

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ANA RITA CALLEGARO**

**APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS: COMO O CONTEXTO DA DECISÃO DE  
CONSUMO AFETA A APRENDIZAGEM DE ATRIBUTOS HORIZONTAIS E  
VERTICAIS**

**PORTO ALEGRE**

**2016**

ANA RITA CALLEGARO

**APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS: COMO O CONTEXTO DA DECISÃO DE  
CONSUMO AFETA A APRENDIZAGEM DE ATRIBUTOS HORIZONTAIS E  
VERTICAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil

Porto Alegre  
2016

# Ficha Catalográfica

C157a Callegaro, Ana Rita Catelan

Aprendizagem de Categorias : como o contexto da decisão de consumo afeta a aprendizagem de atributos horizontais e verticais / Ana Rita Catelan Callegaro . – 2016.

66 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil.

1. Aprendizagem. 2. Atributos. 3. Contexto. I. Brasil, Vinícius Sittoni. II. Título.


## Ana Rita Catelan Callegaro

Aprendizagem de Categorias: Como o Contexto da Decisão de Consumo Afeta a Aprendizagem de Atributos Horizontais e Verticais

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 31 de maio de 2016, pela Banca Examinadora.

### BANCA EXAMINADORA:



---

Prof. Dr. Vinicius Sittoni Brasil  
Orientador e Presidente da sessão



---

Prof. Dr. Cláudio Hoffmann Sampaio



---

Prof. Dr. Paulo Henrique Muller Prado



---

Profa. Dra. Cristiane Pizzutti

## AGRADECIMENTOS

Muitas transformações ocorreram quando há quatro anos optei por seguir minha jornada de estudos e dedicação exclusiva ao doutorado. Entre tantas mudanças e diferentes formas de ver a vida e a academia, sigo acreditando que não construímos conhecimento individualmente, mas sim através de um esforço coletivo. Desta forma, meu sentimento hoje é de gratidão pelas inúmeras pessoas que passaram pelo meu caminho durante todo esse processo.

Gostaria inicialmente de agradecer ao meu orientador Profe. Dr. Vinícius Brasil, que tem me acompanhado desde o mestrado. Foram aproximadamente sete anos de muito aprendizado, amizade e respeito mútuo. Sou imensamente grata por tudo que me ensinaste ao longo do mestrado e por ter me dado a liberdade de me aventurar em novos caminhos durante o doutorado. A confiança que sempre demonstrou ter em mim foram fundamentais para eu enfrentar algumas escolhas difíceis, especialmente no final desse processo, que foi bastante desafiador. Leverei comigo todos os ensinamentos, ética, e palavras de apoio.

Ao Dr. Marcus Cunha, por ter aceitado me receber por um ano no período do meu estágio de doutorando e por ter tido a gentileza de ter me dado todo suporte e apoio necessário para a realização dessa tese. Obrigada por me “treinar” em algo tão novo e desafiante para mim. Palavras não são suficientes para demonstrar a minha eterna gratidão, carinho e respeito pelo profissional e ser humano admirável que és. Me senti imensamente acolhida e levarei com muito carinho todas as experiências que tive durante esse período.

Ao departamento de Marketing da Terry College of Business da Universidade da Georgia por terem me aceitado e me dado todo o suporte necessário para a o meu aprendizado e formação. Agradeço de forma muito especial, a todos os meus colegas da UGA, por terem me recebido tão bem, não medindo esforços para me auxiliar no que fosse necessário. Ash, Aray, Yang, Kevin, Jessica e George, obrigada por tudo.

A minha família americana, os Waller's, por terem me acolhido como filha, irmã, amiga. Sem o apoio de vocês eu não conseguiria ter superado os momentos mais difíceis desse processo, a distância da família e dos amigos, e as dificuldades do dia-a-dia. Me sinto agradecida pelo nosso encontro. Carol, Rhonda, Lindsay e Kevin vocês estarão sempre no meu coração.

