

RELAÇÕES ENTRE ESTILO COGNITIVO VERBAL-VISUAL,
RECORDAÇÃO E EXPRESSÃO NARRATIVA DE EVENTOS
AUTOBIOGRÁFICOS

Luciano da Silva Alencastro

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em Psicologia sob Orientação do
Prof. Dr. William B. Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Porto Alegre, março de 2009.

Agradecimentos

Agradeço ao professor William B. Gomes, pela dedicação e auxílio ao meu crescimento como pessoa e como pesquisador.

Ao professor Gustavo Gauer, pelo incentivo e apoio em todas etapas de minha trajetória acadêmica.

À relatora desta dissertação, professora Lisiane Bizarro, pela disponibilidade e sugestões pertinentes.

Ao Luciano Piccoli, pela dedicação integral, seriedade e companheirismo.

Ao Thiago, Amanda, Manoela e Daniel, pelo companheirismo, excelentes discussões e significativas contribuições.

Aos amigos, presentes tanto nos momentos alegres quanto nos momentos difíceis.

À Gabi, pelo apoio incondicional, compreensão e carinho, sem os quais este trabalho não seria completo.

À minha mãe Marina, meu pai Paulo, e meu irmão André, pelo incentivo, afeto e contribuição basal na construção do meu caráter.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I	11
INTRODUÇÃO	11
1.1. Memória autobiográfica	11
1.2. Estilos cognitivos	12
1.2.1 Dificuldades conceituais na investigação dos estilos cognitivos	15
1.2.2 Relações entre estilos cognitivos e personalidade	16
1.2.3 Estilos cognitivos e metacognição	17
1.3. A dimensão verbal-visual	19
1.4. Uma proposta de integração teórica entre as diferentes dimensões do construto estilo cognitivo	20
1.5. Relações entre estilos cognitivos e memória autobiográfica: uma questão em aberto	22
CAPÍTULO II	24
ESTUDOS	24
ESTUDO I: Processos Componentes da Recordação e Estrutura Fatorial do Questionário de Memória Autobiográfica	24
Método	25
Resultados	27
Discussão e Conclusões	28
ESTUDO II: Diferença de Estilos Cognitivos Verbalizador e Visualizador e a Estrutura Fatorial do Questionário Verbalizador-visualizador	30
Método	31
Resultados	33
Discussão e Conclusões	36
ESTUDO III: Características verbais e imagéticas no relato de eventos autobiográficos em estudantes universitários	38
3.1. Narrativas de eventos autobiográficos	39
3.2. Processamento verbal e imagético na recordação autobiográfica	41
3.3. Estilos cognitivos	42
3.4. Estilos cognitivos e cursos universitários	43
3.5. Objetivo de pesquisa	43
Método	44
Resultados	49
Discussão	53
Conclusões	57

ESTUDO IV: Relações Qualitativas entre Estilo Verbal, Recordação e Expressão Narrativa de Eventos Autobiográficos.....	58
Método	59
Resultados	62
Conclusão.....	74
CAPÍTULO III.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
Limitações da investigação	76
Principais conclusões	76
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXO A.....	86
ANEXO B.....	88
ANEXO C.....	90
ANEXO D.....	92
ANEXO E.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Modelo de estilos cognitivos (Felder e Silverman, 1988).....	13
Tabela 1.1. Fatores do QMA.....	27
Tabela 2.1. Fatores do QVV (com cargas superiores a 0,5).....	34
Tabela 2.2. Itens não agrupados em fatores.....	35
Tabela 3.1. Médias e desvios padrão (n = 104).....	49
Tabela 3.2. Correlações itens QMA e Medida de Imaginação Visual (<i>QBett's</i>)	49
Tabela 3.3. Correlações estatisticamente significativas entre itens do QMA e demais variáveis.....	50
Tabela 3.4. Médias e desvios das variáveis para os quatro cursos.....	51
Tabela 3.5. Diferenças entre cursos – Post hoc Bonferroni.....	52
Tabela 3.6. Teste t para diferenças entre grupo mais verbal (psicologia e letras) versus grupo menos verbal (odontologia e biomedicina).....	52
Tabela 4.1. Frequência de temas.....	62
Tabela 4.2. Médias e desvios de idade para cada curso.....	63
Tabela 4.3. Médias e desvios das variáveis para os quatro cursos.....	64
Tabela 4.4. Proporções dos três índices de coerência narrativa em relatos com alta coerência (odontologia).....	71
Tabela 4.5. Proporções dos três índices de coerência narrativa em relatos com baixa coerência (odontologia).....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo integrador dos diferentes estilos cognitivos proposto por Miller (1987).....	21
---	----

RESUMO

A presente dissertação investigou a relação entre estilo cognitivo verbal-visual, recordação e expressão narrativa de eventos autobiográficos. Cento e quatro estudantes universitários realizaram as seguintes tarefas: 1) Relato de Evento Autobiográfico; 2) Questionário de Memória Autobiográfica (QMA); 3) Questionário Verbalizador-visualizador (QVV); e 4) versão reduzida do *Bett's Questionnaire Upon Mental Imagery*. A análise fatorial do Estudo I distinguiu dois níveis da recordação de eventos pessoais: 1) processos cognitivos pouco dependentes de recursos reflexivos e concomitantes ao ato de recordar, como a vivacidade de imagens; e 2) processos reflexivos, nos quais se destacam as avaliações e juízos acerca da importância do evento. O Estudo II indicou a inconsistência empírica do fator visual do QVV e a adequação psicométrica do fator que avalia preferências cognitivas verbais. O Estudo III não confirmou a expectativa de correlação entre preferências cognitivas (por palavras ou por imagens) e memória autobiográfica (tanto na recordação quanto no relato de eventos pessoais). No entanto, o teste *t* revelou diferenças significativas ($p > 0,01$) entre dois grupos (Psicologia e Letras *versus* Odontologia e Biomedicina) quanto às variáveis: escore em estilo verbal, número de palavras e coerência narrativa. O grupo Psicologia e Letras apresentou os maiores escores nas três variáveis. Os resultados sugeriram a existência de um construto que abarca tanto estilo cognitivo verbal quanto características narrativas: perfil cognitivo verbal-narrativo. A análise quantitativa/qualitativa do Estudo IV apontou a proporção equilibrada entre descritores objetivos e subjetivos como condição para a obtenção de alta coerência narrativa. Além disso, verificou-se que características verbais e narrativas estavam alicerçadas em habilidades imaginativas. Este achado contradiz a freqüente concepção de que preferências verbais e imaginativas seriam polaridades excludentes, indicando interação entre estes dois processos cognitivos.

Palavras-chave: *memória autobiográfica; estilo cognitivo; processamento verbal e visual; narrativa*

ABSTRACT

This research investigated the relationship among verbalizer-visualizer cognitive style, recall, and narrative expression of autobiographical events. One hundred and four undergraduate students were asked to complete four tasks: 1) Report of an Autobiographical Event; 2) Autobiographical Memory Questionnaire (AMQ); 3) Verbalizer-visualizer Questionnaire (VVQ); 4) Bett's Questionnaire Upon Mental Imagery – Short Version. Factorial Analysis of Study I distinguished two factors in recalling of personal events: 1) pre-reflexive cognitive processes (poorly dependent on reflexive resources, such as imagery vivacity); 2) reflexive cognitive processes (such as evaluations concerning the event significance). Outcomes of Study II highlighted an empirical inconsistency of the visual factor of VVQ and appropriate psychometric properties of its verbal scores. In Study III the expected correlation between cognitive preferences (for words or images) and autobiographical memory (for recall and report of personal events) was not confirmed. However, a *t* test analysis indicated significant difference ($p > 0,01$) between two groups (Psychology and Languages *versus* Odontology and Biomedicine) concerning the following variables: verbal scores, narrative coherence and narrative volume. Psychology and Languages students presented higher scores in such variables. A new construct is suggested in order to explain both verbal cognitive style and narrative characteristics: the verbal-narrative cognitive profile. Qualitative/quantitative analysis in Study IV indicated that a similar balance between objective and subjective narrative descriptors is needed to achieve high levels of narrative coherence. Moreover, it was observed that verbal and narrative characteristics depend upon imaginative skills. Thus, outcomes contradict the ordinary assumption that verbal and imaginative preferences should be taken as excluding polarities: an interaction between these two cognitive processes was found.

Keywords: *autobiographical memory; cognitive style; verbal and visual processing; narrative.*

APRESENTAÇÃO

Algumas pessoas são melhores no processamento de palavras, enquanto outras são melhores no processamento de imagens. Essa distinção levou a diferenciação de estilos cognitivos entre predominância verbal e visual. Palavras e imagens estão nos fundamentos dos traços mnemônicos que evocam nossas experiências de vida, cuja narrativa dirigida a um outro, mesmo que esse outro seja si mesmo, constitui a memória autobiográfica. A literatura demonstra consenso quanto ao importante papel da imageabilidade visual na memória autobiográfica (Knez, 2006; Rubin, 2005). Entretanto, o papel das habilidades e das diferenças verbais na recordação autobiográfica tem sido pouco abordado. O presente estudo visa preencher essa lacuna, investigando se é empiricamente sustentável uma clara predominância entre conteúdos ideacionais (verbais) e imagéticos na recordação manifesta em narrativas de eventos autobiográficos. A dissertação se divide em quatro artigos (Estudos I, II, III e IV). Cada um deles possui objetivos e contribuições específicas, sendo os primeiros estudos auxiliares à interpretação dos resultados dos dois estudos principais.

Os Estudos I e II investigaram a estrutura fatorial e consistência interna dos principais instrumentos utilizados na pesquisa: o Questionário de Memória Autobiográfica (QMA) e o Questionário Verbalizador-visualizador (QVV). O estudo III utilizou o QMA, o QVV, o Questionário Bett's de imaginação e o relato escrito de um evento autobiográfico a fim de investigar: 1) relações entre preferências cognitivas (por palavras ou por imagens) e memória autobiográfica (tanto na recordação quanto no relato de eventos pessoais); 2) diferenças verbais e imagéticas manifestas em relatos autobiográficos de estudantes universitários. Por fim, o Estudo IV tomou estes resultados quantitativos como critério para a seleção de 8 relatos considerados extremos para análise qualitativa.

A construção de um delineamento de pesquisa que emprega simultaneamente a abordagem quantitativa e qualitativa é coerente com as principais discussões referentes ao estudo da memória autobiográfica e estilos cognitivos. Neisser (1978/2000) ressaltou a importância de se estudar a memória utilizando estímulos complexos e mantendo contextos próximos das situações naturais, em que as habilidades são cotidianamente utilizadas pelo sujeito.

O presente estudo é sensível às recomendações de Neisser, atendendo tanto à perspectiva da terceira pessoa – na objetividade dos questionários e escalas – quanto da primeira pessoa – na subjetividade e expressividade individual presente no relato de eventos marcantes.

Alguns pesquisadores (Mayer e Massa, 2003) ressaltaram a necessidade de investigações que acessem a complexidade com que os estilos cognitivos atuam nas diferentes situações diárias de aprendizado (Mayer e Massa, 2003). Messick (1984) foi cético quanto à predominância de estilos cognitivos, pois eles raramente respondem de forma dicotômica – já que a presença de uma dimensão de estilo talvez não implique ausência da outra. Desta forma, o autor sugere que pessoas podem apresentar predominâncias cognitivas visuais e verbais, por exemplo, em graus variados. No entanto, o caráter flexível do estilo cognitivo não tem sido considerado quando da construção de instrumentos para acessá-los, os quais operacionalizam o construto de forma dicotômica e linear. Desta forma, a presente pesquisa introduziu o relato escrito de eventos marcantes para auxiliar na captação do caráter complexo do estilo cognitivo. A tarefa permite ao sujeito a escolha da forma com que irá expressar suas predominâncias cognitivas (maior ou menor quantidade de palavras, ênfase em detalhes imagéticos ou em ideias sobre os eventos, etc.), contrastando com o contexto fechado de escolha oferecido nos questionários.

Em que pese as possíveis semelhanças entre processamento visual-verbal na recordação autobiográfica e nas preferências cognitivas (estilo cognitivo), ainda não se dispõe de uma rede teórica e empírica que alicerce essa suposição. A questão está em aberto e decifrá-la é uma tarefa da pesquisa.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme Protocolo de Aprovação nº08/10.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A presente revisão apresentará os principais aspectos teóricos e empíricos presentes na literatura de memória autobiográfica e estilo cognitivo verbal-visual. Primeiramente, definiremos o campo conceitual através do qual são operacionalizados os dois construtos, seguida da elaboração de um entendimento crítico das lacunas, inconsistências e avanços peculiares às duas áreas de investigação. Este percurso culmina na apresentação das possíveis convergências entre processamento visual-verbal em memória autobiográfica e estilo cognitivo, apontando diretrizes para futuros estudos.

1.1. Memória autobiográfica

Memória autobiográfica pode ser definida como a recordação consciente de uma experiência pessoalmente vivida ou testemunhada (Brewer, 1995). Tem sido tratada como eventos marcantes (Pillemer, 1998), episódios nucleares (McAdams, 1985), memórias definidoras do self (Singer e Salovey, 1993) ou memórias vívidas (Rubin, Schrauf & Greenberg, 2003). São memórias pessoalmente importantes e duradouras, revividas com qualidades quase-sensoriais (Conway, 2001). Trata da experiência de eventos bem definidos e reconhecidos como sendo ocorrências únicas no tempo e no espaço.

Sem a memória autobiográfica, o indivíduo não seria capaz de saber quem são as pessoas com quem convive, como é o mundo, o que esperar da vida; o indivíduo não seria capaz de saber quem ele é (Huffman e Weaver, 1996). Ela permite ao sujeito definir a si mesmo, se reconhecer na sua própria experiência, e se expressar a respeito da sua trajetória singular (Singer & Salovey, 1993; Blagov & Singer, 2004).

O estado consciente de recordação caracteriza-se por sentimentos subjetivos de re-experiência do evento original, e da crença de que o episódio realmente aconteceu (Rubin, Schrauf & Greenberg, 2003). Esses atributos subjetivos, ou qualidades fenomenais da recordação consciente, permitem a um indivíduo monitorar a realidade e a fonte do conhecimento consolidado em longo prazo. Também ensejam a distinção entre lembrança autobiográfica de um evento

passado e outros estados conscientes, por exemplo: sonho e fantasia (Johnson, Foley, Suengas & Raye, 1988).

Entre as qualidades fenomenais utilizadas para definir o processo de recordação consciente de eventos pessoais encontram-se as emoções (McGaugh, 2003; Pasupathi, 2003); imagens vívidas sejam elas visuais, auditivas, etc. (Rubin, 2005); e os sentimentos fenomenais de reviver o acontecimento original e de viajar de volta ao tempo em que ele ocorreu (Tulving, 1983; Wheeler, Stuss & Tulving, 1997).

A história de vida em que consiste a autobiografia é composta por eventos pessoais (aspecto episódico), sendo que apenas alguns deles são selecionados por terem significado pessoal (aspecto semântico). Nesta concepção, a memória autobiográfica não configuraria um sistema cognitivo específico, mas um modo de interação entre cognição e emoção (Gauer, 2005). Ela não equivaleria ao sistema de memória episódica, embora a recuperação episódica seja um de seus componentes, sendo mais provável tratar-se de um processo de interação entre memória episódica e memória semântica.

É possível que haja o envolvimento de dois processos cognitivos na composição de uma história autobiográfica coesa e vívida: imagem e narrativa. A literatura tem descrito o importante papel da imageabilidade na recordação de memórias autobiográficas. Estes estudos apontam que a imagem (visual, olfatória, tátil e motora) seria a forma mais eficiente de armazenamento de informação relacionada a eventos pessoais, facilitando sua recuperação (Williams, Healy & Ellis, 1999), e que pessoas com alta imageabilidade visual apresentariam melhor desempenho na recuperação de eventos autobiográficos (Huffman e Weaver, 1996; Knez, 2006; Rubin, 2005). A narrativa também tem sido descrita como elemento imprescindível para a recordação autobiográfica, pois um evento seria mais bem recordado de acordo com o grau com que foi comunicado e conforme o nível de coerência de sua estrutura narrativa (Rubin, 1998).

1.2. Estilos cognitivos

Messick (1984) definiu os estilos cognitivos: 1) como fatores que refletem diferenças individuais na organização e processamento informacional; 2) como elemento mediador entre a habilidade e a personalidade; e 3) como fatores capazes de organizar e de controlar tanto o processamento da informação como as respostas emocionais. Os estilos cognitivos são indicadores de expressividade e de

percepção que vão ganhando estabilidade com o tempo, quanto às formas de apreender, interagir e processar informações (Keefe, 1979).

A relação entre estilos cognitivos e aprendizagem escolar tem sido um dos principais interesses da pesquisa sobre estilos cognitivos (vinculando-se à Psicologia da Aprendizagem e à Educação). Os estilos cognitivos também têm interessado às áreas da psicologia organizacional, da psicologia industrial e o campo relativo à Administração (Felder e Silverman, 1988; Felder e Spurlin, 2005; Mayer e Massa, 2003;).

Alguns pesquisadores têm procurado investigar as relações entre estilo cognitivo e desempenho acadêmico em áreas de conteúdo específico (Santos, Sisto e Martins, 2003). Historicamente, esta linha de investigação está na base de um pioneiro e significativo modelo de estilos cognitivos – desenvolvido em 1988 por Richard Felder e Linda Silverman. Ele possuía quatro dimensões; dentro de cada uma delas existiam duas categorias de preferência (Tabela 1).

Tabela 1. *Modelo de estilos cognitivos (Felder e Silverman, 1988)*

Estilos Cognitivos	Descrição
I. Sensório Versus Intuitivo	Pensamento concreto, prático, orientado para fatos e procedimentos. Pensamento abstrato, inovador, orientado para teoria e para significados subjacentes aos fatos.
II. Visual Versus Verbal	Preferem representações visuais do material apresentado, como figuras, diagramas e fluxogramas. Preferem explicações verbais ou escritas.
III. Ativo Versus Reflexivo	Aprendem por tentativas práticas; gostam de trabalhar em grupo. Aprendem pensando sobre o material; preferem trabalhar sozinhos ou com um companheiro com quem tenha familiaridade.
IV. Seqüencial Versus Global	Pensamento linear; aprendem em pequenos passos seqüenciais. Pensamento holístico, não-linear; aprendem através de uma visão geral, ampla.

Este modelo buscava captar as principais diferenças de estilos cognitivos entre estudantes de engenharia. Também visava possibilitar aos professores o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica congruente com as especificidades cognitivas de seus alunos (Felder e Spurlin, 2005). Com base neste modelo, em 1991 Richard Felder e Barbara Soloman desenvolveram o instrumento *Index of Learning Styles* (ILS) que avaliava os quatro fatores cognitivos (Tabela 1). Suas qualidades psicométricas foram verificadas por Zywno (2003), sendo o instrumento adequado para a avaliação de estudantes de engenharia.

Nem todos os pesquisadores, porém, concordam com os quatro fatores presentes no modelo de Felder e Silverman (1988). Santos, Sisto e Martins (2003) avaliaram os estilos cognitivos com base em três fatores: impulsividade *versus* reflexividade, pensamento convergente *versus* divergente, e pensamento holista *versus* serialista. A dimensão impulsividade/reflexividade de resposta está ligada a um aspecto mais amplo – a organização da atenção. A impulsividade implica em respostas imediatas e frequentemente imprecisas, com pouca ponderação e organização prévia. Em contraste, a reflexividade refere-se a uma tendência para analisar e diferenciar uma configuração complexa de estímulos. As pessoas com preponderância desse estilo possuiriam pensamentos mais organizados e seqüenciados. Os autores vincularam pensamento convergente ao raciocínio lógico. Indivíduos com essa dimensão acentuada são hábeis em lidar com problemas que requerem uma clara resposta convencional – apresentando maior inibição emocional e identificados como mais conformistas, disciplinados e conservadores. O pensamento divergente estaria associado à criatividade, a respostas imaginativas, originais e fluentes. Os pesquisadores referem que indivíduos com este estilo de pensamento são considerados irritadiços, disruptivos e até ameaçadores. Pessoas com pensamento holista dão maior ênfase ao contexto global desde o início de uma tarefa. Preferem analisar uma grande quantidade de dados, buscando padrões gerais. Já os serialistas dão maior ênfase a tópicos separados e em seqüências lógicas, buscando padrões e relações somente mais tarde. Usam hipóteses mais simples e uma abordagem lógico-linear (Santos, Sisto e Martins, 2003).

1.2.1 Dificuldades conceituais na investigação dos estilos cognitivos

Em recente revisão (Plass, Chun, Mayer e Leutner, 1998), concluiu-se que os termos estilo cognitivo, habilidade cognitiva e estilo de aprendizagem não são usados de forma consistente na literatura. Este achado suscita a seguinte questão: quais seriam as convergências e divergências entre estes três construtos?

Para Mayer e Massa (2003), o estilo cognitivo seria uma dimensão multifacetada. Ao correlacionar vários instrumentos utilizados para avaliar o construto, os pesquisadores encontraram um modelo de três fatores: 1) estilo cognitivo propriamente dito – pensar por meio de palavras ou imagens; 2) habilidade cognitiva – possuir baixa ou alta habilidade no processamento de palavras ou imagens; e 3) preferência de aprendizagem – preferir informações em forma de palavras ou imagens. A preferência de aprendizagem seria avaliada através de recursos computacionais, verificando qual a preferência cognitiva em situações reais de aprendizagem.

Leonard, Scholl and Kowalsky (1999) também encontraram um modelo multifacetado para o construto estilo cognitivo. Ao correlacionar várias escalas utilizadas para avaliar estilos cognitivos, os pesquisadores encontraram um modelo de três fatores: 1) estilo cognitivo propriamente dito; 2) estilo preferencial de tomada de decisão; 3) comportamento de tomada de decisão. O estilo cognitivo propriamente dito seria avaliado por testes de desempenho cognitivo. O estilo de tomada de decisão seria avaliado por questionários em que o indivíduo indica seu estilo preferencial para a maioria das situações de aprendizagem. O comportamento de tomada de decisão seria avaliado com recursos de multimídia, a fim de captar a variabilidade de estilos utilizados em diferentes situações.

