 1997). Os profissionais de marketing às vezes ajudam no processo de armazenagem de informações criando

*slogans* ou *jingles* fáceis de lembrar, que os consumidores repetem sem se darem conta (SOLOMON, 2002).

A quantidade de informação a ser transferida da memória de curto prazo para a memória de longo prazo depende da quantidade de ensaio de elaboração dedicada (SCHIFFMAN; KANUK, 1997). Ao deixar de se fazer esse ensaio, ou seja, a repetição mental da informação ou relacionando-a a outros dados, ocorre o enfraquecimento de sua lembrança e eventualmente a perda dessa informação. A disputa pela memória por parte de outras informações também pode causar a perda. Isso acontece, por exemplo, quando a memória de curto prazo recebe uma grande quantidade de informação simultaneamente. O ensaio é necessário para se manter a informação na memória de curto prazo o tempo suficiente para que sua codificação seja formada. Essa codificação é o processo pelo qual selecionamos uma palavra ou imagem para representar o objeto percebido. Aproveitando esse mecanismo, os profissionais de marketing ajudam os consumidores a codificar marcas a partir de símbolos que representem essas marcas.

A aprendizagem de uma imagem toma menos tempo que uma informação verbal, mas ambos os tipos de informação são importantes na formação de uma imagem global. Uma propaganda impressa com imagens e texto é mais provavelmente codificada do que outra que tenha apenas imagens. Uma pesquisa examinou os efeitos do conteúdo visual e verbal de propagandas nas inferências dos consumidores sobre atributos ausentes de produtos. Outro estudo mostrou que enquanto há evidência substancial, que os consumidores usam as afirmações dos anunciantes para formar suas inferências, pouco é conhecido sobre a influência das imagens. Os resultados desse experimento mostraram que os consumidores formam crenças a respeito do produto mais fracas quando são originadas a partir de imagens. Além disso, quando a propaganda verbal e a baseada em imagens enfatizam atributos diferentes de um produto, as imagens influenciam de forma desproporcional a formação de inferências (SMITH, 1991). Mas outro estudo posterior mostrou que os anúncios que utilizam muitas imagens conjugadas com texto possuem um índice de recordação maior que aqueles anúncios que usam poucas imagens (SCHIFFMAN; KANUK, 1997).

O processo de codificação é diferente em homens e mulheres. Embora não haja diferença de recordação entre sexos, quando os comerciais enfatizam o produto em si, as mulheres provavelmente terão um índice de recordação maior para comerciais retratando relações sociais (MEYERS-LEVY; MAHESWASRAN, 1991).

### 2.2.1.2 A retenção e recuperação da informação

A informação não fica armazenada na memória de longo prazo esperando ser recuperada. Ao invés disso, ela é constantemente organizada e reorganizada com novas conexões entre seus diversos itens. Os modelos de ativação propõem que uma informação é armazenada em uma rede associativa contendo muitos itens de informação relacionados entre si (SOLOMON, 2002). O consumidor organiza esses sistemas de conceitos estabelecendo conexões com marcas, fabricantes e lojas. Esses itens de informação são conhecidos como estruturas do conhecimento e podem ser vistas como teias preenchidas com dados (HENRY, 1980). O modelo de processamento preconiza que uma mensagem é processada em um nível muito básico e está sujeita a operações de processamento cada vez mais complexas, exigindo maior capacidade cognitiva. Quando o processamento de um nível fracassa em evocar o nível seguinte, o processamento é terminado e a capacidade é distribuída para outras tarefas. Quatro níveis de envolvimento são identificados – do mais baixo para o mais alto: pré-atenção, atenção focal, compreensão e elaboração. Estes níveis apresentam níveis crescentes de capacidade de alocação de atenção para a fonte de uma mensagem. Os níveis mais baixos utilizam relativamente pouca capacidade e captam informação necessária para determinar se níveis mais altos serão invocados. Quanto mais alto for o nível, maior será a capacidade e resultará em efeitos cognitivos e atitudinais mais duradouros. (GREENWALD; LEAVITT, 1984).

A rede associativa, também chamada de rede de memória semântica (MOWEN; MINOR, 2003), é desenvolvida em elos a partir dos pontos centrais. Assim um consumidor pode ter uma rede para carros. Cada ponto representa um conceito relacionado com a categoria carros. O ponto pode ser um atributo ou mesmo um produto relacionado. Uma rede para carros poderá incluir

conceitos como os nomes Zafira, Ômega, 911 ou BMW, assim como atributos como funcional e *status*. Quando perguntado para fazer uma lista de carros, o consumidor lembraria apenas das marcas contidas na categoria apropriada. Para um profissional de marketing que deseja posicionar um novo carro como membro de uma categoria específica, sua tarefa é fornecer pistas que facilitem sua colocação na categoria apropriada (SOLOMON, 2002). Um estudo descobriu que os consumidores têm um melhor índice de recordação de informações de novos produtos para marcas familiares. Isso sugere que marcas estabelecidas têm uma vantagem importante na propaganda: os consumidores provavelmente recordarão informações que eles recebem de novos produtos que pertençam à mesma família da marca familiar e que suas memórias são menos afetadas pela exposição às campanhas de marcas concorrentes (SCHIFFMAN; KANUK, 1997).

Existe um conjunto de associações que é trazido à mente quando uma recordação é ativada que é chamado de *script* (roteiro). Esse *script* é uma sequência de eventos que é esperada pelo consumidor. Por exemplo, existem *scripts* de serviços que orientam os consumidores em ambientes comerciais. Eles esperam que essa sequência de eventos seja respeitada e se sentem desconfortáveis se isso não acontecer. Esse desejo de seguir *scripts* explica por que inovações em serviços têm encontrado resistência de consumidores que enfrentam dificuldades em se adaptar a uma nova sequência de eventos (SOLOMON *et al.*, 1985).

A recuperação da informação é o processo pelo qual recuperamos as informações da memória de longo prazo. No campo do comportamento do consumidor, estudos sugerem que os consumidores tendem a lembrar os benefícios dos produtos ao invés dos seus atributos. Isso sugere que as mensagens das propagandas são mais eficientes quando fazem uma conexão dos atributos dos produtos com os benefícios que os consumidores buscam (SCHIFFMAN; KANUK, 1997). Consumidores motivados provavelmente gastarão mais tempo interpretando e elaborando informações que eles consideram relevantes para as suas necessidades. Nesse processo, os consumidores raramente buscam informações negativas.

Quanto maior for o número de propagandas que concorram em uma mesma categoria, menor será a recordação de uma promessa feita em uma propaganda em particular. Essa interferência é causada pela confusão gerada pelas propagandas concorrentes e resulta em falha de recuperação



de informação. Essa interferência depende das experiências prévias do consumidor, conhecimento dos atributos dos produtos das propagandas e quantidade de informação disponível sobre a marca no momento da escolha. Mesmo a repetição da propaganda tem seu efeito minimizado. Seu efeito sobre o índice de recordação somente é positivo quando há pouca ou nenhuma propaganda de produtos similares (BURKE; SRULL, 1988). Dois tipos de interferência são importantes. O primeiro tipo é a nova aprendizagem que pode interferir com a recuperação de conteúdo previamente armazenado, e o segundo tipo é a aprendizagem antiga que pode interferir com a recordação de conteúdo recentemente aprendido. Nesses dois casos o problema é a semelhança da informação velha com a nova. A propaganda que cria uma imagem distinta da marca pode contribuir melhor para que os consumidores retenham e recuperem a informação.

### **2.2.1.3 Determinantes da aprendizagem**

O objetivo dos profissionais de marketing é fazer com que as informações relativas aos seus produtos ou serviços estejam na mente dos consumidores. Por isso, saber como pessoas aprendem informações é muito importante e o conhecimento dos fatores que influenciam a aprendizagem cognitiva pode ajudar no desenvolvimento de estratégias que facilitem o processo de aprendizagem por parte dos consumidores.

Um dos fatores que determinam a aprendizagem é a repetição, isto é, o processo mental de se repetir a informação ou a reciclagem da informação através da memória de curto prazo (ENGEL *et al.*, 2004). Através da repetição podemos fazer a manutenção da informação na memória de curto prazo e também transferi-la para a memória de longo prazo. O sinal da memória de longo prazo é aumentado quanto maior for a repetição, facilitando o processo de recuperação desse sinal.

Outro fator determinante de aprendizagem é a elaboração. É o processo que envolve pensar sobre o significado de um estímulo e relacioná-lo com outras informações já na memória (SOLOMON, 2002). Muita elaboração geralmente leva a maior aprendizagem. Quanto mais uma pessoa

elabora sobre uma informação, maior é o número de associações formadas entre a nova informação e a informação já armazenada na memória. Isso aumenta o número de caminhos ou percursos pelos quais a informação pode ser recuperada da memória (ENGEL *et al.*, 2004). A elaboração é influenciada pela motivação e pela capacidade de uma pessoa.

A motivação diz respeito ao estado de interesse que um indivíduo tem por certo produto ou serviço. Se no momento que viu a propaganda de um produto estiver buscando informações sobre o mesmo para adquiri-lo, então sua aprendizagem será maior. Essa aprendizagem influenciada pela motivação foi chamada de dirigida. Nesse caso, o principal objetivo durante o processamento da informação é a aprendizagem. Se ocorrer aprendizagem quando o objetivo não é aprender, então temos a aprendizagem incidental. A retenção de informação é maior quando ocorre a aprendizagem dirigida (ENGEL *et al.*, 2004). Essa informação também foi corroborada por um estudo que mostrou que a precisão da recordação era maior quando a informação havia sido aprendida de forma dirigida. Por exemplo, em processos de escolha de um produto, os consumidores dão atenção somente às informações relevantes à escolha. Outras informações receberam relativamente pouca atenção, diminuindo a precisão no processo de recordação. Além disso, diferenças individuais quanto ao peso dado aos atributos de um produto também afetaram o processo de escolha. Indivíduos que colocaram mais importância em menos atributos obtiveram maiores níveis de processamento de informação desses atributos (BIEHAL; CHAKRAVARTI, 1982).

Quanto à capacidade das pessoas, podemos dizer que o conhecimento é muito importante na aprendizagem, pois mais conhecimento habilita uma pessoa a ter uma elaboração mais significativa no processo da informação. Um artigo mostra que a habilidade do consumidor é distinta de sua experiência com o produto – exposições à propaganda, busca de informações, interações com representantes de vendas, processos de escolha e decisão, compra e utilização do produto em várias situações e que há cinco aspectos, ou dimensões, identificados: esforço cognitivo, estrutura cognitiva (crenças sobre os atributos dos produtos), análise, elaboração e memória. Melhoras nas primeiras duas dimensões geram impactos positivos sobre as outras três dimensões. Análise, elaboração e memória aparentam ter inter-relações mais específicas (ALBA; HUTCHINSON, 1987). Mas pode haver elementos que distraiam a atenção do consumidor

mesmo quando ele é bem informado. Em uma apresentação de vendas sobre um novo produto, formas gramaticais, a frequência da utilização de resumos e a força dos argumentos foram manipuladas. Como resultado, a recordação dos argumentos foi reduzida (MUNCH; SWASY, 1988). Finalmente, a idade parece reduzir nossas habilidades de aprendizagem. Um estudo mostrou o impacto de propaganda enganosa<sup>1</sup> vista por consumidores adultos novos e mais idosos. Adultos mais novos se mostraram menos susceptíveis às técnicas de propaganda enganosa durante o processo em que eles as avaliaram (GAETH; HEATH, 1987).

#### 2.2.1.4 Como melhorar a retenção das informações

Vimos que a repetição e a elaboração são importantes determinantes para se aprender uma informação. Contudo nem sempre o consumidor tem tempo ou disposição para executá-las. Por isso, o profissional de marketing precisa usar outros recursos para facilitar o processo de aprendizagem.

#### Relacionar os elementos do estímulo

Uma das formas de se melhorar a retenção das informações em um anúncio é relacionar seus elementos. Isso significa que a imagem do anúncio traz elementos que reforçam atributos do produto. Uma pesquisa mostrou que elementos verbais específicos associados com atributos de produtos consistentes com a mensagem da propaganda proporcionaram um índice de recordação maior do que se o atributo fosse discrepante com a mensagem (HOUSTON *et al.*, 1987). Outro estudo avaliou nomes de marcas sugestivos, ou seja, que passam idéias sobre atributos relevantes do produto ou informações sobre benefícios em um contexto particular do produto. Os resultados

---

<sup>1</sup> Propaganda enganosa no contexto do estudo citado é definida como uma discrepância entre o desempenho real de um produto e a crença do consumidor gerada pela propaganda. Para esse caso, a intenção do anunciante foi considerada irrelevante.

do estudo indicaram que um nome de marca sugestivo – TV Imagem Perfeita –, comparado com uma marca que não traz qualquer significado para o produto – TV Empório –, pode facilitar o índice de recordação de benefícios anunciados que eram consistentes com o nome da marca (KELLER, 1998).

A relação entre elementos de um anúncio pode melhorar a memória porque na medida em que esses elementos ativam o mesmo conceito básico, há uma repetição que aumenta a memorização. Com essa relação de elementos também pode haver um aumento do número e da força das conexões entre um item em particular de informação já armazenada na memória com outra informação igualmente armazenada. De acordo com a teoria sobre redes associativas explicada anteriormente pode haver um aumento da probabilidade de recuperação dessas informações com elementos relacionados. Outra explicação é que há a probabilidade de que a informação seja armazenada de forma semântica ou visual. Essas duas formas de se armazenar a informação duplicariam os caminhos que podem ser percorridos dentro da memória para recuperar a informação (ENGEL *et al*, 2004).

### **Utilização de palavras concretas**

Outra forma de melhorar a retenção das informações é através da utilização de palavras concretas. As palavras concretas como gato e flor podem ser facilmente visualizadas, em contraposição às palavras abstratas visualmente como liberdade e felicidade que não podem ser representadas. Um estudo demonstrou que a utilização de palavras concretas é mais eficiente quando usada em propaganda impressa em gerar imagens visuais<sup>6</sup>, atitudes positivas e intenções. Além disso, a vivacidade das imagens visuais comprovou ser uma mediadora perfeita, ligando as palavras concretas às respostas cognitivas e atitudinais em consumidores. Ainda de acordo com o estudo, as imagens visuais têm um amplo potencial para buscar informações armazenadas na memória de longo prazo e alojá-las na memória de curto prazo, um fenômeno chamado de alta

---

<sup>6</sup> Imagens visuais são definidas como um processo através do qual informações captadas pelos sentidos podem ser representadas na memória de curto prazo (BURNS, 1993).

elaboração. Os autores acreditam que isso leva à uma comunicação mais eficiente. Outro ponto observado é que as imagens mentais têm potencial para ser pessoalmente mais relevantes porque elas estariam ancoradas nas experiências pessoais e teriam sido geradas por processos mentais individuais (BURNS, 1993).

As empresas podem utilizar a vantagem da retenção das palavras concretas no momento que criam marcas para seus produtos. O xampu Seda da Unilever pode evocar o tecido seda, cujas características são maciez e beleza, nas mentes dos consumidores que buscam maciez e beleza para seus cabelos.

### **Utilização do auto-referenciamento**

O auto-referenciamento envolve relacionar-se a informação a si próprio e às suas experiências. Quando isso ocorre há maior aprendizagem durante o processamento da informação porque há uma codificação mais elaborada da informação do estímulo. Acredita-se que a representação do EU na memória seja uma estrutura complexa que é ativada pelo auto-referenciamento. A utilização dessa estrutura durante a codificação pode melhorar tanto o número como a força de associações potenciais que podem ser estabelecidas entre um estímulo e uma informação já armazenada, aumentando a probabilidade de recuperação. Pesquisas apontam o potencial para se estimular o auto-referenciamento através do texto da propaganda. Segundo o estudo, o auto-referenciamento foi obtido com a utilização da palavra “você” e um texto que sugeria a recuperação de experiências anteriores relevantes ao produto anunciado. Quando o texto estimula o auto-referenciamento, o resultado foi uma maior lembrança desse anúncio (ENGEL et al, 2004).

Outro aspecto importante é o *schema* pessoal. Um *schema* é definido como uma estrutura de conhecimento genérica armazenada na memória e que consiste de atributos relevantes pertencentes ao domínio de um estímulo assim como a inter-relação entre esses atributos. As pessoas podem possuir *schemas* para tipos de pessoas, papéis sociais (vendedora, consumidora,

mulher) ou eventos<sup>7</sup>. Voluntariamente, categorizamos as outras pessoas em diferentes tipos. Nós tendemos a lembrar a informação que é consistente com o *schema* e geralmente lembramos menos aquelas que são inconsistentes ou irrelevantes para o *schema*. Por exemplo, digamos que uma consumidora vá à uma agência de carros com a intenção de comprar. Lá ela encontra um vendedor solícito, mas com um estilo agressivo que se apresenta e lhe oferece ajuda. O vendedor mostra à consumidora alguns carros que podem atender suas necessidades, mas ele sugere um modelo em particular. Embora o carro sugerido pelo vendedor tenha um índice de aprovação bom junto a outros consumidores, o modelo específico é também um dos mais caros na agência. Quando a consumidora verbaliza sua reserva em relação ao preço do carro, o vendedor lhe diz que há uma grande demanda pelo modelo e que ela terá que comprá-lo naquele dia se não quiser perder o negócio. Se a consumidora desse exemplo tiver um *schema* para vendedores de carros no qual ela os percebe como profissionais movidos por comissão, ao invés de buscar atender bem os consumidores ou em prestar um serviço de qualidade, provavelmente ela lembrará que aquele vendedor tinha um estilo agressivo e que lhe ofereceu um carro que por acaso era mais caro. Ela poderá não lembrar muito bem que o vendedor também foi solícito, que lhe mostrou outros carros e que o carro recomendado tem um bom índice de aprovação. Ela também pode fazer inferências que sejam consistentes com seu *schema* e ir além das informações providas (ROBERTSON, 1991).

### Utilização de dispositivos mnemônicos

A memória pode ser melhorada com a utilização de recursos mnemônicos. Ao longo dos tempos, vários professores e apresentadores desenvolveram uma bateria de recursos que auxiliam a memória. Ou recursos que os ajudaram, ou a seus alunos, na aprendizagem. Um recurso mnemônico é um método para elaborar algum conteúdo a ser aprendido, tornando-o mais significativo, relacionando-o com coisas que são conhecidas, que guiam o processo de recordação. Os métodos variam com o conteúdo a ser aprendido e de acordo com a forma como a

---

<sup>7</sup> *Schemas* para eventos também são chamados de *scripts*, conceito discutido neste trabalho (ROBERTSON, 1991)

memória será testada. Testes de laboratório mostram que os recursos mnemônicos são geralmente efetivos. Uma demonstração educacional significativa da utilização de recursos mnemônicos foi apresentada no ensino de línguas estrangeiras. O método consistia em associar uma palavra em espanhol com a sua equivalente em inglês. Mas isso era feito em duas etapas. Primeiro, pensava-se em uma palavra-chave em inglês que produzisse um som parecido com toda ou parte da palavra em espanhol. Em seguida, associava-se essa palavra-chave com a tradução em inglês da palavra em espanhol através de alguma cena que mostrasse a interação entre os dois objetos. Após completar as duas fases, a pessoa poderia ir rapidamente da palavra em espanhol para a palavra-chave e em seguida para a tradução (BOWER; HILGARD, 1997).

Os recursos mnemônicos são também usados pelos profissionais de marketing para melhorar a memória dos potenciais consumidores em relação aos produtos anunciados. Para isso, *jingles* e rimas são especialmente criados para o produto.

#### **A utilização da repetição**

Se os consumidores estão motivados ou são capazes de ocupar-se de elaboração do processamento da mensagem, então uma única exposição a uma propaganda pode ser necessária para o efeito desejado. Mas nem sempre quem assiste a uma propaganda tem esses recursos à disposição; então exposições adicionais são desejáveis, se não necessárias para que haja maior retenção da informação.

O meio escolhido para se transmitir a mensagem também é importante. A repetição pode ser mais útil para anúncios que são veiculados na mídia eletrônica, pois os anúncios impressos podem ser processados no próprio ritmo da pessoa e reprocessados se necessário (ENGEL *et al*, 2004).

Dependendo da categoria de produto, ou do envolvimento na compra, a repetição também é mais útil. Se um consumidor estiver comprando produtos de limpeza para o lar não precisará gastar

muito tempo e energia para se decidir uma vez que não há muito risco envolvido. As empresas, portanto, repetem anúncios como uma forma de repetição imposta externamente. Contudo, se o consumidor estiver comprando um carro, então precisará se dedicar mais ao processo de compra. Há mais risco de se perder dinheiro, energia emocional, tempo. Um erro pode gerar sensações de frustração e irritação muito grandes. Assim o consumidor está mais motivado quando vai comprar um carro ou qualquer produto que possa ter um impacto futuro grande. Nesses casos, as empresas não precisam usar tanta repetição para fazer com que seus potenciais consumidores aprendam sobre seus produtos.

Essas razões evidenciam a importância da repetição como uma ferramenta para melhorar a aprendizagem. Contudo, um estudo examinou os efeitos cognitivos da repetição de propaganda considerando o impacto da exposição a comerciais dentro de um programa de uma hora. Constatou-se que a repetição das mensagens não afetava as atitudes e intenções de compra, embora uma resposta cognitiva mais negativa fosse evidenciada com o aumento da frequência de repetição. A relação entre as respostas cognitivas e as medidas de aceitação das mensagens se manteve relativamente constante ao longo do programa de uma hora (BELCH, 1982).

Outro efeito que se pode obter com a repetição excessiva de uma propaganda é o que se chama de saturação de propaganda. Nesse caso, repetições adicionais reduziram a eficácia da propaganda. Como resultado da saturação, os consumidores podem simplesmente deixar de assistir a um anúncio depois de certo número de exposições. Adicionalmente, os consumidores podem continuar prestando atenção, mas se tornam mais propensos à argumentação por causa do tédio de ver o mesmo anúncio várias vezes (ENGEL *et al*, 2004). Uma possível solução para esse problema é veicular anúncios que diferem em suas estratégias de execução, mas que tragam a mesma mensagem básica.



### **2.2.1.5 O esquecimento da aprendizagem**

O esquecimento está associado ao tempo. Quanto mais tempo tenha se passado desde que a aprendizagem tenha ocorrido, maior é a chance de se esquecer aquilo que foi aprendido. Mas o tempo não é o único responsável pelo esquecimento. Há processos de interferência que dificultam a recuperação de informações.

Conforme já discutido, a interferência pode ser causada por informações aprendidas anteriormente. Nesse caso, as informações anteriores atrapalham o aprendizado e a recuperação de nova informação. Há também o caso em que a informação recém-aprendida inibe a recuperação de informação aprendida antes.

Outra questão relacionada ao esquecimento é a acessibilidade da informação. Às vezes, a informação está na memória, mas não está acessível. Simplesmente não lembramos aquilo que buscamos na memória. Temos a impressão que a informação está na ponta da língua, mas não conseguimos acessá-la. De repente, ela aparece em nossas mentes. Essa questão é de especial importância para os profissionais de marketing, pois se o consumidor não lembrar de uma marca, ou produto, então a compra não se realizará.