Aos meus professores da PUC e da UCS e aos colegas do doutorado que foram fundamentais para fazer com que esse período fosse agradável e de muitos conhecimentos compartilhados. Em especial, agradeço ao meu colega, amigo e parceiro de pesquisa Clécio

Falcão, que muitas vezes se colocou também no papel de coorientador, me ensinando tudo que eu sei sobre estatística e dividindo comigo as aflições da tese. Agradeço também aos funcionários da PUC que tive a oportunidade de diariamente conviver, especialmente a Janaína por estar sempre disposta a nos ajudar no que fosse necessário.

A Capes pelo suporte financeiro através da bolsa integral que tive durante o período de doutorado no país e também no estágio de doutorado no exterior. Agradeço também aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca: Profe. Dr. Claudio Sampaio, Profa. Dra. Cristiane Pizzutti dos Santos e Profe. Dr. Paulo Prado, obrigada pela gentileza.

Por fim, agradeço a minha família pelo amor incondicional e por terem compreendido a minha ausência em muitos momentos. Pai e mãe, obrigada por muitas vezes abrirem mão dos sonhos de vocês em função dos meus. Fernanda, minha irmã, melhor amiga e colega de profissão, obrigada por todas as palavras de incentivo, por me fazer rir, mesmo nos momentos mais difíceis, te admiro muito. Pedro, meu amor, melhor amigo e parceiro de vida, obrigada pelo carinho, pelas palavras doces e constantes de apoio e por me inspirar diariamente. Amo todos vocês!

## RESUMO

A categorização humana auxilia os indivíduos que vivem em sociedade a organizar o mundo ao seu redor e as informações que são expostos com base na formação de categorias. Um dos objetivos centrais da psicologia cognitiva é de compreender como essas categorias são processadas e aprendidas (MARKMAN; ROSS, 2003). A aprendizagem com base em categorias proposta por Kruschke (2005) enfatiza que a categorização de um objeto determina o que fazer com ele e a relevância dada a ele, afetando diretamente a relação do indivíduo com esse objeto. Embora bastante difundida em outras áreas do conhecimento, especialmente na psicologia cognitiva, estudos centrados na aprendizagem com base em categorias no contexto de consumo têm recebido pouca atenção (para exceções ver COHEN; BASU, 1987; HUTCHINSON; ALBA, 1981). Um questionamento que se mantém latente diz respeito a como diferenças contextuais podem influenciar diferentes níveis de aprendizagem dos consumidores. O presente estudo teve como objetivo principal analisar a aprendizagem dos indivíduos considerando diferentes atributos (sejam eles verticais, com padrões mais objetivos de comparação; ou horizontais, em que não existem padrões objetivos de comparação) e diferentes contextos de consumo em que eles estão inseridos (de maior ou menor envolvimento). Inicialmente foi realizado um pré-teste para se definir os contextos de maior ou menor envolvimento com a situação. Posteriormente, foi realizado um estudo para testar a hipótese proposta nessa tese, de que os consumidores quando estivessem expostos a uma situação de maior envolvimento com a decisão teriam um aprendizado maior dos atributos verticais se comparados aos atributos horizontais. Já, em uma situação de menor envolvimento, a aprendizagem de ambos os atributos seria indiferente. Os resultados dos dois estudos apontam que a hipótese foi confirmada, uma vez que houve uma maior aprendizagem dos atributos verticais, referentes a qualidade, no contexto de maior envolvimento, comparados com os atributos horizontais (região). A aprendizagem dos dois tipos de atributos não variou em um contexto de menor envolvimento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Atributos. Contexto.