É interessante observar as convergências entre os dois estudos correlacionais: ambos encontraram uma estrutura triádica, em que uma das dimensões dá conta da flexibilidade/variabilidade do estilo cognitivo. Esta dimensão situacional tem sido pesquisada recentemente através de situações de aprendizagem envolvendo multimídia (Leutner e Plass, 1998; Mayer e Massa, 2003). A inclusão de ambientes computacionais vem como crítica aos questionários que abordam o estilo cognitivo como algo fixo e uno. A idéia de flexibilidade situacional desafia a freqüente concepção de que o estilo cognitivo funcionaria como um traço, tão estável quanto uma variável de personalidade.

1.2.2 Relações entre estilos cognitivos e personalidade

A investigação acerca de possíveis relações entre percepção cognitiva e personalidade está na origem do conceito e pesquisa dos estilos cognitivos (Kozhevnikov, 2007). Desde o século XIX, estudiosos já tinham interesse pelas variações individuais nos modos de pensamento – Galton (1883), James (1890), Cattell (1890) e Barlett (1932). Porém, Allport (1937) foi o primeiro a utilizar o termo “estilo cognitivo” – definido como o modo básico de pensar que determina as percepções e os julgamentos do indivíduo (Santos, Bariani e Cerqueira, 2000).

No contexto de pesquisa atual, muitos estudiosos definiram os estilos cognitivos como dimensões estáveis e preditoras de desempenho – sobretudo no campo da Administração e da Psicologia Organizacional (Cools & Van den Broeck, 2007). Esta definição suscita a seguinte questão: o estilo cognitivo teria a estabilidade necessária a uma predição?

A investigação das relações entre estilos cognitivos e personalidade poderá auxiliar-nos nesta discussão. Há mais de meio século, especialistas tem utilizado o conceito estilo cognitivo como um fator adicional para compreender a personalidade, o comportamento e o desempenho humano (Kozhevnikov, 2007). A fim de alcançar esta compreensão, os pesquisadores têm examinado a relação entre personalidade e estilos cognitivos tanto na dimensão conceitual (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950; Messick, 1984) quanto na dimensão empírica (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 1999; Riding & Wigley, 1997).

Um dos primeiros estudos empíricos foi o de Witkin et al. (1954), no qual encontraram-se relações entre os estilos de dependência de campo (maior ou menor ajustamento do indivíduo às condições ambientais) e características de personalidade. Este achado levou os pesquisadores da época a considerar o estilo cognitivo como uma possibilidade de superar a separação entre personalidade e inteligência. (Kozhevnikov, 2007).

Outros estilos cognitivos passaram a ser estudados, a fim de investigar sua estabilidade e relação com o conceito de personalidade. Um deles foi o estilo impulsivo *versus* reflexivo (utilização de um tempo curto ou longo na resolução de problemas). Os achados empíricos indicaram que essas características não eram consistentemente estáveis quanto ao tempo e contexto. Desta forma, o sucesso em relacionar estilo cognitivo e personalidade mostrou-se parcial (Kozhevnikov, 2007).

A tentativa de vincular estes dois conceitos continua a despertar o interesse dos pesquisadores. Com base na literatura da área, Santos, Sisto e Martins (2003) desenvolveram um instrumento que avalia estilos cognitivos. Este instrumento possibilitou a investigação das relações entre estilos cognitivos e traços de personalidade (Modelo dos Cinco Grandes Fatores). Concluiu-se que os estilos cognitivos interagem com fatores de personalidade. Apesar disto, não foi possível afirmar a existência de relação consistente entre as duas dimensões – pois nem todas correlações esperadas foram encontradas.

O modelo dos Cinco Grande Fatores (descrito detalhadamente no artigo de Hutz et al., 1998) tem servido de base para outros estudos que buscam relacionar personalidade e estilos cognitivos. A literatura tem indicado a existência de relações entre os cinco fatores de personalidade, estilos cognitivos e desempenho profissional (Hough, Eaton, Dunette, Kamp & McCloy, 1990; Tett, Jackson & Rothstein, 1991). No entanto, alguns pesquisadores (Santos, Sisto & Martins, 2003) têm apontado ser prematuro concluir que medidas de personalidade possam avaliar adequadamente os estilos cognitivos – devido à pequena quantidade de estudos neste campo.

Em resumo, podemos identificar três posicionamentos predominantes na literatura: 1) embora haja relação entre estilos cognitivos e personalidade, é necessário considerá-los como fatores distintos (Santos, Sisto e Martins, 2003; Riding & Wigley, 1997); 2) é necessário considerá-los conjuntamente – pois o estilo cognitivo seria um sub-processo da dimensão personalidade (Furnham, Jackson & Miller, 1999); e 3) o estilo cognitivo encontra-se na zona limítrofe entre personalidade e cognição (Riding & Wigley, 1997).

Desta forma, a relação entre os conceitos estilo cognitivo e personalidade ainda não foi esclarecida. Esta indefinição dificulta o entendimento acerca da estabilidade ou flexibilidade dos estilos cognitivos. Uma compreensão mais apurada desta questão teria implicações significativas para as áreas da psicologia organizacional, psicologia cognitiva e psicologia da aprendizagem – pois o grau de flexibilidade do estilo cognitivo determinaria em que medida seria possível seu desenvolvimento e aprimoramento.

1.2.3 Estilos cognitivos e metacognição

O conceito de estilo cognitivo inclui um componente metacognitivo – responsável pela adaptação da cognição às diferentes situações (Messick, 1984).

Esta modulação metacognitiva é um aspecto que pode contribuir para a discussão acerca da flexibilidade ou rigidez do estilo cognitivo.

Existem pesquisadores que investigam a temática flexibilidade/rigidez do estilo cognitivo sem recorrer às suas relações com a personalidade. Dentre eles, destaca-se Riding (1997), que obteve evidências empíricas de que uma pessoa deve ser convergente ou divergente, não tendo as características dos dois estilos da mesma dimensão. O estudo de Bariani, Sisto e Santos (2000) também mostrou correlação inversa entre as dimensões, corroborando a hipótese de que os estilos cognitivos são bipolares e fixos.

Witkin (1965) foi o primeiro a desafiar a hipótese da bipolaridade, pois observou que alguns indivíduos utilizavam um estilo de dependência ou de independência de campo de acordo com a situação. No estudo de Bariani (1998), observou-se um achado semelhante: nem todas as análises evidenciaram correlação negativa entre os dois pólos de uma mesma dimensão. Buscando explicar este resultado, Bariani (1998) levantou duas hipóteses. Uma delas diz respeito à possibilidade de os estilos não se apresentarem de forma pura, mas configurarem uma mescla de diferentes estilos. A outra hipótese refere-se à versatilidade dos estilos cognitivos, em que indivíduos poderiam desenvolver diferentes pólos das dimensões.

Messick (1984) sintetizou estas duas hipóteses. Ressaltou que o estilo cognitivo representa um equilíbrio relativo dos meios alternativos pelos quais um indivíduo processa a informação e organiza a experiência. Logo, a presença de uma dimensão de estilo não significa a ausência da outra. Isso sugere que pessoas que apresentam ambas as tendências em graus variados podem ser consideradas como flexíveis. Essa flexibilidade seria detectada quando um indivíduo apresentasse médias altas nas duas dimensões opostas de um estilo (por exemplo, holista/serialista).

A discussão acerca da flexibilidade/rigidez contribuiu para o surgimento da noção de metacognição em estilos cognitivos (Messick, 1984; Kholodnaya, 2002). Com esta noção, a definição de estilo cognitivo passou a incluir o controle do funcionamento cognitivo – proporcionando maior adequação às demandas contextuais.

Estes achados de pesquisa não invalidaram a noção de que os estilos cognitivos são bipolares. No entanto, os autores que desafiaram esta noção acrescentaram um importante aspecto ao estilo cognitivo: o metacognitivo. Surge,

então, o conceito de meta-estilo cognitivo – definido por Kozhevnikov (2007) como o conjunto de recursos de auto-monitoramento e regulação do funcionamento cognitivo. O meta-estilo variaria de acordo com os indivíduos, conferindo maior ou menor flexibilidade na escolha do estilo cognitivo apropriado ao contexto.

1.3. A dimensão verbal-visual

Esta revisão está interessada em uma dimensão específica do campo dos estilos cognitivos: a dimensão verbal-visual. Mayer e Massa (2003) apontam o fato de que algumas pessoas são melhores no processamento de palavras enquanto outras são melhores no processamento de imagens. Referem ser esta idéia denominada hipótese verbalizador-visualizador.

Richardson (1994) têm investigado essa hipótese, postulando que algumas pessoas preferem processar informações através do canal visual (gráficos, ilustrações ou diagramas), enquanto outras preferem processar as informações através de palavras, ou através de associações verbais. Os visualizadores possuem memória visual apurada, lembrando vividamente a localização espacial de trechos e imagens presentes em um livro, por exemplo. Os verbalizadores, por sua vez, possuem a memória acústica e verbal mais apurada, tendo facilidade de lembrar idéias gerais. Portanto, os aprendizes com estilo de aprendizagem visual tendem a se recordar mais facilmente de figuras, diagramas, fluxogramas e filmes, enquanto os aprendizes com estilo de aprendizagem verbal se recordam mais facilmente de assuntos explicados oralmente e/ou escritos.

O Questionário Verbalizador-visualizador foi desenvolvido por Richardson em 1977, sendo o primeiro instrumento usado na pesquisa deste estilo. Tem sido o teste mais comumente usado para medir processamento verbal e visual (Mayer e Massa, 2003), apesar das evidências contrárias à sua fidedignidade e validade (Boswell & Pickett, 1991; Edwards & Wilkins, 1981). Um dos principais campos de pesquisa em que o teste vem sendo empregado é o das diferenças verbais e visuais entre estudantes de diversos cursos, a fim de proporcionar melhor adequação entre o método de ensino e o estilo com que os alunos apreendem as informações (Mayer & Massa, 2003).

1.4. Uma proposta de integração teórica entre as diferentes dimensões do construto estilo cognitivo

Um dos principais trabalhos sobre diferenças individuais no processamento cognitivo foi realizado por Messick (1976), que empreendeu uma extensa revisão da literatura da época e concluiu que o estilo cognitivo provavelmente estaria relacionado a fatores de personalidade – devido à sua estabilidade. Essa conclusão parece ter influenciado uma série de estudos posteriores (Santos, Sisto e Martins, 2003; Hough, Eaton, Dunette, Kamp & McCloy, 1990; Tett, Jackson & Rothstein, 1991), os quais buscaram comprovar a hipótese de que o estilo cognitivo seria dotado de estabilidade e estaria relacionado a traços de personalidade.

Conforme exposto anteriormente, as décadas de 1960 e 1970 representaram um período de transição no campo de pesquisa em estilos cognitivos. Witkin (1965) contestou a hipótese da bipolaridade, inaugurando uma série de pesquisas que enfatizavam o caráter contínuo e flexível dos estilos cognitivos. O interesse dos pesquisadores voltou-se para tarefas cognitivas complexas (resolução de problemas, tomada de decisão, relações entre os diferentes processos cognitivos), propiciando uma revisão do construto estilo cognitivo – o qual deixou de ser compreendido como algo estável e passou a ser considerado como processual, situacional e flexível (Kozhevnikov, 2007). Além disso, o conceito de metacognição ressaltou que o estilo cognitivo pode variar de acordo com os diferentes recursos cognitivos (memória, atenção, percepção, etc.) necessários a cada situação.

Estes desenvolvimentos levaram muitos pesquisadores a constatar a necessidade de elaborar uma rede teórica que integrasse as diferentes dimensões dos estilos cognitivos (visual-verbal, dependência-independência de campo, holístico-analítico, etc.), os diferentes processos cognitivos (memória, atenção, percepção, etc.) e as diferentes situações em que são utilizados estes recursos (Allison e Hayes, 1996; Riding e Cheema, 1991). Era necessário explicitar as relações entre vários aspectos conceituais e empíricos que até então vinham sendo compreendidos de forma isolada.

Miller (1987) propôs um modelo integrador do processamento cognitivo individual, no qual, para cada nível de processamento cognitivo (percepção, memória e pensamento) poderíamos identificar diferentes estilos cognitivos

(analítico *versus* holístico, dependência *versus* independência de campo, etc.). O modelo de Miller é apresentado na Figura 1.

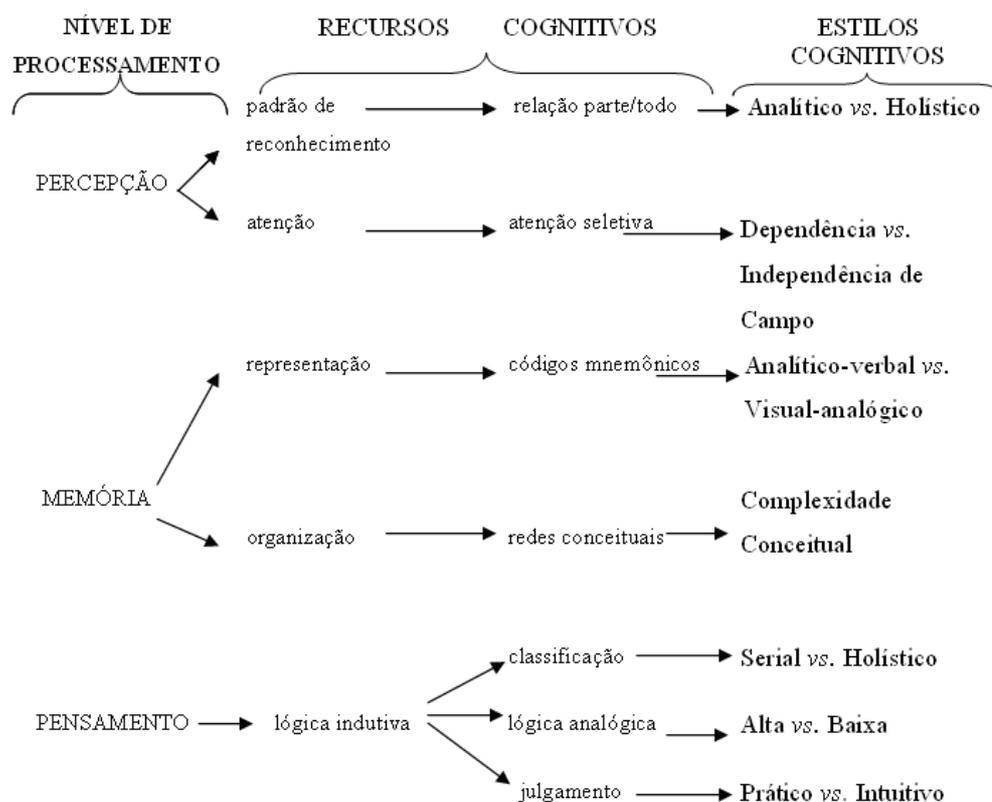


Figura 1. *Modelo integrador dos diferentes estilos cognitivos, proposto por Miller (1987)*

Kozhevnikov (2007), baseada em uma extensa revisão de literatura, ressalta a adequação deste modelo, o qual organiza de forma lógica e integrada os principais elementos teóricos e empíricos dos últimos 50 anos de pesquisa em diferenças cognitivas individuais. Segundo a pesquisadora, esta estrutura teórica ressalta a inconsistência da concepção de que o estilo cognitivo trata-se de um construto unidimensional.

Ressaltamos que, neste modelo, a codificação da memória poderia dar-se por duas vias: a visual-analógica ou a analítico-verbal. Este entendimento teórico sustenta o escopo desta revisão: a importância dos processos visuais e verbais para a memória autobiográfica, os quais poderiam configurar estilos individuais de recordação.

1.5. Relações entre estilos cognitivos e memória autobiográfica: uma questão em aberto

Uma série de processos cognitivos estão envolvidos na manifestação de memórias autobiográficas. Os principais são aqueles relacionados à imageabilidade em diferentes modalidades sensoriais – visual e auditiva (Rubin e cols., 2003). Há também aqueles processos relativos às habilidades de narrativa, já que eventos podem ser lembrados como histórias coerentes ou fragmentos desorganizados dos acontecimentos (Greenberg & Rubin, 2003).

Alguns autores têm destacado o papel central da imageabilidade na recordação autobiográfica. Rubin (1998) ressalta que a imagem é um poderoso recurso facilitador para a recordação, aumentando a especificidade e auto-referência nos eventos pessoais. Refere que esta constatação precede os estudos experimentais, remontando aos gregos e romanos, passando pela Idade Média (escritos de Santo Agostinho), até a atual geração de autores (como Paivio e Yates) que abordam os recursos mnemônicos baseados na memória visual.

A literatura demonstra consenso quanto ao importante papel da imageabilidade visual na memória autobiográfica. Estes estudos apóiam a existência de estilos individuais de recordação autobiográfica e ressaltam que a vivacidade com que um evento pessoal é recordado seria melhor predita pelo nível de imageabilidade visual do indivíduo (Knez, 2006; Rubin, 2005). Entretanto, o papel das habilidades e diferenças verbais na recordação autobiográfica tem sido pouco abordado.

Conforme exposto, o campo de estudo em estilos cognitivos investiga há mais de meio século tanto diferenças verbais quanto visuais. No entanto, nenhuma pesquisa averiguou possíveis contribuições do construto estilo cognitivo para o campo das diferenças verbais e visuais na recordação autobiográfica. Assim, incentivam-se novos estudos que investiguem estes dois construtos e suas relações, a fim de verificarmos se é empiricamente sustentável uma clara predominância entre conteúdos ideacionais (verbais) e imagéticos na recordação e narrativa autobiográfica.

Desta forma, a presente dissertação tem como objetivo geral investigar a relação entre estilo cognitivo verbal-visual, recordação, e expressão narrativa de eventos autobiográficos. Em que pese o caráter exploratório desta investigação, espera-se que a combinação dos dados quantitativos com dados qualitativos amplifique a exposição do dado empírico, buscando explicações consistentes e

empiricamente sustentadas. Conforme antecipado na apresentação, a pesquisa divide-se em quatro estudos, sendo os dois primeiros instrumentais e os últimos direcionados ao encaminhamento do problema geral da investigação. Cada estudo será precedido por uma breve justificativa teórica, culminando com a especificação dos objetivos.

CAPÍTULO II

ESTUDOS

ESTUDO I: Processos Componentes da Recordação e Estrutura Fatorial do Questionário de Memória Autobiográfica

Os sistemas cognitivos relacionados à memória autobiográfica têm sido operacionalizados numa proposta de processos componentes da recordação (Rubin, Schrauf & Greenberg, 2003). Tomam-se as habilidades de memória autobiográfica como produtos da interação de três grupos de processos componentes: 1) recordação e crença, 2) processos cognitivos, e 3) propriedades atribuídas a eventos.

O componente *recordação e crença* refere-se às qualidades do estado subjetivo que caracterizam a recordação de eventos únicos do passado. Trata-se do senso de revivência, de retorno ao tempo do evento original, e da certeza de que o evento de fato aconteceu como ele é lembrado. Com efeito, é a crença na acuidade da memória, o senso de lembrar do evento ao invés de apenas ter o conhecimento de que ele ocorreu.

O componente *processos cognitivos* refere-se à imaginação em diferentes modalidades sensoriais – visual e auditiva. A recordação autobiográfica também envolve habilidades de linguagem e narrativa, pois eventos podem ser lembrados em palavras e em diferentes níveis de coerência narrativa.

O componente *propriedades atribuídas* a eventos ressalta o sentido de juízo ou de julgamento associado à experiência revivida. Os eventos reaparecem em graus variados de importância, tendo sido mais ou menos ensaiados em conversas internas ou externas. Pode ser a evocação de um evento único no espaço e no tempo, estendido por um período mais longo, ou ainda uma síntese de eventos correlatos (Rubin, Schrauf & Greenberg, 2003).

O modelo de processos componentes vem sendo tomado como substrato teórico na elaboração de instrumentos de memória autobiográfica. O Questionário de Memória Autobiográfica (QMA) foi desenvolvido por Rubin, Schrauf e Greenberg (2003) como uma forma de operacionalização dos três componentes. Seus itens referem-se individualmente a processos que caracterizam a capacidade de recordar eventos pessoais específicos.

O instrumento vem sendo usado em vários estudos que abordam processos de recordação autobiográfica. Talarico & Rubin (2004) exploraram a vivacidade das memórias que indivíduos tinham da notícia dos atentados de 11 de setembro de 2001 após diferentes intervalos de tempo, constatando que a característica principal dessas memórias era a confiança na acuidade da memória em relação ao evento. Em outro estudo utilizando o QMA, Rubin Schrauf & Greenberg (2003) encontraram relações entre humor negativo e decréscimos tanto na coerência das memórias, quanto no grau em que o indivíduo confia nelas.

Poucas pesquisas investigaram a estrutura fatorial do QMA. Rubin, Schrauf e Greenberg (2003) encontraram uma composição em que todos os itens agruparam-se em um único componente. Alencastro, Gomes e Gauer (2007) identificaram dois fatores, sendo que o primeiro agrupou 10 variáveis referentes a qualidades fenomenais e processos cognitivos e o segundo agrupou 6 variáveis referentes a julgamentos reflexivos. A variação de resultados motiva o presente estudo, que tem por objetivo a investigação exploratória da estrutura fatorial e consistência interna do QMA. Os indicadores psicométricos serão tomados como parâmetro quanto ao uso do instrumento no Estudo III.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 104 estudantes universitários, sendo 79 mulheres (75,9%), com idades entre 17 e 55 anos (média = 23,35 anos; DP = 7,3). Os participantes estavam matriculados no segundo semestre dos seguintes cursos de uma mesma universidade pública de Porto Alegre: Psicologia (n=21), Letras (n=22), Biomedicina (n=20), Odontologia (n=19), Educação Física (n=6), Enfermagem (n=5), Farmácia (n=5) e Fonoaudiologia (n=6). O grupo de estudantes de Letras apresentou idades entre 21 e 54, com média de 29,64 e desvio padrão de 8,3. As médias de idade dos outros cursos oscilaram entre 19 e 21 anos e seus desvios padrões entre 1,6 e 2,2.