### **2.2.1.6 Medidas de aprendizagem**

Para se medir a aprendizagem cognitiva pode-se usar medidas que avaliam o reconhecimento e a lembrança de comerciais de televisão.

De acordo com ENGEL *et al.* (2004), existem várias versões de mensuração que propõem graus diferentes de dificuldade de recuperação, a saber:

- a) Medidas de reconhecimento simples: os anúncios são apresentados para as pessoas e se pergunta se elas lembram de tê-los visto antes. Infelizmente, há muitas respostas erradas de pessoas que afirmam ter visto o anúncio, mas o confundiram com outro. Por essa razão, foi desenvolvido um outro procedimento chamado de medida de reconhecimento de escolha forçada (SINGH; COLE, 1985);
- b) Medidas de reconhecimento de escolha forçada: nesse teste, são apresentadas aos indivíduos duas ou mais propagandas ao mesmo tempo. Somente uma das propagandas é a propaganda do teste. O restante está lá apenas como um elemento externo com o qual os indivíduos podem desviar suas atenções. A tarefa consiste em selecionar a propaganda do teste (SINGH; COLE, 1985). Esse teste oferece uma avaliação mais realista e mais informativa da recordação do anúncio, pois focaliza o quanto um anúncio foi memorizado e os elementos de marcas particulares;
- c) Medidas de lembrança induzida: Pergunta-se aos entrevistados se eles viram um anúncio de uma marca de refrigerante durante a transmissão da novela na noite anterior. A pergunta fornece a sugestão;
- d) Medida de lembrança espontânea: nesse tipo de medida não se dá uma sugestão como no caso anterior. Pede-se, por exemplo, que o entrevistado cite todas as marcas vistas por ele durante as últimas 24 horas;
- e) Medida de lembrança demonstrada: o anúncio é transmitido, e no dia seguinte domicílios na área escolhida são contatados por telefone até que um número suficiente de pessoas qualificadas seja localizado. Os entrevistados têm que lembrar tanto o nome do produto anunciado quanto de uma parte do texto. Essa é uma das medidas mais frequentemente usadas.

#### **2.2.1.7 A adequação das medidas de aprendizagem quanto à eficácia da propaganda**

As medidas de aprendizagem de nome de marca são importantes para determinar se o objetivo do profissional de marketing em fazer com que o consumidor conheça o produto está sendo

atingido. As medidas de aprendizagem também são úteis para checar se a propaganda orientada para instruir os consumidores sobre as propriedades ou usos da marca está dando resultados.

Contudo as medidas de aprendizagem têm pouca utilidade para dizer sobre o impacto de um anúncio sobre as atitudes do consumidor. Mesmo que os consumidores lembrem dos apelos feitos em um anúncio, isso não significa que eles acreditem nesses apelos. Às vezes, propagandas consideradas irritantes são lembradas e têm um efeito negativo nas atitudes dos consumidores. Dessa forma, as medidas de aprendizagem precisam ser complementadas com um procedimento para se estimar as atitudes do consumidor.

Outro ponto a ser discutido é que mesmo que um anúncio seja esquecido, isso não significa que a informação está perdida. Podemos ir ao supermercado, ver um produto e nos lembrar da peça publicitária porque a informação estava na nossa mente. As redes associativas, conceito abordado anteriormente, podem explicar porque esse fenômeno ocorre. Medidas de lembrança são mais adequadas quando os consumidores precisam se basear na memória para identificar as marcas que considerarão na compra. Essa informação pode ter um impacto nas decisões de alocação de orçamento para despesas de propaganda porque o reconhecimento da marca já é suficiente como objetivo de resultado de propaganda. Para alcançar certo nível de reconhecimento, menos dinheiro é necessário (ENGEL *et al.*, 2004).

#### 2.2.1.8 O índice de *recall*

Uma forma de se verificar se uma propaganda foi boa ou não é checar a impressão que causou nos consumidores. Duas medidas podem cumprir esse papel de verificação. Um deles é o *recall* e o outro é o reconhecimento. No teste típico de reconhecimento, os entrevistados vêem os anúncios, um de cada vez, e têm que dizer se já os viram antes. No caso do *recall*, pede-se aos consumidores que pensem independentemente sobre o que têm visto sem lhes apresentar informações prévias (SOLOMON, 2002).

O *recall* é uma medida que expressa o quanto um comercial é lembrado após a sua veiculação. Para se obter essa informação, empresas coletam dados sobre o tamanho e as características da audiência através de pesquisas, meios eletrônicos complementados por diários mantidos por espectadores que compõem uma amostra. O *recall* e o reconhecimento são conduzidos para determinar se os consumidores lembram de ter assistido a um comercial; se eles lembram o conteúdo; e para avaliar a influência desses comerciais sobre a atitude dos consumidores em relação aos produtos e suas intenções de compra (SCHIFFMAN, 1997).

No contexto dessa pesquisa, utilizou-se os índices de *recall* levantados pelo Jornal Meio & Mensagem. Os pesquisadores fazem as seguintes perguntas para a elaboração do índice de *recall*:

- Você costuma assistir à televisão mesmo que de vez em quando?
- Quais marcas você lembra de ter visto em programas na TV nos últimos 30 dias?
- E como era essa propaganda da marca/produto que você viu na TV?

Com as informações em mãos, o *ranking* segue o critério de incluir as dez primeiras marcas, havendo casos de empates. (MEIO & MENSAGEM, 16/maio/2005e).

### 2.2.2 O condicionamento clássico

As teorias behavioristas de aprendizagem são também chamadas de teorias estímulo-resposta porque elas tomam como premissa que respostas observáveis em relação a estímulos externos sinalizam que houve aprendizagem. Nessa parte do estudo, exploraremos os conceitos de um tipo de aprendizagem behaviorista, isto é, o condicionamento clássico.

Pela teoria do condicionamento clássico, um estímulo incondicionado (EI) traz uma resposta incondicionada (RI). Um novo estímulo, que é chamado de estímulo condicionado (EC), como

uma campainha, é combinado com a comida (FI). Finalmente, o estímulo condicionado é apresentado sozinho e produz uma resposta condicionada bastante similar à resposta incondicionada. No contexto do comportamento do consumidor, estudos mostraram que a resposta condicionada não precisa se parecer com a resposta incondicionada, e que o estímulo condicionado deve prever, mas não necessariamente preceder o estímulo incondicionado para que o condicionamento ocorra (McSWEENEY; BIERLEY, 1984).

Algumas situações impedem que ocorra o condicionamento clássico mesmo quando o estímulo condicionado é seguido pelo estímulo incondicionado. São cinco situações (McSWEENEY; BIERLEY, 1984):

- a) o condicionamento clássico não ocorrerá quando houver sobreposição de estímulos. Dois estímulos condicionados são apresentados no mesmo momento e ambos precedem o estímulo incondicionado. Se os estímulos condicionados diferirem em saliência, então o condicionamento poderá ocorrer para o estímulo mais saliente. Para evitar que isso aconteça, devemos remover o estímulo saliente que coincide com o estímulo condicionado da propaganda.
- b) O condicionamento clássico pode não ocorrer quando houver um bloqueio. Nessa situação, o sujeito tem uma experiência anterior com um estímulo condicionado prevendo um estímulo incondicionado. Mais tarde, aquele estímulo condicionado e um novo estímulo condicionado são apresentados ao mesmo tempo e são seguidos pelo mesmo estímulo incondicionado. Nenhum condicionamento ocorre em relação ao novo estímulo condicionado, muito embora ele preceda e preveja o estímulo incondicionado. O condicionamento para o novo estímulo condicionado foi bloqueado pelo estímulo condicionado prévio. Para evitar o efeito do bloqueio, não devemos usar qualquer coisa semelhante ao estímulo incondicionado.
- c) Um efeito chamado de pré-exposição ao estímulo incondicionado pode evitar que o condicionamento clássico ocorra. É a situação em que as pessoas já tiveram alguma experiência prévia com o estímulo incondicionado. Embora essa familiaridade com o

estímulo seja frequentemente relatada como mais agradável, a familiaridade também diminui a efetividade daquele estímulo como um estímulo incondicionado. Assim como no caso anterior, não devemos também usar qualquer estímulo semelhante ao estímulo incondicionado.

- d) O condicionamento clássico também não ocorrerá se houver inibição latente. Nesse caso, o estímulo condicionado é apresentado várias vezes sem o estímulo incondicionado. Quando o estímulo condicionado é mais tarde seguido pelo estímulo incondicionado, haverá pouco condicionamento. Nessa situação, para evitar esse problema devemos usar condicionamento clássico para mudar as preferências em relação aos novos produtos e não em relação aos velhos.
- e) O efeito Garcia (GARCIA; KOELLING, 1966) é o caso em que não há condicionamento clássico em alguns casos por causa de uma escolha inconveniente do estímulo condicionado associado ao estímulo incondicionado. Para eliminar o efeito Garcia, devemos fazer um pré-teste das escolhas do estímulo condicionado e incondicionado para certificar que o condicionamento ocorrerá para estas escolhas.

### 2.2.2.1 Características do comportamento clássico condicionado

Segundo Mcsweeney e Bierley (1984), a primeira característica a ser apresentada é a aquisição. As respostas condicionadas não aparecem de uma única vez logo na primeira associação do estímulo condicionado com o estímulo incondicionado. Ao invés disso, a força da resposta condicionada aumenta muito na primeira vez que o estímulo condicionado e o estímulo incondicionado são associados. A próxima associação produz um aumento do condicionamento ligeiramente menor e assim por diante. A velocidade de aquisição das respostas condicionadas pode variar de uma a várias associações, dependendo de fatores como a saliência do estímulo condicionado – quanto maior a saliência mais rápida será a aquisição – estímulos

incondicionados – o condicionamento será melhor para estímulos mais fortes –, e intervalos entre as associações – quanto mais longos melhor será o condicionamento.

Outra característica do comportamento condicionado clássico é que ele desaparecerá se a relação entre estímulo condicionado e estímulo incondicionado for quebrada. Isso é chamado de extinção, e essa relação pode ser quebrada de duas formas: primeiro, o estímulo incondicionado pode ser omitido inteiramente; segundo, os estímulos condicionados e incondicionados podem ser apresentados de forma randômica um em relação ao outro. A extinção implica que o condicionamento será mais efetivo para produtos que são raramente vistos fora dos comerciais. Se o produto é freqüentemente visto, o estímulo condicionado ocorrerá sem o estímulo incondicionado, e a extinção da resposta condicionada acontecerá rapidamente uma vez que o comercial saia do ar.

A terceira característica do comportamento condicionado é quando usamos um estímulo posterior a outro estímulo condicionado. Quando isso acontece, o primeiro estímulo condicionado é seguido por um estímulo incondicionado até que uma resposta esteja condicionada. Então um segundo estímulo é seguido do primeiro estímulo. A resposta se torna condicionada ao segundo estímulo mesmo que ele nunca tenha sido seguido pelo estímulo incondicionado. Para o campo do comportamento do consumidor, essa característica implica que um estímulo incondicionado não precisa ser usado para se obter o condicionamento clássico. Por exemplo, quando o apresentador Galvão Bueno, da Rede Globo, começa uma transmissão na televisão, as pessoas prevêm que um evento esportivo importante está para começar.

Outra característica do comportamento condicionado clássico é a discriminação. Essa característica se manifesta quando um estímulo condicionado é seguido por um estímulo incondicionado e outro estímulo condicionado não é seguido pelo incondicionado. A resposta condicionada só ocorrerá para o estímulo condicionado que foi seguido pelo estímulo incondicionado e não ocorrerá para o outro estímulo.

A generalização é a característica que se refere a uma resposta condicionada que acontece diante de um novo estímulo condicionado que lembra outro estímulo condicionado prévio já associado à resposta manifestada pelo novo estímulo.

Finalmente, uma última característica é a inibição. Ela se refere ao fato que, existindo algumas situações em que há uma associação entre um estímulo condicionado e uma resposta, haveria uma inibição da resposta pelo estímulo em outras situações (McSWEENEY; BIERLEY, 1984).

### 2.2.3 O condicionamento operante

Para introduzir esse assunto pode-se dizer que esse tipo de condicionamento ocorre quando existe um aprendizado em decorrência de resultados positivos obtidos com um comportamento. Se os resultados forem negativos, então o comportamento é evitado (SOLOMON, 2002). Os resultados são assim reforços para comportamentos e afetam a frequência ou a probabilidade de o comportamento ser desempenhado de novo.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um grande cientista do comportamento humano que distinguiu dois tipos de comportamento: o comportamento de resposta, que é provocado por um estímulo conhecido; e o comportamento operante, que não é provocado por um estímulo conhecido, mas é simplesmente emitido pelo organismo. Respostas não condicionadas seriam exemplos de comportamento de resposta uma vez que elas são provocadas por estímulos não condicionados. Exemplos de comportamento de resposta incluem todos os reflexos como o agitar de uma mão quando perfurada por uma taxa; ou a contração da pupila do olho quando exposto a uma luz intensa; ou a salivação na presença de comida. Por sua vez, o comportamento operante não está inicialmente correlacionado com um estímulo conhecido. Alguns exemplos são: assobiar espontaneamente, levantar e caminhar de um lado para o outro, uma criança abandonando um brinquedo em favor de outro, mover mãos, pernas ou braços arbitrariamente. Muitas das nossas atividades diárias são comportamentos operantes (HERGANHAHN; OLSON, 2004).



Acompanhando os dois tipos de comportamentos descritos acima, há dois tipos de condicionamento. O primeiro é o condicionamento do tipo S<sup>8</sup> que enfatiza a importância do estímulo em provocar a resposta desejada. Esse condicionamento também é chamado de condicionamento de resposta. O tipo de condicionamento que envolve o comportamento operante é chamado de tipo R<sup>9</sup> porque a ênfase está na resposta. O condicionamento do tipo R também é chamado de condicionamento operante.

O condicionamento do tipo R possui dois princípios. O primeiro estabelece que qualquer resposta que é seguida por um estímulo, ou reforço, que a reforça tende a ser repetida; e o segundo diz que um estímulo de reforço é qualquer coisa que aumente a taxa de ocorrência da resposta operante. Esses princípios são aplicáveis ao desenvolvimento da personalidade humana, ou seja, nós somos aquilo que tem sido reforçado em nós mesmos em nossa existência. O que chamamos de personalidade é nada mais do que um padrão de comportamento consistente que sintetiza nosso histórico de reforços. Nós aprendemos nosso idioma materno, por exemplo, porque recebemos encorajamentos e aprovação quando o som que emitimos se aproxima de nossa língua materna, na nossa casa, ou em nosso ambiente. A cultura é um conjunto de padrões de comportamento que são reforçados. Diferentes culturas reforçam diferentes padrões. (HERGANHAHN; OLSON, 2004).

### 2.2.3.1 O reforço positivo

O condicionamento acontece por um reforço positivo na forma de uma recompensa. A resposta é fortalecida e o comportamento é aprendido. Em outras palavras, se o sujeito realiza a resposta instrumental, ele recebe o estímulo de reforço; se não realiza a resposta, o estímulo de reforço não é apresentado. Um exemplo de laboratório desse tipo de reforço é quando se dá comida a um rato faminto sempre que ele pressiona uma alavanca, mas não quando ele não a pressiona. Há também diversos exemplos fora do laboratório. Um pai pode dar um chocolate a seu filho

---

<sup>8</sup> S é a inicial de *stimulus*

<sup>9</sup> R é a inicial de resposta

somente quando ele deixa seus brinquedos organizados; ou o professor somente elogia seus alunos quando recebe bons relatórios; ou um funcionário só recebe seu bônus somente quando atinge suas metas (DOMJAN, 1993).

### **2.2.3.2 O reforço negativo**

O reforço pode ser negativo quando um comportamento é aprendido para se evitar algum estímulo contrário. Também se pode dizer que se a resposta ocorre, o reforço é retido; se a resposta não ocorre, o reforço é liberado. Esse procedimento aumenta a probabilidade do comportamento se o reforço for um estímulo aversivo.

Existem dois tipos de procedimentos de reforço negativo. No primeiro, o estímulo aversivo está continuamente presente, mas pode ser interrompido pela resposta instrumental. Esse tipo de procedimento é chamado de fuga. Prisioneiros podem fugir dos dissabores da prisão escapando; pode-se evitar a estática desagradável de um rádio não sintonizado se o mesmo for desligado; as pessoas podem sair de uma sala de cinema para não ter a experiência desagradável de assistir a um filme considerado ruim.

O segundo tipo de procedimento de reforço negativo envolve um estímulo negativo que está marcado para acontecer em algum momento no futuro. Nesse caso, a resposta instrumental previne que o estímulo negativo seja apresentado. Esse tipo de procedimento é chamado de anulação. Há muitas coisas que se pode fazer para se prevenir a ocorrência de alguma coisa ruim: os estudantes podem estudar antes de uma prova para evitar uma nota ruim; atender a um alarme de incêndio pode evitar o risco de um ferimento; etc. (DOMJAN, 1993).

### **2.2.3.3 A punição**

A punição ocorre quando o comportamento gera respostas negativas que podem ser a remoção de alguma coisa positiva ou o surgimento de alguma consequência negativa em uma situação. De

outra forma, pode-se dizer que a punição significa tirar alguma coisa que um indivíduo quer ou lhe dar alguma coisa indesejável.

Pesquisadores argumentam que a punição é ineficiente no longo prazo e que, se a ameaça de punição for removida, o comportamento indesejável retorna para o seu nível anterior. Assim, a punição é bem sucedida quando produz somente um efeito temporário. Ainda há outros argumentos contra o uso da punição, a saber, (HERGANHAHN; OLSON, 2004):

- a) Geração de subprodutos emocionais: o organismo que está sendo punido se torna temeroso e este medo se associa a um número de estímulos relacionados àqueles presentes quando a punição ocorreu;
- b) A punição mostra o que o organismo não deveria fazer, ao invés do que ele deveria fazer: comparada ao reforço, a punição não passa virtualmente qualquer informação ao organismo. O reforço indica que o que foi feito é efetivo para a situação. Portanto, nenhum aprendizado posterior é exigido. Frequentemente, a punição informa ao organismo somente que a resposta punida é aquela que não resultará em reforço em uma dada situação e aprendizado posterior é necessário para mostrar a resposta que funcionará;
- c) A punição ensina que é justificável impor a dor sobre outros: esta é a situação em que a punição é aplicada em crianças. Quando a criança leva umas palmadas, a única coisa que ela pode aprender é que dependendo da situação é justificável causar dor em outra pessoa;
- d) Quando a criança está em uma situação em que o comportamento previamente punido não recebe punição, então ela tem uma licença para se comportar da forma como bem entender: assim, na ausência do pai ou da mãe, a criança pode xingar, quebrar janelas, ser desrespeitosa com os mais velhos, bater nas crianças menores, etc. a criança aprendeu a suprimir determinados comportamentos quando eles levam à punição, mas na ausência dos agentes punitivos, não há motivo para não se fazer o que é considerado errado;

- e) A punição estimula a agressão contra o agente punitivo e outros: a punição faz com que o organismo punido se torne agressivo e essa agressão pode causar problemas adicionais;
- f) A punição frequentemente substitui um comportamento indesejável por outro comportamento indesejável: por exemplo, uma criança que leva palmadas pode chorar após ser punida, uma pessoa que sofreu uma punição por ter roubado pode se tornar mais agressiva e cometer mais crimes quando tiver uma oportunidade.

#### 2.2.3.4 O comportamento moldado

O comportamento de animais pode ser moldado. Em um experimento, um animal foi colocado em uma caixa sem alimentação durante um tempo. Um pesquisador pode acionar uma chave que libera comida dentro da caixa onde há também uma alavanca que, se pressionada, também libera comida. O comportamento que o pesquisador quer moldar é o acionamento da alavanca pelo animal. O primeiro passo então é liberar o alimento cada vez que o animal se aproxima da alavanca. A liberação do alimento é feita pela chave externa. Na etapa seguinte, o pesquisador libera comida apenas quando o animal tocar a alavanca. Finalmente, o pesquisador libera o alimento apenas quando o animal pressionar a alavanca. Esse procedimento é semelhante a um jogo infantil chamado “Está frio! Está quente!”. Nesse jogo, as crianças escondem um objeto que deve ser encontrado por outra criança que está com os olhos vendados. À medida que a criança com os olhos vendados se aproxima do objeto, as outras gritam “está momo”, “está esquentando”, “está fervendo”, “está pegando fogo”. Se a criança se afasta do objeto, as outras gritam “está estriando”, “está frio”, “está muito frio”, “está congelando”.

Outro exemplo de moldagem pode ser observado no comportamento do consumidor. Através do condicionamento operante, em agências de carros, por exemplo, o consumidor costuma receber um tratamento especial com o oferecimento de café e doces para quem visita o *showroom*. Depois desse incentivo, os vendedores conversam sobre a compra de um carro (ENGEL *et al.*, 2004).

O processo de moldar comportamentos tem dois componentes. O primeiro é o reforço diferencial que significa que somente algumas respostas são reforçadas e outras não. O segundo é a aproximação sucessiva na qual somente as respostas que se tornam progressivamente semelhantes àquelas esperadas pelo pesquisador são reforçadas (HERGANHAHN; OLSON, 2004).

#### **2.2.3.5 Extinção e recuperação espontânea**

Assim como acontece no condicionamento clássico, quando o reforço é removido da situação de condicionamento operante, a extinção acontece, ou melhor, a taxa de resposta retorna ao nível anterior à introdução do reforço. Esse nível também é chamado de operante.

Após a extinção pode haver uma recuperação espontânea do condicionamento, caso as condições que envolviam o condicionamento sejam retomadas. Em outras palavras, se um animal que apresentava um condicionamento é levado para sua gaiola e retorna para o ambiente de teste algum tempo depois, o condicionamento será recuperado espontaneamente sem treinamento adicional (HERGANHAHN; OLSON, 2004).

#### **2.2.3.6 Comportamento supersticioso**

De acordo com os princípios do condicionamento operante, é possível prever que o que o animal está fazendo no momento em que é alimentado por algum mecanismo de alimentação, esse animal tenderá a repetir esse comportamento. Assim o animal está apto a desenvolver estranhas respostas ritualísticas como girar no sentido anti-horário, saltar de uma pata para outra, etc. O animal então desenvolve uma superstição de que a resposta ritualística é necessária para o processo de reforço.

Entre os humanos há inúmeros exemplos do comportamento supersticioso. Os esportes em geral fornecem vários casos. Imagine a situação em que um jogador de tênis ganhe um importante campeonato usando roupas vermelhas. Existirá uma forte tendência de que ele use roupas vermelhas em campeonatos seguintes (ANDERSON, 2000).