## ABSTRACT

Human categorization assists individuals living in society to organize the world around them and the information that is displayed based on the category formation. A central goal of cognitive psychology is to understand how categories are processed and learned by individuals (MARKMAN; ROSS, 2003). Category learning theory proposed by Kruschke (2005) emphasizes that the categorization of an object determines what to do with it and the consideration given to it, directly affecting the individual's relationship with this object. Although widespread in other areas of knowledge, especially in cognitive psychology, studies focusing on category learning in the consumer context have received little attention (for exceptions see COHEN; BASU, 1987; HUTCHINSON, ALBA, 1981). A question that remains latent concerns how contextual differences can influence different levels of category learning. This study aimed to analyze individuals's learning considering different attributes (vertical, with more comparison objective standards; or horizontal, where there are no objective standards comparison) and different contexts in which they are inserted (high or low involvement). Initially, we conducted a pre-test to define the contexts of greater or lesser engagement with the situation. Posteriorly, another study was conducted to test the hypothesis proposed in this thesis, that when consumers were exposed to a more involvement situation with the decision would have a greater learning of the vertical attributes compared to horizontal attributes. Already, in a situation of less involvement, learning both attributes would be indifferent. The results of both studies show that the hypothesis was confirmed since there was a greater vertical learning attributes relating to quality in the context of more involvement compared with the horizontal attribute (region). The learning of two types of attributes did not vary in a less-involvement context.

**Key words:** Learning. Attributes. Context.



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Resultado Aprendizagem Geral.....	43
<b>Gráfico 2</b> – Resultado Aprendizagem Qualidade .....	44
<b>Gráfico 3</b> – Resultado Aprendizagem Região .....	45

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplos de estrutura de categorias.....	21
Tabela 2 – Contrapeso 1 .....	38
Tabela 3 – Contrapeso 2 .....	38
Tabela 4 – Contrapeso 1 – Estudo 2 .....	40
Tabela 5 – Contrapeso 2 – Estudo 2 .....	40

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>16</b>
3.1	OBJETIVO GERAL.....	16
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	16
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
4.1	DEFININDO CONCEITOS E CATEGORIAS .....	17
4.2	APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS .....	19
4.3	TEORIAS DE CATEGORIZAÇÃO .....	22
4.3.1	Visão Clássica.....	23
4.3.2	Teoria Exemplar .....	24
4.3.3	Teoria dos Protótipos .....	25
4.3.4	Teoria Baseada em Regras.....	25
4.4	O PAPEL DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS: RUMO A UMA TEORIA INTEGRAL .....	27
4.5	APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS NO CONSUMO: FATORES CONTEXTUAIS QUE INFLUENCIAM O PROCESSO .....	29
<b>5</b>	<b>ESTUDOS.....</b>	<b>35</b>
5.1	PRÉ-TESTE.....	35
5.1.1	Procedimentos e Estímulo.....	36
5.1.2	Resultados.....	37
5.2	ESTUDO 1.....	37
5.2.1	Fase de Aprendizagem .....	37
5.2.2	Fase de Teste .....	40
5.2.3	Desenho da Pesquisa e Procedimentos.....	40

<b>5.2.4</b>	<b>Participantes e <i>Outliers</i>.....</b>	<b>41</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Resultados da Fase de Aprendizagem .....</b>	<b>41</b>
5.2.5.1	Teste das Hipóteses .....	45
5.2.5.2	Análise Suplementar dos Contrapesos e Replicações .....	45
5.2.5.3	Checagem das Manipulações.....	46
<b>5.2.6</b>	<b>Resultados da Fase de Teste .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2.7</b>	<b>Discussão Geral dos Resultados .....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....</b>	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
	<b>APÊNDICE A – CLASSIFICAÇÃO ARTIGOS APRENDIZAGEM COMO VARIÁVEL DEPENDENTE.....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO APLICADO .....</b>	<b>64</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto de pesquisa que abrange o comportamento do consumidor, o estudo sobre como os indivíduos tomam decisões de consumo e as variáveis que influenciam esse processo, vêm sendo explorado há aproximadamente três décadas, e as tendências recentes de pesquisa somado as transformações do mundo atual - tais como as novas tecnologias, a sobrecarga de informações e a quantidade, cada vez maior, de alternativas de escolha - demonstram que o tema se manterá como um tópico relevante de análise nos próximos anos (BETTMAN; LUCE; PAYNE, 1998). Entre os desafios recentes de pesquisa, compreender a jornada de compra do consumidor, através de novos métodos, novas fontes de dados e novas teorias, tem se mostrado relevante no contexto acadêmico, visto que grande parte dos estudos foram embasados pelas denominadas teorias clássicas, que buscavam entender a tomada de decisão do consumidor sob o enfoque predominantemente racional.