Instrumentos e procedimentos

Os estudantes eram convidados, em sala de aula, a participarem de uma pesquisa sobre memória humana e estilos de aprendizagem. Aqueles que aceitavam participar recebiam duas vias do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (uma para o participante e a outra para o pesquisador) e o instrumento a ser preenchido. Assim, era solicitado aos participantes que recordassem um evento marcante, explicando que eram livres para escolher qualquer evento que tenha marcado suas trajetórias de vida. Depois de escolherem o episódio, os participantes deveriam dar um título ao mesmo e o relatar por escrito. Era explicado que os participantes teriam o espaço de uma página de papel em branco para escreverem o evento e que, ao terminarem o relato, deveriam responder ao Questionário de Memória Autobiográfica, o Questionário Verbalizador-Visualizador e o Questionário *Bett's* de imaginação. Os pesquisadores forneciam informações sobre os instrumentos, explicando o funcionamento das escalas, lendo os dois primeiros itens dos questionários e esclarecendo eventuais dúvidas. O presente estudo tem como foco o Questionário de Memória Autobiográfica. Os demais instrumentos serão descritos nos estudos subseqüentes.

O Questionário de Memória Autobiográfica (Rubin, Schrauf & Greenberg, 2003) consiste em 21 afirmativas sobre qualidades fenomenais, processos cognitivos e propriedades atribuídas a eventos pessoais, seguidas de uma escala *Likert* de 1 a 7. O instrumento foi traduzido e adaptado em estudo anterior (Gauer, 2005). Como exemplo de itens podem ser citados: “lembrando o episódio, eu posso vê-lo na minha mente”; “lembrando o episódio, eu posso lembrar o cenário onde ocorreu”; “lembrando o episódio, ele me vem em palavras”. A versão completa do questionário encontra-se no Anexo A. O instrumento foi desenvolvido como um artifício metodológico para fazer as pessoas voltarem a atenção para a experiência de estar tendo uma memória. Sendo assim, o QMA não avalia desempenho, traço ou estados de personalidade. Sua intenção não é reduzir as variáveis a um escore. Em outras palavras, o instrumento permite uma "experiência guiada" na exploração de variáveis retiradas da literatura teórica sobre memória autobiográfica.

Análise dos dados

Para a análise fatorial do QMA, utilizaram-se apenas os 18 itens seguidos de escala *Likert* (1 a 7), os quais foram submetidos à análise de componentes principais com rotação Varimax. Os itens que abordavam o ponto de vista (1ª ou 3ª pessoa); extensão e data do evento foram ignorados – pois não eram adequados à investigação fatorial.

Resultados

A análise revelou uma solução de três fatores (Tabela 1.1). O índice KMO observado, que avalia a adequação dos dados para a realização desse tipo de análise, foi 0,852, que é considerado muito bom. O teste de esfericidade de Bartlett apresentou resultado significativo ($p < 0,001$), também indicando adequação dos dados para a análise. Os três componentes explicaram cumulativamente 58,23% da variância. Para cada agrupamento de itens foi calculado o coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach): o Componente 1 apresentou $\alpha = 0,810$, o Componente 2 obteve $\alpha = 0,857$ e o Componente 3 teve $\alpha = 0,619$.

Tabela 1.1: *Fatores do QMA*

	1	2	3
1. Julgamentos reflexivos			
16. Este episódio teve grande intensidade emocional.	,793		
17. Este episódio teve conseqüências importantes para mim.	,711		
18. Este episódio foi uma experiência incomum na minha vida.	,706		
15. Desde que aconteceu, eu conversei com alguém sobre este episódio.	,694		
12. Esta memória é significativa para minha vida.	,650		
2. Processos de recordação			
06 Lembrando o episódio, eu posso sentir agora as emoções que eu senti naquela hora.		,843	
01. Lembrando o episódio, eu sinto como se estivesse revivendo o acontecimento original.		,796	
03. Lembrando o episódio, eu posso vê-lo na minha mente.		,713	
10 Lembrando o episódio, eu sinto que viajo de volta ao tempo em que aconteceu, como se eu estivesse participando dele novamente.		,684	
02. Lembrando o episódio, eu posso ouvi-lo na minha mente.		,675	
3. Vivacidade e realidade da lembrança			
05. Lembrando o episódio, eu sei sua distribuição espacial.			,768
07. Lembrando o episódio, eu posso lembrar o cenário onde ocorreu.			,632
13. Eu acredito que o episódio realmente ocorreu da forma como eu lembro, eu não imaginei ou fabriquei algo que não aconteceu.			,504

Discussão e Conclusões

O Fator 1, que explicou 38,72% da variância no modelo (*eigenvalue* = 6,970), agrupou cinco variáveis: *Intensidade Emocional*, *Consequências*, *Incomum*, *Conversei*, e *Significante*. O Fator 2, explicando 12,07% da variância (*eigenvalue* = 2,174), agrupou cinco variáveis: *Evento Emocional*, *Revivo*, *Vejo*, *De Volta ao Tempo* e *Ouçó*. O Fator 3, explicando 7,43% da variância (*eigenvalue* = 1,338), agrupou três itens: *Distribuição Espacial*, *Cenário* e *Evento Real*.

O primeiro fator foi denominado *juízos reflexivos*, já que seus itens relacionam-se às avaliações realizadas sobre o evento. Entende-se que essas avaliações atribuem significado pessoal ao evento, e que a principal característica delas é resultarem de processos de julgamentos reflexivos. A reflexividade é referência ao retorno do sujeito a si mesmo, sem o qual não seria possível emitir julgamentos acerca do evento recordado, tampouco decidir se ele é marcante ou não.

No segundo fator foram agrupadas variáveis do QMA correspondentes às qualidades fenomenais da recordação – senso de revivência, viagem de volta ao tempo do evento – e processos cognitivos componentes da lembrança – imaginação visual e auditiva; emoção. Optou-se assim por denominá-lo *processos de recordação*, por incluir tanto as características do ato de recordar, quanto os processos cognitivos dos quais temos indicadores experienciais (julgamentos pré-reflexivos). Os julgamentos pré-reflexivos ocorrem de forma praticamente instantânea, e se baseiam em informações da própria representação, como a vivacidade das imagens. (Johnson, Hashtroudi & Lindsay, 1993).

O terceiro fator foi denominado *vivacidade e realidade da lembrança*, pois agrupou qualidades fenomenais (episódio realmente ocorreu) e processos cognitivos relativos à vivacidade com que são lembradas características visuais (cenário) e espaciais do evento. Este último fator pode indicar relação entre a vivacidade visual com que um episódio é recordado e o grau de certeza de que ele realmente ocorreu. Incentivam-se novos estudos que investiguem a existência ou não deste fator – tanto por seu ineditismo quanto por sua consistência interna moderada ($\alpha = 0,619$)

Os resultados contrastam com o primeiro estudo que investigou a estrutura fatorial do QMA (Rubin, Schrauf e Greenberg, 2003), o qual encontrou um fator único. No entanto, estes pesquisadores não utilizaram alguns itens relacionados a

propriedades atribuídas a eventos (importância, conversei e falei sobre o evento) das escalas propostas por Kirkegaard-Thomsen e Berntsen (2003). Estas escalas – referentes a julgamentos eminentemente reflexivos – foram acrescentadas no presente estudo, o que parece ter colaborado para a identificação de um fator nitidamente vinculado à reflexividade.

Desta forma, os resultados contribuem para a distinção entre dois níveis da recordação de eventos pessoais: 1) processos cognitivos pouco dependentes de recursos reflexivos e concomitantes ao ato de recordar (vivacidade de imagens, tonalidade emocional, lembrança acústica, voltar no tempo); e 2) processos reflexivos, nos quais se destacam as avaliações e juízos acerca da importância do evento, suas conseqüências, frequência com que foi comunicado, etc. Esta distinção corrobora estudos anteriores (Gauer, 2005) e sugere a importância dos julgamentos reflexivos na lembrança autobiográfica – campo ainda pouco explorado na literatura da área, a qual tem priorizado o estudo das características pré-reflexivas do ato de recordar.

O modelo fatorial encontrado corrobora parcialmente o modelo teórico de processos componentes. Itens dos componentes *processos cognitivos e recordação e crença* agruparam-se em um único fator, aqui denominado como *processos de recordação* – o Fator 2 da presente extração fatorial. O Fator 1 *julgamentos reflexivos* mostrou-se congruente com o componente *propriedades atribuídas* descrito no modelo teórico. Este resultado sugere reformulações na compreensão teórica e operacional da memória autobiográfica, de forma a atentar para a distinção entre dois tipos de processamento: o pré-reflexivo e o reflexivo.

ESTUDO II: Diferença de Estilos Cognitivos Verbalizador e Visualizador e a Estrutura Fatorial do Questionário Verbalizador-visualizador

Por estilos cognitivos entendem-se os diferentes modos de reunir e interpretar dados perceptivos do mundo externo e interno (Goldstein & Blackman, 1978). A origem deste construto remonta ao trabalho de Hermann A. Witkin iniciado no fim da década de 1940, quando ele investigava dependência *versus* independência de campo na percepção. Os participantes variavam quanto à percepção de figuras simples inseridas em outras mais complexas, sendo detectadas imediatamente por alguns e por outros não. Estes estudos despertaram interesse para variações em estilos cognitivos de percepção, com atenção aos campos do processamento verbal *versus* visual, do ativo *versus* reflexivo, e do seqüencial *versus* holístico (Goldstein & Blackman, 1978).

Diferenças em estilos cognitivos têm sido consideradas em muitos estudos, sobretudo no campo diferenças individuais na aprendizagem (Messick, 1984; Miller, 1987). As pesquisas que trataram dessas diferenças limitaram-se a examinar um determinado estilo ou a fazer comparações entre dois estilos. (Buela-Casal, Carretero-Dios & Santos-Roig, 2001; Messick, 1984; Riding, 1997; Santos, Bariani & Cerqueira, 2000). Entre a comparação de pares de estilos, destaca-se a predominância de palavras ou de imagens na formação cognitiva. Parece ser consenso que existem pessoas mais dependentes dos elementos verbais (ou ideacionais) e outras mais dependentes da organização visual da experiência.

O primeiro e mais utilizado instrumento para diferenciação dos estilos cognitivos verbalizador e visualizador é o Questionário Verbalizador-visualizador, desenvolvido por Richardson em 1977. Antonietti e Giorgetti (1998) estudaram as propriedades psicométricas do questionário através da análise das pesquisas em que o instrumento foi utilizado. Esta revisão revelou que o QVV não mede um construto unidirecional e não prediz o uso da imaginação visual no pensamento. Os pesquisadores concluíram, portanto, que seu uso é questionável.

Campos, Lopez, Gonzalez e Amor (2004) analisaram a estrutura fatorial e consistência interna da versão espanhola do QVV. A amostra foi composta por 969 estudantes de Ensino Médio, que responderam ao QVV e ao *Gordon Test of*

sual Imagery Control. A análise fatorial indicou que o QVV forma cinco fatores: 1) interesse em palavras; 2) vivacidade e frequência com que a pessoa sonha; 3) fluência verbal; 4) dificuldade na resolução de tarefas; e 5) estilos de pensamento e ação. O instrumento, portanto, não possui um fator que indique a possibilidade de predição do estilo verbalizador-visualizador. Além disso, o Questionário Verbalizador-visualizador apresentou uma consistência interna muito baixa (alfa de *Cronbach* 0,31). Em contraste, Mayer e Massa (2003) encontraram consistência interna aceitável para o instrumento (alfa de *Cronbach* 0,71), trabalhando com 95 estudantes universitários. Assim, não há convergência quanto à definição do construto estilo cognitivo verbalizador-visualizador, tampouco consenso quanto às propriedades psicométricas do QVV. No entanto, o questionário continua a ser amplamente utilizado no estudo do construto estilo cognitivo visual-verbal (Mayer e Massa, 2003) e no desenvolvimento de instrumentos computacionais para estilos cognitivos (Leutner e Plass, 1998).

O presente estudo, ciente das controvérsias em torno do QVV, tem como objetivo verificar a estrutura fatorial e consistência interna do instrumento, estimando seus limites para o uso na presente pesquisa sobre as relações entre estilos cognitivos e memória autobiográfica. Enfatiza-se o caráter exploratório da análise, dado o número de participantes.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 104 estudantes universitários, sendo 79 mulheres (75,9%), com idades entre 17 e 55 anos (média = 23,35 anos; DP = 7,3). Os participantes estavam matriculados no segundo semestre dos seguintes cursos de uma mesma universidade pública de Porto Alegre: Psicologia (n=21), Letras (n=22), Biomedicina (n=20), Odontologia (n=19), Educação Física (n=6), Enfermagem (n=5), Farmácia (n=5) e Fonoaudiologia (n=6). O grupo de estudantes de Letras apresentou idades entre 21 e 54, com média de 29,64 e desvio padrão de 8,3. As médias de idade dos outros cursos oscilaram entre 19 e 21 anos e seus desvios padrões entre 1,6 e 2,2.

Instrumentos e procedimentos

Os estudantes eram convidados, em sala de aula, a participarem de uma pesquisa sobre memória humana e estilos de aprendizagem. Aqueles que aceitavam participar recebiam duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (uma para o participante e a outra para o pesquisador) e o instrumento a ser preenchido. Assim, era solicitado aos participantes que recordassem um evento marcante, explicando que eram livres para escolher qualquer evento que tenha marcado suas trajetórias de vida. Depois de escolherem o episódio, os participantes deveriam dar um título ao mesmo e o relatar por escrito. Era explicado que os participantes teriam o espaço de uma página de papel em branco para escreverem o evento e que, ao terminarem o relato, deveriam responder ao Questionário de Memória Autobiográfica, o Questionário Verbalizador-Visualizador e o Questionário *Bett's* de imaginação. Os pesquisadores forneciam informações sobre os instrumentos, explicando o funcionamento das escalas, lendo os dois primeiros itens dos questionários e esclarecendo eventuais dúvidas. O presente estudo tem como foco o Questionário Verbalizador-Visualizador. Os demais instrumentos estão descritos nos estudos em que os mesmos são analisados.

O Questionário Verbalizador-Visualizador (Richardson, 1977) consiste em uma medida de estilo preferencial de representação na resolução de problemas. A escala em inglês foi traduzida por dois pesquisadores do LAFEC o mais literalmente possível para o português, buscando manter o significado original dos itens. Em seguida, cinco pessoas com fluência na língua inglesa avaliaram as duas versões (em inglês e em português), verificando se havia correspondência de sentido entre as duas. Estas cinco pessoas elencaram uma série de sugestões a fim de tornar a versão mais adequada ao contexto brasileiro, sem perda significativa do sentido original. Foi solicitado a três estudantes de graduação que respondessem a versão final do instrumento, os quais conseguiram compreender adequadamente seus itens. Originalmente, o QVV consiste em 30 itens de escolha forçada entre as respostas “verdadeiro” e “falso”. Neste estudo, os itens estão seguidos de uma escala *Likert* (1 a 7), já que esta alteração aumentou a consistência interna do instrumento (Mayer e Massa, 2003). Como exemplos de itens podem ser citados: “não consigo gerar uma imagem mental do rosto de um amigo quando fecho os olhos”; “tenho maior facilidade com as palavras do que a

média”; “freqüentemente meu pensamento se compõe de imagens ou quadros mentais”. O instrumento na íntegra encontra-se no Anexo B.

Análise dos dados

Foram utilizados para análise fatorial os 30 itens do Questionário Verbalizador-visualizador – QVV, submetidos à análise de componentes principais com rotação Varimax.

Resultados

A análise revelou uma solução de seis fatores. Os três primeiros fatores agruparam itens com carga fatorial superior a 0,5 explicando cumulativamente 28,9% da variância. Este modelo apresentou um coeficiente de adequação dos dados à análise (KMO) de 0,526 e teste de esfericidade de Bartlett significativo ($p < 0,001$). Para cada agrupamento de itens foi calculado o coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach): o Fator 1 apresentou $\alpha = 0,185$, o Fator 2 obteve $\alpha = 0,703$ e o Fator 3 teve $\alpha = 0,555$.

A tabela 2.1 apresenta os três fatores, suas denominações temáticas e as cargas fatoriais de seus itens.

Tabela 2.1. *Fatores do QVV (com cargas superiores a 0,5)*

	1	2	3
1. Persistência de pensamento			
23. Às vezes meus pensamentos continuam voltando às mesmas coisas, apesar de meus esforços para pensar em outra coisa.	,686		
24. Minhas imagens mentais tendem a ser confusas e vagas.*	,605		
03. Acho difícil deixar de pensar em algumas coisas, mesmo quando sei que os pensamentos me incomodarão.	,556		
27. Por mais que tente me concentrar, aparecem pensamentos que não são relacionados ao meu trabalho.	,540		
17. Alguns dos pensamentos que chegam à minha mente parecem não ter a ver com nada que eu tenha experimentado antes.	,523		
2. Preferência por palavras			
22. Tenho maior facilidade com as palavras do que a média.		,744	
07. Gosto de aprender palavras novas.		,691	
04. Tenho prazer em trabalhos que requerem o uso de palavras.		,566	
25. Passo pouco tempo tentando aumentar meu vocabulário.*		,545	
10. Consigo pensar com facilidade em sinônimos para as palavras.		,521	
3. Fator misto			
11. Quando estou com uma música na cabeça pode ser difícil me livrar dela e pensar em outra coisa.			-,658
16. Minha mente raramente distrai quando estou lendo.			,602
15. Não consigo gerar uma imagem mental do rosto de um amigo quando fecho os olhos.*			,564

* Item revertido

O Fator 1, denominado persistência de pensamento, explicou 10,34 % da variância no modelo ($eigenvalue = 3,103$) e agrupou cinco itens: persistência de pensamentos; imagens mentais confusas e vagas; persistência de pensamentos incômodos; persistência de pensamentos alheios à tarefa realizada; e pensamentos inusitados, que não parecem ter a ver com experiências anteriores.

O Fator 2, denominado preferência por palavras, explicou 9,99% da variância ($eigenvalue = 2,999$) e agrupou seis itens: perceber-se com maior facilidade com palavras que a maioria; gostar de aprender palavras novas; prazer em trabalhos que requerem uso de palavras, tempo utilizado para aumentar vocabulário; e facilidade em pensar sinônimos para as palavras.

O Fator 3, denominado fator misto, explicou 8,55% da variância

(*eigenvalue* = 2,565), agrupando três itens: dificuldade em tirar uma música da mente; distração durante a leitura; e habilidade em imaginar o rosto de um amigo.

Os itens referentes ao estilo cognitivo visual não se agruparam em um componente comum, sendo que a maioria deles está dentre os 17 itens que não formaram fatores. Estes itens estão descritos na Tabela 2.2, a qual indica aqueles que deveriam agrupar-se em um fator visual.

Tabela 2.2. *Itens não agrupados em fatores*

Itens do QVV	Preferências visuais
01. Quando leio um romance consigo ter uma imagem mental da cena que é descrita.	X
02. Frequentemente não consigo lembrar do que estava pensando há um momento atrás.	
05. Às vezes, meus sonhos são tão vívidos que sinto como se estivesse realmente vivendo a cena.	
06. Consigo trabalhar em uma atividade por muito tempo com relativamente pouco esforço.	
08. Raramente tenho dificuldade para recordar o nome de alguém.	
09. Se preciso estudar, gosto de fazê-lo de manhã cedo.	
12. Minha capacidade de imaginação é acima da média.	X
13. Raramente sonho.	
14. Leio melhor devagar.	
18. Creio que ninguém possa pensar em termos de imagens ou quadros mentais.	X
19. Prefiro ler as instruções sobre como fazer algo do que alguém me ensinando.	
20. Meus sonhos são extremamente vívidos.	
21. Se quero imaginar séries de movimentos – como os passos de uma dança – tendo a ficar bloqueado em alguma fase da seqüência de movimentos imaginados, e não consigo visualizar o resto.	X
26. Frequentemente meu pensamento se compõe de imagens ou quadros mentais.	X
28. Acho muito difícil lembrar do rosto das pessoas.	X
29. Após ouvir uma melodia algumas vezes, geralmente consigo recordá-la.	
30. Meu sentido de orientação não é muito bom.	

Discussão e Conclusões

O modelo fatorial encontrado revela uma incongruência do instrumento em relação àquilo que ele pretende medir: estilo cognitivo verbal e visual. Quanto à avaliação de preferências verbais, foi possível distinguir um conjunto de itens congruentes com este objetivo (Fator 2). No entanto, verifica-se uma ausência de itens que, tomados em conjunto, avaliem preferências visuais de forma consistente. Os itens que deveriam agrupar-se sob esta temática apresentaram-se dispersos em outros fatores – como no Fator 1 (imagens mentais confusas e vagas) e no Fator 3 (habilidade em imaginar o rosto de um amigo) –, ou não apareceram em nenhum dos três agrupamentos (Tabela 2.2).

As investigações pretéritas acerca da composição fatorial do QVV também ressaltam essa lacuna quanto à avaliação de estilo visual. Dos cinco fatores encontrados por Campos, Lopez, Gonzalez e Amor (2004), nenhum deles pode ser considerado preditor de predominância cognitiva visual: interesse em palavras; estilo de pensamento; vivacidade e frequência com que a pessoa sonha; fluência verbal; dificuldade na resolução de tarefas. Antonietti e Giorgetti (1998), em revisão sobre o questionário, também constataram a incapacidade do instrumento prever o uso da imaginação visual no pensamento.