### 2.2.3.7 Formas de se usar o reforço

O reforço é uma parte importante do condicionamento operante. Por isso, deve ser trabalhado cuidadosamente. Existem alguns programas possíveis de reforços, entre eles:

- a) **Reforço de intervalo fixo:** depois de um período de tempo, a primeira resposta traz a recompensa. Esse programa faz com que as pessoas respondam lentamente logo após o reforço e mais aceleradamente à medida que o próximo reforço se aproxima. Um exemplo disso é a corrida às lojas quando uma grande promoção de temporada é anunciada (preços de alguns produtos às vésperas do natal);
- b) **Reforço de intervalo variável:** o reforço ocorre em torno de uma média de tempo, mas não dá para se dizer exatamente quando acontecerá. Por isso, as pessoas mantêm um padrão de comportamento. Um exemplo dessa situação é o comprador secreto. Trata-se de um funcionário de uma loja que a visita disfarçado de consumidor. Se não for bem atendido, fará um relatório para a área responsável pelo controle de qualidade. Sabendo dessa política, os funcionários responsáveis pelo atendimento manterão um padrão de comportamento adequado;
- c) **Reforço de proporção fixa:** o reforço ocorre após um número fixo de respostas. Muitas lojas e prestadoras de serviços seguem esse programa. É o caso da pizza grátis após a coleção de 10 selos que acompanham cada entrega. Ou os programas de milhagem das companhias aéreas que concedem viagens aos viajantes frequentes. Engel *et al.* (2004) cita esse programa como um reforço ao usuário frequente.

- d) **Reforço de proporção variável:** a pessoa recebe o reforço após um certo número de respostas; porém a pessoa não sabe qual é esse número. Então o comportamento se repete até que o reforço ocorra. O funcionamento das máquinas caça-niqueis e o comportamento dos jogadores exemplificam esse tipo de reforço.

#### 2.2.4 A aprendizagem vicariante

A aprendizagem vicariante incorpora elementos da aprendizagem cognitiva e behaviorista. No comportamento do consumidor, isso pode ocorrer quando um indivíduo observa as ações de outros, assim como as consequências desses comportamentos (ENGEL *et al.*, 2004). As propagandas utilizam esse tipo de aprendizagem mostrando um consumidor recebendo os resultados positivos da compra e do consumo do produto. Por exemplo, em comerciais de xampus um rapaz pode fazer um elogio para uma garota a respeito de seus cabelos perfumados e macios. A garota do comercial sai com um ar de felicidade lembrando que lavou seus cabelos com aquele xampu.

Em outro exemplo, um experimento foi realizado com crianças. Elas assistiram a um filme, no qual uma modelo aparecia batendo e chutando uma boneca. Um grupo de crianças viu o comportamento da modelo ser encorajado pela sua agressividade. Um segundo grupo viu a modelo ser punida pelo seu comportamento. Para um terceiro grupo, as consequências da agressividade da modelo foram neutras. Mais tarde, as crianças dos três grupos foram expostas a uma boneca e a agressividade em relação à boneca foi medida. O resultado foi que, as crianças que viram o comportamento da modelo ser reforçado, mostraram mais agressividade; as crianças que viram a modelo ser punida foram menos agressivas; e as crianças que viram nada aconteceu à modelo mostraram um comportamento que ficou entre aqueles mostrados pelos outros dois grupos (BANDURA, 1965). Esse experimento mostrou que o comportamento das crianças foi influenciado por experiência indireta ou vicariante. No primeiro grupo de crianças ocorreu reforço vicariante, que contribui para a agressividade; no segundo, punição vicariante, que inibiu a agressividade. Além do reforço e punição, um comportamento também pode ser extinto. A

extinção vicariante pode ser usada para reduzir ou eliminar uma determinada resposta a um estímulo.

Em relação à aprendizagem vicariante, alguns autores consideram ainda uma categoria chamada “tentativa e erro” vicariante (HERGENHAHN; OLSON, 2004). Diferentemente do comportamento de “tentativa e erro” no qual a primeira resposta a um estímulo ou situação é dada e então outra é tentada na sequência até que a solução seja alcançada, na “tentativa e erro” vicariante o processo de se testar é feito cognitivamente ao invés de uma abordagem comportamental.

A “tentativa e erro” vicariante foi observada no comportamento de animais que tinham que escolher entre estímulos e hesitavam, vacilavam ou comparavam estímulos alternativos experimentados por outros animais antes que se comprometessem com uma escolha (BOWFR; HILGARD, 1997).

### 2.2.5 Sumário

A aprendizagem é muito útil para o comportamento do consumidor, especialmente quando relacionada às características dos produtos e serviços que se pretende vender no mercado. Um consumidor consciente das características de um produto pode tomar decisões mais adequadas às suas necessidades. Para o anunciante, a consciência do consumidor pode se traduzir em vendas.

O foco da aprendizagem cognitiva está no entendimento dos processos mentais que levam as pessoas a aprender uma informação, ou como a informação é transferida para a memória de longo prazo.

Uma das medidas que mostra a eficácia de uma propaganda é o *recall*. O *recall* é uma medida que expressa o quanto um comercial é lembrado após a sua veiculação. Para o profissional de marketing, isso mostra se sua estratégia para ensinar o consumidor foi bem pensada e executada.



As teorias behavioristas de aprendizagem são também chamadas de teorias estímulo-resposta porque elas tomam como premissa que respostas observáveis em relação a estímulos externos sinalizam que houve aprendizagem. Os conceitos de um tipo de aprendizagem behaviorista, isto é, o condicionamento clássico, são úteis para o marketing na medida em que se associa sentimentos ou objetos desejados ao produto.

Por sua vez, o condicionamento operante ocorre quando existe um aprendizado em decorrência de resultados positivos obtidos com um comportamento. Se os resultados forem negativos, então o comportamento é evitado. Os resultados são assim reforços para comportamentos e afetam a frequência ou a probabilidade de o comportamento ser desempenhado de novo.

Finalmente, a aprendizagem vicariante incorpora elementos da aprendizagem cognitiva e behaviorista. No comportamento do consumidor, isso pode ocorrer quando um indivíduo observa as ações de outros, assim como as consequências desses comportamentos.

### **2.3 Elementos de propaganda e aprendizagem**

Esse capítulo apresentará algumas ferramentas e conhecimentos importantes para o estudo da aprendizagem em propaganda. Será abordado o conceito de audiência, alcance e frequência na propaganda; também metodologias para o estudo serão exploradas já que seu conhecimento pode ajudar o profissional de marketing no entendimento do composto que pode tornar um comercial ser mais eficiente. Alguns tópicos sobre análise de conteúdo são expostos a seguir com o mesmo propósito, ou seja, fornecer ferramentas para uma melhor compreensão de pontos relevantes para a propaganda.

### **2.3.1 Os conceitos de audiência, alcance e frequência na propaganda.**

As redes de televisão e radiodifusão precisam de informações que não sejam enviesadas referentes aos índices de audiência, que representam uma estimativa do público que assistiu a um programa ou que o sintonizou durante um período específico. Para isso, pesquisas objetivas, consistentes e completas são necessárias. Empresas independentes conduzem a maioria das pesquisas de índices de audiência utilizando métodos científicos para sondar as atitudes e os comportamentos humanos. Esses métodos primeiro ajudam na preparação de programas e campanhas de marketing; depois ajudam na avaliação dos resultados das mensagens em termos de comportamentos de compra, reconhecimento de marca, bem como a imagem dos programas e das redes de televisão e radiodifusão. (HEAD; STERLING, 1990). A soma dos índices de audiência (porcentagens) é chamada de GRP (*gross rating points*). Dessa forma, dois comerciais com um índice de audiência de 15, teriam o equivalente a 30 GRPs.

#### **2.3.1.1 Formas de coleta de dados para determinação de audiência**

Os pesquisadores usam vários métodos para coletar dados e obter os índices de audiência. Os principais estão listados abaixo:

- a) **Os diários:** é um diário usado para coletar dados do mercado. As pessoas que recebem esse diário anotam o horário que ouviram o rádio e a estação em que estavam sintonizados. Em relação à televisão, uma pessoa da casa pesquisada se responsabiliza por relatar os hábitos da audiência da casa. A maior dificuldade desse método é que as pessoas preenchem o diário de forma imprecisa seja intencionalmente para mostrar bom gosto, seja por preencher o relatório após vários dias de o programa ter sido assistido.

- b) **Medidores passivos:** não requer a participação da audiência. É chamado de passivo porque esse método não dá indicação de quem está assistindo à televisão ou se há alguém realmente alguém em frente ao aparelho de televisão. Algumas agências de pesquisa usam diários para complementar a leitura dos medidores passivos.
- c) **People meter:** mudanças no padrão de audiência forçaram os analistas a prestar mais atenção aos hábitos individuais. Como consequência, o *people meter* foi desenvolvido para registrar o padrão de utilização da televisão. Basicamente, o *people meter* coleta os dados dos programas que estão sendo assistidos, bem como dados demográficos a partir da participação da pessoa que está participando da pesquisa. Para isso, a pessoa deve apertar um botão de identificação quando começar a assistir seu programa e quando terminar de assisti-lo. Cada pessoa moradora da casa pesquisada tem o seu respectivo botão. Há também botões extras para visitas. Uma limitação metodológica desse sistema é que não considera o fato que segmentos importantes da composição da audiência como crianças e pessoas idosas podem se intimidar ou manifestar impaciência com os botões do *people meter*.
- d) O sistema *ScanAmerica*: trata-se de um medidor que incorpora as funções do *people meter* e incorpora uma medida de conexão entre o programa assistido e a compra de um produto. Esse sistema correlaciona a exposição à propaganda com o comportamento subsequente de compra. Para registrar o comportamento de compra, o *ScanAmerica* possui uma espécie de caneta leitora de códigos de produtos. Cada morador da casa pesquisada deve usar a leitora de códigos assim que voltar de uma compra. A leitora é manuseada pela pessoa e registra as informações dos produtos comprados. Quando a caneta é recolocada no console do *ScanAmerica*, suas informações são armazenadas e capturadas por uma ligação de um computador em um horário determinado diariamente. Esse método, embora apresente uma funcionalidade importante, tem as desvantagens do *people meter*, além de exigir uma interação maior das pessoas que estão sendo pesquisadas.
- e) **Telefonemas durante a programação:** os pesquisadores ligam para as pessoas que serão entrevistadas e perguntam o que elas estão assistindo no momento que atendem ao telefone. Complementam a pesquisa com informações demográficas. Esse método requer um número

grande de ligações para cobrir cada período do dia e assim obter um perfil completo das pessoas que estão sendo pesquisadas. Mas as ligações não são feitas após as 22h00 e nem antes das 8h00. Para esse período, o pesquisador pede ao entrevistado que lembre dos programas assistidos. É um método bastante caro para pesquisas contínuas.

- f) **Telefonemas para verificar o que foi assistido:** os telefonemas são feitos pelos pesquisadores que perguntam aos entrevistados o que foi assistido. Nesse caso, há maiores problemas com memória, tomando o método menos confiável.
- g) **Entrevistas pessoais:** esse método consiste em fazer a pesquisa nas casas das pessoas, ou nas ruas ou em *shopping centers*. É um método que tem sido pouco usado devido ao risco apresentado aos entrevistadores.

**Novas tecnologias:** atualmente, uma nova ferramenta tem sido utilizada nos Estados Unidos. Trata-se do PPM (*Portable People Meter*). Seu funcionamento consiste em inserir um código inaudível no sinal de áudio da programação (rádio, TV aberta e a cabo). Esse código é detectado por um aparelho do tamanho de um celular que a pessoa carrega. O PPM mede a audiência passivamente, não requer o acionamento de um botão sempre que a pessoa assista à televisão ou que a pessoa faça anotações. Esse sistema possui um detector de movimentos sofisticado, permitindo a identificação de quem está usando o dispositivo. A medição é feita nas pessoas, não em aparelhos de TV ou rádio.

### **2.3.1.2 Alcance e frequência na mídia eletrônica**

O alcance é a medição da audiência acumulada que tem o tempo como o elemento principal na acumulação da mídia eletrônica. Assim, os telespectadores são contados pelos medidores eletrônicos caso eles apertem os botões que os identificam como telespectadores de determinado programa. Se novos espectadores assistem a um programa depois de sua primeira exibição, então eles são somados àqueles que o viram na primeira vez. A cada nova semana que o programa vai

ao ar, novos membros da audiência vão sintonizá-los pela primeira vez, fazendo com que a acumulação cresça. Outra forma de se fazer a acumulação crescer é com anúncios em horários diferentes e que atraiam o mesmo público. (SISSORS; BUMBA, 2001).

As medições de alcance mostram quantos tipos de clientes potenciais ou residências há em uma audiência de um veículo de mídia durante um período de tempo, originalmente medido por quatro semanas. Há dois tipos de alcance: o alcance de quatro semanas de um só veículo; e o alcance combinado para quatro ou cinco programas de televisão.

No caso de programas de televisão, o alcance acumula no decorrer do tempo dentro de um padrão. A primeira vez em que um programa passa na televisão, ele acumula o maior número de espectadores. Na segunda vez, a maior parte dos espectadores é repetida, apesar de acrescentar alguns novos espectadores. O terceiro e subsequentes televisualizações acumulam ainda menos novos espectadores. O alcance mede a dispersão da mensagem, indicando quão ampla é a recepção da mensagem em um universo-alvo.

Por sua vez, a frequência é a medição da repetição da mensagem, indicando a extensão em que os membros da audiência foram expostos ao mesmo veículo ou grupo de veículos. Em outras palavras, a frequência é uma estatística associada ao alcance e representa o número de vezes que os membros da audiência foram expostos ao programa de mídia eletrônica dentro de um período determinado.

O alcance e a frequência ocorrem ao mesmo tempo, mas em proporções diferentes e em relação inversa. Considerando um número determinado de GRPs, quando a frequência sobe, o alcance desce. De forma matemática, temos:

$$\text{GRP} = \text{Alcance} \times \text{Frequência}$$

A frequência eficaz é a quantidade de frequência (ou repetição) necessária para que, por exemplo, um anúncio se torne eficaz do ponto de vista de comunicação. Já o alcance eficaz representa uma porcentagem da audiência de um veículo alcançada a cada melhoria no efeito de

freqüência. Se a freqüência eficaz estiver entre duas a sete repetições, então o alcance é a soma das porcentagens de alcance individual para cada nível de freqüência. (SISSORS; BUMBA, 2001).

## **2.3.2 Metodologias para se estudar a propaganda**

As mensagens de propaganda têm sido estudadas através de algumas metodologias para se entender seus efeitos. Duas são bastante relevantes para esse estudo: semiologia e análise de conteúdo.

### **2.3.2.1 A semiologia e o estudo da propaganda**

Semiologia é um método para se estudar material textual que emergiu da linguística e das análises literárias e culturais. Pode ser usada para estudar muitos tipos de fenômenos sociais (LEISS *et al*, 1997). Os semiologistas têm se concentrado nas relações entre as partes de uma mensagem, pois é através da interação destas partes que o significado é formado.

Para o estudo da propaganda, a semiologia é especialmente apropriada. A crescente preponderância dos recursos visuais na propaganda tem aumentado a ambiguidade dos significados implícitos nas estruturas das mensagens. Antes de 1920, a propaganda geralmente apresentava sua mensagem de forma explícita através de texto escrito. Depois a representação visual se tornou mais comum, e a relação entre texto e imagens se tornou complementar. O texto explicava as imagens. A partir de 1960 essa relação entre texto e imagem ficou mais complexa, fazendo com que a mensagem da propaganda ficasse mais ambígua: seu entendimento dependia da relação entre os elementos da estrutura interna da propaganda e elementos do mundo externo.

O design e o conteúdo da propaganda também mudaram com a teoria da segmentação do mercado. Pesquisas de mercado e audiência deram aos profissionais de propaganda uma vasta quantidade de informações demográficas e psicográficas sobre as características do público alvo. As propagandas criadas com essas informações focavam os benefícios que os consumidores obtinham com os produtos ao invés das características dos produtos em si. Esta nova ênfase levou a um aumento da utilização de formas dramáticas e narrativas para contar histórias sobre os consumidores e seus usos dos produtos e a um declínio na quantidade de informação textual apresentada sobre os produtos. Dessa forma, o trabalho do publicitário é conhecer o mundo do segmento para o qual está criando uma peça de comunicação de tal sorte que o estímulo criado possa evocar associações com as experiências e informações armazenadas na memória do consumidor. A propaganda se baseia nas predisposições, esperanças e preocupações dos consumidores, mas ela as reformula para acomodar seus propósitos, não refletindo significado, mas reconstituindo-o.

Esta é a razão pela qual a semiologia é importante. Ela tenta responder questões relacionadas aos significados. Semiologia é o estudo dos sinais. Os sinais possuem significado que comunica mensagens para as pessoas. Qualquer coisa pode assumir a função de um sinal – um objeto, um livro, um filme, uma pessoa, um prédio, uma música, uma propaganda (LEISS *et al*, 1997).

A semiologia se origina na discussão dos sinais, ou mais especificamente, de um sistema de sinais. Um sinal pode ser separado em dois componentes: o significante e o significado. O significante é o material usado como veículo do significado. O significado é o que o sinal significa (BARTHES, 1957).

Um dos pontos mais importantes da semiologia é a distinção entre significante e sinal. Eles não são o mesmo, embora aparentem ser o mesmo. Um significante sem significado não tem sentido. Em propaganda, os criadores de mensagens tentam transformar os significantes produtos e serviços, com os quais a audiência pode ter nenhuma familiaridade, em sinais que tenham sentido que desencadeiem um comportamento apropriado como a compra.

Por exemplo, em um anúncio do perfume Chanel No. 5, o rosto de Catherine Deneuve e o vidro do perfume não estão ligados por qualquer parte da narrativa, mas pela justaposição. Eles aparecem lado a lado em termos de uma suposição de que eles têm o mesmo sentido. Não há uma ligação entre o rosto de Catherine Deneuve e o Chanel No. 5, mas a ligação é estabelecida em termos do que seu rosto representa para o espectador e é isso o que Chanel No. 5 tenta dizer lhe dizer. A propaganda apresenta essa transferência de sentido como um fato consumado, como se ela estivesse apresentando dois objetos com o mesmo sentido, mas de fato é apenas na propaganda que essa transferência ocorre. Chanel No. 5 só tem esse sentido ou imagem que ele compartilha com Catherine Deneuve por estar associado a ela através da propaganda. Então o que o rosto de Catherine Deneuve representa para o espectador em revistas e filmes, Chanel No. 5 procura representar no mundo dos bens de consumo. A propaganda está usando um sistema de sinais já existentes e se apropriando de uma relação entre o sistema significante – Catherine Deneuve – e significado – ela representa glamour e beleza – para falar que o produto tem a mesma relação, ou seja, que o perfume pode ser substituído pelo rosto de Catherine Deneuve e que pode significar também glamour e beleza. Usar a estrutura de um sistema para estruturar outro, ou para traduzir a estrutura de outro é um processo que deve envolver uma estrutura intermediária, um sistema de sistemas onde a tradução possa ocorrer: isso é a propaganda. As propagandas estão constantemente fazendo essas traduções entre sistemas e, portanto, um vasto meta sistema onde valores de diferentes áreas de nossas vidas são intercambiados (WILLIAMSON, 1994).

Assumindo um significado de uma propaganda para um consumidor, a questão que se deve responder é como aquele consumidor chegou àquele significado, pois nada numa determinada propaganda pode ter explicitamente expressado aquele significado. A abordagem semiológica sugere que o significado de uma propaganda não espera para ser internalizado pela pessoa que a assiste, mas que se constrói de diversas formas pelos sinais que estão organizados e relacionados entre si, seja pelas referências internas da própria propaganda, seja através das referências externas. Especificamente, para que a propaganda tenha um sentido, o leitor ou espectador tem que fazer uma elaboração. O significado não está na página ou comercial, mas tem que ser apreendido a partir de um esforço individual (LEISS *et al*, 1997).



Há três passos nesse processo. Primeiro, o sentido de um sinal é transferido para outro. No exemplo acima, o sentido “Catherine Deneuve” (ela com um sentido de elegância e bom gosto) é transferido para o produto. Não existe um argumento ligando os dois, e a transferência depende de justaposição dentro da estrutura da propaganda. Há muitas formas dessa transferência ocorrer:

- Entre pessoas e objetos: exemplo do trabalho feito com Catherine Deneuve acima descrito; ou outra celebridade ou até uma pessoa comum que possua imagem adequada para o produto, marca ou loja que se pretende anunciar como Zezé de Camargo e Luciano e as Lojas Marabrás;
- Entre situações sociais e objetos: o produto ou objeto se apropria das qualidades de uma situação ou evento social. As propagandas tentam transferir os significados de instituições como o casamento, formaturas, o dia das mães, etc., para produtos, lojas;
- Entre objetos e objetos: o objeto que inicialmente não tem um significado deve receber um valor de um outro objeto que já possui um valor para o consumidor. Em propagandas de cigarros, por exemplo, emprega-se a utilização de carros caros como um fator de correlação com estilo, poder, luxuria, que em seguida são correlacionados com a marca do cigarro;
- E, finalmente, entre sentimentos e objetos: um produto pode representar uma qualidade abstrata ou sentimento para gerar ou ser aquele sentimento. O produto pode não apenas ser o sinal, mas a referência real para aquele sinal. O ato de comprar ou consumir o produto libera o sentimento referente em questão. Um exemplo é a tentativa do bombom sonho de valsa em se conectar com amor e namoro em suas propagandas.

Segundo, a transferência da significância não é completada pela propaganda: nós devemos fazer a conexão por nós mesmos. Por exemplo, em nenhum lugar da propaganda foi dito que “Chanel No. 5 é como Catherine Deneuve. Este sentido não existe até que completemos a transferência. Um sinal só pode ser transferido ou substituir alguma coisa se ele tem um sentido para o leitor ou espectador. A transferência requer a nossa ativa participação, há um espaço, uma brecha onde o espectador deveria estar; e uma das características da propaganda é que nós somos convidados a preencher aquela brecha, de tal forma que nos tornamos ao mesmo tempo espectadores e atores, sujeito e objeto. O sentido não é recebido de uma forma unidirecional. A audiência o cria e o

recria. A propaganda é mediadora entre seu criador e o espectador em um cenário onde os produtores de bens e serviços tentam construir um conjunto de sentidos e os consumidores usam tais sentidos na construção de seus próprios estilos de vida.

Terceiro, para que a transferência ocorra, o primeiro objeto já deve ter um sentido para ser transferido para a audiência. No exemplo citado, o espectador já deve saber o que Catherine Deneuve representa; o que ela significa no mundo do glamour, ou não haveria sentido a ser transferido (LEISS *et al.* 1997).

Esse sistema de sentidos é chamado de sistema de referências (WILLIAMSON, 1994). Ele é a base de conhecimentos da qual tanto os publicitários como os espectadores tiram a sua inspiração. Nesse contexto, a mídia de massa tem um papel de mediador. Para que o espectador consiga decodificar a mensagem adequadamente, os publicitários têm que acessar o reservatório de conhecimentos sociais e culturais mantido pelos espectadores e transformar esse material em mensagem, ou seja, codificá-lo, desenvolvendo um formato apropriado e modelando o conteúdo para que o ciclo comunicação possa fluir da experiência do espectador e retorne novamente para ser completado.

### **Códigos e a semiologia**

Uma vez que a propaganda se utiliza de sistemas de referência, ela produz sentido através dos processos de conotação e denotação. Cada mensagem contém os dois níveis de sentido: um que é dito explicitamente, a denotação; e outro, implicitamente, a conotação.