Nesse sentido, um dos temas em aberto na literatura e que, sobretudo, segue inquietando os pesquisadores, refere-se a como os consumidores desenvolvem e utilizam estratégias para a tomada de decisão. Mais especificamente, como diferentes níveis de conhecimento influenciam os processos de escolha dos consumidores, como se adaptam a diferentes configurações de decisões, e como categorizam produtos (BETTMAN; JOHNSON; PAYNE, 1991).

Considerando esse cenário, a perspectiva que coloca em evidência as ideias propostas pela psicologia cognitiva através do modelo de processamento de informações tornou-se onipresente na pesquisa do consumidor. Assim, ancoragens teóricas que aderem essa perspectiva de processamento mostram o papel fundamental dos mecanismos mentais cognitivos que influenciam a percepção, a atenção e a aprendizagem do consumidor. Embora bastante difundida em outras áreas do conhecimento, especialmente na psicologia cognitiva, estudos centrados na aprendizagem do consumidor no contexto de consumo têm recebido pouca atenção (para exceções ver COHEN; BASU, 1987; HUTCHINSON; ALBA, 1981).

Algumas situações de consumo trazem a luz, a relevância de se analisar em maior profundidade o papel da aprendizagem do consumidor como, por exemplo, uma situação onde o desconhecimento do consumidor sobre determinado produto pode influenciar diretamente a forma como ele aprende uma situação em particular. Um produto que sinaliza essa carência de conhecimento do consumidor é o vinho, conforme demonstram os dados do “Wine Institute” (2015). Segundo esse levantamento, o brasileiro consome, em média, dois litros de vinho por ano, muito aquém do consumo médio de países vizinhos como a Argentina

e o Chile (23 e 17 litros per capita respectivamente). Portanto, à primeira vista, o mercado de vinhos no Brasil parece não se mostrar promissor para investidores.

Somado ao baixo índice de consumo, pesquisas recentes concretizadas pelo Instituto Brasileiro do Vinho (Ibravin) revelam que o brasileiro conhece muito pouco a respeito de vinhos. Em linhas gerais, o consumidor nacional, ainda que tenha o hábito de consumir vinhos com alguma regularidade, quando confrontado em relação ao seu conhecimento sobre o produto apresentou um desempenho baixo (em uma escala de 0 a 100, os consumidores apresentaram uma média de 31 pontos). Entre os pontos de desconhecimento estão a composição dos vinhos, pois, ainda que consigam dissociar a cor da doçura do vinho, os consumidores desconhecem, por exemplo, a fruta que origina o vinho (64% dos consumidores pensam que o vinho pode ser originário de outras frutas além da uva).

Quando questionados à respeito do modo de atribuir qualidade ao vinho, a maioria aponta o tipo de uva, a procedência do vinho e a antiguidade da safra como os principais atributos que podem agregar qualidade ao vinho. A doçura do vinho também é apontada como determinante de qualidade, sendo considerada por 60% dos respondentes.

Contradizendo esse cenário um tanto quanto desanimador em termos de volume de consumo e de desconhecimento por parte do consumidor, dois empresários decidiram, no ano de 2008, empreender no setor, criando uma loja de vinhos *on-line*, a Wine. Segundo reportagem da revista Exame (2013), além de enfrentar um contexto desafiante, visto que a maioria do vinho consumido no país era caracterizado como doce e de baixo custo, a Wine, em pouco tempo, tornou-se a terceira maior empresa de vinhos de *e-commerce* no mundo e o maior varejista de vinhos *on-line* da América Latina (ECOMMERCE BRASIL, 2015). Para que o negócio se mostrasse ainda mais atrativo, os sócios optaram por uma estratégia de simplificar o mercado ainda desconhecido para o consumidor, não só os convencendo de que fazia sentido comprar pela internet, mas facilitando a sua tomada de decisão. No site da Wine, o consumidor pode, por exemplo, escolher o vinho por ocasião (jantar, praia, presente); por tipo de comida (italiana, japonesa, churrasco); por preço; por país de procedência ou por tipo de uva. Seguindo essa lógica para lidar com a pluralidade do consumidor de vinhos no mundo, a fim de facilitar a decisão e, ao mesmo tempo, informar um consumidor em alguns casos em que não tenha conhecimento sobre o produto, outros sites de compras *on-line* seguem a mesma lógica: com exposição do produto através de diferentes categorias, sejam elas por rankings elaborados por especialistas, vinhos mais vendidos ou região de produção do vinho (por exemplo wine.com; winestore.com.br). O cenário exposto traz à luz o fato de que em um contexto um tanto quanto desconhecido, em que o consumidor não possui uma