Um dos fatores identificados por Campos et al. (2004) – interesse em palavras – foi confirmado no presente estudo. Desta forma, é plausível levantar a hipótese de que o QVV é capaz de avaliar adequadamente a preferência por palavras – já que o fator verbal reuniu todos os itens referentes ao funcionamento verbal, com ausência de itens alheios ao tema do agrupamento. Além disso, este foi o único fator que apresentou um *alpha* aceitável ($\alpha = 0,703$). No entanto, muitos pesquisadores têm utilizado este instrumento a fim de investigar habilidades e preferências visuais – ignorando que este é um de seus principais pontos fracos e que sua função mais adequada talvez seja a avaliação de preferências verbais.

O primeiro fator encontrado, denominado persistência de pensamentos, agrupou itens considerados secundários em relação ao foco do instrumento. No entanto, este componente apresentou alta coerência lógica, reunindo itens que convergem consistentemente quanto à temática – como nos exemplos: “às vezes meus pensamentos continuam voltando às mesmas coisas, apesar de meus esforços

para pensar em outra coisa” e “acho difícil deixar de pensar em algumas coisas, mesmo quando sei que os pensamentos me incomodarão”.

Esta temática guarda semelhanças com o conceito de ruminação, definido por Trapnell e Campbell (1999) como uma tendência a focalizar e sustentar a atenção, de modo automático, em sentimentos ou eventos considerados desagradáveis ou ameaçadores ao próprio *self*. Estes pesquisadores construíram um instrumento de auto-relato com 24 itens, chamado Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR). Futuras investigações poderão averiguar em que medida o Questionário Verbalizador-visualizador é adequado para mensurar este tipo de construto (persistência de pensamentos incômodos), verificando a existência ou não de validade convergente entre os dois instrumentos.

Desta forma, os resultados parecem indicar a necessidade de alterações no Questionário Verbalizador-Visualizador, a fim de habilitá-lo à mensuração do construto para o qual foi delineado. O uso deste instrumento da forma com que está construído mostra-se inadequado na distinção das formas verbais e visuais de estilo cognitivo. O único agrupamento de itens que apresentou boas propriedades foi o fator verbal. Este achado indica possibilidades de aproveitamento deste grupo de itens em estudos futuros.

Sugere-se, portanto, novas investigações que: 1) utilizem os itens verbais do QVV; 2) reformulem o grupo de itens visuais; 3) verifiquem a finalidade e adequação da escala que avalia persistência de pensamentos; 4) desenvolvam formas de padronização para o levantamento dos escores. Além disso, o aumento do número de participantes poderá contribuir para a consecução destas sugestões e para a elaboração de uma medida consistente na avaliação de preferências verbais e visuais.

As conclusões deste estudo excluíram a possibilidade de comparação entre estilos cognitivos verbalizadores e visualizadores. Não havendo como estimar a manifestação e o impacto das preferências visuais na recordação autobiográfica, o interesse geral da pesquisa orientou-se para a exploração das variações verbais e imagéticas (imaginação visual) nos relatos autobiográficos, como veremos no próximo estudo.

ESTUDO III: Características verbais e imagéticas no relato de eventos autobiográficos em estudantes universitários

O processamento de palavras e de imagens é comum tanto à memória autobiográfica quanto ao estilo cognitivo. O processamento imagético aqui se refere à utilização dos recursos visuais na imaginação, distintos da predominância visual na apreensão e organização de informações (estilo cognitivo visualizador). Assim, este estudo investiga: 1) relações entre preferências cognitivas (por palavras ou por imagens) e memória autobiográfica (tanto na recordação quanto no relato de eventos pessoais); e 2) diferenças verbais e imagéticas manifestas em relatos autobiográficos.

O estudo das memórias autobiográficas tem apontado dois aspectos fundamentais à organização e expressão de um evento pessoal: a vivacidade e a coerência com que o mesmo é recordado. No presente estudo, assumimos a suposição de que a vivacidade e a coerência de um evento autobiográfico dependem da interação de duas vias de processamento: a verbal-narrativa e a visual-imagética. Estas duas vias de processamento vêm sendo estudadas há mais de meio século sob o ângulo dos estilos cognitivos. Faz-se necessário, portanto, examinar conjuntamente os fenômenos da memória autobiográfica e do estilo cognitivo.

O estilo cognitivo não será investigado com base na dicotomia verbalizador *versus* visualizador, mas como um fenômeno complexo e multivariado. No foco deste estudo está a manifestação empírica das memórias autobiográficas como narrativa do evento revivido. No entanto, também se recorre a um conjunto de perguntas para explorar a introspecção da revivência de eventos (Questionário de Memória Autobiográfica). Espera-se, assim, levantar esclarecimentos sobre: estilo de revivência autobiográfica, estilo cognitivo, estilo narrativo e suas relações. Deste modo, é necessário saber o que caracteriza a narrativa do evento autobiográfico e os supostos elementos cognitivos presentes na introspecção da revivência.

3.1. Narrativas de eventos autobiográficos

As diferenças estruturais entre narrativas deveriam ser atribuídas não tanto a diferenças gerais entre fala e escrita, mas a diferenças de estilos. A forma textual depende: 1) dos objetivos comunicativos do narrador (falante ou escritor); 2) das características individuais de expressividade; e 3) do contexto da comunicação (Tannen, 1982). Não se escreve uma carta usando a mesma organização lingüística e os mesmos componentes estruturais de uma história. Assim, o texto é muito mais do que uma simples seqüência de enunciados. Cada estilo de narrativa ou texto envolve conteúdo, função social, organização lingüística e componentes estruturais específicos que o definem e o diferenciam dos demais.

A produção e compreensão de um texto dependem de dois elementos narrativos: a coesão e a coerência. Widdowson (1978) define coesão como o processo através do qual as frases ou as partes são conectadas para garantir o desenvolvimento proposicional. Desta forma, coesão estaria ligada aos aspectos gramaticais, sem apelo ao pragmático. Ao passo que a coerência estaria diretamente ligada a dedução das ligações proposicionais implícitas, a partir de uma interpretação dos atos intencionais presentes num texto. Ao conceituar a coerência, a dimensão pragmática é destacada pelo autor, ou seja, a situação de fala entre os interlocutores é relevante para a construção de sentido no texto. Halliday e Hasan (1976) também defendem esta idéia, ressaltando que apenas os mecanismos de coesão não são suficientes para compor um texto. Afirmam que a coesão é interna (lingüística) e a coerência, externa, pois diz respeito à situação em que se dá a produção e compreensão de uma narrativa.

Van Dijk (1981) destaca a importância dos componentes lingüísticos do enunciado (coesão) para a apreensão da intencionalidade presente nos atos de fala de um enunciatador (coerência). Apoiado nesta concepção, o presente estudo parte do pressuposto de que não se deve conceber a coesão e coerência como elementos estanques, mas tomá-los como um processo relacional e integrado, o qual determina em que nível o sentido de uma narrativa pode ser adequadamente apreendido.

Alguns pesquisadores têm destacado que um dos principais aspectos da recordação autobiográfica é o caráter narrativo destas memórias (Brown, 1990; Bruner, 1986/1997). As memórias autobiográficas ocasionam registros duradouros a ponto de serem lembrados a longo prazo (Westbury & Dennett, 2000), sendo pessoalmente importantes e revividas com qualidades quase-

sensoriais (Conway, 2001). Os eventos que ocasionam tais memórias são geralmente lembrados com grande facilidade, de forma vívida e detalhada. Tais eventos tornam-se marcos para a organização da trajetória individual (Elnick, Margrett, Fitzgerald & Labouvie-Vief, 1999), bem como para a compreensão do significado da história de vida. Ao longo deste trabalho, denominamos estas memórias como *eventos autobiográficos*, por abordarem a experiência de eventos bem definidos e reconhecidos como sendo ocorrências únicas no tempo e no espaço.

Assim, nós organizaríamos nossa experiência em uma sucessão de eventos de forma semelhante à qual organizamos uma história. Uma série de características tem sido apontadas como necessárias à coesão e coerência da narrativa autobiográfica: contextualização espacial; contextualização temporal; relações causais entre os eventos; conflitos relacionados a diferentes temáticas (Nakamura, Graesser, Zimmerman, & Riha, 1985)

De forma semelhante, Habermas e Bluck (2000) postulam a existência de três tipos de coerência narrativa autobiográfica: temporal, temática e causal. A coerência temporal é definida como a habilidade de organizar os eventos de forma cronológica. Em uma narrativa autobiográfica, seria incoerente mencionar uma promoção sem descrever antes o fato de ter conseguido um emprego. A habilidade de ordenar eventos pessoais através das estações do ano surge por volta dos nove anos de idade. Aos 13 anos, a maioria das crianças já adquiriu a habilidade de ordenação cronológica dos eventos (Friedman & Lyon, 2005). Um importante estudo (Anderson & Conway, 1993) investigou a hipótese de que as memórias autobiográficas são organizadas em forma cronológica. Com base na mensuração do número de eventos recordados em um intervalo de tempo delimitado, constatou-se que a recordação é mais eficiente quando os episódios autobiográficos são balizados por marcos temporais precisos e encadeados sequencialmente.

A coerência temática seria a habilidade de situar adequadamente o tema de um evento e de estabelecer relações de similaridade temática entre os eventos autobiográficos. Habermas e Bluck (2000) referem que a coerência temática emerge por volta dos 14 anos. Por fim, a coerência causal envolve a capacidade de situar os motivos e causas que permeiam os eventos pessoais. Através dela, é possível identificar o significado dos eventos dentro de uma história de vida, conectando-os a valores e juízos pessoais. A coerência causal costuma surgir na

metade ou no final da adolescência – uma etapa de formação e consolidação da identidade (Erikson, 1968)

Alguns estudos têm buscado acessar empiricamente o conceito de coerência narrativa em memória autobiográfica. Peterson e Biggs (1998), entrevistando 90 pessoas entre dois e 13 anos de idade, investigaram memórias infantis relativas a ferimentos e fraturas. As narrativas foram divididas em proposições, as quais foram classificadas em três índices de coerência (orientações, ações e avaliações). Os resultados indicaram que crianças com maior nível de estresse produziam menor quantidade de proposições avaliativas.

Habermas e Paha (2001) também investigaram a coerência narrativa através de entrevistas, avaliando a forma com que adolescentes (12 a 18 anos) descrevem sua trajetória de vida. A narrativa foi dividida em proposições, as quais foram classificadas em quatro categorias de coerência: conexões causais; conexões temporais; ligações entre características de personalidade e eventos autobiográficos; comparações entre passado e futuro. Os resultados apontaram que, quanto maior a idade, maiores os índices das quatro categorias de coerência. Bohn e Berntsen (2008) realizaram um estudo semelhante, que investigou o grau de coerência de histórias de vida de participantes entre 9 e 15 anos. Os achados do estudo de Habermas e Paha (2001) foram corroborados: quanto maior a idade, maior a extensão e a coerência da narrativa.

3.2. Processamento verbal e imagético na recordação autobiográfica

Dentre os processos cognitivos necessários à recordação autobiográfica, destacamos: 1) estruturação narrativa, já que eventos podem ser lembrados como histórias coerentes ou fragmentos desorganizados dos acontecimentos (Greenberg & Rubin, 2003); 2) formação de imagens, já que a vivacidade com que um evento é lembrado depende de habilidades visuais e auditivas (Rubin et al., 2003).

Alguns autores têm destacado o papel central da imageabilidade na recordação autobiográfica. Rubin (1998) ressalta que a imagem é um poderoso recurso facilitador para a recordação, aumentando a especificidade e auto-referência nos eventos pessoais. Segundo o autor, os detalhes específicos fornecidos pela imagem mental fariam com que as recordações pareçam mais precisas e passíveis de serem verdadeiras – levando o indivíduo a acreditar que não está apenas imaginando determinada lembrança, mas que realmente esteve envolvido no evento.

Muitos pesquisadores têm encontrado resultados que corroboram empiricamente o importante papel da imageabilidade visual na memória autobiográfica. Estes estudos apóiam a hipótese da existência estilos individuais de recordação autobiográfica, pois indicam que a vivacidade com que um evento pessoal é recordado poderia ser melhor predita pelo nível de imageabilidade visual do indivíduo (Knez, 2006; Rubin, 2005). A dificuldade parece estar nas definições e nos descritores empíricos de características visuais e verbais na recordação autobiográfica. Neste contexto, o campo de pesquisa em estilos cognitivos pode oferecer significativa contribuição.

3.3. Estilos cognitivos

O estilo cognitivo pode ser definido como a capacidade de pensar, perceber, lembrar de fatos e resolver problemas (Martins, Santos e Bariani, 2005). Desde o século XIX, estudiosos já tinham interesse pelas variações individuais nos modos de pensamento – Galton (1883), James (1890), Cattell (1890) e Barlett (1932). Porém, Allport (1937) foi o primeiro a utilizar o termo “estilo cognitivo” – definido como o modo básico de pensar que determina as percepções e os julgamentos do indivíduo (Santos, Bariani e Cerqueira, 2000).

O tema foi alvo de pesquisas durante a década de 60 e início da década de 70, no século XX. Vários estudiosos dedicaram-se ao assunto, porém, devido às inconsistências em relação à definição do construto, houve um declínio neste campo de pesquisa. A partir dos anos 80, os estudos sobre o tema foram retomados e passaram a focalizar os aspectos cognitivos, os de personalidade, bem como a provável origem genética das diferenças individuais (Santos, Bariani & Cerqueira, 2000).

Messick (1984) destacou que, embora exista uma variedade de definições, o ponto em comum nessas concepções indica que os estilos cognitivos não implicam em níveis de capacidade ou inteligência. Eles especificam dominâncias ou modos preferenciais na utilização de recursos cognitivos, não havendo estilos bons ou maus. Eles são apenas diferentes. Assim, quando um professor negligencia o estilo cognitivo predominante em um grupo ou indivíduo, os alunos provavelmente apresentarão desconforto, desinteresse e desatenção em sala de aula. Eles certamente apresentarão baixo desempenho nas provas, sendo desencorajados quanto ao curso, o currículo e quanto a si mesmos (Felder & Spurlin, 2005).

3.4. Estilos cognitivos e cursos universitários

Um dos principais campos de estudo em estilos cognitivos é o da diferença entre cursos universitários (Jones, Reichard, & Mokhtari, 2003; Kolb, 1981; Bariani, Santos, Escher & Bariani, 2000; Mastor & Ismail, 2004; Pitta, Santos, Escher & Bariani, 2000). Jones, Reichard e Mokhtari (2003) investigaram se as preferências cognitivas de 105 estudantes universitários variavam de acordo com o curso (inglês, matemática, ciências e estudos sociais). Os autores utilizaram um instrumento (*Kolb Learning Style Inventory*) que avaliava os seguintes estilos: experimentação concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Foram encontradas diferenças significativas quanto ao curso. Ademais, muitos pesquisadores (Mastor & Ismail, 2004; Jones, Reichard, & Mokhtari, 2003) têm ressaltado que um dos principais fatores determinantes do desempenho acadêmico é a adequação entre o estilo cognitivo individual e as habilidades cognitivas necessárias a cada curso.

3.5. Objetivo de pesquisa

O objetivo deste estudo é investigar relações entre memória autobiográfica e predominância cognitiva verbal ou visual (imagética). Primeiro, o estudo quer saber qual a relação entre: 1) características verbais/visuais de memória autobiográfica (Questionário de Memória Autobiográfica); 2) estilo cognitivo verbal (Questionário Verbalizador-visualizador); 3) habilidades de imaginação visual e auditiva (Questionário *Bett's*); e 4) coerência narrativa do evento autobiográfico (Escala de coerência e proporção de orientações, ações e avaliações nos relatos). Segundo, o estudo quer saber se existem diferenças de estilos cognitivos entre estudantes universitários quanto às predominâncias verbais e visuais.

As expectativas para o presente estudo são as seguintes: 1) que a recordação de elementos visuais do evento esteja associada à expressão de detalhes visuais no relato autobiográfico; 2) que a evocação vívida de imagens (tanto na recordação quanto no relato do evento) esteja associada a altos escores de imaginação visual; 3) que a evocação dos elementos verbais (tanto na recordação quanto no relato do evento) estejam associados a altos escores em estilo cognitivo verbal; 4) que a recordação avaliada como coerente esteja associada à expressão narrativa coerente do evento autobiográfico; e 5) que haja

diferenças quanto às predominâncias verbais e visuais nos diferentes grupos (cursos).

Método

Participantes

Participaram deste estudo 104 estudantes universitários, sendo 79 mulheres (75,9%), com idades entre 17 e 55 anos (média = 23,35 anos; DP = 7,3). Os participantes estavam matriculados no segundo semestre dos seguintes cursos de uma mesma universidade pública de Porto Alegre: Psicologia (n=21), Letras (n=22), Biomedicina (n=20), Odontologia (n=19), Educação Física (n=6), Enfermagem (n=5), Farmácia (n=5) e Fonoaudiologia (n=6). O grupo de estudantes de Letras apresentou idades entre 21 e 54, com média de 29,64 e desvio padrão de 8,3. As médias de idade dos outros cursos oscilaram entre 19 e 21 anos e seus desvios padrões entre 1,6 e 2,2. Para a comparação entre cursos, foram considerados apenas 82 participantes – os estudantes de Psicologia, Letras, Biomedicina e Odontologia, com idades de 17 a 54 anos (média = 22,66 anos; DP = 6,2). Estes foram os únicos cursos que apresentaram um número equivalente de participantes (cerca de 20 por curso).

Instrumentos e procedimentos

Os estudantes eram convidados, em sala de aula, a participarem de uma pesquisa sobre memória humana e estilos de aprendizagem. Aqueles que aceitavam participar recebiam duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (uma para o participante e a outra para o pesquisador) e o instrumento a ser preenchido. Assim, era solicitado aos participantes que recordassem um evento marcante, explicando que eram livres para escolher qualquer evento que tenha marcado suas trajetórias de vida. Depois de escolherem o episódio, os participantes deveriam dar um título ao mesmo e o relatar por escrito. Era explicado que os participantes teriam o espaço de uma página de papel em branco para escreverem o evento e que, ao terminarem o relato, deveriam responder ao Questionário de Memória Autobiográfica, o Questionário Verbalizador-Visualizador e o Questionário *Bett's* de imaginação. Os pesquisadores forneciam informações sobre os instrumentos, explicando o funcionamento das escalas,

lendo os dois primeiros itens dos questionários e esclarecendo eventuais dúvidas.

O relato escrito de eventos autobiográficos (Santos & Gomes, 1997) foi utilizado para avaliar as características da recordação autobiográfica e de sua expressão em forma narrativa.

O Questionário de Memória Autobiográfica (Rubin, Schrauf & Greenberg, 2003) consiste em 21 afirmativas sobre qualidades fenomenais, processos cognitivos e propriedades atribuídas a eventos pessoais, seguidas de uma escala *Likert* de 1 a 7. O instrumento foi traduzido e adaptado em estudo anterior (Gauer, 2005). Como exemplo de itens, pode ser citado: “lembrando o episódio, eu posso vê-lo na minha mente”; “lembrando o episódio, eu posso lembrar o cenário onde ocorreu”; “lembrando o episódio, ele me vem em palavras”. O instrumento na íntegra encontra-se no Anexo A. O questionário foi desenvolvido como um artifício metodológico para fazer as pessoas voltarem a atenção para a experiência de estar tendo uma memória. Sendo assim, o QMA não avalia desempenho, traço ou estados de personalidade. Sua intenção não é reduzir as variáveis a um escore e sim levantar qualidades descritivas do ato de recordar. Em outras palavras, o instrumento funciona como um decodificador da "experiência guiada" na exploração de variáveis retiradas da literatura teórica sobre memória autobiográfica.

O Questionário Verbalizador-Visualizador (Richardson, 1977) consiste em uma medida de estilo preferencial de representação na resolução de problemas. A escala em inglês foi traduzida por dois pesquisadores do LaFEC – UFRGS – o mais literalmente possível para o português, buscando manter o significado original dos itens. Em seguida, cinco pessoas com fluência em língua inglesa avaliaram as duas versões (em inglês e em português), para verificar se havia correspondência de sentido entre elas. Estas cinco pessoas sugeriram modificações para que o instrumento se tornasse mais adequado ao contexto brasileiro, sem perda significativa do sentido original. Por fim, foi solicitado a três estudantes de graduação que respondessem à versão final do instrumento, os quais conseguiram compreender adequadamente seus itens. Originalmente, o QVV consiste em 30 itens de escolha forçada entre as respostas “verdadeiro” e “falso”. Neste estudo, os itens estão seguidos de uma escala *Likert* (1 a 7), já que esta alteração aumentou a consistência interna do instrumento (Mayer e Massa, 2003). Como exemplos de itens podem ser citados: “não consigo gerar uma imagem mental do rosto de um amigo quando fecho os olhos”; “tenho maior facilidade

com as palavras do que a média”; “freqüentemente meu pensamento se compõe de imagens ou quadros mentais”. O instrumento na íntegra encontra-se no Anexo B. A literatura diverge quanto a suas propriedades psicométricas. Alguns pesquisadores relatam que o instrumento possui uma consistência interna baixa – alfa de *Cronbach* 0,30 (Campos, Lopez, Gonzalez & Amor, 2004), enquanto outros encontram uma consistência interna aceitável – 0,71 (Mayer & Massa, 2003).