A conotação é uma característica de todas as comunicações. Em outras palavras, não foi criada pela propaganda, embora seja muito utilizada nela. A leitura conotativa teve que ser aprendida com o tempo; e a transferência da conotação para as mensagens baseadas em produtos não foi natural. A propaganda teve que ensinar o consumidor não apenas a se divertir com os estímulos visuais, mas a integrar os materiais visuais e textuais, usando os produtos como um mecanismo

de ligação para se obter uma transferência que tivesse sentido. De 1925 a 1945, o texto duplicava o visual e dizia para a audiência que o que ela estava vendo era resultado da utilização do produto. Na propaganda contemporânea, esta habilidade de transferência já é assumida porque a audiência já está educada em propaganda.

A produção de mensagens e suas recepções pela audiência nem sempre são processos perfeitamente simétricos, mas um depende do outro. Se não há um entendimento comum, não há comunicação. Isso é parte de um processo de codificação, mas ao mesmo tempo em que não há um discurso inteligível sem a operação de um código, nunca há apenas um código. Na vida diária, usa-se uma variedade de códigos: código de produtos, código social, código cultural, códigos pessoais e assim por diante (LEISS *et al.* 1997).

### **2.3.2.2 Análise de conteúdo**

A análise sistemática de conteúdo tenta definir descrições mais casuais para mostrar a natureza e a força de um estímulo sobre um leitor ou espectador. O objetivo é uma classificação quantitativa de um dado tipo de conteúdo, em termos de um sistema de categorias geradas para se obter dados relevantes relativos a uma hipótese feita sobre o conteúdo estudado.

Além disso, análise de conteúdo pode ser definida como referência a qualquer técnica para se classificar sinais que carregam um significado, o qual se baseia em julgamentos. Esses julgamentos variam de discriminações perceptuais até meras suposições de um analista ou grupo de analistas que trabalha com as categorias definidas. Os resultados da análise de conteúdo estabelecem a frequência de ocorrência dos sinais, ou grupo de sinais, para uma dada categoria em um esquema de classificação (BERELSON, 1952).

Para resumir em uma sentença, pode-se definir análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa utilizada para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto na comunicação. Quatro pontos nessa definição podem ser expandidos.

Primeiramente, descrição objetiva implica que deveria haver um nível de concordância entre os diferentes analistas a respeito de como interpretar os materiais que serão estudados. Em outras palavras, diferentes pesquisadores trabalhando com as mesmas informações deveriam chegar independentemente às mesmas classificações, ou pelo menos, dentro de um parâmetro de variação permitido. O termo objetiva se refere não somente à interpretação, mas também ao controle das observações.

A descrição sistemática significa que os mesmos critérios devem ser empregados para todos os dados examinados. O semiologista procura identificar categorias descritivas no material que está sendo estudado. Então o analista de conteúdo começa seu trabalho com uma lista de categorias descritivas já definidas e prontas para serem utilizadas. Isso fornece uma base para comparação no conjunto de dados. Análise de conteúdo também é sistemática na medida em que o conjunto de dados é uma amostra pré-selecionada de dados; ou comerciais de televisão, no caso deste estudo.

Além disso, as categorias descritivas utilizadas na análise de conteúdo podem estar associadas a procedimentos quantitativos específicos, permitindo um grau de precisão na medição. O semiologista pode arriscar um palpite sobre a relativa preponderância de um tipo de imagem em um conjunto de propagandas como mulheres se afastando em um cenário, mas o analista de conteúdo é capaz de dizer em termos mais definidos que, por exemplo, 82% das propagandas da amostra foram catalogadas como exibindo a característica "mulheres se afastando em um cenário".

Finalmente, e talvez um dos pontos mais importantes, a análise de conteúdo deliberadamente se restringe a medir o conteúdo manifesto da mensagem estudada, pela simples razão que outros investigadores possam alcançar níveis aceitáveis de concordância. O relato deve ser limitado ao que é aparente a todos. (LEISS *et al*, 1997).

A definição de análise de conteúdo possui algumas premissas gerais. A primeira é que a análise de conteúdo assume que inferências sobre a relação entre intenção e conteúdo ou entre conteúdo

e efeito podem ser feitas, ou estabelecidas. A análise de conteúdo é frequentemente feita para revelar o propósito, o motivo e outras características do comunicador já que isso é refletido no conteúdo; ou para identificar os efeitos do conteúdo sobre a atenção, atitudes ou ações dos leitores ou espectadores.

Outra premissa é que a análise de conteúdo assume que o estudo do conteúdo manifesto é significativo. Essa premissa requer que o conteúdo seja aceito como de domínio geral para o comunicador, a audiência e o analista. O analista assume que o sentido que ele atribui ao conteúdo através do enquadramento em categorias pré-estabelecidas corresponde ao sentido pretendido pelo comunicador e entendido pela audiência.

Essa premissa levanta a questão de haver tal coisa como um conhecimento manifesto do ponto de vista psicológico. Tão logo o sentido que se quer transmitir fique relacionado a um símbolo, as predisposições psicológicas do leitor ou espectador são ativadas, e a compreensão do conteúdo manifesto fica distorcida até certo ponto. Não há uma garantia de que os sentidos do conteúdo manifesto são compreendidos da mesma forma pelos diferentes espectadores. De fato, cada espectador pode ter a sua forma peculiar de entender um conteúdo comum. Dessa forma, pode-se supor que há vários níveis de comunicação de conteúdo e que a análise do conteúdo manifesto pode ser aplicada para alguns sentidos e não para outros. Assim a análise é aplicável a materiais onde o entendimento é simples e direto, ou, de outra forma, a análise de conteúdo deve lidar com materiais com sentido denotativos e não, conotativos. Só assim a análise da comunicação ganha certa uniformidade de compreensão e entendimento.

A terceira premissa geral é que a descrição quantitativa do conteúdo da comunicação é significativa. Essa premissa implica que a frequência de ocorrência das várias características do conteúdo é por si própria um importante fator no processo de comunicação. Esse é um fator a ser considerado na seleção das categorias para análise (BERELSON, 1952).

### **Elementos da análise de conteúdo.**

Há vários elementos na análise de conteúdo que devem ser explorados. São eles: teoria, construção de categorias, amostragem, codificação e análise e interpretação dos dados (LEISS *et al*; 1997).

- a) **Teoria:** embora a análise de conteúdo seja considerada uma abordagem empírica, seu ponto de partida deve ser teórico. Assim como em qualquer outro procedimento científico, o primeiro passo é decidir o que se vai estudar; a análise de conteúdo só pode medir aquilo que se considera importante para medir. Por exemplo, assumindo que se quer estudar o papel que a propaganda exerce sobre a socialização entre homens e mulheres, pode-se partir de um conhecimento existente que os papéis de homens e mulheres não são dados pela natureza, mas que tais papéis são aprendidos através da participação em rituais sociais. Uma forma importante de se aprender os modelos dos papéis exercidos por homens e mulheres é a partir de suas aparições na mídia, especialmente em propagandas. As diferenças de papéis mostradas nas propagandas podem ser medidas em muitas dimensões; uma delas é a observação das ocupações assumidas por homens e mulheres. Então, nesse caso, o ponto de partida do estudo seria a divergência sistemática na apresentação dos papéis ocupacionais dos homens e mulheres na propaganda.
  
- b) **Construção de categorias:** uma vez que um conceito como papéis ocupacionais é estabelecido, o próximo passo é quebrá-lo em categorias representativas. Em propaganda, papéis ocupacionais assumidos pelas mulheres podem ser quebrados de várias formas. Um exemplo: (1) dona de casa, mãe; (2) aeromoça; (3) modelo; (4) celebridade, cantora, dançarina; (5) cozinheira, empregada; (6) secretária; (7) executiva; (8) professora; (9) outras. Dois cuidados são importantes: primeiro, é preciso se assegurar que as categorias construídas para medir as dimensões do conceito esgotam as possibilidades existentes; segundo, as categorias devem ser mutuamente excludentes, ou seja, qualquer ocorrência deveria ser enquadrada em apenas uma categoria. A construção de categorias é a parte mais crítica e demorada da análise de conteúdo. O refinamento e a redefinição de categorias

nesse estágio também podem garantir a confiabilidade do protocolo de codificação, isto é, que os resultados não serão distorcidos por idiossincrasias.

- c) **Amostragem:** depois que as categorias foram desenvolvidas e testadas, defini-se o universo que se quer estudar. Por exemplo, se o interesse está focado nas aparições nas propagandas dos papéis de homens e mulheres de 1900 a 1984, então o universo será as propagandas em revistas de 1900 a 1984. A definição do universo é importante porque as generalizações são aplicáveis somente aos dados especificados.
- d) **Codificação:** para a pessoa que está codificando as informações, o mais comum é atribuir o que se está medindo de acordo com as categorias definidas. Assim, no exemplo dos papéis ocupacionais assumidos pelas mulheres, cada aparição seria classificada em uma das categorias definidas. Se as categorias foram bem selecionadas, então cada aparição de mulher nas propagandas cairia em uma das categorias. Contudo, a prática não tão simples. As vezes, as propagandas apresentam mais de uma mulher. Se isso acontecer em muitos casos, deve-se ajustar o código. Por exemplo, códigos primários e secundários para a mesma relação de categorias. Em outras situações, não se pode escolher uma categoria dentro de uma relação. Esse é o caso quando se quer especificar os tipos raciais das pessoas mostradas em propagandas nas quais mais de uma pessoa ou tipos raciais aparecem. Nessa situação, cada categoria deveria ser tratada como uma variável separada com dois subcomponentes (ausente e presente). Estes dois métodos representam codificação em nível nominal, pois as categorias não estão ordenadas, nem há um nível de importância atrelada às categorias criadas. Quando se quer medir a força de um item qualquer presente nas propagandas, pode-se usar uma codificação em nível ordinal. Por exemplo, se o objetivo é identificar a aparição do tema patriotismo em propagandas de carros, pode-se atribuir notas em uma escala de 0 a 5, sendo 0 para a nota mais baixa e 5 para a nota mais alta. A dificuldade desse método é a subjetividade, pois cada pessoa pode atribuir uma nota diferente a um mesmo comercial. Para se obter níveis aceitáveis de confiabilidade, o grupo de pessoas deve passar por sessões de treinamento.

- e) **Análise e interpretação dos dados:** a análise de conteúdo permite que os dados sejam organizados de acordo com diferentes dimensões, especialmente se os dados foram armazenados em um computador. Se as propagandas foram codificadas para diferentes categorias ao mesmo tempo como sexo, ocupação e tipos raciais, ou por tipo de programa ou revista em que apareceu, a tabulação cruzada de duas ou mais variáveis pode trazer à tona diferenciações ou padrões significantes dentro da amostra. Por exemplo, pode-se detectar que homens e mulheres são retratados de forma divergente em diferentes tipos de revista. A proposta desse estágio final é lançar alguma luz sobre o ponto de partida teórico do projeto.

### 2.3.3 Alguns estudos realizados sobre *recall*

Pesquisadores têm buscado um entendimento mais acurado sobre o *recall* e sua importância para influenciar o comportamento do consumidor. Por isso, estudos são realizados com o objetivo de tornar mais claro como esse processo participa do dia-a-dia dos consumidores.

É frequentemente assumido por profissionais de marketing que a eficiência das propagandas pode ser substancialmente melhorada pela publicidade em torno das campanhas de propaganda. Recente estudo mostrou que a combinação da publicidade sobre campanhas de propaganda pode ser uma ferramenta efetiva em comunicação integrada de marketing, contribuindo para que anúncios específicos consigam melhor índice de *recall* do que outros (JIN, 2003). Outros estudos mostram que o efeito de saliência que determinados anúncios têm sobre outros também é um fator que contribui e influencia os índices de *recall* (ALBA; CHATTOPADHYAY, 1986).

Os pesquisadores também buscam entendimento sobre técnicas que contribuem para melhorar os índices de *recall*. Por exemplo, recentes pesquisas desenvolvidas na Nova Zelândia ratificaram estudos anteriores que mostraram que a repetição de propagandas gera melhores índices de *recall* e recordação de conteúdo de anúncio. Nesse estudo também se verificou que o hábito de se mudar de canal com o controle remoto gerou melhor *recall* porque um mesmo comercial era



visto em mais de um canal (MARTIN *et al.*, 2002). Essa é uma indicação da importância da repetição no processo de memorização de informação.

Além da questão das ferramentas de aprendizagem, existem também estudos sobre sinergias entre os meios de comunicação. Em um recente trabalho, apontou-se que muitos profissionais que trabalham com comunicação acreditam nos benefícios da sinergia das várias fontes de informação, embora a demonstração dos efeitos dessas sinergias e a identificação de como elas operam têm se mostrado imprecisas. Poucos estudos têm examinado se as múltiplas fontes de informação realmente geram os efeitos que os comunicadores e profissionais de marketing esperam. Não há um modelo adequado de processamento de informação que explique como as pessoas processam as mensagens de propaganda em uma condição de fontes múltiplas de informação. Também não há estudos comparando modelos de processamento de informação para uma campanha usando múltiplas fontes e campanhas que usam a repetição com apenas uma fonte, considerando o mesmo número de exposições à propaganda (CHANG; THORSON, 2004).

Esses e outros trabalhos têm mostrado que *recall* é um assunto que está na agenda de pesquisadores e profissionais de propaganda e marketing preocupados por um lado com o mecanismo de funcionamento da tomada de decisões do consumidor e por outro lado com a obtenção de melhores resultados com os anúncios gerados e o dinheiro investido.

#### 2.3.4 Sumário

Esse capítulo apresentou a decomposição da propaganda em alguns de seus elementos, mas com um foco em elementos importantes para a aprendizagem. O GRP, por exemplo, é uma medida que relaciona alcance de um programa de televisão, que pode ser um comercial, e a frequência, entendida como a quantidade de frequência (ou repetição) necessária para que, por exemplo, um anúncio se torne eficaz do ponto de vista de comunicação.

Por sua vez, a semiologia trouxe uma contribuição muito importante para a propaganda. A crescente preponderância dos recursos visuais na propaganda tem aumentado a ambiguidade dos significados implícitos nas estruturas das mensagens. Interpretar essas ambiguidades ou criá-las é muito importante para promover o aprendizado das informações expostas em comerciais. Nesse sentido, há formas de se transferir conceitos em propaganda, a saber: fazendo a associação de sentimento com um objeto; associando um objeto com outro objeto; associando uma pessoa com um objeto; ou associando uma situação social com um objeto. Todos esses exemplos se enquadram na aprendizagem clássica.

Para entender essas transferências, o conhecimento da semiologia e da análise de conteúdo é bastante útil para o profissional de marketing tanto no sentido de entender técnicas que fizeram parte de uma propaganda como para a própria utilização dessas técnicas para a criação de peças mais eficientes do ponto de vista de aprendizagem.

Finalmente, fica a mensagem de que a aprendizagem que é refletida nos índices de *recall* tem sido estudada por pesquisadores que têm lançado mais luz sobre essa área.

### **3 HIPÓTESE, PROBLEMAS E OBJETIVOS DE PESQUISA**

#### **3.1 Hipótese de pesquisa e variáveis de aprendizagem utilizadas neste estudo**

O levantamento das principais teorias de aprendizagem permitiu a identificação de técnicas que podem contribuir para um melhor aprendizado de informações. Alguns campos de estudo têm se dedicado mais à tarefa de entender como a aprendizagem acontece, tais como a psicologia, a educação e o comportamento do consumidor.

Quatro teorias de aprendizagem são frequentemente mencionadas no processo de aprendizagem de informações. São elas a aprendizagem clássica, a aprendizagem cognitiva, o condicionamento operante e a aprendizagem vicariante. Cada teoria compreende um conjunto de técnicas. O quadro I a seguir apresenta uma síntese das técnicas e os autores que as mencionaram em estudos.

Em relação ao que foi exposto até o momento e em função do objetivo desse estudo, pode-se formular a seguinte hipótese de pesquisa:

**A utilização de determinadas técnicas de aprendizagem está associada a diferentes níveis de índice de *recall* de comerciais de televisão.**

QUADRO 1 – TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM E PRINCIPAIS AUTORES

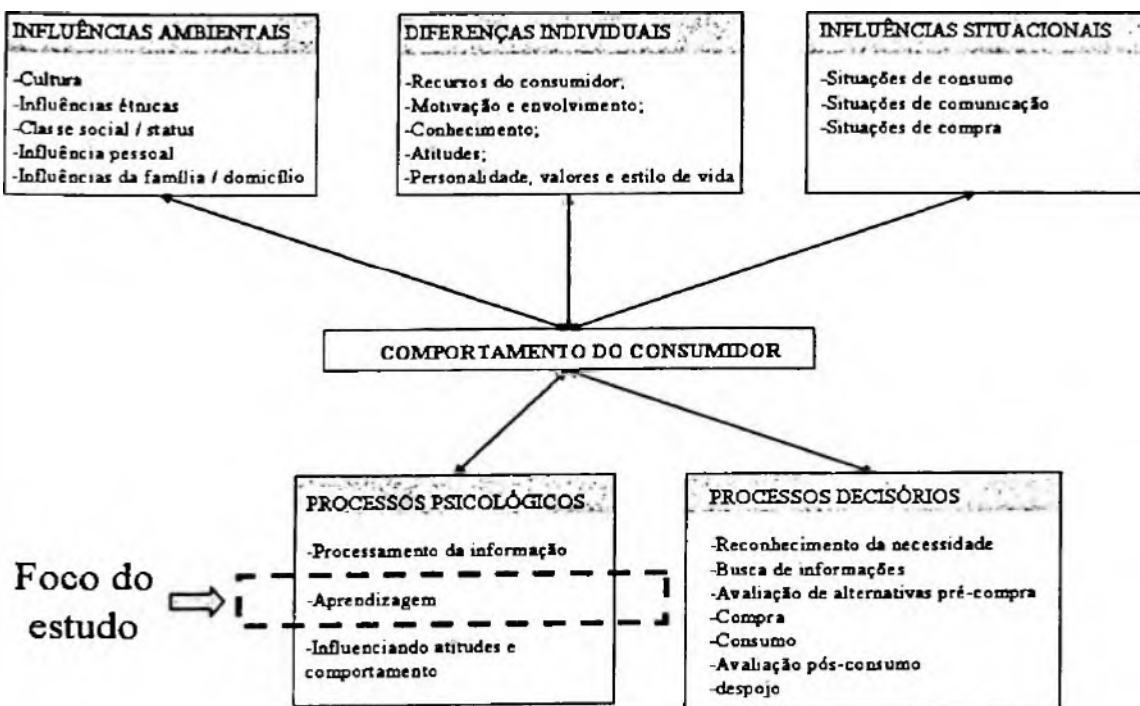
<b>TÉCNICAS</b>	<b>AUTOR</b>
Inter-relações	ENGEL <i>et al.</i> , 2004
Palavras concretas	
Auto-referenciamento	
Dispositivos mnemônicos	
Repetição	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; SOLOMON, 2002; KARSAKLIAN, 2000; MOWEN, 2003; SCHIFFMAN & KANUK, 1997
Elaboração	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; SOLOMON, 2002; SCHIFFMAN & KANUK, 1997
Associação <sup>1a</sup> pessoa – objeto	WILLIAMSON, 1994
Associação situação social – objeto	
Associação objeto – objeto	
Associação sentimento – objeto	
Generalização	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; KARSAKLIAN, 2000; SOLOMON, 2002; SCHIFFMAN & KANUK, 1997
Discriminação	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; KARSAKLIAN, 2000;
Reforço positivo	SOLOMON, 2002; MOWEN, 2003; SCHIFFMAN & KANUK, 1997
Reforço negativo	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; SOLOMON, 2002; MOWEN, 2003; SCHIFFMAN & KANUK, 1997
Moldagem	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; KARSAKLIAN, 2000; MOWEN, 2003
Aprendizagem vicariante	ENGEL <i>et al.</i> , 2004; SOLOMON, 2002; MOWEN, 2003; SCHIFFMAN & KANUK, 1997

<sup>1a</sup> Todos os autores citados na tabela mencionem o condicionamento clássico. As associações apontadas por WILLIAMSON (1994) fazem parte do condicionamento clássico

### 3.2 Problema de pesquisa

Procurou-se mostrar por meio da figura 1 que o foco de atenção desta pesquisa no campo do comportamento do consumidor é uma área inserida nos processos psicológicos descritos por Engel *et al.* (2004) – a aprendizagem. Estes autores dividem o estudo do comportamento do consumidor em cinco grandes áreas, a saber: influências ambientais, diferenças individuais, influências situacionais, processos psicológicos e processos decisórios.

FIGURA 1 – MODELO INTEGRADO DO COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR



Fonte: ENGEL *et al.*, 2004

O embasamento teórico do problema de pesquisa formulado ao final deste tópico decorre de que as técnicas e teorias de aprendizagem revistas na fundamentação teórica deste trabalho permitiram a constatação dos seguintes pontos:

**Quanto à aprendizagem:**

- Um melhor entendimento do processo de aprendizagem pelas pessoas levará inevitavelmente a um campo maior de aplicações importantes. O motivo prático tem sido enfatizado, pois quanto mais entendemos como as pessoas aprendem, por exemplo, mais capazes nos tornaremos para ajudá-las a adquirir comportamentos apropriados e a eliminar os inapropriados;
- No campo da psicologia dizer que um estímulo condiciona um comportamento simplesmente significa que ele determina aquele comportamento ou o torna mais provável;
- A formação de conceitos tem sido estudada em modelos nos quais as pessoas vêem exemplos identificados como integrante ou não integrante de um conceito que elas devem identificar. Os organismos tendem a fortalecer as associações entre as várias características de um ambiente e as respostas;
- Quando se trata do entendimento da situação na qual os seres humanos aprendem, é importante reconhecer que a maior parte do aprendizado humano acontece em situações nas quais há algum esforço explícito de instrução;
- A psicologia da aprendizagem pode sugerir modos para fazer o processo de instrução mais efetivo;
- Técnicas de aprendizagem behaviorista e cognitiva são utilizadas em programas de educação;

**Quanto ao aprendizado no contexto do comportamento do consumidor:**

- O comportamento do consumidor é um comportamento aprendido;
- A aprendizagem do ponto de vista do consumidor pode ser concebida como um processo através do qual as pessoas adquirem o conhecimento e a experiência de compra e consumo e posteriormente são utilizados em comportamentos futuros relacionados. A aprendizagem do consumidor é um processo porque evolui e muda continuamente a partir de novos conhecimentos adquiridos e de experiências reais;
- A memória exerce papel de grande importância no processamento da informação;
- O objetivo dos profissionais de marketing é fazer com que as informações relativas aos seus produtos ou serviços estejam na mente dos consumidores. Por isso, saber como pessoas aprendem informações é muito importante e o conhecimento dos fatores que influenciam a aprendizagem cognitiva pode ajudar no desenvolvimento de estratégias que facilitem o processo de aprendizagem por parte dos consumidores;

**Quanto às técnicas de aprendizagem:**

- A repetição e a elaboração são importantes determinantes para se aprender uma informação;
- Uma das formas de se melhorar a retenção das informações em um anúncio é relacionar seus elementos. Isso significa que a imagem do anúncio traz elementos que reforçam atributos do produto;

- Outra forma de melhorar a retenção das informações é através da utilização de palavras concretas;
- Quando ocorre a auto-referência em uma propaganda há maior aprendizagem durante o processamento da informação porque há uma codificação mais elaborada da informação do estímulo;
- A memória pode ser melhorada com a utilização de recursos mnemônicos;
- A repetição é uma ferramenta importante para melhorar a aprendizagem, e o meio escolhido para se transmitir a mensagem também. A repetição pode ser mais útil para anúncios que são veiculados na mídia eletrônica. Além disso, a repetição de propagandas gera melhores índices de *recall* e recordação de conteúdo de anúncio;
- As medidas de aprendizagem de nome de marca são importantes para determinar se o objetivo do profissional de marketing em fazer com que o consumidor conheça o produto está sendo atingido;
- As teorias behavioristas de aprendizagem podem contribuir para o aprendizado do consumidor;
- O condicionamento operante ocorre quando existe um aprendizado em decorrência de resultados positivos obtidos com um comportamento. Se os resultados forem negativos, então o comportamento é evitado. Os resultados são assim reforços para comportamentos e afetam a frequência ou a probabilidade de o comportamento ser desempenhado de novo;

Desse modo, a revisão da literatura mostrou que há um conjunto de técnicas de aprendizagem que facilitam o aprendizado de informações. No contexto do consumidor essas teorias podem ajudar um profissional de marketing a decidir a forma mais eficiente de se montar uma peça de propaganda, ou seja, aquela combinação de técnicas que otimizariam o aprendizado das informações sobre o produto.