quantidade expressiva de conhecimento sobre o assunto, segmentar a compra de vinhos pode ser uma forma de guiá-lo de uma forma mais eficaz para uma decisão de consumo.

Uma das correntes teóricas existentes sobre aprendizagem humana denominada de aprendizagem com base em categorias proposta por Kruschke (2008), enfatiza a ideia presente no exemplo de consumo exposto, de que atribuir denominações a objetos ou acontecimentos do cotidiano, no sentido de classificá-los em determinadas categorias podem facilitar o processo de decisão do consumidor. A psicologia cognitiva tem como base entender de modo mais efetivo como as categorias são processadas e aprendidas pelos indivíduos e qual a sua relevância para a tomada de decisão do consumidor (MARKMAN; ROSS, 2003).

Além disso, cabe destacar que existem alguns aspectos dentro do fenômeno da categorização que despertam mais a atenção do consumidor do que outros, dependendo do contexto de consumo em que são expostos (KRUSCHKE, 2005). Algumas informações poderão ser consideradas mais importantes de serem aprendidas do que outras. De modo sintético, a seletividade imposta pelas diferentes percepções do consumidor em relação ao mundo atual irão influenciar o que ele considerar relevante de ser aprendido ou não (MADDOX, 2002).

Com base no exposto, nesta tese objetiva-se discutir como ocorre a aprendizagem dos consumidores quando expostos a diferentes tipos de informação estando eles em diferentes contextos de consumo. Para tanto, tem-se a delimitação do tema de pesquisa e a formulação do problema. No capítulo a seguir discutem-se as bases teóricas utilizadas para a construção desta tese, expondo-se as bases da teoria de categorização e aprendizagem, subsidiando as hipóteses de pesquisa. Posteriormente, são apresentados o pré-teste e os dois estudos que foram realizados para testar as hipóteses de pesquisa, juntamente com as discussões de cada estudo e a discussão final desta tese. Por fim, apresentam-se as sugestões para futuros estudos e as limitações da presente pesquisa.

## **2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

Questões relacionadas a conceitos e categorizações estão onipresentes como foco de estudo da psicologia cognitiva, especialmente por um impulso natural dos seres humanos em perceber, denominar e classificar o mundo que os cerca. De fato, a ação de identificar pessoas, objetos e lugares é tarefa natural dos indivíduos que vivem em sociedade (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002).

A inexistência de conceitos tornaria o mundo caótico e desestruturado, pois a percepção de cada coisa, ou objeto, como sendo única sobrecarregaria os indivíduos em termos de diversidade do que experimentam e percebem diariamente. Além disso, se cada objeto e seus derivados necessitassem de um nome distinto para ser percebido e compreendido a língua humana seria incrivelmente complexa e a comunicação praticamente impossível (SMITH; MEDIN, 1981). Todavia, os humanos não percebem, lembram e falam sobre cada objeto como sendo único, mas oriundo de uma classe ou conceito em que primeiramente tenham certa familiaridade e que já saibam alguma coisa sobre (SMITH, 1989).

Nesse sentido, a indução de categorias e conceitos mentais desempenha importante papel na forma com que os indivíduos organizam e compreendem o mundo ao seu redor, (NOH et al.; 2014). O principal objetivo da categorização é a inferência de atributos invisíveis, especialmente para novos estímulos que não são réplicas exatas dos estímulos vivenciados durante o processamento cognitivo, tendo consequências relevantes para a economia do sistema cognitivo humano (KRUSCHKE, 2005).