O *Bett's Questionnaire Upon Mental Imagery* (Sheehan, 1967) foi utilizado em sua versão reduzida. A versão completa do instrumento avalia a vivacidade da imageabilidade em sete modalidades sensoriais: visual, auditiva, tátil, sinestésica, gustativa, olfativa e orgânica. A versão aqui utilizada – submetida ao mesmo processo de adaptação do QVV – avaliará apenas as modalidades visual e auditiva. Esta escolha baseia-se na hipótese de que estas dimensões podem estar relacionadas com os itens do QMA que avaliam se o evento vem: em imagens, em palavras, em história coerente, e em forma audível na mente do indivíduo. Cada uma das duas modalidades possui 5 itens, seguidas de uma escala de 1 a 7. Como exemplo de item pode ser citado: “pense em algum parente ou amigo que você vê freqüentemente, considerando cuidadosamente a imagem que aparece em sua mente. Classifique as imagens de acordo com as seguintes questões e conforme o grau de clareza e vivacidade: o exato contorno da face, cabeça, ombros e corpo (1 a 7)”. O instrumento na íntegra encontra-se no Anexo C. Alguns pesquisadores têm encontrado alta consistência interna para o *Bett's Questionnaire Upon Mental Imagery* (alfa de *Cronbach* 0,92 em Campos & Pérez-Fabello, 2005; 0,91 em Westcott & Rosenstock, 1976). Outros têm encontrado valores menores, porém aceitáveis (0,78 em Sheehan, 1967).

Análise dos dados

Todas as variáveis apresentaram distribuição normal. Assim, foi utilizada correlação de *Pearson* para verificar a interação entre três grupos de variáveis: 1) características de memória autobiográfica (Questionário de Memória Autobiográfica); 2) características de processamento cognitivo relativo a palavras e a imagens (respectivamente, Questionário Verbalizador-visualizador e Questionário *Bett's*) e 3) coerência narrativa (Escala de Coerência e proporção de orientações, ações e avaliações nos relatos). Procedeu-se a análise de variância

(ANOVA) e teste *t* de *Student* para estimar as diferenças entre cursos quanto aos três grupos das três variáveis mencionadas acima.

No presente estudo, a coerência narrativa foi investigada tanto em seus elementos macroestruturais (coerência global) quanto microestruturais. Muitos pesquisadores têm operacionalizado a coerência global na forma de escalas, possibilitando a investigação de sua relação com outras variáveis (Peterson & McCabe, 1983; Fivush, Hazzard, McDermott, Sales, Sarfati, & Brown, 2003, Bohanek, Fivush, & Walker, 2005; Bohn & Berntsen, 2008). Estes estudos se basearam em uma escala de 0 a 3, em que 0 correspondia a um padrão desorientado (a narrativa é tão confusa que não permite uma compreensão adequada); 1 correspondia a um padrão cronológico (a narrativa é uma simples descrição de eventos sucessivos, no estilo “e então...e então...”); 2 correspondia a um padrão cronológico interessante (a narrativa descreve eventos sucessivos em detalhes e com uso de adjetivos, advérbios e conectivos entre as sentenças); e 3 correspondia a um padrão clássico (a narrativa inicia, progride até o clímax, depois do qual ocorre um desfecho). Dois exemplos ilustram as formas de análise utilizadas em estudos com este tipo de escala. Através de ANOVA, Fivush et al. (2003) constataram diferenças de coerência narrativa entre memórias de eventos emocionalmente positivos e negativos em crianças. Utilizando correlação de Pearson e ANOVA, Bohn & Berntsen (2008) identificaram que quanto maior a idade, maior a extensão e a coerência da narrativa.

A análise da coerência global aqui empreendida baseou-se em Bohn e Berntsen (2008), às quais se preocuparam em adaptar a escala utilizada em estudos anteriores (Peterson & McCabe, 1983; Fivush et al., 2003; Bohanek, Fivush, & Walker, 2005) às especificidades de sua amostra. As pesquisadoras optaram por deixar de utilizar a categoria 3 da escala descrita anteriormente, já que seus participantes – crianças e jovens entre 9 e 15 – não apresentaram relatos com um padrão clássico de narrativa. Para o presente estudo, optamos por ampliar a escala, de forma que ela pudesse abarcar a diversidade e a complexidade narrativa encontrada nos relatos de estudantes universitários com idade média de 23,3 anos.

A escala de Bohn e Berntsen (2008) priorizou um tipo de coerência narrativa: a temporal. No entanto, Habermas e Bluck (2000) ressaltam a importância de outros tipos de coerência: a temática e a causal. Esta última diz respeito às explicações, reflexões e avaliações acerca do significado dos eventos

para o indivíduo. O presente estudo obteve relatos com muitas avaliações sobre o evento (necessárias à coerência causal) e muitas sentenças que explicitavam o tema do evento (necessárias à coerência temática). Esses aspectos sugeriram mudanças na escala de coerência global.

Assim, dois juízes concordaram quanto à adequação de uma escala que vai de 0 (ausência de coerência) a 6 (alta coerência), seguindo o seguinte critério: 0 – padrão desorientado, denotando ausência de coerência narrativa; 1 – a narrativa possui elementos fragmentados de orientação espaço-temporal e contexto temático; 2 – padrão cronológico (a narrativa é uma descrição de eventos sucessivos, no estilo “e então...e então...”); 3 – padrão cronológico com presença de avaliações subjetivas; 4 – a narrativa situa o evento no tempo e no espaço, utilizando de forma moderada adjetivos, advérbios e conectivos entre as sentenças; 5 – a narrativa situa o evento no tempo e no espaço de forma interessante, sendo rica em adjetivos, advérbios e conectivos; 6 – padrão clássico (a narrativa inicia, progride até o clímax, depois do qual ocorre um desfecho; toda narração denota destacado apuro no uso de adjetivos, advérbios e conectivos).

A análise microestrutural da coerência seguiu o modelo utilizado por Peterson e Biggs (1998), em que a coerência narrativa é avaliada com base em três categorias mutuamente exclusivas: orientações, ações e avaliações. O relato foi dividido em proposições, e estas classificadas de acordo com as três categorias de coerência narrativa. As orientações fornecem informações sobre o contexto do evento recordado (localização espacial e temporal, pessoas presentes, etc.). As avaliações referem-se aos sentimentos e pensamentos a respeito do evento recordado. Foram calculados três índices – um para cada categoria de coerência narrativa – através da divisão do número de proposições para cada categoria pelo total de proposições no relato. Por fim, as proporções de proposições em cada categoria foram transformadas em porcentagens.

Dois juízes codificaram independentemente 60% dos relatos (categorização quanto aos três tipos de proposição e quanto à escala de coerência global), atingindo 85% de concordância. Discordâncias foram resolvidas por discussões. O restante dos relatos foi codificado por um dos juízes (segundo autor).

Resultados

Para uma melhor compreensão das correlações, faz-se necessário apresentar as principais variáveis com suas médias, desvios, máximos e mínimos. Estes dados encontram-se na Tabela 3.1.

O Questionário de Memória Autobiográfica não está presente na Tabela 3.1 em função da quantidade de variáveis de interesse (21 variáveis correspondentes aos seus 21 itens). Foram encontradas correlações positivas entre oito variáveis do Questionário de Memória Autobiográfica (QMA) e a medida de imaginação visual do Questionário *Bett's* (*QBetts*). Estes resultados estão descritos na Tabela 3.2.

Tabela 3.1. Médias e desvios padrão ($n = 104$)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	17	55	23,35	7,30
Verbal QVV	13	33	23,90	4,29
Visual <i>QBetts</i>	10	35	28,22	4,77
Auditivo <i>QBetts</i>	13	35	26,30	5,23
Total <i>QBetts</i>	24	70	54,52	8,76
Orientações	0	100	41,09	17,58
Ações	0	50	23,61	12,94
Avaliações	0	86	35,44	19,29
Coerência	0	6	2,74	1,51
Nº de palavras	3	279	105,61	63,85

Tabela 3.2. Correlações itens QMA e Medida de Imaginação Visual (*QBett's*)

Itens do QMA	Visual <i>QBett's</i>
revivo o evento	0,234(*)
ouço o evento	0,365(**)
vejo o evento	0,387(**)
lembrança de pessoas falando no evento	0,321(**)
lembrar <i>versus</i> apenas saber que o evento ocorreu	0,296(**)
o evento vem em palavras	0,281(**)
viajo de volta ao tempo em que o evento ocorreu	0,377(**)
o evento vem como uma história coerente	0,384(**)

**p < 0,01 *p < 0,05

Os itens do QMA envolvendo habilidades de recordação acústica e visual foram agrupados (“ouço o evento”, “vejo o evento” e “lembro de pessoas falando no evento”) e correlacionados com a medida geral de imaginação do *QBett's* (soma dos escores de imaginação visual e acústica). Foi obtida uma correlação positiva ($r = 0,386$; $p = 0,001$).

A variável do QMA “vejo o evento recordado” correlacionou-se negativamente com a proporção de orientações ($r = -0,343$; $p = 0,001$) e positivamente com a proporção de avaliações no relato autobiográfico ($r = -0,278$; $p = 0,001$). O índice de coerência narrativa (escala de 0 a 6) correlacionou-se com a variável “evento vem como uma história coerente” e com o número de palavras do relato, sendo esta a maior correlação obtida ($r = 0,769$; $p = 0,001$). Estes resultados encontram-se descritos na Tabela 3.3.

Tabela 3.3. *Correlações estatisticamente significativas entre itens do QMA e demais variáveis*

Itens do QMA	Orientações	Avaliações	Índice de coerência
Vejo o evento	-,343(**)	,278(**)	,156
O evento vem como uma história coerente	-,010	-,042	,237(*)
Número de palavras	-,127	,032	,769(**)

**p < 0,01 *p < 0,05

Também foram investigadas correlações para cada curso: Psicologia ($n = 21$), Letras ($n = 22$), Biomedicina ($n = 19$) e Odontologia ($n = 20$). Encontrou-se correlação entre número de palavras e coerência narrativa para os quatro cursos (todas superiores a 0,6). O grupo de estudantes de psicologia apresentou correlação entre índice de coerência narrativa e avaliações no relato ($r = 0,63$; $p = 0,002$).

Uma análise de variância (ANOVA) foi realizada a fim de verificar diferenças entre cursos quanto às seguintes variáveis: proporção de proposições (orientações, ações e avaliações), coerência narrativa do relato, número de palavras, escores em estilo verbal (QVV), escores de imaginação visual e auditiva (*QBetts*).

É importante esclarecer que os escores em estilo verbal foram baseados no agrupamento verbal de itens do QVV obtido através da análise fatorial (vide

Estudo I), o qual coincide com o fator descrito pelo criador do instrumento (Richardson, 1977). Os itens agrupados foram: perceber-se com maior facilidade com palavras que a maioria; gostar de aprender palavras novas; prazer em trabalhos que requerem uso de palavras; tempo utilizado para aumentar vocabulário; e facilidade em pensar sinônimos para as palavras.

A ANOVA revelou diferenças entre os cursos relativas às variáveis: 1) coerência do relato, $F(3, 78) = 4,62$; $p = 0,005$; 2) número de palavras, $F(3, 78) = 9,34$; $p = 0,001$; e 3) escores em estilo verbal, $F(3, 78) = 5,45$; $p = 0,002$. As médias destas variáveis para cada curso estão relatadas na íntegra na Tabela 3.4.

Tabela 3.4. *Médias e desvios das variáveis para os quatro cursos*

		N	Média	Desvio		
				Padrão	Mínimo	Máximo
Coerência	psicologia	21	3,61	1,16	2	5
	Letras	22	3,13	1,35	0	5
	odontologia	19	2,05	1,61	0	5
	biomedicina	20	2,50	1,60	0	6
	Total	82	2,85	1,53	0	6
Nº de palavras	psicologia	21	133,14	44,55	75	244
	Letras	22	132,81	69,07	13	279
	odontologia	19	60,21	43,66	11	174
	biomedicina	20	78,10	58,27	3	255
	Total	82	102,73	63,30	3	279
Verbal QVV	psicologia	21	24,00	3,30	16	29
	Letras	22	26,59	4,42	19	33
	odontologia	19	21,89	4,21	15	29
	biomedicina	20	22,55	4,28	13	31
	Total	82	23,85	4,40	13	33

Para complementação dos resultados da análise de variância, realizou-se o teste *Post hoc* Bonferroni. Esse teste permitiu identificar quais cursos diferiam em relação às variáveis investigadas. Quanto à variável coerência, houve diferença entre psicologia e odontologia. Quanto ao número de palavras, houve diferença entre: psicologia e odontologia; psicologia e biomedicina; letras e odontologia; e letras e biomedicina. Quanto aos escores verbais do QVV, identificaram-se

diferenças entre letras e odontologia, bem como entre letras e biomedicina. Estes resultados estão descritos na Tabela 3.5.

Tabela 3.5. *Diferenças entre cursos – Post hoc Bonferroni*

			Diferença entre as médias
Coerência	psicologia	odontologia	1,56 (**)
Número de palavras	psicologia	odontologia	72,93 (**)
		biomedicina	55,04 (*)
	letras	odontologia	72,60 (**)
		biomedicina	54,71 (*)
Verbal QVV	letras	odontologia	4,69 (**)
		biomedicina	4,04 (*)

**p < 0,01 *p < 0,05

A partir dos dados obtidos no teste *Post hoc*, constatou-se não haver diferenças significativas entre psicologia e letras, tampouco entre odontologia e biomedicina. Assim, utilizou-se o teste t de *Student* a fim de verificar se o grupo de cursos com características mais verbais (psicologia e letras) diferiria do grupo com características menos verbais (odontologia e biomedicina). A análise confirmou diferenças significativas entre os dois grupos (psicologia e letras *versus* odontologia e biomedicina) quanto à coerência [$t(80) = 3,423$; $p = 0,001$], número de palavras [$t(80) = 5,230$; $p = 0,001$]; e escore verbal [$t(80) = 3,377$; $p = 0,001$]. Os resultados desta análise encontram-se resumidos na tabela 3.6

Tabela 3.6. *Teste t para diferenças entre grupo mais verbal (psicologia e letras) versus grupo menos verbal (odontologia e biomedicina)*

	<i>T</i>	Df	<i>P</i>	Média Grupo mais verbal	Média Grupo menos verbal	Diferença das médias
Coerência	3,423	80	,001	3,32	2,23	1,09
Nº palavras	5,230	80	,001	130,53	66,94	63,59
Verbal QVV	3,377	80	,001	25,13	22,04	3,09

Também foram analisadas diferenças entre sexo quanto às diversas variáveis de interesse (índices de coerência narrativa, número de palavras, escore verbal, escore de imaginação e processos cognitivos de recordação autobiográfica). O teste t de *Student* não revelou diferenças estatisticamente significativas.

Discussão

As hipóteses de relações entre variáveis verbais de memória autobiográfica (QMA) e estilo cognitivo verbal (QVV) não foram confirmadas. A totalidade das correlações se deu entre variáveis de memória autobiográfica, indicadores de coerência narrativa e escores de imaginação visual.

As correlações encontradas entre a medida de imaginação visual (Questionário Bett's) e itens tanto visuais quanto verbais do QMA contrariaram a expectativa inicial de que a medida de imaginação visual se correlacionaria apenas com itens visuais do QMA (*vejo o evento e lembrança do cenário onde ele ocorreu*). Este resultado apontou para a necessidade de investigar se haveria correlação entre a medida de imaginação geral do Questionário *Bett's* (soma dos escores de imaginação visual e verbal acústica) e o grupo de itens do QMA envolvendo habilidades de recordação visual (imagens) e acústica (palavras).

Essa correlação foi confirmada ($r = 0,386$; $p = 0,001$), o que talvez indique que tanto as habilidades verbais quanto visuais de recordação possuem um fator comum: a habilidade de imaginação. Assim, este resultado sugere que o tipo específico de imaginação (acústica ou visual) não interfere na recordação dos elementos do evento, mas sim a habilidade geral de imaginação. Sem esta habilidade geral, não seria possível evocar tanto elementos verbais quanto visuais de um episódio.

A correlação negativa entre o item “vejo o evento recordado” e proporção de orientações no relato (informações sobre o ambiente físico, pessoas presentes, etc.) contradisse a expectativa de que alta lembrança de imagens poderia acarretar alta descrição narrativa de informações visuais e contextuais do evento. Por sua vez, a correlação positiva entre esta variável do QMA (vejo o evento) e a proporção de avaliações do relato parece corroborar a hipótese de que as avaliações e o sentido atribuído a um evento determinam a vivacidade de suas

imagens (Thomsen & Berntsen, 2003). Nesta perspectiva, a consolidação de um evento pessoal na memória dependeria do significado a ele atribuído.

Achados semelhantes foram encontrados em estudo com uso dos mesmos instrumentos e formas de análise (Gauer, 2005). Investigando possíveis correlações entre variáveis do QMA e índices de coerência narrativa (orientações, ações e avaliações), não foram encontradas relações entre vivacidade de imagens recordadas e proporção de orientações no relato autobiográfico. As orientações, por sua vez, correlacionaram-se com a variável do QMA “importância do evento”. Este resultado, somado aos achados do presente estudo, sugere uma relação entre lembrança vívida de detalhes contextuais do evento e as avaliações acerca do seu significado.

A correlação positiva observada entre coerência narrativa (escala de 0 a 6) e a variável de memória autobiográfica “evento recordado como uma história coerente” corrobora a hipótese de relação entre a coerência com que o evento é lembrado e a coerência com que ele é narrado em forma escrita. Este resultado indica uma possível relação entre representação e expressão de eventos autobiográficos.

O índice de coerência narrativa correlacionou-se positivamente com o número de palavras do relato. A força e significância estatística desta correlação ($r = .769$; $p = 0,001$) pode ser explicada de duas maneiras: 1) um estilo narrativo coerente indicaria preferência verbal-narrativa, a qual refletiria em maior satisfação no ato de narrar e conseqüente aumento no volume do relato; 2) não seria possível estabelecer uma narrativa coerente através de um relato com reduzido número de palavras. Assim, quanto maior a quantidade de texto, maior seria a possibilidade de contemplar os requisitos para uma narrativa coerente – descrição do encadeamento temporal, temático e avaliativo entre os fatos autobiográficos.

Quanto às análises correlacionais para cada curso, destacou-se a alta correlação entre proporção de avaliações no relato e índice de coerência narrativa encontrada no curso de psicologia. Este resultado contribui para a discussão sobre as diferenças cognitivas entre os cursos, indicando a possibilidade dos estudantes de psicologia embasarem sua coerência narrativa em juízos avaliativos.

Dos três índices de coerência (orientação, ação e avaliação), as proposições avaliativas são as que remetem mais diretamente a aspectos subjetivos. Assim, a correlação observada é congruente com o perfil geral de

estudantes de psicologia – descrito na literatura como voltado à subjetividade e à área social (Bueno, Lemos & Tomé, 2004; Holland, 1997; Levenfus, 2002).

As comparações entre os cursos permitiram identificar diferenças nos perfis cognitivos e narrativos. Os estudantes de psicologia apresentaram volume de relato e índices de coerência narrativa significativamente maiores quando comparados aos do curso de odontologia. Os estudantes de odontologia também obtiveram escore verbal e volume de relato acentuadamente inferiores quando comparados aos dados dos estudantes de letras. Logo, em grupos de estudantes que produzem um grande volume de relato, é plausível encontrar tanto uma narrativa coerente quanto uma elevada preferência verbal. Esta suposição também se apóia na forte correlação anteriormente descrita entre volume de relato e coerência narrativa. Dessa forma, se um estudante escreveu um relato extenso, é provável que ele tenha conseguido se expressar de forma coerente. No entanto, não foi observada correlação entre escore verbal e as outras duas variáveis. Isso pode ser decorrente de uma baixa motivação para realizar o relato escrito, ainda que o estudante tenha avaliado como altas suas preferências verbais (QVV).

Nas análises em que foram agrupados os cursos de psicologia e letras e de odontologia e biomedicina, avaliou-se as três variáveis: escore verbal, coerência narrativa e volume de relato. O grupo psicologia e letras foi denominado “mais verbal” por obter as maiores médias nas três variáveis, ao passo que o grupo com as menores médias (odontologia e biomedicina) foi chamado de “menos verbal”. Não foi possível deduzir neste estudo que estudantes de psicologia e letras possuam predominância verbal à visual – já que não se encontraram formas adequadas de mensuração de preferências visuais.

Estes resultados corroboram estudos anteriores que identificaram em alunos de psicologia um alto interesse por áreas verbais, subjetivas e narrativas, contrastando com um baixo interesse em atividades abstratas, como cálculo (Bueno, Lemos & Tomé, 2004; Holland, 1997; Levenfus, 2002). Não foram encontradas pesquisas que investigassem os perfis cognitivos em estudantes de odontologia e letras. No entanto, a presença de habilidades verbais e narrativas em estudantes de letras é amplamente referida na literatura (Kolb, 1981).

Em um estudo que investigou os estilos de aprendizagem de estudantes de medicina (Sobral, 2005), foi constatada a predominância de um pensamento voltado à resolução de questões práticas e pontuais com base em um raciocínio abstrato e teórico. Assumindo o pressuposto de que o curso de biomedicina possui

semelhanças com o curso de medicina, este resultado é congruente com as evidências obtidas no presente estudo: alunos de biomedicina apresentaram baixos escores em preferências verbais e habilidades narrativas, o que se refletiu em relatos mais pontuais (menor quantidade de palavras).

Desta forma, os resultados confirmam semelhanças entre: 1) estudantes de psicologia e letras – com maiores médias em quesitos verbais e narrativos, cujo perfil profissional parece relacionar-se a estas habilidades; e 2) entre odontologia e biomedicina – com menores escores em quesitos verbais e narrativos, cujo perfil profissional parece relacionar-se a aspectos conceituais e pontuais, mais distantes das preferências verbais e narrativas. No exercício interpretativo destes dados aventamos a seguinte explicação: no estilo cognitivo do primeiro grupo de estudantes predomina o detalhamento descritivo-narrativo; no estilo cognitivo do segundo grupo, predomina um movimento de abstração dos detalhes.

Apesar do escopo deste trabalho concentrar-se tanto em diferenças verbais quanto visuais, os resultados parecem extrapolar este campo conceitual e adentrar o terreno das diferentes lógicas de raciocínio. Bruner (1986/1997) propõe a coexistência, no homem, de duas formas de pensamento: o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo. Um dos principais fatores que distinguem essas duas lógicas diz respeito à referida polaridade: abstração de detalhes *versus* descrição detalhada de particularidades.