Ao rever o arcabouço teórico sobre o assunto, não foi identificado um foco que mostrasse o interesse sobre a existência de um conjunto de técnicas que aperfeiçoe os resultados em termos de aprendizagem.

Dessa forma, esse estudo procura preencher essa lacuna fazendo um mapeamento das técnicas de aprendizagem presentes em propagandas de televisão. Já se constatou que algumas técnicas são eficientes do ponto de vista de aprendizagem, mas aqui se propõe o estudo das combinações das técnicas utilizadas e descobrir se há um padrão que resulte em um melhor índice de *recall*.

A constatação de que os estudos anteriores não buscaram o foco pretendido por este estudo sugere a necessidade do teste empírico de possíveis combinações das técnicas de propaganda apresentadas no roteiro acima. Assim, buscar-se-á responder ao seguinte problema de pesquisa:

- **Existe uma combinação de técnicas utilizadas em comerciais de televisão que mais se associa com a lembrança (índice de *recall*) de peças publicitárias?**

### **3.3 Objetivos da pesquisa**

O objetivo deste estudo de natureza exploratória é verificar a existência de associação entre presença de técnicas de aprendizagem com índices de *recall* alcançados por peças de propaganda veiculadas na televisão.

Em termos de objetivos específicos, pretende-se:

- Verificar quais técnicas de aprendizagem estão associadas a quais níveis de *recall*;
- Verificar se existe um padrão de agrupamento das técnicas de aprendizagem para a amostra de comerciais analisados.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

### 4.1 Escolha do método e técnica de pesquisa

O método de pesquisa utilizado neste estudo é observacional-descritivo (MAIHOTRA, 2001), combinando a descrição de uma realidade com base em indicadores específicos por meio da observação feita pelo pesquisador.

Como técnica de pesquisa adotou-se a composição de escala multidimensional, que compreende algumas das mais tradicionais técnicas multivariadas, incluindo a análise de correspondências relativa à construção de mapas perceptuais. O princípio comum é a avaliação de similaridade na qual um conjunto definido de atributos é considerado no desenvolvimento da similaridade entre os objetos.

Uma vantagem desta técnica é a descrição explícita das dimensões do espaço perceptual. Além disso, fornece um modo de se representar os atributos e os objetos em um único plano. (HAIR *et al.*, 1998).

Há, entretanto, algumas desvantagens na sua utilização em relação, por exemplo, a técnicas qualitativas de pesquisa. A primeira é que a similaridade dos objetos fica limitada aos atributos avaliados pelo respondente. No caso desta pesquisa, os atributos ficaram restritos à pesquisa da teoria sobre as técnicas de aprendizagem. Outra questão que se levanta é que o pesquisador deve assumir algum critério para combinar estes atributos para representar a similaridade entre os objetos.

Para se contornar as desvantagens, tomou-se o cuidado de considerar as teorias existentes sobre técnicas de aprendizagem de acordo com a ótica da psicologia e comportamento do consumidor. Dessa forma, as descrições dos atributos estão respaldadas por pesquisadores especializados no assunto, destacando-se Engel *et al.* (2004), Karsaklian (2000), Mowen (2003), Solomon (2002), Schiffman e Kanuk (1997) e Williamson (1994).

A variável dependente corresponde ao índice de *recall*. Como variáveis independentes ou co-variáveis do estudo, foi utilizado o roteiro abaixo com as técnicas de aprendizagem discutidas por especialistas em psicologia e comportamento do consumidor:

- GRP alcançado pela peça
- Inter-relações
- Palavras concretas
- Auto-referenciamento
- Dispositivos mnemônicos
- Repetição de elementos dentro da peça
- Elaboração
- Associação pessoa - objeto
- Associação situação social - objeto
- Associação objeto - objeto
- Associação sentimento - objeto
- Generalização
- Discriminação
- Reforço positivo
- Reforço negativo
- Moldagem
- Aprendizagem vicariante

#### 4.2 Instrumento de coleta de dados

Para se realizar o levantamento das informações sobre os comerciais foi utilizado um instrumento contendo a relação das técnicas investigadas assim como dados relativos à peça de propaganda. As técnicas de aprendizagem e dados relativos à peça foram anotados no formulário de acordo com a sua presença ou não. Assim, por exemplo, se em uma dada peça houvesse a presença de

técnica elaboração, então este item seria avaliado. Dessa forma, todas as técnicas mencionadas foram analisadas.

### 4.3 Amostragem

Neste estudo utilizou-se o método de amostragem não probabilística por julgamento (MATTAR, 1996). A suposição básica desse tipo de amostragem é que a partir de uma avaliação e estratégia adequadas pode-se chegar a amostras que sejam relativamente satisfatórias para as necessidades da pesquisa.

A razão para a escolha dessa amostragem decorre da natureza exploratória deste estudo e de limitações de dados e de recursos disponíveis para a realização do mesmo.

A amostra foi escolhida entre os comerciais apontados pelo *Jornal Meio & Mensagem* como detentores de índices de *recall* de acordo com pesquisas realizadas por esse meio. Selecionou-se 223 comerciais que cobriam o período de 12 meses (maio de 2004 a abril de 2005). Compuseram o estudo final 176 peças, que foram os comerciais localizados em banco de dados.

Inicialmente, todos os comerciais listados pelas edições do jornal foram relacionados para fazer parte do estudo. Contudo, o trabalho de campo revelou que nem todos os comerciais escolhidos estavam disponíveis para análise. Assim, a relação final das peças publicitárias é aquela que contém os comerciais disponíveis em banco de dados.

Esse tamanho de amostra está conforme o número de objetos a ser avaliado em estudos de escala multidimensional. Uma diretriz sugerida para se obter soluções estáveis nesse tipo de estudo é ter mais do que 4 vezes o número de dimensões pretendidas no mapa perceptual (HAIR *et. al.*, 1998).

#### 4.4 Procedimentos de coleta, crítica e processamento dos dados

Os formulários para avaliação das técnicas de aprendizagem contidas em comerciais de televisão foram preenchidos na sede da empresa Arquivo da Propaganda. A empresa disponibilizou seu banco de dados para consulta e análise dos comerciais ao longo de três semanas.

Cada peça foi analisada de duas formas. Primeiro, assistiu-se à íntegra do comercial para se captar técnicas de aprendizagem como recursos mnemônicos apresentados em música ou outra técnica que se utiliza de recursos de movimento ou som. Em seguida, analisou-se a peça quadro a quadro a partir das fotos e textos de cada propaganda, obtendo-se assim detalhes sobre cada peça avaliada.

Apenas comerciais disponíveis nos formatos vídeo e foto *board*<sup>11</sup> foram considerados. A verificação dos dados foi feita em duas etapas. A primeira foi realizada no campo para verificar erros, omissões ou ilegibilidades mais evidentes. Essa verificação foi realizada imediatamente após a coleta das informações. A segunda etapa foi realizada no escritório dessa empresa para detectar erros de consistência e precisão.

Para a tabulação e análise dos formulários preenchidos foram utilizados os *softwares* estatístico SPSS e SYSTAT. Na análise das respostas foram usadas técnicas de análise multivariada (*clusters*, variância e regressão no SPSS e análise de correspondência no SYSTAT).

---

<sup>11</sup> Vídeo representa o comercial em sua íntegra assim como foi apresentado na televisão. Foto *board* é o comercial dividido em fotos, ou quadros da peça publicitária original, com as falas dos artistas abaixo de cada foto.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

### 5.1 Resultados descritivos

Inicialmente, é interessante mostrar um resumo descritivo das peças publicitárias analisadas assim como características relativas as empresas, canais em que as peças foram veiculadas e a categoria de produto a que se refere a peça publicitária antes de se proceder à análise dos resultados dos testes estatísticos. A tabela 2 abaixo apresenta a relação dos anunciantes:

TABELA 2 – ANUNCIANTES DAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS ANALISADAS

Anunciante	% (n = 176)	Anunciante	% (n = 176)
ABA	0,6	Kaiser	2,3
Antarctica	6,8	Marabrás	14,8
Assolan	1,7	Nestlé	2,3
Brahma	4,5	Nova Schin	3,4
C&A	2,3	Omo	3,4
Casas Bahia	31,3	Pepsi	4,0
Claro	1,7	Skol	5,1
Coca-cola	6,3	TIM	1,1
Extra	2,3	Vivo	2,8
Fiat	2,3	Ypê	1,1

O quadro mostra a frequência com que os anunciantes apareceram na lista das peças publicitárias com maior índice de *recall*. Vale notar que esses anunciantes representam as peças que foram encontradas no banco de dados analisado, ou seja, 176 peças ao todo.

Um ponto que chama atenção é que as Casas Bahia possuem 31,3% de participação nessa lista. Ao longo do período de maio de 2004 a abril de 2005, as Casas Bahia ficaram em primeiro lugar

na lista dos comerciais mais lembrados 10 vezes em um total de 12 *rankings* publicados. Embora a medida de aprendizagem relacionada à repetição dos comerciais em um determinado mês não tenha sido averiguada neste estudo, a participação das Casas Bahia é uma possível indicação da importância dessa medida para o índice de *recall*. A tabela 3 a seguir mostra a relação de categoria de produtos a que se referem as peças publicitárias analisadas.

TABELA 3 – CATEGORIA DE PRODUTO A QUE SE REFERE A PEÇA PUBLICITÁRIA

<b>Categoria</b>	<b>% (n = 176)</b>	<b>Categoria</b>	<b>% (n = 176)</b>
Alimentos	1,1	Iogurte ninho	0,6
Promoções	4,0	Lojas	8,5
Biscoito	0,6	Móveis	13,6
Guaraná caçula	0,6	Nescafé	0,6
Campanha promocional <sup>a</sup>	2,3	Nescau	0,6
Celular	9,7	Pálio	0,6
Cerveja	18,8	Pepsi	2,3
Coca-cola	4,0	Pepsi twist	1,7
Detergente	0,6	Ofertas <sup>b</sup>	1,7
Eletrodoméstico	9,1	Roupas	1,1
Eletroeletrônico	6,8	Sabão em barra	0,6
Esponja de aço	1,7	Sabão em pó	3,4
Fiat	1,1	Stilo	0,6
Guaraná	1,7	Zon guaraná	1,1
Institucional	1,1		

<sup>a</sup>: campanha promocional se refere a promoções realizadas por anunciantes de um produto.

<sup>b</sup>: ofertas se referem a anúncios de um produto feitos por cadeias de supermercados.



Sobre as categorias de produtos a que se referem as peças publicitárias, é possível notar que algumas categorias se sobressaíram como celular (9,7%), cerveja (18,8%), eletrodoméstico (9,1%), eletroeletrônico (6,8%), lojas (8,5%) e móveis (13,6%). Essas categorias estiveram presentes em todos os *rankings* mensais analisados, indicando também uma possível relação entre a repetição de informações em comerciais e índice de *recall*.

Em seguida, mostra-se a tabela 4 com os canais de televisão em que os comerciais foram veiculados.

TABELA 4 – CANAIS DE TELEVISÃO EM QUE AS PEÇAS PUBLICITÁRIAS FORAM VEICULADAS

Canal de TV	% (n = 176)
Bandeirantes	10,8
<i>Cartoon Network</i>	0,6
Globo	36,9
MTV	9,1
<i>People &amp; Arts</i>	0,6
Record	9,1
Rede TV	9,7
SBT	23,3

O quadro acima mostra os canais em que as peças publicitárias analisadas foram veiculadas. Embora os canais Globo e SBT tenham obtido as maiores porcentagens e o fato de que seus programas geralmente tenham os maiores GRPs, não se pode extrair outras conclusões a partir das informações apresentadas. A razão disso é que não se pode relacionar as peças publicitárias com os seus planos de mídia. Cada comercial apresentado foi veiculado em mais de um canal. As peças analisadas fazem parte de um banco de dados que não possui a informação de GRP ou canais em que a peça foi veiculada. Assim, quando uma peça foi veiculada em uma novela da Globo, por exemplo, esse canal foi listado na tabela acima apenas uma vez porque foi arquivado dessa forma no banco de dados.

Outra informação que mostra o perfil das peças analisadas é mostrada na tabela a seguir:

TABELA 5 – PEÇAS PUBLICITÁRIAS DE ACORDO COM ÍNDICE DE *RECALL*

<i>Índices de recall</i>	Quantidade de peças dentro do intervalo de <i>recall</i>	% cumulativa
$IR < 1$	39	22,2
$1 < IR < 4,5$	50	50,6
$4,5 < IR < 8,5$	41	73,9
$IR > 8,5$	46	100,0
Total	176	

A distribuição acima mostra que as peças foram classificadas em quatro níveis de acordo com o índice de *recall* obtido. Os níveis foram escolhidos em função das porcentagens cumulativas que se aproximassem de uma distribuição em quartis.

Finalmente, mostra-se na tabela 6 a seguir a distribuição das técnicas de aprendizagem utilizadas no conjunto de peças publicitárias analisadas.

Percebe-se que algumas técnicas são mais utilizadas entre aquelas peças publicitárias que tiveram seu índice de *recall* medido. Pode-se citar o reforço positivo (86,9%), a repetição de elementos dentro de uma mesma peça (71,0%) e associação pessoa – objeto e recursos mnemônicos com 61,9% em ambos os casos. A porcentagem indica o quanto a técnica foi utilizada no conjunto de peças publicitárias.

TABELA 6 – TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS NAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS ANALISADAS

Técnica de aprendizagem	% (n = 176)
Inter-relação	33,5
Palavras concretas	47,7
Auto-referência	42,6
Recursos mnemônicos	61,9
Repetição na peça	71,0
Elaboração	15,3
Associação pessoa – objeto	61,9
Assoc. situação social - objeto	40,9
Assoc. objeto – objeto	10,8
Associação sentimento - objeto	9,7
Generalização	48,9
Discriminação	9,1
Reforço positivo	86,9
Reforço negativo	2,8
Moldagem	13,1
Aprendizagem vicariante	48,3

## 5.2 Análise de regressão de índices de *recall* em relação a técnicas de aprendizagem

Neste estudo, também se realizou um teste de regressão múltipla. Assim como em outros testes estatísticos, há premissas que devem ser respeitadas. No caso da regressão múltipla, as premissas são as seguintes:

- As observações são independentes;
- A relação entre as variáveis é linear;

- Para cada valor da variável independente, há uma distribuição normal de valores da variável dependente;
- As distribuições têm a mesma variância.

As figuras 2 e 3 apresentadas em seguida mostram que a variável dependente aproxima-se de uma distribuição normal e os resíduos são normalmente distribuídos.

FIGURA 2 – HISTOGRAMA DA VARIÁVEL DEPENDENTE: ÍNDICE DE *RECALL*

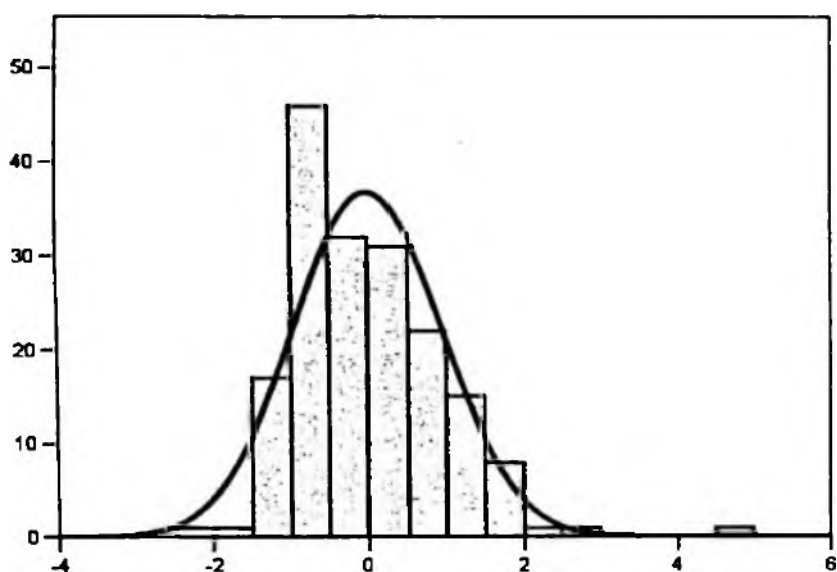
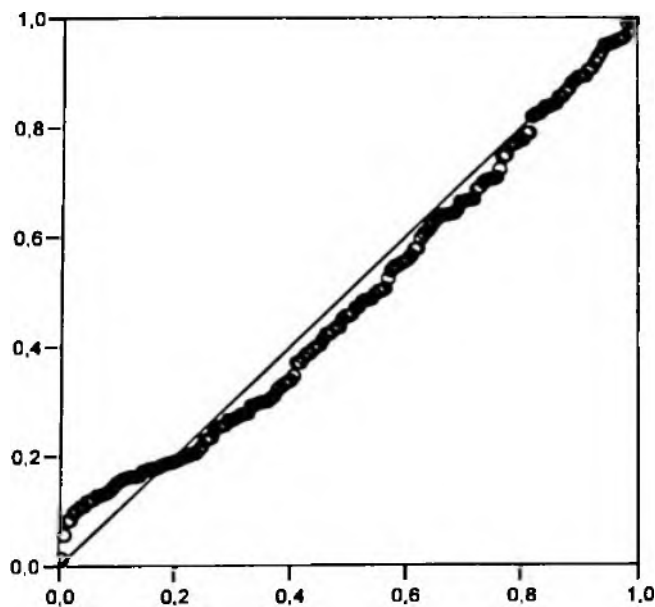


FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESÍDUOS PADRONIZADOS DA REGRESSÃO



Esses resultados mostram, portanto, o atendimento das condições de normalidade para efeito de aplicação da regressão múltipla com variáveis *dummies*.

O primeiro passo da análise consiste na verificação da existência ou não de regressão linear entre a variável dependente índice de *recall* com as variáveis identificadas pelas técnicas de aprendizagem. As tabelas 7 e 8 apresentadas a seguir mostram que, ao nível de  $p < .001$ , há essa dependência linear entre esses dois conjuntos de variáveis.

TABELA 7 – RESUMO DO MODELO

R	Change Statistics				
	R Square	F	Sig. F		
	Change	Change	df1	df2	Change
,511	,261	3,516	16	159	,000

TABELA 8 – TESTE DA EXISTÊNCIA DE REGRESSÃO LINEAR - ANOVA

Model	Sum of	df	Mean	F	Sig.
	Squares		Square		
Regression	1442,313	16	90,145	3,516	,000
Residual	4076,171	159	25,636		
Total	5518,484	175			

Variável dependente: Índice de *recall*

Variáveis independentes: Aprendizagem Vicariante, Condicionamento clássico Associação Objeto x Objeto, Condicionamento Operante Moldagem, Condicionamento Operante Reforço negativo, Condicionamento clássico Associação Sentimento x Objeto, Condicionamento clássico Discriminação, Componente Cognitiva Elaboração, Componente Cognitiva Interrelação, Condicionamento Operante Reforço positivo, Componente Cognitiva Repetição de elementos, Componente Cognitiva Auto referência, Condicionamento clássico Situação social x Objeto, Componente Cognitiva Recursos mnemônicos, Condicionamento clássico Associação Pessoa x Objeto, Condicionamento clássico Generalização, Componente Cognitiva Palavras concretas

O passo seguinte consiste na estimação dos coeficientes da equação linear. Os resultados obtidos encontram-se apresentados na tabela 9. Verifica-se que das 16 técnicas consideradas, 6 delas apresentam coeficientes estatisticamente significativos na explicação de variações nos índices de *recall*. Essas técnicas, em ordem decrescente do valor da estatística *t*, são as seguintes: moldagem; reforço positivo; generalização; situação social x objeto; recursos mnemônicos e palavras concretas.

TABELA 9 - COEFICIENTES DO MODELO DE REGRESSÃO

Técnicas de aprendizagem	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constante)	1,666	1,743		0,956	0,341
Moldagem	-4,246	1,245	-0,256	-3,410	0,001
Reforço positivo	4,380	1,354	0,264	3,235	0,001
Generalização	-2,433	1,090	-0,217	-2,233	0,027
Situação social x Objeto	2,088	0,983	0,183	2,123	0,035
Recursos mnemônicos	1,862	1,010	0,161	1,843	0,067
Palavras concretas	-2,026	1,162	-0,181	-1,743	0,083
Elaboração	1,844	1,141	0,119	1,616	0,108
Associação Sentimento x Objeto	-2,011	1,455	-0,106	-1,382	0,169
Discriminação	1,962	1,469	0,101	1,336	0,183
Interrelação	1,218	0,944	0,103	1,290	0,199
Associação Objeto x Objeto	-1,769	1,426	-0,098	-1,240	0,217
Auto referência	1,233	1,001	0,109	1,232	0,220
Repetição de elementos	0,677	1,041	0,055	0,651	0,516
Associação Pessoa x Objeto	-0,503	1,050	-0,044	-0,479	0,633
Reforço negativo	1,029	2,482	0,031	0,415	0,679
Aprendizagem Vicariante	-0,091	1,040	-0,008	-0,087	0,931

Variável dependente: Índice de *recall*

### 5.3 Análise de correspondência entre técnicas de aprendizagem e índices de *recall*

A análise de regressão permitiu identificar que determinadas técnicas de aprendizagem mostraram-se estatisticamente significativas para explicar variações nos índices de *recall*.

Neste tópico, far-se-á o estudo das associações entre as técnicas de aprendizagem e os índices de *recall*. Esse é o ponto que permitirá a verificação da hipótese central da dissertação, isto é, se as técnicas de aprendizagem formam *clusters* em função dos índices de *recall* obtidos.

Para fazer essa análise, foi usada uma tabela contendo os índices de *recall* em colunas que indicam os índices em 4 níveis: índices de *recall* até 1%, de 1% até 4,5%, de 4,5% até 8,5% e

acima de 8,5%. As linhas da tabela representam as técnicas de aprendizagem e a incidência dessas técnicas em cada um dos níveis de *recall*.

O primeiro resultado da análise de correspondência é mostrado na tabela abaixo que mostra a força das dimensões F1, F2 e F3:

TABELA 10 - PRINCIPAIS INÉRCIAS – TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM E ÍNDICES DE *RECALL*

Dimensões	% de explicação da inércia
F1	53,4
F2	30,8
F3	15,8

Os números acima mostram que a dimensão F1 tem a maior contribuição para a inércia na análise. Isso significa que a dimensão F1 representa 53,4% da inércia. As outras dimensões F2 e F3 representam 30,8% e 15,8% das inércias, respectivamente. Isso significa que a dimensão F1 representa melhor os atributos associados aos pontos na representação gráfica. Dependendo da posição dos pontos, pode-se identificar o atributo que está mais relacionado com a dimensão F1. Essa relação será explorada nos itens adiante.

A representação gráfica tem o número de dimensões igual ao menor total de colunas ou linhas subtraído de 1. Nesse caso, o menor número é 4, que é o total de colunas. Então a representação gráfica desses pontos pode ser feita em 3 dimensões.

A seguir, as tabelas 11 e 12 mostram as informações referentes às contribuições absolutas e relativas tanto dos índices de *recall* como das técnicas de aprendizagem.



TABELA 11 – CONTRIBUIÇÕES DAS COLUNAS – TÉCNICA DE APRENDIZAGEM / ÍNDICE DE *RECALL*

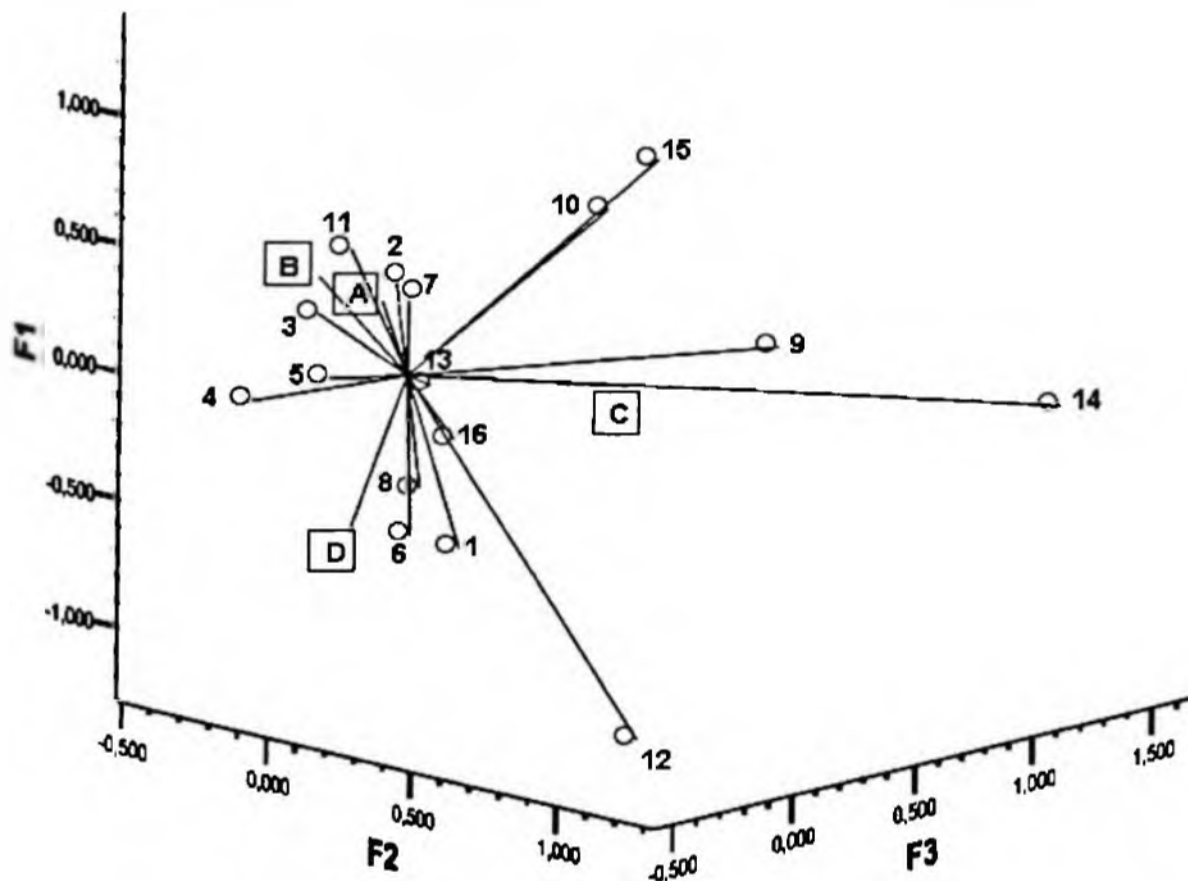
<i>Índices de recall</i>	Coeficientes			Contribuições absolutas			Contribuições relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
$IR \leq 1$	0,43	0,22	-0,38	0,28	0,09	0,40	0,61	0,12	0,26
$1 < IR \leq 4,5$	0,23	-0,45	0,16	0,10	0,52	0,09	0,23	0,70	0,06
$4,5 < IR \leq 8,5$	-0,13	0,43	0,38	0,00	0,37	0,41	0,00	0,64	0,36
$IR > 8,5$	-0,57	-0,06	-0,17	0,61	0,01	0,10	0,94	0,01	0,04

TABELA 12 – CONTRIBUIÇÕES DAS LINHAS – TÉCNICA DE APRENDIZAGEM / ÍNDICE DE *RECALL*

Técnicas de aprendizagem	Coeficientes			Contr. absolutas			Contr. relativ	
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2
Inter-relações	-0,56	0,28	-0,13	0,12	0,04	0,01	0,82	0,15
Palavras concretas	0,28	-0,15	0,13	0,04	0,01	0,01	0,74	0,17
Auto-referência	0,18	-0,27	-0,05	0,01	0,04	0,00	0,37	0,61
Recursos mnemônicos	-0,10	-0,28	-0,31	0,00	0,07	0,12	0,08	0,49
Repetição	-0,13	-0,13	-0,16	0,00	0,02	0,04	0,00	0,48
Elaboração	-0,79	-0,30	0,38	0,12	0,02	0,05	0,81	0,09
Associação pessoa-objeto	0,17	-0,21	0,25	0,02	0,04	0,08	0,30	0,35
Associação situação social-objeto	-0,27	0,32	-0,34	0,03	0,06	0,10	0,35	0,36
Associação objeto-objeto	0,04	0,53	0,90	0,00	0,05	0,21	0,00	0,33
Associação sentimento-objeto	0,71	0,46	0,27	0,06	0,03	0,02	0,71	0,22
Generalização	0,42	-0,23	0,03	0,09	0,04	0,00	0,80	0,19
Discriminação	-1,19	0,83	-0,03	0,17	0,11	0,00	0,73	0,27
Reforço positivo	-0,06	-0,00	0,10	0,00	0,00	0,02	0,41	0,00
Reforço negativo	-0,23	0,94	1,58	0,00	0,06	0,25	0,02	0,32
Moldagem	1,29	1,26	-0,49	0,27	0,34	0,07	0,55	0,40
Aprendizagem vicariante	-0,19	0,19	-0,04	0,02	0,02	0,00	0,56	0,42

Com base nos coeficientes calculados para cada técnica de aprendizagem em relação aos eixos extraídos na análise de correspondência, pode-se elaborar a figura 4, a seguir, que evidencia a associação entre as técnicas e classes de índices de *recall*, nas 3 dimensões consideradas.

FIGURA 4: MAPA PERCEPTUAL - ÍNDICE DE *RECALL* E TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM



Legenda

Técnicas de aprendizagem		Níveis de recall
1: inter-relação	9: associação objeto - objeto	A: IR ≤ 1
2: palavras concretas	10: associação sentimento - objeto	B: 1 < IR ≤ 4,5
3: auto-referenciamento	11: generalização	C: 4,5 < IR < 8,5
4: dispositivos mnemônicos	12: discriminação	D: IR > 8,5
5: repetição	13: reforço positivo	
6: elaboração	14: reforço negativo	
7: associação pessoa - objeto	15: moldagem	
8: associação situação social - objeto	16: aprendizagem vicariante	

Pode-se notar que os níveis de *recall* representados pelas letras A e B estão próximos. Isso aponta para semelhanças entre esses níveis de *recall*. Por exemplo, percebe-se que as técnicas representadas pelos números 2, 3, 5, 7 e 11 estão próximas desses níveis de *recall*. Então, se um anunciante quiser obter níveis de *recall* das magnitudes representadas por A e B, pode pensar em empregar as técnicas mencionadas.

É importante ressaltar que os índices de *recall* A e B indicam exatamente os níveis de *recall* até 4,5%. Próximo ao ponto C, que representa índices de *recall* entre 4,5 e 8,5%, encontra-se as técnicas 13 e 16. Se um anunciante quiser um resultado mais eficiente, pode pensar nas técnicas 1, 4, 6 e 8, que estão próximas do índice de *recall* D ( $IR > 8,5$ ).

Exceto pela técnica de aprendizagem 15, esses resultados são consistentes com a análise de regressão anterior que apontou as técnicas 2, 4, 8, 11, 13 e 15 como as técnicas que explicam a maior variação entre os índices de *recall*. Mas é importante realçar que o gráfico anterior é tridimensional. Então, alguns pontos podem estar mais distantes do que a representação no gráfico anterior mostra. Para resolver esta questão, estudou-se as contribuições absolutas e relativas nos itens a seguir.

### 5.3.1 Contribuições absolutas dos pontos para a inércia representada pelas dimensões

Como discutido anteriormente, os pontos em suas posições fixas na representação bidimensional exercem forças de atração para o eixo principal F1 por causa de suas posições e pesos. São os pontos com as maiores contribuições absolutas que desempenham um forte papel para causar a orientação do eixo principal.

Nesse estudo, os pontos que representam o IR A = índice de *recall*  $\leq 1\%$  e D = IR  $> 8,5\%$  são aqueles que exercem as maiores forças de atração para a dimensão F1, com valores de 28,2% e 61,6% respectivamente.

Em relação às maiores forças de atração para a dimensão F2, nota-se que os pontos que representam  $1 < IR \leq 4,5$  assim como  $4,5 < IR \leq 8,5$  exercem forças de atração de 52,1% e 37,2% da inércia.

Finalmente, os pontos que representam  $IR \leq 1\%$  e  $4,5 < IR \leq 8,5$  exercem forças de atração para a dimensão F3 de 40% e 40,7% respectivamente.

Relacionando-se os índices de *recall* com as dimensões pode-se argumentar que os índices menores que 1% explicam melhor a dimensão F3 (ver contribuições absolutas na tabela 11). Os índices maiores ou iguais a 4,5% e menores que 8,5% também explicam bem a dimensão F3. Por sua vez,  $1 < IR \leq 4,5$  explicam melhor a dimensão F2, com uma contribuição absoluta de 52,1%. Por fim, os índices de *recall* maiores que 8,5% explicam melhor a dimensão F1. Exceto pela dimensão F3, as outras dimensões representam seus respectivos índices de *recall*

Quanto ao peso dos pontos que indicam a posição das técnicas de aprendizagem no espaço tridimensional, constata-se que a moldagem é a que mais se sobressai em relação ao eixo F1 (27%), seguida pela discriminação com 17%. No caso do eixo F2, a moldagem é novamente a que mais se sobressai, com 34%, seguida igualmente pela discriminação, mas com 11%. Por último, o reforço negativo é o mais representativo para a dimensão F3 com 25%, seguido pela associação objeto – objeto com 21%.

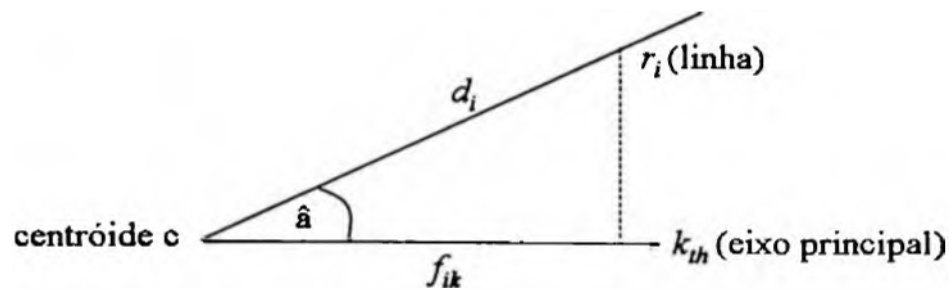
Finalmente, em relação aos pontos que representam as técnicas de aprendizagem, não se observou um padrão que possa conferir uma característica específica para cada uma das dimensões.

### 5.3.2 Contribuições relativas das dimensões para os pontos

Após a interpretação das contribuições absolutas dos pontos, pode-se proceder a análise das contribuições relativas das dimensões para esses mesmos pontos. A contribuição relativa diz o

quanto um ponto qualquer está próximo de uma dimensão. Para entender esse conceito, considere a figura abaixo:

FIGURA 5: COORDENADA  $f_{ik}$  DA  $i$ ª LINHA EM RELAÇÃO AO EIXO PRINCIPAL



Se o ponto representado por uma linha de uma tabela de correspondência está a uma distância  $d_i$  de um centróide  $c$ , então o ângulo  $\hat{a}$  que é formado com o eixo principal  $k_{ih}$  é dado pelo co-seno de  $\hat{a}$ . O valor  $\cos^2 \hat{a}$  é chamado de contribuição relativa do eixo  $k$  para o ponto  $i_{ih}$ .

É conveniente examinar o  $\cos^2 \hat{a}$  porque para cada ponto os co-senos elevados ao quadrado destes ângulos com o conjunto de eixos ortogonais soma 1. O valor do  $\cos^2$  é chamado de contribuição, ou contribuição relativa, do eixo para a inércia do ponto. Se o  $\cos^2$  é alto, então o eixo explica muito bem a inércia do ponto. De outra forma, o ângulo  $\hat{a}$  é baixo e o vetor é dito estar na direção do eixo, ou correlacionar com o eixo. Esse ângulo pequeno também representa que o ponto está praticamente sobre o eixo em questão e não há quase erro na sua representação gráfica.

Geralmente uma alta contribuição de um ponto para a inércia de um eixo implica uma alta contribuição relativa do eixo para a inércia do ponto, mas o contrário não é verdadeiro.

Em se tratando dos pontos que indicam a intensidade do índice de *recall*, o ponto de índice de *recall* menor que 1% está bem representado na dimensão F1 com 61%. Os índices de *recall* maiores ou iguais a 1% e menores do que 4,5% são bem representados na dimensão F2, com

70%. Na seqüência, os índices de *recall* maiores ou iguais a 4,5% e menores que 8,5% são bem representados na dimensão F3 com 64%. Finalmente, os índices maiores ou iguais a 8,5% estão bem representados no eixo F1, com 94%.

Essa análise mostrou um ponto aparente de contradição, pois os menores e maiores índices de *recall* são bem representados pela mesma dimensão F1. Essa dimensão aparenta representar os comerciais e as técnicas de aprendizagem que ou foram muito bem sucedidos ou não obtiveram bons índices de *recall*. A dimensão F2, por sua vez, representa os comerciais que obtiveram os índices de *recall* intermediários. F3 está mais associada a técnicas de condicionamento operante, não a um índice determinado de *recall*.

Sobre as contribuições das dimensões para os pontos que indicam as técnicas de aprendizagem, observa-se que a dimensão F1 representa bem técnicas associadas ao condicionamento clássico e aprendizagem cognitiva. Isso leva a suposição que os comerciais que obtiveram índices de *recall* muito baixos ou muito altos empregaram essas técnicas. Quanto mais próximo de 1 estiver a contribuição relativa, melhor um ponto é representado neste eixo específico (ver tabela 12 e as contribuições relativas). A figura 4, que apresenta o gráfico com os três eixos (dimensões) indica que ao se percorrer F1 de cima para baixo, tem-se a representação de índices de *recall* maiores. Para cima, tem-se os menores índices de *recall*. As letras A, B, C e D no gráfico anterior indicam a posição dos níveis de *recall*.

A dimensão F2, que representa os índices de *recall* intermediários, apresenta uma representação moderada de técnicas de aprendizagem cognitiva. Porém, essas técnicas de aprendizagem cognitiva são distintas daquelas representadas em F1. Isso leva à suspeita que não é a categoria de técnica de aprendizagem que determina um índice de *recall* maior ou menor, como por exemplo, a aprendizagem cognitiva, mas sim uma combinação de técnicas específicas que podem fazer parte da categoria de aprendizagem cognitiva, ou condicionamento clássico, ou qualquer outra categoria. Dessa forma, um comercial com um alto índice de *recall* pode ter elementos de aprendizagem cognitiva e condicionamento clássico, ou elementos de condicionamento operante e aprendizagem vicariante.

#### 5.4 Identificação de *clusters* de peças publicitárias

Por meio da análise de regressão, identificou-se as técnicas de aprendizagem que significativamente melhor explicavam variações nos índices de *recall*. Com a análise de correspondência, analisou-se as associações existentes entre as 16 técnicas de aprendizagem com 4 classes de *recall*. Neste tópico, procurou-se identificar tipologias (*clusters*) de técnicas de aprendizagem as quais configuram um dado padrão de similaridade. Várias técnicas estatísticas são possíveis para construção de *clusters*.

Dado o número relativamente restrito de dados, adotou-se o procedimento hierárquico para formação dos *clusters*, onde a análise do dendograma construído possibilita avaliar o melhor critério de corte para identificar quantos grupos homogêneos extrair. O método aglomerativo de *clusters* usado foi o centróide. Por esse método, a distância entre dois *clusters* é a distância entre os seus centróides (HAIR *et al.*, 1998).

Os *clusters* de centróides são os valores médios das observações das variáveis no *cluster*. Por esse método, cada vez que os casos são agrupados, um novo centróide é computado. Os *clusters* de centróides migram cada vez que um processo de fusão acontece. Em outras palavras, há uma mudança no *cluster* de centróide cada vez que um grupo de casos é acrescentado ao *cluster* subsequente.

A tabela a seguir mostra a composição percentual de peças publicitárias em cada *cluster* identificado:

TABELA 13 – COMPOSIÇÃO PERCENTUAL DE *CLUSTERS*

<i>Cluster</i>	Número de peças	%
1	72	40,9
2	87	49,5
3	17	9,6



Com base em uma matriz de dados de “m” linhas (peças publicitárias) por “p” colunas (presença ou ausência dos atributos de avaliação nas peças publicitárias avaliadas), aplicou-se a técnica de *cluster analysis* com o propósito de identificar grupos homogêneos de comerciais com características comuns.

Assim, cada grupo teria como característica uma baixa variância interna (similaridade entre os perfis de vetores de atributos) e elevada variância entre *clusters* (heterogeneidade entre os perfis de atributos).

Apresentados os tamanhos de cada *cluster*, cumpre destacar a presença dos atributos avaliados em cada grupo, tal como retratado na tabela a seguir:

TABELA 14 - CARACTERÍSTICAS DOS CLUSTERS (%)

<b>Técnica de aprendizagem</b>	<b>Total (n = 176)</b>	<b>Cluster 1 (n = 72)</b>	<b>Cluster 2 (n = 87)</b>	<b>Cluster 3 (n = 17)</b>
Inter-relação	33,5	8,3	50,6	52,9
Palavras concretas	47,7	95,8	16,1	5,9
Auto-referência	42,6	79,2	17,2	17,6
Recursos mnemônicos	61,9	84,7	51,7	17,6
Repetição na peça	71,0	95,8	58,6	29,4
Elaboração	15,3	22,2	10,3	11,8
Associação pessoa – objeto	61,9	95,8	46,0	0
Assoc. situação social - objeto	40,9	13,9	58,6	64,7
Assoc. objeto – objeto	10,8	0	16,1	29,4
Associação sentimento - objeto	9,7	0	18,4	5,9
Generalização	48,9	93,1	17,2	23,5
Discriminação	9,1	0	11,5	35,3
Reforço positivo	86,9	100	93,1	0
Reforço negativo	2,8	0	23	17,6
Moldagem	13,1	9,7	16,1	11,8
Aprendizagem vicariante	48,3	9,7	80,5	47,1

Os dados dessa tabela permitem identificar a presença de cada técnica de aprendizagem nos *clusters* gerados. A porcentagem representa o quanto uma técnica está relacionada com o *cluster*. Percebe-se, por exemplo, que algumas técnicas não podem ser claramente associadas a um *cluster* determinado porque a porcentagem que determinou essa associação não é diferenciada entre eles.

Por outro lado, ao se examinar cada *cluster* em termos das técnicas mais presentes, pode-se chegar a indicações da sua natureza, tal como se verifica pelas tabelas 15, 16 e 17 apresentadas em seguida.

TABELA 15 - TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM MAIS PRESENTES NO *CLUSTER* I

Técnica de Aprendizagem	% (n=176)
Reforço positivo	100
Palavras concretas	95,8
Repetição na peça	95,8
Associação pessoa – objeto	95,8
Generalização	93,1
Recursos mnemônicos	84,7
Auto-referência	79,2

Esses dados que foram extraídos da tabela 14 anterior mostram que as técnicas de aprendizagem que estão mais presentes no *cluster* I pertencem à classificação aprendizagem cognitiva, exceto pelo reforço positivo, técnica do condicionamento operante e associação pessoa – objeto a qual uma técnica da aprendizagem associativa. Assim, o *cluster* I poderia ser denominado de “*comerciais que empregam técnicas de aprendizagem cognitiva*”.

A análise do *cluster 2* já mostra pontos mais conflitantes. Como mostra a tabela a seguir, o reforço positivo figura novamente como o mais presente, mas o nível de presença no *cluster 2* é de 93%, um pouco abaixo do atingido para o *cluster 1*. Em segundo lugar, aparece a aprendizagem vicariante com 80,5% de associação. As outras técnicas listadas, até um nível de presença de cerca de 50%, pertencem a categorias como aprendizagem cognitiva (repetição, recursos mnemônicos e inter-relação) e condicionamento clássico (associação situação social – objeto). Buscando-se avaliar a natureza desse *cluster*, poder-se-ia atribuir a descrição “*comerciais que dão um reforço positivo ao telespectador*”.

TABELA 16 - TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM MAIS PRESENTES NO *CLUSTER 2*

Técnica de Aprendizagem	% (n=176)
Reforço positivo	93,1
Aprendizagem vicariante	80,5
Repetição na peça	58,6
Associação situação social – objeto	58,6
Recursos mnemônicos	51,7
Inter-relação	50,6
Associação pessoa – objeto	46

Finalmente, a análise do *cluster 3* evidencia uma presença mais fluida de técnicas de aprendizagem. A mais destacada é a associação sentimento – objeto, que é uma técnica relacionada com o condicionamento clássico, com 64,7% de menções nesse *cluster*. A segunda linha refere-se à técnica de inter-relação, com 52,9%. O fato dessa técnica aparecer na tabela anterior com 50,6% levanta dúvidas sobre qual *cluster* essa técnica estaria melhor associada. Todas as demais técnicas estão com níveis de presença abaixo de 50%, conforme se observa pela tabela a seguir:

TABELA 17 – TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM MAIS PRESENTES NO CLUSTER 3

Técnica de Aprendizagem	% (n=176)
Associação situação social - objeto	64,7
Inter-relação	52,9
Aprendizagem vicariante	47,1
Discriminação	35,3
Repetição na peça	29,4
Associação objeto - objeto	29,4

Assim, essa análise precisa ser complementada porque se necessita de mais informações que considerem a interação das variáveis técnicas de aprendizagem e esses *clusters*. Para tanto, a análise de correspondência é um método estatístico adequado para avaliar a associação entre técnicas de aprendizagem e *clusters* identificados.