O pensamento paradigmático comprova a realidade através do estabelecimento de provas formais e empíricas. O pensamento narrativo não busca a certeza, mas a verossimilhança. O primeiro leva à busca de verdades universais, o segundo à compreensão de condições particulares prováveis entre dois eventos. O pensamento paradigmático tenta construir um sistema formal e matemático de descrição e explicação. O pensamento narrativo, por sua vez, vincula-se à imaginação, conduzindo à construção de histórias que abarcam a intencionalidade humana.

Esta vertente de teorização alicerça o seguinte entendimento: os estudantes de biomedicina e odontologia apresentariam um estilo cognitivo com predominância do pensamento paradigmático, voltado ao raciocínio abstrato e formulação de leis gerais. Por sua vez, estudantes de letras e psicologia – comumente incluídos na área Humana – apresentariam um estilo cognitivo com predominância do pensamento narrativo, isto é, relacionado tanto à predominância verbal quanto à construção de narrativas mais extensas, detalhadas e envolventes.

A investigação de Graff (2005) sustenta esta interpretação, dada as evidências de que sujeitos com altos escores em estilo cognitivo verbal tendem a explorar situações em partes, preocupando-se com detalhes e com o aprofundamento em um tema.

Conclusões

Os resultados indicam que escore verbal, volume de relato e coerência narrativa parecem relacionar-se, sobretudo quando consideramos que estas variáveis podem compor um construto mais amplo: perfil cognitivo verbal-narrativo, alicerçado nos postulados de Bruner (1986/1997) sobre o pensamento narrativo. Assim, indivíduos ou grupos com acentuado perfil verbal-narrativo teriam maior predisposição à descrição detalhada e coerente de eventos autobiográficos. A forte correlação entre volume de relato e coerência narrativa sustenta este entendimento, assim como os resultados dos testes de diferença.

Estudos futuros poderão ampliar a investigação acerca da possível associação entre preferência verbal, volume de relato e coerência narrativa autobiográfica, verificando em que medida esta relação seria decorrente: 1) dos processos de recordação autobiográfica, 2) do estilo cognitivo; 3) do estilo narrativo; 4) de interações entre estas variáveis. Esta quarta possibilidade embasa o referido entendimento de que existiria um perfil verbal-narrativo (isto é, um perfil originado da interação entre estilo cognitivo verbal e estilo narrativo coerente/detalhado).

Estes achados parecem indicar que o campo das comparações entre cursos se mostra adequado ao estudo de variáveis verbais e narrativas, por considerar mais cuidadosamente o perfil cognitivo de cada grupo. Além disso, as diferenças encontradas entre os cursos incentivam a investigação quantitativa e qualitativa de relatos autobiográficos, de forma a clarificar em que medida a expressão narrativa é mediada por preferências cognitivas individuais.

É importante ressaltar que os resultados obtidos não são generalizáveis para populações. Desta forma, as diferenças encontradas não devem ser apressadamente estendidas a outros estudantes que não os do presente estudo. Futuras investigações devem verificar se as diferenças aqui encontradas serão confirmadas em outras amostras.

ESTUDO IV: Relações Qualitativas entre Estilo Verbal, Recordação e Expressão Narrativa de Eventos Autobiográficos

A importância da narrativa na estruturação e organização da memória autobiográfica ganhou significativa consistência teórica nas proposições de Bruner (1986/1997). Segundo o autor, os processos linguísticos e cognitivos que guiam a autoprodução das narrativas assumem o poder de estruturar a experiência perceptiva, de organizar a memória, e de segmentar ou unir os diversos eventos de uma vida. Assim, nós nos tornamos as narrativas autobiográficas através das quais nós contamos nossas vidas.

A organização da experiência a partir da narrativa requer lógica própria: a lógica narrativa. Bruner (1986/1997) propõe a coexistência, no homem, de duas formas ou lógicas de pensamento: o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo, descritos anteriormente (Estudo III). Estas duas formas de pensamento correspondem a dois modos de funcionamento cognitivo distintos e complementares, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento da experiência e de construção da realidade. Os dois são complementares e irreduzíveis um ao outro.

O pensamento paradigmático tenta construir um sistema formal e matemático de descrição e explicação. O pensamento narrativo, por sua vez, vincula-se à imaginação, conduzindo à construção de boas histórias, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente verdadeiros). Ele abarca as intenções humanas e as vicissitudes que marcam seu curso. Para Bruner, portanto, uma boa narração estaria alicerçada em habilidades de imaginação. Esta ideia relativiza e dá nova configuração à frequente dicotomia entre preferências verbais-narrativas e visuais-imaginativas.

A teorização de Bruner acerca destas duas lógicas de pensamento (paradigmático e narrativo) possui notória semelhança com os dois tipos de raciocínio descritos por Lanigan (1979): o digital e o analógico. O raciocínio digital (binário) é a base da teoria da informação, cuja lógica oferece ao sujeito um contexto pronto de escolha, tendo em vista a quantificação e estabelecimento de leis generalizáveis. A lógica digital corresponderia ao pensamento paradigmático de Bruner, constituindo, na narrativa, as funções de sintagma, metonímia e diacronia. Trata-se de funções excludentes do tipo ou...ou. Neste

sentido, teria sido mais preciso para Bruner denominar esta forma de pensamento de sintagmático, como utilizam os teóricos da semiótica (Nöth, 1990).

Comparável ao pensamento narrativo (Bruner), Lanigan situa a teoria da comunicação, cuja metodologia de pesquisa oferece ao sujeito a possibilidade de escolher o contexto a partir do qual pretende se situar e que requer qualificação. O pensamento narrativo envolveria as funções semióticas de paradigma, metáfora e sincronia. Tratam-se de funções inclusivas do tipo e...e. Do mesmo modo, teria sido mais preciso para Bruner denominar esta forma de pensamento de paradigmática, seguindo a semiótica de Saussure (Nöth, 1990). Ou seja, no confronto da terminologia de Bruner com a terminologia de Saussure, chegaríamos tecnicamente a uma inversão de termos.

No cerne de qualquer narrativa autobiográfica está o sentido experienciado pelo indivíduo. O sentido narrativo emerge da relação dialética e reflexiva entre aspectos objetivos da experiência (lógica binária/excludente) e aspectos subjetivos da experiência (lógica analógica/inclusiva). É possível que esta reflexividade se apresente de forma singular em cada indivíduo, configurando diferentes modos narrativos.

Desta forma, o presente estudo busca compreender: 1) os elementos que caracterizam um relato autobiográfico dotado de coerência narrativa; e 2) as possíveis relações entre estilo cognitivo verbal e coerência narrativa autobiográfica.

As seguintes expectativas serão observadas: 1) a predominância de um estilo cognitivo verbal se expressará no relato autobiográfico como maior apuro e coerência narrativa; 2) os raciocínios digital e analógico não funcionarão dicotomicamente; a dialogicidade entre estes dois elementos permitirá a produção de uma narrativa rica e coerente; 3) imaginação e narrativa não atuarão de forma oposta; ambos colaborarão para a coesão e coerência das histórias autobiográficas.

Método

Participantes

Participaram da primeira etapa deste estudo 82 estudantes do segundo semestre de uma mesma universidade pública de Porto Alegre, os quais cursavam Psicologia (n= 21), Letras (n = 22), Biomedicina (n = 19) e Odontologia (n = 20), possuindo idades de 17 a 54 anos (média = 22,66 anos; DP = 6,2). O grupo de

estudantes de Letras apresentou idades entre 21 e 54, com média de 29,64 e desvio padrão de 8,3. Este grupo de 82 participantes forneceu os parâmetros quantitativos para a definição da segunda etapa do estudo: a análise qualitativa de oito casos extremos. Isto é, para cada curso, foram selecionados os dois casos extremos – um com o maior índice de coerência narrativa e outro com o menor (escala de 0 a 6, descrita no Estudo III). Foram excluídos os casos com menos de 40 palavras, em função da dificuldade de compreensão da narrativa e conseqüente carência de legibilidade analítica.

Instrumentos e procedimentos

Os estudantes eram convidados, em sala de aula, a participarem de uma pesquisa sobre memória humana e estilos de aprendizagem. Aqueles que aceitavam participar recebiam duas vias do consentimento livre e esclarecido (uma para o participante e a outra para o pesquisador) e o instrumento a ser preenchido. Assim, era solicitado aos participantes que recordassem um evento marcante, explicando que eram livres para escolher qualquer evento que tenha marcado suas trajetórias de vida. Depois de escolherem o episódio, os participantes deveriam dar um título ao mesmo e o relatar por escrito. Era explicado que os participantes teriam o espaço de uma página de papel em branco para escreverem o evento e que, ao terminarem o relato, deveriam responder ao Questionário de Memória Autobiográfica, o Questionário Verbalizador-Visualizador e o Questionário *Bett's* de imaginação. Os pesquisadores forneciam informações sobre os instrumentos, explicando o funcionamento das escalas, lendo os dois primeiros itens dos questionários e esclarecendo eventuais dúvidas. Os dados analisados no presente estudo são provenientes de dois instrumentos: o relato escrito de eventos autobiográficos e o Questionário Verbalizador-Visualizador.

O relato escrito de eventos autobiográficos (Santos & Gomes, 1997) foi utilizado para avaliar as características da recordação autobiográfica e de sua expressão em forma narrativa.

O Questionário Verbalizador-Visualizador (Richardson, 1977) consiste em uma medida de estilo preferencial de representação na resolução de problemas. A escala em inglês foi traduzida por dois pesquisadores do LaFEC – UFRGS – o mais literalmente possível para o português, buscando manter o significado original dos itens. Em seguida, cinco pessoas com fluência em língua inglesa

avaliaram as duas versões (em inglês e em português), para verificar se havia correspondência de sentido entre elas. Estas cinco pessoas sugeriram modificações para que o instrumento se tornasse mais adequado ao contexto brasileiro, sem perda significativa do sentido original. Por fim, foi solicitado a três estudantes de graduação que respondessem à versão final do instrumento, os quais conseguiram compreender adequadamente seus itens. Originalmente, o QVV consiste em 30 itens de escolha forçada entre as respostas “verdadeiro” e “falso”. Neste estudo, os itens estão seguidos de uma escala *Likert* (1 a 7), já que esta alteração aumentou a consistência interna do instrumento (Mayer e Massa, 2003). Como exemplos de itens podem ser citados: “não consigo gerar uma imagem mental do rosto de um amigo quando fecho os olhos”; “tenho maior facilidade com as palavras do que a média”; “freqüentemente meu pensamento se compõe de imagens ou quadros mentais”. O instrumento na íntegra encontra-se no Anexo B. A literatura diverge quanto a suas propriedades psicométricas. Alguns pesquisadores relatam que o instrumento possui uma consistência interna baixa – alfa de *Cronbach* 0,30 (Campos, Lopez, Gonzalez & Amor, 2004), enquanto outros encontram uma consistência interna aceitável – 0,71 (Mayer & Massa, 2003).

Análise dos dados

A primeira etapa de análise (quantitativa) foi realizada com o grupo de 82 participantes, fornecendo os parâmetros quantitativos de coerência narrativa para a seleção dos oito casos extremos. Conforme explicitado anteriormente, foram selecionados os dois casos extremos de cada curso – um com o maior índice de coerência narrativa e outro com o menor.

A análise qualitativa dos oito relatos seguiu o modelo proposto por Labov (1982), utilizado em uma série de estudos empíricos sobre narrativa (Gee & Grosjean, 1984; Ville & Khlat, 2007). Neste modelo, as diversas partes de um relato são avaliadas de acordo com quatro tipos de função narrativa: 1) orientação (tempo, lugar, situação, participantes); 2) encadeamento de ações; 3) avaliação (significado da ação, atitude do narrador); e 4) resolução (como foi resolvida a complicação). É notória a semelhança deste modelo com o critério quantitativo de proporção entre índices de coerência (orientações, ações e avaliações) utilizado no Estudo III. Esta semelhança propiciará maior apuro na comparação entre abordagens quantitativa e qualitativa.

Resultados

Descrição temática dos relatos

A Tabela 4.1 descreve a frequência dos temas abordados nos relatos autobiográficos.

Tabela 4.1. *Frequência de temas*

Tema	Número de relatos
Aprovação no vestibular	23
Episódios de infância (ida ao parque de diversão, primeira comunhão, etc.)	12
Morte de parentes	7
Episódios envolvendo relacionamentos significativos (início e fim de namoro; vivências com grupo de amigos próximos, etc.)	6
Festas de aniversário	5
Nascimento de filho	5
Viagens	3
Mudança de residência	2
Doença na família	2
Acidentes de trânsito	2
Outros	15
Total	82

Destacou-se o elevado número de relatos (23) que descreveram o dia da aprovação no vestibular (8 da Odontologia, 8 da Biomedicina, 7 da Psicologia e nenhum no curso de letras). É importante analisar esse resultado com base nas diferenças de idade entre os cursos, já que odontologia, biomedicina e psicologia apresentaram médias próximas a 20 anos, enquanto os estudantes de letras apresentaram média de 29,61 anos (Tabela 4.2).

Tabela 4.2. *Médias e desvios de idade para cada curso*

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Psicologia	21	20,48	2,25	17	26
Letras	22	29,64	8,35	21	54
Odontologia	19	20,00	1,66	18	25
Biomedicina	20	19,80	1,70	18	23
Total	82	22,66	6,22	17	54

Assim, é possível que os estudantes de odontologia, biomedicina e psicologia concebiam o ingresso na universidade como um evento relevante para a percepção de si mesmo e de seu papel social. Esta hipótese é reforçada quando verificamos que a média de idade destes estudantes se encontra bastante próxima à etapa de formação da identidade, descrita por Erikson (1968).

Os estudantes de letras, por sua vez, relataram predominantemente eventos relativos a nascimentos de filhos (5 relatos) e experiências traumáticas – como doença ou falecimento de entes queridos (3 relatos) e acidentes de trânsito (2 relatos). Estes temas parecem indicar que a idade dos estudantes de letras permitiu a vivência de outros tipos de experiências, distantes contexto da adolescência, as quais superaram em importância o momento do ingresso na universidade.

Sob outro ponto de vista, a descrição das temáticas ilustra em que medida o participante envolveu-se com a tarefa ou manteve certo distanciamento. Tomados em conjunto, os relatos que abordaram a temática do vestibular apresentaram menor referência a impressões subjetivas e lições aprendidas – sobretudo quando comparados às narrativas que abordaram temas como falecimento de parentes ou nascimento de filhos.

Análise dos casos extremos

O índice de coerência narrativa (escala de 0 a 6) permitiu a identificação de oito casos extremos para análise qualitativa. A consideração das qualidades também será contrastada com os seguintes parâmetros quantitativos: 1) número de palavras do relato autobiográfico; 2) escore verbal retirado do Fator II do QVV (Estudo II); 3) proporção entre os três índices de coerência (orientações, ações e avaliações).

Os oito casos serão apresentados a seguir. Os parâmetros que aparecerão em cada caso serão facilmente contextualizados pelos dados apresentados na

Tabela 4.3 (médias e desvios para coerência, número de palavras e escore verbal em cada um dos quatro cursos). Na medida do possível, incluiu-se em cada caso extremo o relato integral. No entanto, a extensão do relato do participante 24 (255 palavras) dificultou sua transcrição integral, motivo pelo qual foi incluído no Anexo E.

Tabela 4.3. *Médias e desvios das variáveis para os quatro cursos*

		N	Média	Desvio		
				Padrão	Mínimo	Máximo
Coerência	psicologia	21	3,61	1,16	2	5
	letras	22	3,13	1,35	0	5
	odontologia	19	2,05	1,61	0	5
	biomedicina	20	2,50	1,60	0	6
	Total	82	2,85	1,53	0	6
Nº de palavras	psicologia	21	133,14	44,55	75	244
	letras	22	132,81	69,07	13	279
	odontologia	19	60,21	43,66	11	174
	biomedicina	20	78,10	58,27	3	255
	Total	82	102,73	63,30	3	279
Verbal QVV	Psicologia	21	24,00	3,30	16	29
	Letras	22	26,59	4,42	19	33
	odontologia	19	21,89	4,21	15	29
	biomedicina	20	22,55	4,28	13	31
	Total	82	23,85	4,40	13	33

Caso 1

Evento: “Meu 1º beijo”

Estudante de biomedicina – alto índice de coerência

A participante 24 apresentou um escore verbal de 31 – o maior de seu curso, que teve uma média de 22,55. Seu relato apresentou grande número de palavras (255) e alto nível de coerência narrativa (6). Houve predomínio de orientações (39,53%); embora se observe uma proporção relativamente equilibrada entre os três índices (ação – 34,88% e avaliações – 25,58%).

Em comparação com os cursos de psicologia e letras, os estudantes de biomedicina apresentaram baixos escores em variáveis verbais e narrativas, conforme indicado na Tabela 4.3. Desta forma, constata-se que o alto escore verbal da participante 24 a distinguiu significativamente da média de seu curso (biomedicina). Essa constatação pode auxiliar na compreensão das características diferenciadas do seu relato: 1) extrema fluidez no encadeamento de ações, 2) alto grau de detalhamento contextual (localização espaço-temporal e das pessoas presentes no episódio) e 3) clareza na descrição de impressões subjetivas acerca do evento.

O trecho a seguir introduz a temática do relato, que aborda o contexto e as impressões acerca do primeiro beijo. Verifica-se um estilo de narração bastante rico, na qual a introdução já motiva o leitor a conhecer o desenvolvimento e desfecho do evento:

No dia 2 de novembro fui à 1ª festa sozinha. Lá conheci um menino que sequer perguntou meu nome, mas eu tinha certeza que ele iria me procurar e que ficara interessado.

É possível perceber neste trecho um equilíbrio entre diferentes tipos de coerência (temporal, temática e causal), o que resulta em uma narrativa na qual são descritos claramente tanto aspectos objetivos (ações e orientações) quanto subjetivos (avaliações/impressões/emoções). Esse equilíbrio não se restringe à introdução, mas permeia a totalidade do relato:

No dia 16 de novembro [2002], minha amiga marcou de irmos jantar ela, seu namorado, eu e o menino. Fiquei tão nervosa a ponto de não

conseguir comer. Ao me despedir (essa era a intenção, pelo menos), ele me deu o 1º beijo e pediu que eu ficasse mais um pouco. Eu fiquei. O interessante é que ele não me perguntou se eu queria ou não (era comum naquela época), aconteceu, apenas. Nós continuamos juntos até maio de 2003.

É possível perceber que o fluxo narrativo se embasa em uma operação dialética, na qual os descritores de ação e contexto (ato de beijar, data do evento, pessoas presentes, etc.) dialogam com os descritores de impressões subjetivas (nervosismo, intenção de despedir-se, etc.). Neste relato, o alto índice informações contextuais (orientações) situaram adequadamente a temporalidade/espacialidade em que se desenrolaram fatos e impressões autobiográficas. No entanto, nem sempre a descrição apurada do contexto propiciou fluidez e coerência aos textos produzidos.

Caso 2

Evento: Aprovação no Vestibular

Estudante de biomedicina – baixo índice de coerência

No relato da participante 27 o excesso de orientações (71,4%) diluiu o encadeamento de ações e avaliações acerca do episódio. A participante possui um escore verbal de 25 (média do curso: 22,55), e seu relato foi classificado dentro da categoria 2 de coerência.

O texto se enquadra nesta categoria em função de situar uma temporalidade estática, desprovida de encadeamento e movimento. Além disso, verificou-se um desequilíbrio na proporção de proposições – 71,4% de orientações, 28,5% de ações e 0% de avaliações. O volume do relato (58 palavras) permite sua transcrição integral:

Um evento marcante foi quando recebi um telefonema de minha mãe me informando que eu havia sido aprovada no concurso vestibular 2007 da UFRGS. Eu estava no meio de uma viagem com destino a minha cidade natal, Encantado. Estavam comigo no carro 2 amigos e meu irmão. Eu estava sentada no banco de trás direito.

Embora seja possível inferir o significado que o evento teve para o indivíduo (sentimentos de realização pessoal em função da aprovação no vestibular), não foi possível identificar estas impressões na expressividade concreta do relato. Assim, a descrição objetiva de informações acabou doando ao relato um caráter impessoal, em que a revivência do evento parece se dar sob o ponto de vista de terceira pessoa – como se o indivíduo descrevesse o episódio estando “fora” do mesmo.

Caso 3

Evento: Ingresso no Curso de Letras

Estudante de Letras – alto índice de coerência

O participante 91 apresentou um relato com grau 5 em coerência narrativa e 157 palavras. Com 35,71% de orientações, 25% de ações e 39,28% de avaliações, demonstra uma proporção relativamente equilibrada entre os três tipos de proposição. O escore verbal de 27 aproxima-se da média do curso (26,59), não sendo tão relevante para compreensão do equilíbrio, fluidez e coerência narrativa. O caso exemplifica como avaliações podem complementar informações contextuais:

Em 2001 prestei vestibular unicamente por sentir uma profunda volição a entrar no mundo acadêmico; contudo, não fazia idéia do que realmente gostaria de estudar. Acabei entrando para o curso de Ciência da Computação. Nos primeiros semestres a curiosidade manteve meu interesse, mas logo comecei a desgostar do curso. Entediado, resolvi aprender uma língua nova, e comecei a freqüentar cadeiras de japonês do curso de Letras, em “curso II”.