Cabe um último comentário sobre a análise de *cluster* apresentada. A análise de *cluster* não é uma técnica de inferência estatística na qual os parâmetros de uma amostra são avaliados como sendo representativos de uma população. Ao invés disso, a análise de *cluster* é uma metodologia objetiva para quantificar as características de uma lista de itens observados, agrupando-os segundo as (dis)similaridades identificadas entre eles.

### 5.5 Análise de correspondência entre técnicas de aprendizagem e *clusters*

Uma análise adequada que se pode empreender para melhor avaliar a relação de associação entre técnicas de aprendizagem e *clusters* é a análise de correspondência que, a partir de uma matriz bidimensional, permite a elaboração de um gráfico com 2 eixos.

No caso estudado, ou seja, a formação de *clusters* em relação às técnicas de aprendizagem, a representação gráfica será bidimensional, pois o número de dimensões é equivalente ao número de colunas da matriz menos 1 (BENZÉCRI, 1992). Toma-se o menor valor. Como a tabela estudada apresenta 3 *clusters* (colunas), ter-se-á um gráfico com dois eixos.

O eixo principal explica 81,2% da inércia (variância) e o eixo vertical, 18,8%. A inércia é uma medida que indica o quanto os pontos individuais estão espalhados ao redor do centróide, que por sua vez é um ponto vetor médio dos pontos individuais. Desse modo, as técnicas de aprendizagem que estiverem mais correlacionadas com o eixo horizontal são as mais diferenciadas dos *clusters* analisados.

As tabelas 18 e 19 apresentam os dados referentes às contribuições absolutas e relativas dos pontos para a formação dos eixos horizontal (F1) e vertical (F2). Em seguida, apresenta-se o gráfico com a plotagem dos pontos - linha (técnicas de aprendizagem) e coluna (*clusters*).

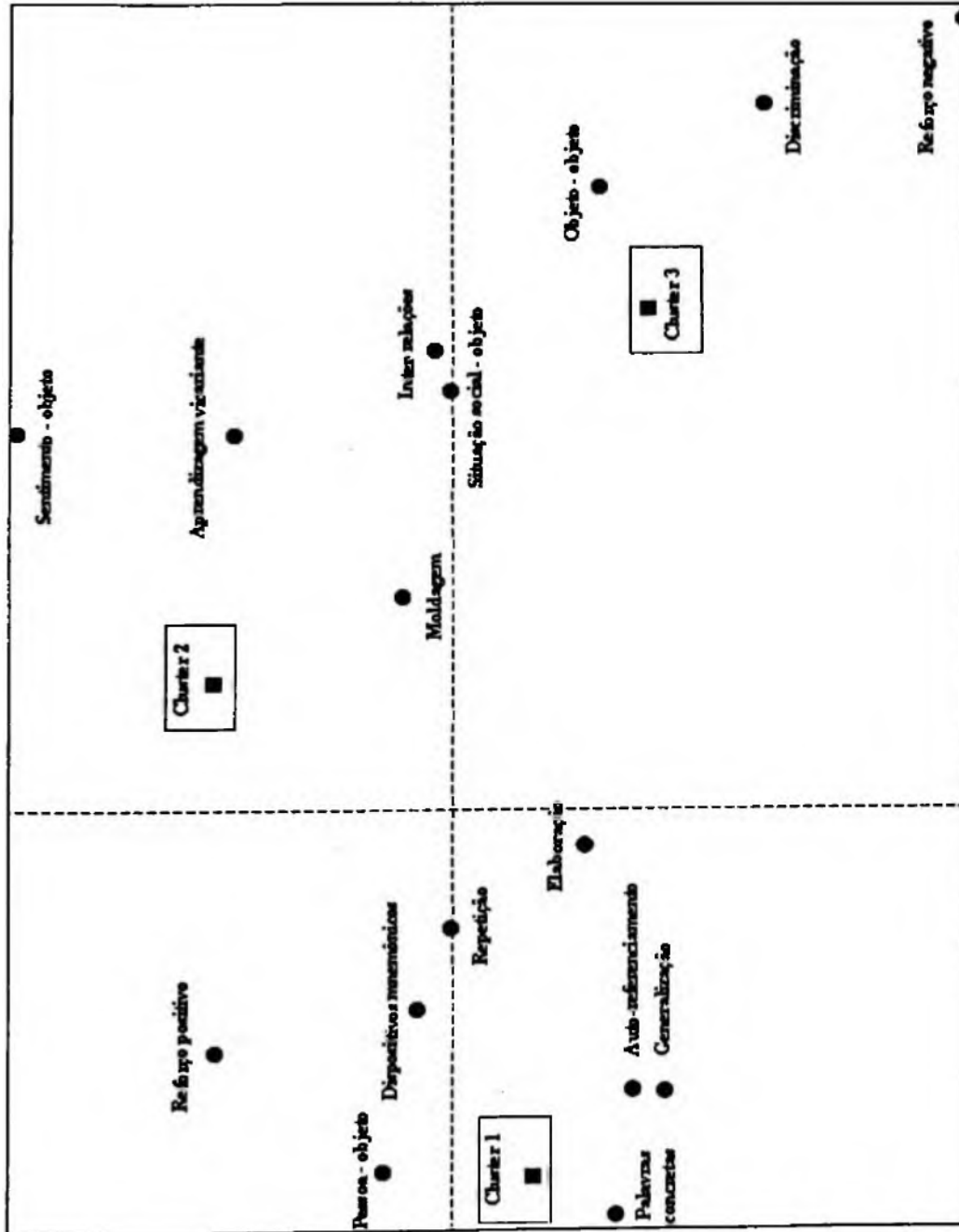
TABELA 18 - COORDENADAS E CONTRIBUIÇÕES DAS COLUNAS

<i>Clusters</i>	Ceficientes		Contribuições absolutas		Contribuições relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
1	-0,62	-0,14	47,10	9,80	0,95	0,05
2	0,20	0,38	4,10	61,50	0,22	0,78
3	0,87	-0,32	48,70	28,70	0,88	0,12

TABELA 19 - COORDENADAS E CONTRIBUIÇÕES DAS LINHAS

Técnicas de aprendizagem	Coeficientes		Contr. absolutas		Contr. relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Interação	0,77	0,04	11,70	0,10	1,00	0,0
Palavras concretas	-0,73	-0,26	11,00	6,00	0,89	0,1
Auto-referência	-0,45	-0,30	4,00	7,90	0,69	0,3
Recursos mnemônicas	-0,29	0,06	2,30	0,40	0,96	0,0
Repetição	-0,20	0,00	1,30	0,00	1,00	0,0
Elaboração	-0,05	-0,23	0,00	1,70	0,05	0,9
Associação pessoa-objeto	-0,59	0,11	8,70	1,40	0,97	0,0
Associação situação social-objeto	0,74	-0,01	13,00	0,00	1,00	0,0
Associação objeto-objeto	1,07	-0,26	9,20	2,20	0,95	0,0
Associação sentimento-objeto	0,62	0,74	1,60	10,00	0,41	0,5
Generalização	-0,42	-0,36	4,20	12,90	0,59	0,4
Discriminação	1,19	-0,52	11,70	9,60	0,84	0,1
Reforço positivo	-0,37	0,40	4,70	23,20	0,47	0,5
Reforço negativo	1,34	-0,84	6,20	10,70	0,72	0,2
Moldagem	0,34	0,10	0,80	0,30	0,93	0,0
Aprendizagem vicariante	0,63	0,36	9,60	13,70	0,75	0,2

FIGURA 6: MAPA PERCEPTUAL - TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM E CLUSTERS



### 5.5.1 Contribuições absolutas dos pontos para a inércia representada pelo eixo horizontal (F1)

A tabela 18 mostra as associações dos *clusters*, representados pelas colunas, com as dimensões F1 e F2. As contribuições relativas representam as porcentagens das inércias associadas a cada eixo e por ponto-coluna, ou seja, representam a contribuição dos pontos na explicação da inércia em cada eixo.

De outro lado, tomando-se as contribuições absolutas dos *clusters* (pontos-colunas) para dimensão F1, percebe-se que o *cluster* 1 contribui com 47,1% para a formação dessa inércia. Por sua vez, o *cluster* 2 contribui com 4,1% e o *cluster* 3 com 48,7%. Na formação de F2, o *cluster* 1 contribui com 61,8% da inércia, enquanto os *clusters* 3 e 2, com 28,7% e 9,8%, respectivamente.

Da mesma forma, analisando-se a tabela 19 que apresenta as coordenadas e contribuições das linhas, percebe-se que as contribuições exercidas pelas técnicas de aprendizagem à dimensão F1 oscilam entre zero (elaboração) a 13% (associação situação social – objeto). As técnicas que mais contribuem com a dimensão F1 são associação situação social – objeto (13,7%), inter-relação (11,7%), discriminação (11,7%) e palavras concretas (11%).

Esses pontos exercem forças de atração para a dimensão F1 e por causa de suas posições e suas contribuições têm um papel importante na orientação da dimensão. Baseado nessas posições e contribuições, a dimensão F1 pode receber um nome que seja descritivo dos principais atributos dos pontos. Isso auxilia no processo de interpretação. Contudo nesse momento da análise ainda não se pode dizer qual é a característica marcante da dimensão 1, pois as linhas que se sobressaíram indicam diferentes técnicas de aprendizagem quanto à classificação. Duas técnicas, associação situação social – objeto e discriminação, são classificadas nesse estudo com condicionamento clássico. Por sua vez, inter-relação e palavras concretas são técnicas de aprendizagem cognitiva.



### 5.5.2 Contribuições absolutas dos pontos para a inércia representada pelo eixo vertical F2

O *cluster* 2, que forma uma das colunas na tabela de dados usada para a análise, contribui com 61,5% para a formação da dimensão y (F2), ao passo que o *cluster* 1 e 3, 9,8% e 28,7% respectivamente. Isso significa que o *cluster* 2 contribui 61,5% para a formação da inércia da dimensão F2.

Complementar a essa análise, percebe-se que as coordenadas e contribuições das linhas da tabela 9, ou seja, das técnicas de aprendizagem, à dimensão F2 indicam que o reforço positivo tem a maior influência com 23,2%, seguido da aprendizagem vicariante (13,7%), generalização (12,9%), reforço negativo (10,7%) e associação sentimento – objeto (10,0%). Visto de outra forma, pode-se dizer que técnicas de aprendizagem que têm relação com o condicionamento operante exercem 47,6% (reforços positivo e negativo e aprendizagem vicariante) de influência sobre a dimensão F2.

Aqui também não se pode apontar um nome que descreva essa dimensão F2 em função dos pontos representantes de técnicas de aprendizagem que exercem influência sobre esse eixo.

### 5.5.3 Contribuições relativas da dimensão F1 para os pontos

A contribuição relativa indica se os pontos estão bem representados sobre os eixos. Dessa forma, pode-se interpretar as coordenadas e contribuições das colunas e linhas das tabelas 18 e 19 acima. Começando-se pela tabela 18, identifica-se que os *clusters* 1 e 3 estão associados ao eixo x (F1) pelos valores 0,95 e 0,88 respectivamente. Assim, a dimensão F1 explica bem os *clusters* 1 e 3. A representação gráfica desses *clusters* não apresenta um erro grande em relação à real posição, especialmente para o *cluster* 1.

Por outro lado, a contribuição relativa da dimensão F1 para o *cluster* 2 não é boa, representando apenas 0,22. Essa dimensão não exerce grande influência sobre o *cluster* 2.

Essa representação gráfica dos *clusters* 1 e 3 não permite que se faça qualquer declaração sobre o significado estatístico das associações e padrões observados. As representações gráficas simplesmente mostram uma forma mais conveniente para se observar os dados e interpretá-los. Por exemplo, nos casos dos *clusters* 1 e 3 nota-se que estão inversamente relacionados considerando-se similaridades, pois quanto mais distantes ou separados estão, mais distintos são esses pontos.

O fato de se ter pontos ao redor tanto do *cluster* 1 como do *cluster* 3 leva ao questionamento da similaridade desses pontos, isto é, técnicas de aprendizagem. Os pontos, técnicas de aprendizagem, que estão próximos ao *cluster* 1 compartilham características semelhantes. De forma divergente, as técnicas de aprendizagem que estão ao redor do *cluster* 3 possuem também características similares, mas diferentes daquelas apresentadas pelo *cluster* 1.

Dessa maneira, verifica-se que as técnicas de aprendizagem que circundam o *cluster* 1 não são semelhantes às aquelas que estão ao redor do *cluster* 3, que estão em oposição em relação ao eixo horizontal. De fato, percebe-se que há mais técnicas ligadas à aprendizagem cognitiva gravitando em torno do *cluster* 1 do que em qualquer outro *cluster*. Esse é o caso das técnicas palavras concretas, recursos mnemônicos, repetição, elaboração e auto-referência, ou seja, cinco de seis técnicas de aprendizagem cognitiva investigadas nesse estudo. Mas há também técnicas associadas à aprendizagem clássica, como a generalização e a associação pessoa – objeto.

Outrossim, há mais pontos em torno do *cluster* 3 que fazem parte de outra técnica. Desta vez é a aprendizagem clássica que se sobressai. São três modalidades das seis abordadas pelo estudo, a saber, discriminação, associação objeto – objeto e associação situação social – objeto. Porém há mais elementos de outras técnicas em torno do *cluster* 3. Por exemplo, encontra-se a moldagem (condicionamento operante) e a inter-relação (aprendizagem cognitiva).

Quanto ao *cluster* 2, duas técnicas que compartilham características do condicionamento operante estão ao seu redor. São elas o reforço positivo e a aprendizagem vicariante.

Até aqui, sobre a contribuição relativa da dimensão F1, avaliou-se sua influência em relação às coordenadas das colunas, isto é, os *clusters*. Para complementar o entendimento do estudo das influências de F1, deve-se também compreender seu efeito sobre a inércia das coordenadas representadas pelas linhas, que são as técnicas de aprendizagem. De acordo com a tabela 14, a dimensão F1 exerce bastante influência sobre a inércia da maioria das técnicas de aprendizagem consideradas nesse estudo. Exceto pelas técnicas auto-referência (0,69), elaboração (0,05), associação sentimento – objeto (0,41), generalização (0,59) e reforço positivo (0,47), as demais recebem influência de F1 com uma correlação relativa superior a 0,7. Isso indica que as representações gráficas desses pontos podem ser feitas na dimensão F1.

Considerando-se a interpretação das contribuições absolutas, que conferiram uma característica à dimensão F1, pode-se dizer que todas as técnicas influenciadas por F1 e que por isso podem ser bem representadas graficamente sobre esse eixo, estariam polarizadas de acordo com essa característica de F1. Essa afirmação pode ser ratificada quando se observa que os pontos à esquerda na dimensão F1 estão mais ligados à aprendizagem cognitiva; ao passo que os pontos à direita estão mais ligados à aprendizagem clássica. Mas essa observação merece ressalvas, pois, como foi dito anteriormente, há elementos de outras teorias de aprendizagem tanto à esquerda, quanto à direita no eixo x (F1).

#### 5.5.4 Contribuições relativas da dimensão F2 para os pontos

Retomando-se a tabela 18, verifica-se que a dimensão F2 exerce maior influência sobre o *cluster* 2. O valor da contribuição relativa de F2 sobre o *cluster* 2 é de 0,78, ao passo que essa mesma contribuição é de 0,05 e 0,12 para os *clusters* 1 e 3 respectivamente. Assim, a dimensão F2 explica melhor o *cluster* 2.

Quanto à influência de F2 sobre as técnicas de aprendizagem, nota-se que a elaboração é a técnica que mais recebe sua influência, com contribuição relativa de 0,95. Em seguida, F2 exerce maior influência sobre a associação sentimento – objeto (0,59) e reforço positivo (0,53). Todas as outras contribuições estão abaixo de 0,5.

Esses números mostram que a dimensão F1 tem maior força no que diz respeito à explicação das dimensões sobre as técnicas de aprendizagem. Embora F2 tenha uma contribuição forte sobre a elaboração, não há como relacioná-la com os outros pontos.

#### 5.6 Análise dos índices de *recall* e clusters de técnicas de aprendizagem

Neste tópico, procurou-se testar se os índices de *recall* de pelo menos um *cluster* diferem dos demais. As tabelas 20 e 21 apresentadas em seguida ilustram os resultados obtidos.

TABELA 20 – ANOVA DO INDICE DE RECALL POR *CLUSTERS*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	226,033	2	113,016	3,694	,027
Within Groups	5292,452	173	30,592		
Total	5518,484	175			

TABELA 21 - ÍNDICE MÉDIO DE *RECALL* POR *CLUSTER*

Clusters	N	Mean	Std.
			Error
1	72	5,0514	,56073
2	87	7,0437	,68415
3	17	4,0118	,82064
Total	176	5,9358	,42329

Observa-se que o *cluster 2* corresponde àquele com maior índice médio de *recall*, enquanto o *cluster 3* apresenta o de menor *recall* médio. Assim, pode-se afirmar que há uma diferença entre os *clusters* do ponto de vista de índice de *recall*. Desse, as técnicas de aprendizagem mais associadas ao *cluster 2* são aquelas que mais se associam com índices médios mais elevados de *recall*. Em contraposição, as técnicas que configuram o perfil do *cluster 3* encontram-se mais associadas a menores índices médios de *recall*.

## 6 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Neste estudo foi proposto o levantamento das técnicas de aprendizagem que foram utilizadas em comerciais de televisão que obtiveram índices de *recall*. Esse levantamento procurou identificar se técnicas específicas de aprendizagem estavam associadas com diferentes níveis de *recall*.

Um estudo exploratório que utilizou um roteiro de avaliação investigou 176 peças de propaganda veiculadas ao longo de um ano, cujos resultados devem ser vistos como indicativos, não podendo ser generalizados.

A análise efetuada dos resultados levou à confirmação da hipótese proposta de que a utilização de determinadas técnicas de aprendizagem está associada a diferentes níveis de índice de *recall* de comerciais de televisão.

Por meio da análise de regressão múltipla, verificou-se que seis técnicas de aprendizagem são estatisticamente significativas na explicação das variações nos índices de *recall*. São elas: recursos mnemônicos, palavras concretas, associação situação social – objeto, palavras concretas, reforço positivo e moldagem.

Para explorar mais a relação entre as técnicas de aprendizagem e os diferentes níveis de *recall*, realizou-se a análise dos mapas de correspondências. O primeiro mapa que associou técnicas de aprendizagem e índices de *recall* mostrou que as técnicas de aprendizagem apontadas pela análise de regressão também estavam próximas dos pontos que indicam os maiores níveis de *recall*.

O segundo mapa perceptual permitiu a identificação de *clusters* que reuniam técnicas que possuíam características comuns. Os *clusters* mostraram um aglomerado de técnicas que ora pertenciam à teoria de aprendizagem cognitiva, ora aprendizagem clássica, ora condicionamento operante. No que diz respeito aos índices de *recall*, algumas técnicas se fizeram presentes entre

os maiores índices como recursos mnemônicos, palavras concretas, associação situação social – objeto e palavras concretas. Esse resultado também se mostrou consistente com o mapa perceptual anterior e com a análise de regressão.

Finalmente, para se completar a análise das técnicas de aprendizagem e índices de *recall*, fez-se o estudo da análise de variância entre os índices de *recall* e clusters de técnicas de aprendizagem. Verificou-se que o cluster 2 corresponde àquele com maior índice médio de *recall*. Isso também é consistente com as análises anteriores que mostraram que as técnicas de aprendizagem próximas a esse *cluster* também são responsáveis pela maior variação nos índices de *recall*.

Dessa forma, este estudo aponta que há determinadas combinações de técnicas de aprendizagem que podem influenciar os índices de *recall*. Os resultados mostraram que uma peça publicitária que combine a utilização de técnicas específicas de aprendizagem de moldagem, reforço positivo, generalização, associação de situação social e objeto, recursos mnemônicos e palavras concretas, está mais associada com índices de *recall* mais elevados. Os resultados obtidos, portanto, apresentam contribuição relevante para o planejamento de campanhas publicitárias, visando atingir maior eficiência no investimento de propaganda realizado. Servem para anunciantes e agências de comunicação como uma diretriz para o desenvolvimento de peças publicitárias calcadas nas técnicas de aprendizagem mais impactantes para efeito de lembrança espontânea da marca.

## 7 LIMITAÇÕES E DIREÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Uma primeira limitação deste estudo refere-se a que os resultados da pesquisa realizada são válidos para a amostra analisada, não havendo base estatística para a sua generalização.

Uma segunda observação que se faz em relação ao estudo é que a ausência de uma particular variável de aprendizagem pode ter afetado o resultado da pesquisa. Não se obteve informações relativas à repetição das peças nos diversos canais e horários em que foram veiculadas. A única repetição que pode ser medida foi aquela relacionada às informações dentro da própria peça de propaganda. Também não se obteve acesso aos GRPs das propagandas. O estudo corroborou a hipótese central, mas não se pode descartar que um resultado diverso poderia ter sido alcançado caso se considerasse a repetição das peças publicitárias na análise estatística. Em futuras pesquisas, seria importante levantar dados dessa variável para inclusão no estudo.

Outro ponto importante que limita os resultados da pesquisa é que as peças estudadas pertencem a uma lista de propagandas que obtiveram algum índice de *recall*. Foram então identificadas as técnicas de aprendizagem que estariam presentes nessas peças. Para se eliminar o viés de amostragem por conveniência dessas peças, seria necessária a utilização de uma amostra probabilística que considerasse também os comerciais que não fizeram parte da análise. Essa amostra deveria ser estudada e comparada com os resultados obtidos com a amostra inicialmente considerada.

Além disso, outro fator que limita a utilização desse estudo, considerando a aplicabilidade de seus resultados, é que a avaliação das técnicas de aprendizagem foi feita apenas pelo pesquisador. Portanto, há um componente subjetivo bastante forte nos resultados. Uma forma de se contornar esse ponto é a utilização de um grupo de especialistas em técnicas de aprendizagem. Esse grupo faria então a análise das peças aleatoriamente selecionadas, podendo-se avaliar a convergência ou não de percepções sobre a presença das técnicas de aprendizagem nas peças sob análise.



Igualmente importante, é o fato que as peças analisadas, embora tenham seu índice de *recall* avaliado em termos de apresentação na mídia televisão, não foram veiculadas apenas nela, mas em diversos casos, também no rádio e na mídia impressa. Não se dispunha de informações a respeito dessa superposição de veiculação. Dessa forma, é razoável admitir a existência de outras influências nos índices de *recall*. Peças pertencentes à categoria de cervejas, por exemplo, recebem um reforço extremamente significativo de outras mídias como revistas, rádio, e outras mídias relevantes para o processo de aprendizagem. Seria, portanto, importante determinar os efeitos dessas mídias e tentar isolá-los. A análise feita segue o princípio *coeteris paribus* que consideraria apenas as influências dos comerciais de televisão nos índices de *recall*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAKER, David A. *Building strong brands*. Illinois: The Free Press, 1996
- AAKER, J; MAHESWARAN, D. *The effects of cultural orientation on persuasion*. *Journal of Consumer Research*. [S.l] v. 24, p.315-328, Dec. 1997
- ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press, 1994
- ALBA, Joseph W.; CHATTOPADHYAY, Amitava. *Saliency Effects in Brand Recall*. *Journal of Marketing Research*. [S.l], v. 23, p. 363-369, Nov. 1986.
- ALBA, Joseph W.; HUTCHINSON, J. Wesley. *Dimensions of consumer expertise*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 13, n. 4, p. 411-454, mar. 1987.
- ANDERSON, John R. *Learning and memory*. 2<sup>nd</sup>. ed. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- BANDURA, A. *Influence of a model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses*. *Journal of Personality and Social Psychology*. [S.l], v. 1, 6, p. 589-595
- BARTHES, Roland. *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil, 1957.
- BIEHAL, Gabriel; CHAKRAVARTI, Dipankur. *Information-presentation format and learning goals as determinants of consumers' memory retrieval and choice processes*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 8, p. 431-441, mar. 1982.
- BELCH, George E. *The effects of television commercial repetition on cognitive response and message acceptance*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 9, n. 1, p. 56-65, jun. 1982.
- BENZÉCRI, J.-P. *Correspondence analysis handbook*. New York: Marcel Dekker Inc. 1992
- BERELSON, Bernard. *Content analysis in communication research*. Illinois: The Free Press – Publishers Glencoe, 1952.
- BOWER, Gordon H.; HILGARD, Ernest R. *Theories of learning*. 5<sup>th</sup>. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1997.
- BRUNER, J. S.; GOODNOW, J.J.; AUSTIN, G.A. *A Study of Thinking (Social Science Classics Series)*. Somerset: Transaction Publishers, 1986.
- BURKE, Raymond R.; SRULL, Thomas K. *Competitive interference and consumer memory for advertising*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v.15, n. 1, p. 55-68, jun. 1988.
- BURNS, Alvin C. *et al. The operation of visual imagery as a mediator of advertising effects*. *Journal of Advertising*. [S.l], v. 22, n. 2, p. 71-85, jun. 1993.
- CATANIA, A. Charles. *Learning*. 4<sup>th</sup>. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998.
- CHANG, Yuhmiin; THORSON, Esther. *Television and web advertising synergies*. *Journal of Advertising*. [S.l], v. 33, n. 2, p. 75-84. Summer, 2004.

- COFER, C. N.; MUSGRAVE, B. *Verbal behavior and learning: problems and processes*. New York: McGraw-Hill, 1963
- COLLINS, Alan F.; GATHERCOLE, Susan E. *Theories of Memory*. United Kingdom: Psychology Press, 1993
- CONFER, Marian G.; MCGLATHERY, Donald. *The Research Study: The Advertising Impact of Magazines in Conjunction with Television*. *Journal of Advertising Research*. [S.l], v. 31, p. RC2-RC5, Feb. 1991.
- DOMJAN, Michael. *The principles of learning and behavior*. 3<sup>rd</sup> ed. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company, 1993.
- DRUCKMAN, D.; BJORK, R.A. *Learning, remembering, believing: enhancing human performance*. Washington: National Academy Press. 1994
- EINHORN, H.J.; HOGARTH, R.M. *Judging probable cause*. *Psychological Bulletin*. [S.l], v. 99, p. 3-19, 1986.
- ENGEL, James F. *et al.* *Comportamento do consumidor*. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Thomson Learning, 2004
- FLOCH, J.M. *Semiotics, marketing and communication*. New York: Palgrave, 2001
- GAETH, Gary J.; HEATH, Timothy B. *The cognitive processing of misleading advertising in young and old adults: assessment and training*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 14, n. 1, p. 43-54, jun. 1987.
- GAGNÉ, R. *The acquisition of knowledge*. *Psychological Review*, . [S.l], v. 69, p. 355-365, 1962.
- GARCIA, John; KOELLING, Robert A. *Relation of cue to consequence in avoidance learning*. *Psychonomic Science* . [S.l], v. 4, n. 3, p. 123-124, 1966.
- GIBBS, G. *Improving student learning: theory and practice*. Headington: The Oxford Centre for Staff Development. 1994
- GORÉ, M. *A emoção das marcas: conectando marcas às pessoas*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002
- GREENACRE, M. *Theory and applications of correspondence analysis*. Orlando: Academic Press Inc. 1984
- GREENWALD, Anthony G; LEAVITT, Clark. *Audience involvement in advertising: four Levels*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 11, n. 1, p. 581-592, jun 1984.
- HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Multivariate data analysis*. 5<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998
- HEAD, Sidney W.; STERLING, Christopher H. *Broadcasting in America*. Boston: Houghton Mifflin Company. 1990

- HENRY, Walter A. *The effect of information-processing ability on processing accuracy*. *Journal of Consumer Research*. [S.l.], v. 7, n. 1, p. 42-48, jun 1980.
- HERGENHAHN, B. R.; OLSON, Matthew. *An introduction to theories of learning*. 7<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2004
- HERNANDEZ, J. M.. *Proposição de um modelo de avaliação de extensões de marcas: um estudo exploratório*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- HOUSTON, Michael J. *et al.* *Picture-Word Consistency and the Elaborative Processing of Advertisements*. *Journal of Marketing Research*. [S.l.], v. 24, n. 4, p. 359-369, nov. 1987.
- KAISER, M. K.; PROFFITT, D. R.; MCCLOSKEY, M. *The development of beliefs about falling objects*. *Perception and Psychophysics*. [S.l.], v. 38, p. 533-539, 1985
- KANDEL, Eric R. *et al* (Org.). *Principles of neural science*. 3<sup>rd</sup> ed. Connecticut: Appleton & Lange, 1991.
- KARSAKLIAN, E. *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Editora Atlas, 2000
- KELLER, Kevin Lane *et al.* *The effects of brand name suggestiveness on advertising recall*. *Journal of Marketing*. [S.l.], v. 62, n. 1, p. 48-57, jan. 1998.
- LEISS, William; KLINE, Stephen; JHALLY, Sut. *Social Communication In Advertising*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge, 1997
- LIEBERMAN, David A. *Learning: behavior and cognition*. 3<sup>rd</sup> ed. Belmont: Wadsworth Publishing, 2000.
- \_\_\_\_\_. *The biology and evolution of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1984
- JIN, Hyun Seung. *Compounding consumer interest: effects of Advertising Campaign Publicity on the Ability to Recall Subsequent Advertisements*. *Journal of Advertising*. [S.l.], v. 32, n. 4, p. 29-41, winter 2003.
- KARSAKLIAN, E. *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Editora Atlas. 2000
- KLAHR, D.; LANGLEY, P.; NECHES, R. *Production systems models of learning and development*. 2<sup>nd</sup> printing. Cambridge: The MIT Press. 1987
- KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984
- LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas, 1985
- LENNENBERG, E. H. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons, 1967
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de Marketing: uma Orientação Aplicada*. 3<sup>rd</sup> ed. Porto Alegre: Bookman. 2001

MALHOTRA, N. K.; ROCHA, I.; LAUDISIO, M. C.; ALTHEMAN, É.; BORGES, F. M. *Introdução à pesquisa de marketing*. São Paulo: Prentice Hall, 2005

MALONE, John C. *Theories of learning: a historical approach*. Belmont: Wadsworth Publishing, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999

MARTIN, Bret A. S. *et al. Remote control marketing: How ad fast-forwarding and ad repetition affect consumers*. *Marketing Intelligence & Planning*. [S.l], v. 20, n. 4, p. 44-48, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade *et al. Manual para formatação e edição de dissertações e teses*. São Paulo: [s.n.], 2004. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/eadonline/pos/index.htm>> Acesso em 28/12/2004.

MARTINS, J. A natureza emocional da marca. São Paulo: Negócio Editora, 1999

MATTAR, Fauze N. *Pesquisa de marketing*. Ed. Compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZON, José Afonso. *Formulação de um modelo de avaliação e comparação de modelos em marketing*. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

MCCLOSKEY, M. E.; GLUCKSBERG, S. *Natural categories: well-defined or fuzzy sets?* *Memory and Cognition*. [S.l], v. 6, p. 462-472, 1978

MCSWEENEY, Frances K.; BIERLEY, Calvin. *Recent Developments in Classical Conditioning* *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 11, n. 2, p. 619-631, set. 1984

MEIO & MENSAGEM. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 28/junho/2004a.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 19/julho/2004b.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 23/agosto/2004c.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 20/setembro/2004d.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 25/outubro/2004e.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 22/novembro/2004f.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 20/dezembro/2004g.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 31/janeiro/2005a.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 21/fevereiro/2005b.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 21/março/2005c.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 18/abril/2005d.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Meio & Mensagem, 16/maio/2005e.

- MEYER, Robert J. *The learning of multiattribute judgement policies*. *Journal of Consumer Research*. [S.l.], v. 14, p. 155-173, set. 1987.
- MEYERS-LEVY, Joan; MAHESWASRAN, Durairaj. *Exploring differences in males' and females' processing strategies*. *Journal of Consumer Research*. [S.l.], v. 18, n. 1, p. 63-70, jun 1991.
- MILGRAM, Stanley. *Behavioral study of obedience*. [S.l.:s.n.], 1963. Disponível em <<http://www.garysturt.free-online.co.uk/milgram.htm>> Acesso em 20/12/04.
- MOWEN, John C; MINOR, Michael S.. *Comportamento do consumidor*. São Paulo : Prentice-Hall, 2003
- MUNCH, James M.; SWASY, John L. *Rhetorical question, summarization frequency and argument strength effects on recall*. *Journal of Consumer Research*. [S.l.], v. 15, n. 1, p. 69-76, jun 1988.
- MUSSEN, P; HETHERINGTON E. Mavis. *Handbook of child psychology*. 4th ed. New York: Wiley, 1983.
- NORUSIS, M. J. *Guide to data analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998
- NOTTEBOHM, F. *The ontogeny of birdsong*. *Science*. [S.l.], n. 167, p. 950-956, 1970.
- OLSON, Jerry; SENTIS, Keith. *Advertising and consumer psychology*. New York: Praeger Publishers, 1986.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para ciências sociais*. 2<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2000
- PINHO, J.B. *O poder das marcas*. São Paulo: Summus, 1996
- POSNER, M. I. *The Foundations of Cognitive Science*. Reprint edition. Cambridge: MIT Press, 1993.
- ROBERTSON, Thomas J.; KASSARJIAN, Harold H. *Handbook of consumer behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.
- ROSCH, E. *Cognitive representations of semantic categories*. *Journal of Experimental Psychology*. [S.l.], v. 104, p. 192-223, 1975.
- SAHAKIAN, W.S. *Introduction to the psychology of learning* United States: F.E. Peacock Publishers, 1984
- SHULTZ, T.R. *Rules for causal attribution*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. [S.l.], v. 47, n. 194, 1982
- SCHIFFMAN, Leon G.; KANUK, Leslie Lazar. *Consumer behavior*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1997
- SINGH, Surenda N.; COLE, Catherine A. *Forced-choice recognition tests: a critical review*. *Journal of Advertising*. [S.l.], v. 14, n. 3, p. 52-58, 1985

SISSORS, Jack Z.; BUMBA, Lincoln. *Planejamento de mídia: aferições, estratégias e avaliações*. São Paulo: Nobel, 2001.

SMITH, Ruth Ann. *The effects of visual and verbal advertising on consumers' inferences*. *Journal of Advertising*. [S.l], v. 20, n. 4, p. 13-23, dez 1991.

SOLOMON, Michael R. *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SOLOMON, Michael R. *et al. A role theory perspective on dyadic interactions: the service encounter*. *Journal of Marketing*. [S.l], v. 49, p. 99-111, Winter 1985.

STAPPEL, J. *Recall and recognition: a very close relationship*. *Journal of Advertising Research*, [S.l], p. 41-45, July / August 1998

STEVENSON, William J. *Estatística aplicada à Administração*. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

*The portable meter system*. [http://www.arbitron.com/portable\\_people\\_meters/home.htm](http://www.arbitron.com/portable_people_meters/home.htm). Acesso em 24/março/2005.

WILLIAMSON, Judith. *Decoding advertisements*. Reissue edition. London: Marion Boyars Publishers, 1994.

WRIGHT, Peter; RIP, Peter. *Product class advertising effects on first-time buyer's decision strategies*. *Journal of Consumer Research*. [S.l], v. 7, p. 151-175, set. 1980.

**ANEXO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**



### ATRIBUTOS QUE INFLUENCIAM OS ÍNDICES DE *RECALL*

01. Nome do anunciante: \_\_\_\_\_

02. Canal em que foi veiculada e programa: \_\_\_\_\_

03. Índice de *recall* obtido pela propaganda (em %): \_\_\_\_\_

04. Mês e ano em que a propaganda foi veiculada: \_\_\_\_\_

05. GRP alcançado pela peça: \_\_\_\_\_

#### 06. ATRIBUTOS DA PROPAGANDA

	ATRIBUTOS DA PROPAGANDA	INDICAR A PRESENÇA DO ITEM COM "X"
Aprendizagem cognitiva	Inter-relações	
	Palavras concretas	
	Auto-referenciamento	
	Dispositivos mnemônicos	
	Repetição de elementos dentro da peça	
	Elaboração	
Condicionamento clássico	Associação pessoa - objeto	
	Associação situação social - objeto	
	Associação objeto - objeto	
	Associação sentimento - objeto	
	Generalização	
	Discriminação	
Condicionamento operante	Reforço positivo	
	Reforço negativo	
	Moldagem	
Aprendizagem vicariante	Aprendizagem vicariante	

**ANEXO 2: RELAÇÃO DOS COMERCIAIS ANALISADOS**

## PROPAGANDAS ANALISADAS NA PESQUISA

- Mês da veiculação: Maio de 2004

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Antarctica</b>	<b>SP TV 2a.ed</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Domingo Espetacular</b>	<b>Record</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Amy - A menina da mochila azul</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Da cor do pecado</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Celebridade</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Sabadaço</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Campeonato brasileiro</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Um policial da pesada</b>	<b>Record</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Programa do Ratinho</b>	<b>SBT</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Tarde Quente</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Nova Schin</b>	<b>Jornal da Band</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Skol</b>	<b>24 Horas</b>	<b>Globo</b>
<b>TIM Mai/04</b>	<b>Supercine</b>	<b>Globo</b>

▪ **Mês da veiculação: Junho de 2004**

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Brahma</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Jornal da Band</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Seus olhos</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Brasil Urgente</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Boa Noite Brasil</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Celebridade</b>	<b>Globo</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Cine Belas Artes</b>	<b>SBT</b>
<b>Fiat</b>	<b>A outra</b>	<b>SBT</b>
<b>Fiat</b>	<b>Jornal da Globo</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>TV Fama</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Repórter Cidadão</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Nova Schin</b>	<b>Jornal da Band</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Omo</b>	<b>A casa é sua</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Skol</b>	<b>Eliminatórias Copa do Mundo</b>	<b>Globo</b>
<b>Ypê</b>	<b>Boa Noite Brasil</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Ypê</b>	<b>TV Fama</b>	<b>Rede TV</b>

## ▪ Mês da veiculação: Julho de 2004

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>ABA</b>	<b>Fim de noite</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Seus olhos</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Jornal da Band</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>A outra</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Jornal Nacional</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Seus olhos</b>	<b>SBT</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Da cor do pecado</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Da cor do pecado</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Fórmula Indy</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Omo</b>	<b>A grande família</b>	<b>Globo</b>
<b>Skol</b>	<b>24 Horas</b>	<b>Globo</b>
<b>TIM</b>	<b>Jornal da TV</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Vivo</b>	<b>Dance o clipe</b>	<b>MTV</b>

▪ **Mês da veiculação: Agosto de 2004**

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Top 20 Brasil</b>	<b>MTV</b>
<b>Brahma</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Senhora do destino</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Vale a pena ver de novo</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Cine Belas Artes</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Os Flintstones</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Jornal Nacional</b>	<b>Globo</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Esporte Total - 2a. Edição</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Extra</b>	<b>Cabocla</b>	<b>Globo</b>
<b>Extra</b>	<b>Da cor do pecado</b>	<b>Globo</b>
<b>Kaiser</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Domingo Legal</b>	<b>SBT</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Repórter Cidadão</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Nova Schin</b>	<b>Domingo no Cinema</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Omo</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Skol</b>	<b>Rock Gol</b>	<b>MTV</b>

▪ Mês da veiculação: Setembro de 2004

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
Antarctica	Domingo Legal	SBT
Antarctica	Boa Noite Brasil	Bandeirantes
Brahma	Jornal da Record	Record
C&A Set/04	Fama	Rede TV
C&A	Boa Noite Brasil	Bandeirantes
Casas Bahia	Meu cunhado	SBT
Casas Bahia	Jornal da Record	Record
Casas Bahia	Casa dos artistas	SBT
Casas Bahia	Witchblade	SBT
Marabraz	Amy - A menina da mochila azul	SBT
Marabraz	Alegrifes e Rabujos	SBT
Skol	Senhora do destino	Globo

▪ **Mês da veiculação: Outubro de 2004**

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Domingão do Faustão</b>	<b>Globo</b>
<b>Antarctica</b>	<b>A turma do bairro</b>	<b>Cartoon Network</b>
<b>Brahma</b>	<b>Domingão do Faustão</b>	<b>Globo</b>
<b>C&amp;A</b>	<b>A escrava Isaura</b>	<b>Record</b>
<b>C&amp;A</b>	<b>TV Fama</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Cabloca</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Começar de novo</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Cabloca</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Esporte Total</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Globo Esporte</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Domingo Espetacular</b>	<b>Record</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Cabloca</b>	<b>Globo</b>
<b>Nestlé</b>	<b>Começar de Novo</b>	<b>Globo</b>
<b>Nestlé</b>	<b>A noite é uma criança</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Nestlé</b>	<b>Senhora do destino</b>	<b>Globo</b>
<b>Nestlé</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Omo</b>	<b>TV Fama</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Pepsi</b>	<b>MTV sports</b>	<b>MTV</b>
<b>Pepsi</b>	<b>Disk MTV</b>	<b>MTV</b>
<b>Vivo</b>	<b>Control Freak</b>	<b>MTV</b>



- Mês da veiculação: Novembro de 2004

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Jornal da Band</b>	<b>Bandeirantes</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Domingo Espetacular</b>	<b>Record</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Witchblade</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Vale a pena ver de novo</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Jornal da Record</b>	<b>Record</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Senhora do destino</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>TV Fama</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Claro</b>	<b>Melhor de 3</b>	<b>People &amp; Arts</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Começar de Novo</b>	<b>Globo</b>
<b>Extra</b>	<b>Jornal Nacional</b>	<b>Globo</b>
<b>Extra</b>	<b>Começar de Novo</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>SP TV 2a.ed</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Alegrifes e Rabujos</b>	<b>SBT</b>
<b>Skol</b>	<b>Top 20</b>	<b>MTV</b>
<b>Vivo</b>	<b>Esporte Total</b>	<b>Bandeirantes</b>

▪ **Mês da veiculação: Dezembro de 2004**

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Sob nova direção</b>	<b>Globo</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Missão MTV</b>	<b>MTV</b>
<b>Brahma</b>	<b>Domingo Espetacular</b>	<b>Record</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Smallville</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Witchblade</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Esmeralda</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Repórter Cidadão</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Claro</b>	<b>A Praça é Nossa</b>	<b>SBT</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Domingo Espetacular</b>	<b>Record</b>
<b>Kaiser</b>	<b>Senhora do destino</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Programa do Ratinho</b>	<b>SBT</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Nova Schin</b>	<b>Domingo na País da MTV</b>	<b>MTV</b>
<b>Skol</b>	<b>Jornal Nacional</b>	<b>Globo</b>
<b>Vivo</b>	<b>Domingo no Cinema</b>	<b>Bandeirantes</b>

- Mês da veiculação: Janeiro de 2005

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
Antarctica	Dismissed global	MTV
Assolan	Cine Espetacular	SBT
Brahma	Missão MTV	MTV
Casas Bahia	Domingão do Faustão	Globo
Casas Bahia	Programa do Ratinho	SBT
Casas Bahia	Jornal da Record	Record
Casas Bahia	Cine Espetacular	SBT
Coca-cola	Acústico Ira	MTV
Kaiser	Festival Nacional	Globo
Marabraz	Domingo Legal	SBT
Marabraz	A escrava Isaura	Record
Marabraz	Sessão da Tarde	Globo
Nova Schin	Pimp my Ride	MTV
Pepsi	Control Freak	MTV
Pepsi	Toca aí	MTV
Skol	Jornal Nacional	Globo

▪ **Mês da veiculação: Fevereiro de 2005**

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
<b>Antarctica</b>	<b>Senhora do destino</b>	<b>Globo</b>
<b>Brahma</b>	<b>Domingo Espetacular</b>	<b>Record</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Domingo Legal</b>	<b>SBT</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Jornal Nacional</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>SP TV 2a.ed</b>	<b>Globo</b>
<b>Casas Bahia</b>	<b>Tarde Quente</b>	<b>Rede TV</b>
<b>Coca-cola</b>	<b>Big Brother Brasil</b>	<b>Globo</b>
<b>Marabraz</b>	<b>A escrava Isaura</b>	<b>Record</b>
<b>Marabraz</b>	<b>Domingo Legal</b>	<b>SBT</b>
<b>Pepsi</b>	<b>Fantástico</b>	<b>Globo</b>
<b>Assolan</b>	<b>Big Brother Brasil</b>	<b>Globo</b>

## ▪ Mês da veiculação: Março de 2005

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
Assolan	Big Brother Brasil	Globo
Brahma	Jornal Nacional	Globo
Casas Bahia	América	Globo
Casas Bahia	Chiquititas	SBT
Casas Bahia	The OC	SBT
Casas Bahia	Chiquititas	SBT
Casas Bahia	Esmeralda	SBT
Coca-cola	Central MTV	MTV
Fiat	Senhora do destino	Globo
Fiat	Jornal Nacional	Globo
Kaiser	Senhora do destino	Globo
Marabraz	Bola na Rede	Rede TV
Marabraz	TV Fama	Rede TV
Omo	Boa Noite Brasil	Bandeirantes
Pepsi	Pânico na TV	Rede TV
Pepsi	Terceiro Tempo	Record
Skol	Copa do Brasil	Record

- **Mês da veiculação: Abril de 2005**

<b>Anunciante</b>	<b>Veiculada no programa</b>	<b>Canal</b>
Casas Bahia	Vídeo Show	Globo
Casas Bahia	Sessão Premiada	SBT
Casas Bahia	Domingo Legal	SBT
Casas Bahia	Jornal Nacional	Globo
Casas Bahia	Esmeralda	SBT
Claro	Fantástico	Globo
Coca-cola	Tela Quente	Globo
Marabraz	Xica da Silva	SBT
Marabraz	Domingo Legal	SBT
Nova Schin	Domingo Legal	SBT
Omo	Domingo Maior	Globo
Vivo	Jornal da TV	Rede TV