A narrativa traz nítida a coerência causal, possibilitando acesso aos motivos que sustentaram as ações (prestar vestibular; freqüentar cadeiras de japonês do curso de letras). Este acesso à intencionalidade, por sua vez, permite a compreensão do significado individual do evento, permeado pelas descobertas, lições e mudanças ocorridas em função do mesmo. No final desta narrativa, é possível perceber um predomínio de avaliações, *insights* e reflexões acerca do evento:

Desde que entrara na computação, eu me entretia fazendo traduções de artigos e polígrafos do inglês para os colegas que desconheciam a língua; foi quando entrei em contato com os professores da Letras que me dei conta que esse passatempo poderia ser uma profissão. Em um ano concluí o curso de computação e ingressei efetivamente na letras, o que me levou a descobrir que possuía verdadeira paixão não apenas por tradução, mas também por teoria literária.

É interessante perceber uma relação: as preferências verbais e narrativas que, de acordo com o participante, motivaram seu ingresso no curso de Letras, parecem refletir-se diretamente no relato autobiográfico – dado o apuro descritivo e narrativo que o permeia.

Caso 4

Evento: Natal de 1980

Estudante de Letras – baixo índice de coerência

O participante 83 produziu um relato de 85 palavras, com proporção de 64,7% de orientações, 29,41% de ações e 5,88% de avaliações. O escore verbal de 30 mostra-se relativamente elevado em relação à média do curso (26,59). No entanto, esse escore parece não reverter em habilidades narrativas – já que obteve grau 2 de coerência. Assim, o desequilíbrio entre os três tipos proposições (ações, orientações e avaliações) parece relacionar-se à baixa coerência. A análise do relato sustenta a interpretação de que a coerência narrativa só seria possível através da contribuição conjunta e equilibrada de descritores de contexto, de ações e de avaliações. A conjunção de descritores de contexto e de ação dotaria a narrativa de movimento e objetividade, apresentando ao leitor a sucessão de fatos ocorridos no espaço e no tempo. Os descritores avaliativos, por sua vez, seriam responsáveis pela comunicação do efeito subjetivo que faz com que o evento seja concebido como marcante, significativo. Este equilíbrio descritivo não foi observado neste relato:

Quando eu tinha 6 anos, na época do natal, pedi uma bicicleta de natal. Na noite referida, chegamos em casa e meu pai pediu para eu ir para a sala, ao lado da árvore, porque havia algo lá pra mim que o “Papai

Noel” tinha deixado. Corri para a sala. A luz estava apagada, mas as luzes da árvore iluminavam o ambiente. Foi quando vi, ao lado da árvore, o triciclo “Bandeirante”, com garupa e fitas no guidão. Foi um grande natal!

Embora seja nítida a riqueza de detalhes contextuais (idade, época do ano, localização de pessoas e objetos, luminosidade, características do triciclo), se percebe uma escassez de descrição acerca das impressões/emoções no momento do episódio, bem como do sentido que o evento teve para o indivíduo. O alto índice de detalhes na descrição permite aventar a possibilidade de que este participante tenha um estilo cognitivo visual, e que esta preferência se refletiu em um relato mais conciso e imagético – semelhante à descrição das imagens visuais de uma foto, pintura ou filme. Como referimos anteriormente, o QVV não foi capaz de avaliar o construto estilo cognitivo visual. A disponibilidade de um instrumento que avaliasse adequadamente esse construto poderia confirmar essa suposição.

Caso 5

Evento: Relacionamentos

Estudante de Psicologia – alto índice de coerência narrativa

A Participante 54 produziu um relato com 105 palavras e grau 5 de coerência narrativa. Seu escore verbal de 23 está próximo à média do curso – 24. Houve um predomínio de avaliações (58,82%), seguido das orientações (29,41%) e ações (11,76%).

Um evento que marcou a minha vida foi como logo após o fim de um relacionamento conturbado eu conheci o meu atual namorado, quem eu considero, dizendo de forma boba, o amor da minha vida. Conheci ele por um comentário que ele botou no meu flog (fotolog) sobre uma banda preferida em comum. Eu sempre acreditei em amor, mas nunca antes tinha acreditado em par perfeito. Porém, após um primeiro encontro, conversamos tanto e tínhamos tanto em comum que já ficou impossível não acreditar. Enfim, essas primeiras conversas evoluíram para um

relacionamento perfeito baseado em mais conversas, discussões, concordâncias e discordâncias, carinho e equilíbrio.

A observação de um encadeamento narrativo coerente e um predomínio de avaliações ilustra qualitativamente a correlação encontrada em estudantes de Psicologia entre escore de coerência narrativa e proporção de avaliações no relato. A descrição da sucessão de fatos (conhecer o namorado, conversar com ele, etc.) é pontuada pelas impressões subjetivas acerca dos mesmos (crenças acerca do amor, avaliações acerca da evolução da relação, etc.).

A importância das avaliações como critério de coerência narrativa entre estudantes de psicologia também pôde ser constatada através da análise dos relatos com baixo índice de coerência. Neste contexto, o relato do participante 62 traz contribuições.

Caso 6

Evento: Visita à Fundação Tiago Gonzaga

Estudante de Psicologia – baixo índice de coerência narrativa

O relato da participante 62 obteve 2 pontos no escore de coerência, tendo 134 palavras e a seguinte proporção: 69,56% de orientações, 17,39% de ações e 13,04% de avaliações. A participante apresentou um escore verbal de 25 pontos (média do curso = 24). O estilo narrativo voltado à descrição contextual fica evidente ao longo do relato:

Há cerca de 3 semanas, numa quinta feira (não recordo a data no momento) fui com a turma de Maternal 2 de educação infantil, da qual sou professora, pertencente à creche da UFRGS. O dia está um pouco chuvoso. Saímos às 8h45, num ônibus da própria universidade. Participaram do passeio mais 2 turmas (Maternal 1 e Jardim B). Sentei no ônibus com uma aluna a S. e sua mãe. A chegada no local foi tranqüila. Ali apresentou-se uma peça de teatro, na qual seria retratado uma história, com fundo educativo sobre o trânsito (cuidados, prevenção de acidentes). Sentei ao lado da colega do Maternal 1. Não ocorreu nenhum tipo de contratempo. No retorno, sentei no ônibus ao lado da mesma aluna e sua mãe. Chegamos à creche às 10:45.

Se considerássemos a coerência narrativa como dependente apenas do encadeamento temporal e espacial (descritores de contexto), o relato apresentaria um alto escore neste quesito. No entanto, percebem-se truncamentos no encadeamento narrativo do texto, já que a excessiva descrição de detalhes contextuais do episódio (pessoas presentes, local em que sentou, marcadores temporais) acabou por empobrecer dois importantes componentes de uma narrativa: o movimento (sucessão de ações e situações) e as avaliações sobre os acontecimentos evocados. Assim, não foi possível acessar o sentido que o evento teve para a pessoa, tampouco a tonalidade emocional presente nos fatos descritos. Portanto, identificam-se problemas quanto à coerência narrativa – tomada aqui como o conjunto de características que garantem a compreensibilidade do sentido de um texto em sua dimensão pragmática (Marcuschi, 1983).

Caso 7

Evento: Estados Unidos

Estudante de Odontologia – alto índice de coerência narrativa

O achado geral de que a coerência narrativa embasa-se em uma descrição equilibrada entre aspectos objetivos e subjetivos aparece de forma consistente e singular entre estudantes de odontologia. Um dos principais fatores que caracterizou os relatos coerentemente narrados neste curso foi a proporção equilibrada entre orientações e avaliações. Dos quatro relatos com grau de coerência igual ou acima de 4, três deles apresentaram relativo equilíbrio entre estes dois índices (Tabela 4.4). Os oito relatos com coerência igual ou inferior a 1 apresentaram desproporção entre orientações e avaliações (Tabela 4.5).

Tabela 4.4. *Proporções dos três índices de coerência narrativa em relatos com alta coerência (odontologia)*

Part.	tema	Orientações (%)	Ações (%)	Avaliações (%)	Grau de coerência
1	morte	29,62	0	70,37	4
17	viagem	42,85	7,14	50	5
19	pânico	21,05	36,84	42,10	4
21	morte	30,76%	30,76	38,46	5

Tabela 4.5. *Proporções dos três índices de coerência narrativa em relatos com baixa coerência (odontologia)*

Part.	tema	Orientações (%)	Ações (%)	Avaliações (%)	Grau de coerência
2	vestibular	0	25	75	1
5	aniversário	66,66	16,66	16,66	1
6	vestibular	50	50	0	0
7	vestibular	0	50	50	0
8	vestibular	20	10	70	1
9	viagem	100	0	0	0
13	festas	60	40	0	1
18	infância	60	6,66	33,33	1

Os relatos dos participantes 17 e 21 foram extremos (grau 5 em coerência narrativa). O texto do participante 17 foi escolhido por ter suscitado discussões acerca de sua classificação – pois, apesar de ser um relato breve (91 palavras) e organizado de forma concisa, possui destacada riqueza descritiva e encadeamento narrativo. Inicialmente, um dos juízes classificou-o na categoria 4 (narrativa situa o evento no tempo e no espaço, utilizando de forma moderada adjetivos e conectivos entre as sentenças) e o outro classificou-o na categoria 6 (a narrativa inicia, progride até o clímax, depois do qual ocorre um desfecho; toda descrição denota destacado apuro no uso de adjetivos e conectivos). As discussões levaram a um consenso quanto a categoria 5 (narrativa cronologicamente interessante, rica em adjetivos e conectivos). O relato apresentou 42,85% de orientações, 7,14% de ações e 50% de avaliações. A narrativa transparece equilíbrio entre: 1) a descrição do contexto temporal, interpessoal e espacial e 2) descrição das impressões, emoções e juízos sobre o evento.

O evento que mais mudou minha vida foi quando fui para os Estados Unidos com 14 anos para morar com meu pai. Passei 2 anos lá e foi uma experiência muito chocante para mim, pois não sabia falar inglês e tive que me adaptar muito rapidamente à cultura, à língua e aos costumes de um país muito diferente. Por um lado foi bom porque foi a

primeira vez que morei com meu pai e ficamos muito amigos. Voltei ao Brasil com 17 anos e era uma pessoa completamente diferente.

Apesar de apresentar o menor escore verbal de seu curso (15), o relato apresentou uma narrativa com alto índice de coerência e riqueza de detalhes. Além do equilíbrio entre descritores orientativos e avaliativos, outro fator parece ter contribuído para a coerência da narrativa: o impacto emocional e o significado que a viagem teve na trajetória singular do participante. As transformações produzidas pelo evento não alteraram apenas condições concretas de vida (moradia, língua, etc.), mas a própria percepção do indivíduo acerca de quem ele é.

Caso 8

Evento: Sem título

Estudante de Odontologia – baixo índice de coerência narrativa

O relato da participante 18 ilustra os efeitos da desproporção entre indicadores contextuais e avaliativos para a compreensibilidade da narrativa autobiográfica. O escore verbal de 24 (média do curso = 21,89) não se refletiu em apuro narrativo. O predomínio de orientações (60%) em relação às avaliações (33,3%) é evidente no relato de 42 palavras:

Episódio: ida ao parque de diversões no shopping Praia de Belas pela primeira vez, juntamente com a minha prima mais nova e levada por um tio e sua esposa. No carro, tínhamos expectativa, lembro que estávamos muito felizes, com “frio na barriga”.

A lembrança vívida das cenas do evento situou adequadamente o contexto físico e humano em que o mesmo se desenrolou. Além disso, ficou evidente a tonalidade emocional subjacente ao acontecimento descrito (expectativa e alegria). No entanto, não foi possível apreender o significado do evento para o indivíduo, tampouco fluidez no encadeamento dos acontecimentos. Ao que parece, o desequilíbrio entre descritores objetivos (contexto físico e humano) e subjetivos (juízos avaliativos) prejudicou o desenvolvimento da narrativa.

Conclusão

Com base no Estudo III, constata-se que o escore verbal (QVV) mostrou-se relevante na identificação de diferenças verbais e narrativas entre os quatro grupos (psicologia, letras, odontologia e biomedicina). No entanto, esta relevância não se verificou quanto à identificação de diferenças individuais. Este achado sugere que o QVV se mostra mais adequado quanto à diferenciação de grupos. Em nível idiográfico, a análise conjunta de indicadores qualitativos e quantitativos mostrou-se mais sensível, permitindo uma visão mais abrangente, contextualizada e integrada da expressividade de cada participante.

Observou-se a existência de variações específicas quanto aos fatores determinantes de coerência narrativa nos cursos. Identificou-se em estudantes de odontologia notória relação entre coerência narrativa e equilíbrio entre orientações e avaliações no relato autobiográfico. Já entre estudantes de psicologia, os relatos dotados de alta coerência narrativa utilizaram maior número de descritores avaliativos (impressões subjetivas). Este achado corrobora a correlação entre avaliações no relato e índice de coerência narrativa em estudantes de psicologia (vide Estudo III), reforçando a concepção de que estes possuem um estilo cognitivo acentuadamente verbal, voltado à subjetividade e às habilidades sociais.

A proporção equilibrada entre descritores objetivos e subjetivos foi a principal convergência entre relatos com alta coerência narrativa. Nestes relatos, foi possível perceber que o fluxo narrativo se embasou em uma operação dialética, na qual os descritores de ação e contexto dialogaram com descritores de impressões subjetivas. Este diálogo possibilitou o acesso a uma mensagem integrada, coerente e com pregnância de sentido, em que a objetividade dos fatos ofereceu suporte à subjetividade das avaliações, e vice-versa – como em uma relação figura-fundo.

Estes achados corroboram empiricamente as idéias de Lanigan e Bruner, que postularam a complementaridade e falsa dicotomia entre raciocínio digital (voltado à objetividade, abstração das especificidades e estabelecimento de leis gerais) e raciocínio analógico (voltado à descrição e compreensão de qualidades singulares). Desta forma, o sentido emerge da relação dialética e reflexiva entre a dimensão objetiva da experiência (lógica binária/excludente) e a dimensão subjetiva da experiência (lógica analógica/inclusiva). Os resultados obtidos também apóiam a complementaridade entre ciências naturais (raciocínio digital) e

humanas (raciocínio analógico), já que a combinação destas perspectivas ofereceu notória sensibilidade e contextualidade ao estudo de narrativas autobiográficas.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Limitações da investigação

Atente-se que o interesse de pesquisa da presente dissertação é eminentemente teórico e o número de participantes atende a questões operacionais de exploração teórica. Assim, os indicadores psicométricos dos questionários, as correlações, as diferenças quantitativas entre cursos e os achados qualitativos devem ser interpretados como balizadores de estudos futuros. Assim, dado o reduzido número de participantes, ressalta-se a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos. A fim de diminuir os efeitos deste tipo de limitação, buscou-se: 1) um constante diálogo das evidências obtidas com os achados empíricos descritos na literatura, promovendo maior contextualização dos resultados; 2) considerar como relevantes apenas os indicadores quantitativos com destacada consistência estatística.

Outra importante limitação refere-se à incipiência na investigação em estilo cognitivo verbal-visual, memória autobiográfica e suas relações. Assim, tanto as dificuldades conceituais/operacionais peculiares ao campo quanto a limitação do número de participantes determinaram o caráter exploratório desta pesquisa. Apesar destes obstáculos, foi possível obter evidências empíricas instigantes, o que incentiva novos estudos com outros instrumentos e maior número de participantes para o acesso aos referidos construtos.

Principais conclusões

As hipóteses de correlações envolvendo estilo cognitivo visual não puderam ser averiguadas, pois o Estudo II não apoiou a definição de um fator visual consistente no Questionário Verbalizador-visualizador. Não havendo como identificar o impacto das preferências visuais, o interesse geral da pesquisa orientou-se para as variações verbais na recordação e expressão narrativa de eventos autobiográficos. Assim, embora a hipótese de correlação entre variáveis verbais/visuais de memória autobiográfica (QMA) e estilo cognitivo verbal/visual (QVV) não tenha se confirmado, verificou-se que indivíduos com um perfil cognitivo denominado verbal-narrativo apresentam maior predisposição à descrição detalhada e coerente de eventos autobiográficos.

O escore verbal do QVV se mostrou frutífero na discriminação de diferenças cognitivas e narrativas entre grupos, mas não suficientemente sensível na captação da expressividade cognitiva individual. A análise conjunta de descritores qualitativos e quantitativos se mostrou mais adequada a este objetivo. Esta análise revelou que o principal requisito para uma narrativa coerente é o equilíbrio entre objetividade e subjetividade. Desta forma, embora preferências verbais possam indicar, em nível molar, maior predisposição a relatos extensos e coerentes, só no nível molecular compreendemos em que medida a extensão do relato se traduz efetivamente em apuro narrativo.

Se, por um lado, constatamos uma predominância de pesquisas que abordam o estilo cognitivo de forma dicotômica, muitos estudiosos têm ressaltado sua flexibilidade e possível interação entre polaridades. O presente trabalho pôde contribuir para esta discussão. No Estudo III, as evidências empíricas indicaram que indivíduos com predominância verbal-narrativa apresentam maior nível de coerência e detalhamento descritivo. No Estudo IV, verificou-se que estas características verbais e narrativas estavam alicerçadas em habilidades imaginativas – tendo em vista o encadeamento instigante, criativo e subjetivo presente nas narrativas coerentemente descritas. Este achado contradiz a freqüente concepção de que preferências verbais e imaginativas seriam polaridades excludentes, indicando interação entre estes dois processos cognitivos. Sugere-se, portanto, a continuidade dos estudos que utilizem o relato de eventos marcantes, mas que também utilizem a entrevista – permitindo acessar tanto a forma com que o indivíduo efetivamente utiliza suas preferências cognitivas quanto o modo com que ele reflete sobre as mesmas.

Ademais, a combinação de instrumentos tradicionais com inovações metodológicas constitui importante acréscimo à investigação dos estilos cognitivos, recordação autobiográfica e suas relações, provendo maior sofisticação teórica e instrumental ao campo.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., & Sanford, N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Alencastro, L. S., Gomes, W. B., & Gauer, G. (2007). *Questionário de Memória Autobiográfica: exploração de componentes da recordação de eventos pessoais marcantes*. In XXXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Florianópolis: Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Anderson, S. J., & Conway, M. A. (1993). Investigating the structure of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, *19*, 1178-96.
- Antonietti, A., & Giorgetti, M. (1998). The Verbalizer-visualizer Questionnaire: A review. *Perceptual and Motor Skills*, *86*, 227-239.
- Bariani, I. C. D. (1998). *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP.
- Bariani, I. C. D., Sisto, F. F., & Santos, A. A. A. (2000). Construção de um instrumento de avaliação de estilos cognitivos. In F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Eds.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp.173-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Blagov, P. S., & Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, *72* (3), 481-512.
- Bohn, A., & Berntsen, D. (2008). Life story development in childhood: the development of life story abilities and the acquisition of cultural life scripts from late middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, *44*, 1135-1147.
- Boswell, D. L., & Pickett, J. A. (1991). A study of the internal consistency and factor structure of the Verbalizer-visualizer Questionnaire. *Journal of Mental Imagery*, *15*, 33-36.
- Brewer, W. F. (1995). What is recollective experience? In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Brown, N. R. (1990). Organization of public events in long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119, 297-314.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis* (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas (Original work published 1986).
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., & Santos-Roig, M. (2001). La reflexividad-impulsividad como una dimension continua: Validacion del sistema de clasificación de Salkind y Wright (1977). *Revista Latino Americana de Psicologia*, 33, 149-157.
- Bueno, J. M. H., Lemos, C. G., & Tomé, F. A. M. F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em estudo*, 9(2), 271-278.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality & Individual Differences*, 26, 129-140.
- Campos, A., Lopez, A., Gonzalez, M. A., & Amor, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports*, 94, 761-766.
- Campos, A., & Perez-Fabello, M. J. (2005). The Spanish Version of Betts' Questionnaire. Upon Mental Imagery. *Psychological Reports*, 96, 51-56.
- Conway, M. A. (2001). Phenomenological records and the self-memory system. In C. Hoerl & T. McCormack (Eds.), *Time and memory: Issues in philosophy and psychology*. (pp. 235-255). Oxford: Oxford University Press.
- Cools, E., & Van der Broeck, H. (2007). Development and validation of the Cognitive Style Indicator. *Journal of Psychology – Interdisciplinary and Applied*, 141 (4), 359-387.
- Edwards, J. E., & Wilkins, W. (1981). Verbalizer-visualizer questionnaire: Relationship with imagery and verbal-visual ability. *Journal of Mental Imagery* 5, 137-142.
- Elnick, A. B., Margrett, J. A., Fitzgerald, J. M., & Labouvie-Vief, G. (1999). Benchmark memories in adulthood: Central domains and predictors of their frequency. *Journal of Adult Development*, 6 (1), 45-57.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674–681.

- Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the Index of Learning Styles. *International Journal of Engineering Education* 21 (1), 103-112.
- Gauer, G. (2005). *Memória autobiográfica: qualidades fenomenais da recordação consciente e propriedades atribuídas a eventos pessoais marcantes*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Gee, J. P., & Grosjean, F. (1984). Empirical evidence for narrative structure. *Cognitive Science*, 8, 59-85.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S. (1978). *Cognitive style: Five approaches and relevant research*. New York: John Wiley & Sons.
- Gomes, W. B. (1998). *Fenomenologia e pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Graff, M. G. (2005). Individual differences in hypertext browsing strategies. *Behaviour and Information Technology*, 24 (2), 93–100.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
- Habermas, T., & Paha, C. (2001). The development of *coherence* in adolescents' life narratives. *Narrative Inquiry*, 11(1), 35-54.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, H. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: PAR.
- Hough, L. M., Eaton, N. K., Dunnette, M. D., Kamp, J. D. & McCloy, R. A. (1990). Criterion-related validities of personality constructs and the effect of response distortion on those validities. *Journal of Applied Psychology*, 75, 581-595.
- Huffman, C. M., & Weaver, K. A. (1996). Autobiographical recall and visual imagery. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 1027-1034.
- Hutz, C. S., Nunes, C. H. S. S., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 395-409.
- Johnson, M. K., Foley, M. A., Suengas, A. G., & Raye, C. L. (1988). Phenomenal characteristics of memories for perceived and imagined autobiographical

- events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117 (4), 371-376.
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S., & Lindsay, D. S. (1993). Source Monitoring. *Psychological Bulletin*, 114 (1), 3-28.
- Jones, C., Reichard, C., & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: an overview. In National Association Secondary School Principals, *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA: Authores.
- Kholodnaya, M. A. (2002). Cognitive styles: on the nature of individual mind. Moscow, Rússia: PER SE.
- Kirkegaard-Thomsen, D. K., & Berntsen, D. (2003). Snapshots from therapy: Exploring operationalisations and ways of studying flashbulb memories for private events. *Memory*, 11(6), 559-570.
- Knez, I. (2006). Autobiographical memories for places. *Memory*, 14 (3), 359-377.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering (Ed.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of Cognitive Style. *Psychological Bulletin*, 133 (3), 464-481.
- Kozhevnikov, M., Kosslyn, S., & Shephard J. (2005). Spatial versus object visualizers: a new characterization of visual cognitive style. *Memory and Cognition*, 33, 710-726.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen (Ed.), *Analysing discourse: Text and talk* (pp. 219-247). Washington, DC: Georgetown University.
- Levenfus, R. S. (2002). Levantamento de interesses profissionais. In R. S. Levenfus, & D. H. Soares, *Orientação Vocacional Ocupacional* (pp. 209-223). Porto Alegre: ArtMed.
- Lanigan, R. L. (1988). *Phenomenology of communication: Merleau-Ponty's thematics in communicology and semiology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Leonard, N. H., Scholl, R. W., & Kowalski, K. B. (1999). Information processing style and decision making. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 407-420.

- Leutner, D. & Plass, J. L. (1998). Measuring learning styles with questionnaires versus direct observation of preferential choice behavior in authentic learning situations: The Visualizer/Verbalizer Behavior Observation Scale (VV-BOS). *Computers in Human Behavior*, 14, (4), 543-557.
- Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de texto: Como é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Markowitsch, H. J. (2003). Psychogenic amnesia. *NeuroImage*, 20, 132-138.
- Martins, R. M. M, Santos, A. A. A, & Bariani, I.C.D. (2005). Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 30 (15), 57-68.
- Mastor, K. A., & Ismail, A. H. (2004). Personality and cognitive style differences among matriculation engineering and information technology students. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 3, 101-105.
- Mayer, R. E., & Massa, L. J. (2003). Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 833-846.
- McGaugh, J. L. (2003). *Memory and emotion: The making of lasting memories*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- McAdams, D. P. (1985). *Intimacy: The need to be close*. New York: Doubleday.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive style: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19 (2), 59-74.
- Miller, A. (1987). Cognitive Styles: an integrated model. *Educational Psychology*, 7 (4), 251-268.
- Nakamura, G. V., Graesser, A. C., Zimmerman, J. A., & Riha, J. (1985). Script processing in a natural situation. *Memory & Cognition*, 13, 140-144.
- Neisser, U. (2000). Memory: What are the important questions? In U. Neisser & I. E. Hyman (Eds.), *Memory observed: Remembering in natural contexts* (pp. 68-74). New York: Worth Publishers. (Original work published in 1978).
- Nöth, W. (1990). *Handbook of semiotics*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Pasupathi, M. (2003). Emotion regulation during social remembering: Differences between emotions elicited during and event and emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11 (2), 151-163.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Peterson, C., & Biggs, M. (1998). Stitches and casts: Emotionality and narrative coherence. *Narrative Inquiry*, 8 (1), 51-76.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories: How unforgettable moments help us understand the meaning of our lives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pitta, K. B., Santos, L. A. D., Escher, C. & Bariani, I. C. D. (2000). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. *Psicologia. Escolar e Educacional*, 4 (2), 41-49.
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 25-36.
- Richardson, A. (1994). *Individual differences in imaging: their measurement, origins, and consequences*. New York: Baywood Publishing Company.
- Richardson, A. (1977). Verbalizer-visualizer: A cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery*, 1, 109-126.
- Riding, R. J. (1997). On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, 17, 29-49.
- Riding, R. J. & Wigley, S. (1997). The relationship between cognitive style and personality in further education students. *Personality and Individual Differences*, 23 (3), 379-389.
- Rubin, D. C. (2005). A basic-systems approach to autobiographical memory. *Current directions in Psychological Science*, 14 (2), 79-83.
- Rubin, D. C., & Greenberg, D. L. (2003). The role of narrative in recollection: A view from cognitive psychology and neuropsychology. In G. D. Fireman, T. E. McVay, Jr and O. J. Flanagan (Eds.), *Narrative and consciousness: Literature, psychology, and the brain*. New York: Oxford.
- Rubin, D. C., Schrauf, R. W., & Greenberg, D. L. (2003). Belief and recollection of autobiographical memories. *Memory and Cognition*, 31 (6), 877-901.
- Rubin, D. C. (1998). Beginnings of a theory of autobiographical remembering. In C. P. Thompson; D. J. Herrmann; D. Bruce; J. D. Read; D. G. Payne; M. P. Toglia (Eds.), *Autobiographical memory: theoretical and applied perspectives* (pp. 47-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, M. M. S., & Gomes, W. B. (1997). Relações entre qualidades e quantidades no estudo da consciência pública e privada [Resumo]. In *Livro*

de Resumos do X Salão de Iniciação Científica e VII Feira de Iniciação Científica (p. 170). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Martins, R. M. M. (2003). Estilos cognitivos e personalidade: Um estudo exploratório de evidências de validade. *Psico USF*, 8, 11-20.
- Santos, A. A. A., Bariani, I. C. D., & Cerqueira, T. C. S. (2000). Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, *Leituras de psicologia para formação de professores*. (pp. 44-57). Petrópolis: Vozes.
- Sheehan, P.W. (1967). A shortened form of Betts' questionnaire upon mental imagery. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 386-389.
- Silveira, A. C. (2007). *Conversação interna: Entre a reflexividade e a ruminação*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York, NY: Free Press.
- Sobral, D. T.(2005). Estilos de aprendizagem dos estudantes de medicina e suas implicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 29 (1), 5-12.
- Talarico, J. M., & Rubin, D. C. (2003). Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories. *Psychological Science*, 14 (5), 455-461.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58, 1-21.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. G. (1991). Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Trapnell, P. D. & Campbell, J. D. (1999). Private Self-Consciousness and the Five-Factor Model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton.
- Ville, I., & Khlat, M. (2007): Meaning and coherence of self and health: An approach based on narratives of life events. *Social Science & Medicine*, 64, 1001-1014.

- Wang, Q. & Conway, M. A. (2004). The stories we keep: autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults. *Journal of Personality, 72* (5), 911-938.
- Westbury, C. & Dennett, D. C. (2000). Mining the past to construct the future: Memory and belief as forms of knowledge. In D. L. Schacter & E. Scarry (Eds.), *Memory, brain, and belief* (pp. 11-32). Cambridge: Harvard University Press.
- Westcott, T. B., & Rosenstock, E. (1976). Reliability of two measures of imagery. *Perceptual and Motor Skills, 42*, 1037-1038.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin, 121*, 331-354.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. M., Healy H. G., & Ellis N. C. (1999). The effect of imageability and predicability of cues in autobiographical memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 52* (3), 555-79.
- Witkin, H. (1965). Psychological differentiation and forms of pathology. *Journal of Abnormal Psychology, 70* (5), 327-336.
- Witkin, H. A., Lewis, H. B., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. B., & Wapner, S. (1954). *Personality through perception: An experimental and clinical study*. New York: Harper & Brothers.
- Zywno, M.S. (2003). A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder-Soloman's Index of Learning Styles. Session 2351, *Proceedings of the 2003 ASEE Annual Conference and Exposition*. Nashville, Tennessee.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

Por favor, procure lembrar do evento marcante relatado anteriormente. Depois, leia as seguintes perguntas atentamente e circule a alternativa que melhor corresponder à sua experiência.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Lembrando o episódio, eu sinto como se estivesse <i>revivendo</i> o acontecimento original.	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
2. Lembrando o episódio, eu posso <i>ouvi-lo</i> na minha mente.	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
3. Lembrando o episódio, eu posso <i>vê-lo</i> na minha mente.	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
4. Lembrando o episódio, eu ou outras pessoas estamos <i>falando</i> .	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
5. Lembrando o episódio, eu sei qual a sua <i>distribuição espacial</i> .	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
6. Lembrando o episódio, eu posso sentir agora as <i>emoções</i> que eu senti naquela hora.	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
7. Lembrando o episódio, eu posso lembrar o <i>cenário</i> onde ocorreu.	nem um pouco						claro como se estivesse acontecendo agora
8. Às vezes as pessoas sabem que algo aconteceu com elas sem poder lembrar daquilo. Lembrando o episódio, eu posso de fato <i>lembrar</i> dele, ao invés de apenas saber que aconteceu.	apenas sei que aconteceu						7 lembro do episódio
9. Lembrando o episódio, ele me vem <i>em palavras</i> .	nem um pouco						7 completamente

10. Lembrando o episódio, eu sinto que *viajo de volta ao tempo em que aconteceu*, como se eu estivesse participando dele novamente.
- 1 2 3 4 5 6 7
nem um pouco completamente
11. Lembrando o episódio, ele me vem, em palavras ou imagens, *como uma história coerente*, e não como uma cena, observação ou fato isolado.
- 1 2 3 4 5 6 7
isolado história coerente
12. Esta memória é *significante* para minha vida.
- 1 2 3 4 5 6 7
nem um pouco muito significativo
13. Eu acredito que o episódio em minha memória *realmente ocorreu* da forma como eu lembro, eu não imaginei ou fabriquei algo que não aconteceu.
- 1 2 3 4 5 6 7
100% imaginado 100% real
14. Desde que aconteceu, eu *pensei* sobre este episódio.
- 1 2 3 4 5 6 7
nunca muitas vezes
15. Desde que aconteceu, eu *conversei* com alguém sobre este episódio.
- 1 2 3 4 5 6 7
nunca muitas vezes
16. Este episódio teve grande *intensidade emocional*.
- 1 2 3 4 5 6 7
pouco intenso muito intenso
17. Este episódio teve *conseqüências importantes* para mim.
- 1 2 3 4 5 6 7
nenhuma conseqüência teve conseqüências importantes
18. Este episódio foi uma experiência *incomum* na minha vida.
- 1 2 3 4 5 6 7
nem um pouco incomum completamente incomum
19. No momento em que estou lembrando este evento:
a) vejo os acontecimentos do *mesmo ponto-de-vista* de quando eu tive a experiência original
b) meu ponto-de-vista é de um *observador externo* aos acontecimentos
20. Até onde você sabe, esta memória corresponde a:
a) um evento que aconteceu *uma única vez* num tempo e lugar particulares
b) um *resumo ou mescla* de vários eventos parecidos
c) eventos que ocorreram *ao longo de um período de tempo*, que durou mais que um dia
21. Por favor, dê a *data* dessa memória (dia/mês/ano) o mais precisamente que você puder, mesmo que seja uma estimativa. Se a memória se estende por um período de tempo, indique aproximadamente a metade do período: ____/____/____

ANEXO B

QUESTIONÁRIO VERBALIZADOR-VISUALIZADOR

Sexo.....Idade.....
.....

As afirmativas abaixo descrevem aspectos da maneira como pensamos ou do que se passa em nossa mente quando estudamos ou resolvemos problemas. Leia cada afirmativa e avalie o quanto ela te descreve de forma adequada.

Responda as afirmativas obedecendo à seguinte escala: de 1 (discordo totalmente desta afirmativa) até 7 (estou totalmente de acordo com a afirmativa). Responda às afirmativas tão honesta e conscientemente quanto puder. As afirmativas não se destinam a avaliar o certo ou errado da forma de você pensar. Elas procuram descobrir características do modo como você pensa em várias situações. Não há respostas certas ou erradas.

-
1. Quando leio um romance consigo ter uma imagem mental da cena que é descrita. 1 2 3 4 5 6 7
 2. Frequentemente não consigo lembrar do que estava pensando há um momento atrás. 1 2 3 4 5 6 7
 3. Acho difícil deixar de pensar em algumas coisas, mesmo quando sei que os pensamentos me incomodarão. 1 2 3 4 5 6 7
 4. Tenho prazer em trabalhos que requerem o uso de palavras. 1 2 3 4 5 6 7
 5. Às vezes, meus sonhos são tão vívidos que sinto como se estivesse realmente vivendo a cena. 1 2 3 4 5 6 7
 6. Consigo trabalhar em uma atividade por muito tempo com relativamente pouco esforço. 1 2 3 4 5 6 7
 7. Gosto de aprender palavras novas. 1 2 3 4 5 6 7
 8. Raramente tenho dificuldade para recordar o nome de alguém. 1 2 3 4 5 6 7
 9. Se preciso estudar, gosto de fazê-lo de manhã cedo. 1 2 3 4 5 6 7
 10. Consigo pensar com facilidade em sinônimos para as palavras. 1 2 3 4 5 6 7
 11. Quando estou com uma música na cabeça pode ser difícil me livrar dela e pensar em outra coisa. 1 2 3 4 5 6 7
 12. Minha capacidade de imaginação é acima da média. 1 2 3 4 5 6 7
 13. Raramente sonho. 1 2 3 4 5 6 7
 14. Leio melhor devagar. 1 2 3 4 5 6 7

15. Não consigo gerar uma imagem mental do rosto de um amigo quando fecho os olhos. 1 2 3 4 5 6 7
16. Minha mente raramente distrai quando estou lendo. 1 2 3 4 5 6 7
17. Alguns dos pensamentos que chegam à minha mente parecem não ter a ver com nada que eu tenha experimentado antes. 1 2 3 4 5 6 7
18. Creio que ninguém possa pensar em termos de imagens ou quadros mentais. 1 2 3 4 5 6 7
19. Prefiro ler as instruções sobre como fazer algo do que alguém me ensinando. 1 2 3 4 5 6 7
20. Meus sonhos são extremamente vívidos. 1 2 3 4 5 6 7
21. Se quero imaginar séries de movimentos – como os passos de uma dança – tendo a ficar bloqueado em alguma fase da seqüência de movimentos imaginados, e não consigo visualizar o resto. 1 2 3 4 5 6 7
22. Tenho maior facilidade com as palavras do que a média. 1 2 3 4 5 6 7
23. Às vezes meus pensamentos continuam voltando às mesmas coisas, apesar de meus esforços para pensar em outra coisa. 1 2 3 4 5 6 7
24. Minhas imagens mentais tendem a ser confusas e vagas. 1 2 3 4 5 6 7
25. Passo pouco tempo tentando aumentar meu vocabulário. 1 2 3 4 5 6 7
26. Freqüentemente meu pensamento se compõe de imagens ou quadros mentais. 1 2 3 4 5 6 7
27. Por mais que tente me concentrar, aparecem pensamentos que não são relacionados ao meu trabalho. 1 2 3 4 5 6 7
28. Acho muito difícil lembrar do rosto das pessoas 1 2 3 4 5 6 7
29. Após ouvir uma melodia algumas vezes, geralmente consigo recorda-la. 1 2 3 4 5 6 7
30. Meu sentido de orientação não é muito bom. 1 2 3 4 5 6 7

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DE IMAGEM MENTAL (BETTS QMI)

Idade.....Sexo.....Curso.....

Instruções para a realização do teste

O objetivo deste teste é avaliar a vivacidade de suas imagens mentais. Os itens do teste podem trazer certas imagens à sua mente. Você deve avaliar a vivacidade de cada imagem de acordo com a escala de pontuação apresentada no final da página. Por exemplo, se sua imagem é “vaga e nebulosa”, você a pontuará com 5. Escreva as respostas no espaço depois de cada item. Antes de começar o teste, familiarize-se com os diferentes tipos de pontuações presentes na escala. Durante o teste, avalie a vivacidade de cada imagem usando como referencia a escala de pontuação. A escala de pontuação também estará no final da folha do teste. Por favor, não volte para checar os itens que você já tenha feito. Procure fazer cada item separadamente, independente de como você tenha feito os anteriores.

ESCALA DE PONTUAÇÃO

A imagem suscitada por um item deste teste pode ser:

	<i>Pontuação</i>
-Perfeitamente clara e tão vívida quanto a experiência real.....	1
-Muito clara e comparável a uma experiência real.....	2
-Moderadamente clara e vívida.....	3
-Nem clara nem vívida, mas reconhecível.....	4
-Vaga e nebulosa.....	5
-Tão vaga e nebulosa que é dificilmente discernível.....	6
-Nenhuma imagem, você só “sabe” que está pensando no objeto	7

Um *exemplo* de um item deste teste seria: considere a imagem que chega a sua mente ao ensar em uma maçã vermelha. Se sua imagem visual fosse “moderadamente clara e vívida”, você consultaria a escala de pontuação e marcaria “3”, conforme segue:

<i>Item</i>	<i>Pontuação</i>
5. Uma maçã vermelha.....	3

Agora, se você compreendeu as instruções, passe para a página seguinte e inicie o teste.

=====
Pense em algum familiar ou amigo que você vê freqüentemente, considerando cuidadosamente a imagem que aparece em sua mente. Classifique as imagens sugeridas pelas seguintes questões e conforme o grau de clareza e vivacidade especificado na Escala de Pontuação:

<i>Item</i>	<i>Pontuação</i>
1. O contorno exato da face, cabeça, ombros e corpo.....	()
2. As posturas características da cabeça, a atitude corporal, etc.....	()
3. O exato modo de andar, o comprimento do passo.....	()
4. As diferentes cores de algumas de suas roupas habituais.....	()

Pense na seguinte imagem visual e classifique-a conforme o grau de clareza e vivacidade especificado na Escala de Pontuação:

<i>Item</i>	<i>Pontuação</i>
5. O sol se pondo no horizonte.....	()

=====

Pense em cada um dos seguintes sons, considerando com cuidado a imagem auditiva que chega à sua mente. Classifique a imagem sugerida por cada uma das seguintes questões conforme o grau de clareza e vivacidade especificado na Escala de Pontuação:

<i>Item</i>	<i>Pontuação</i>
6. O apito de um trem.....	()
7. A buzina de um automóvel.....	()
8. O miado de um gato.....	()
9. O som de vapor escapando.....	()
10. O som das mãos aplaudindo.....	()

ESCALA DE PONTUAÇÃO

A imagem suscitada por um item deste teste pode ser:

	<i>Pontuação</i>
-Perfeitamente clara e tão vívida quanto a experiência real.....	1
-Muito clara e comparável a uma experiência real.....	2
-Moderadamente clara e vívida.....	3
-Nem clara nem vívida, mas reconhecível.....	4
-Vaga e nebulosa.....	5
-Tão vaga e nebulosa que é dificilmente discernível.....	6
-Nenhuma imagem, você só “sabe” que está pensando no objeto	7

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: Relações entre Estilo Cognitivo Verbal-visual, Recordação e Expressão Narrativa de Eventos Autobiográficos

NOME DA INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ao assinar este documento, estou consentindo em participar do estudo realizado pelo pesquisador Luciano da Silva Alencastro, para a realização de uma pesquisa envolvendo memória de eventos autobiográficos e estilos de aprendizagem.

Declaro ter recebido uma explicação clara e completa sobre as tarefas que participarei, as quais envolvem a realização do relato de um evento marcante, do Questionário de Memória Autobiográfica, do Questionário Verbalizador-Visualizador e do Questionário *Bett's* de vivacidade das imagens mentais, a que me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

1º Foi explicada a justificativa e o objetivo da presente pesquisa, que consiste na elaboração de Dissertação de Mestrado.

2º Foi explicado o procedimento que será utilizado, bem como os instrumentos que serão aplicados.

3º Estou ciente de que poderei interromper a realização das tarefas quando desejar, assim como não sou obrigado a responder todas as questões propostas.

4º Participarei desta pesquisa sem qualquer ônus financeiro para mim.

5º A minha assinatura neste documento dará autorização ao pesquisador para utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, respeitando as prerrogativas de sigilo e preservação de identidade inerentes à pesquisas científicas.

6º Assino o presente documento, em duas vias de igual teor, ficando uma em minha posse.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (protocolo de pesquisa nº08/10)

Para quaisquer esclarecimentos, o pesquisador Luciano da Silva Alencastro coloca-se a disposição ao telefone (51) 98886652.

Data

Nome

Assinatura

ANEXO E

Relato de Evento Autobiográfico

Caso 1

Participante 24

Meu 1º beijo

Eu já tinha 14 anos e 7 meses e, ao contrário de todas as minhas amigas, nunca havia beijado na boca antes.

No dia 2 de novembro fui à 1ª festa sozinha. Lá conheci um menino que sequer perguntou meu nome, mas eu tinha certeza que ele iria me procurar e que ficara interessado.

Pois bem. Isso ocorreu num sábado e num domingo ele perguntou a amigos que tínhamos em comum qual o meu nome e pediu meu telefone.

Ele e uma das minhas amigas ficaram, ao longo de duas semanas combinando como ficariam para que ele me visse. Enquanto isso eu nutria um sentimento de alegria somado a ansiedade. Eu já tinha ouvido falar muito bem dele antes de conhecê-lo.

No dia 16 de novembro, minha amiga marcou de irmos jantar, ela, seu namorado, eu e o menino. Fiquei tão nervosa a ponto de não conseguir comer.

Ao me despedir (essa era a intenção, pelo menos), ele me deu o 1º beijo e pediu que eu ficasse mais um pouco. Eu fiquei.

O interessante é que ele não me perguntou se eu queria ou não (era comum naquela época), aconteceu, apenas.

Nós continuamos juntos até maio de 2003.

Na semana posterior ao meu 1º beijo, de tão novo que era aquele meu sentimento, eu experimentava uma enorme euforia. E não conseguia comer!!!

Minha mãe me levou ao médico e ele me deu uns chazinhos calmantes.

Após uma semana tudo voltou ao normal.

Meu 1º beijo foi no dia 16.11.02, às 22h17.