Ao se analisar especialmente o contexto de consumo nota-se que os consumidores de hoje são, muitas vezes, confrontados com grande número de informações, em diversos domínios, incluindo lugares para viver, carreiras a escolher, destinos de férias e um número crescente de opções de produtos disponibilizados no mercado (SCHEIBEHENNE; GREIFENEDER; TODD, 2010). Somado a isso, estão enfrentando ambientes cada vez mais ricos em informações, considerando diversas fontes: a internet, os anúncios publicitários, as embalagens, indicações de vendedores e amigos e a própria exposição de produtos no ponto de venda (LURIE, 2004).

Esse mundo multifacetado do consumidor impacta diretamente no modo com que ele percebe e classifica os estímulos de marketing a que é exposto diariamente, em que as características de tais categorias podem influenciá-lo diretamente ao processar e tomar decisões (ÜLKÜMEN; CHAKRAVARTI; MORWITZ, 2010). Dessa forma, não é apenas



relevante compreender como as categorias são formadas, mas especialmente como elas são processadas e, conseqüentemente, aprendidas. A aprendizagem, com base em categorias, se mostra relevante, pois fundamenta essencialmente todas as atividades cognitivas, entre as quais a classificação, a inferência, a resolução de problemas, a explicação e a compreensão (ANDERSON; ROSS; CHIN-PARKER, 2002).

Estudos que abordam a aprendizagem do consumidor com base em categorias são extremamente escassos. Os poucos estudos desenvolvidos sobre aprendizagem no contexto do consumidor estiveram ancorados principalmente em outras correntes teóricas, tais como a aprendizagem associativa (em que existe uma correspondência entre a ordem do estímulo e o resultado da aprendizagem) (CUNHA JR.; LARAN, 2009) e a aprendizagem adaptativa (quando o consumidor se adapta aos estímulos expostos ao longo do tempo) (CUNHA JR.; JANISZEWSKI; LARAN, 2008). Além disso, o conhecimento prévio do consumidor foi uma variável bastante abordada pelos estudos (WOOD; LYNCH JR., 2002; POYNOR; WOOD, 2010; SCHLOSSER, 2006). Nenhuma pesquisa trouxe à luz essencialmente o fenômeno da aprendizagem do consumidor com base em categorias, que enfatiza como o consumidor classifica uma série de atributos como sendo pertencentes a uma categoria ou outra. Em linhas gerais, a aprendizagem com base em categorias, diferentemente das outras correntes teóricas mencionadas - que estão focadas em avaliar a estrutura dos estímulos - preocupa-se em compreender como o consumidor organiza mentalmente e conseqüentemente aprende um conjunto de estímulos formando categoriais.

Estudos que abordaram somente o fenômeno da categorização no contexto de consumo estiveram focados na compreensão de como os indivíduos percebem, organizam e categorizam sortimentos de produtos, essencialmente através de seus atributos. Os pesquisadores analisaram o efeito da categorização, por exemplo, considerando se a categoria era ampla ou restrita (ÜLKÜMEN; CHAKRAVARTI; MORWITZ, 2010); se baseada em benefícios ou atributos do produto (LAMBERTON; DIEHL, 2013); ou ainda de que modo os aspectos estruturais de uma variedade (ex. organização, simetria ou entropia) influenciavam a tomada de decisão (KAHN; WANSINK, 2004).

O presente estudo postula que uma questão em aberto na literatura refere-se a como as categorias são aprendidas e processadas com base na diferenciação de atributos horizontal ou vertical (RANDALL; ULRICH; REIBSTEIN, 1998). Segundo Vandenbosch e Weinberg (1995), uma diferenciação horizontal refere-se a um tipo de classificação em que não existem parâmetros objetivos para se comparar características de diferentes produtos, entre os quais o sabor, o design, as cores. Já, uma diferenciação vertical diz respeito a padrões mais objetivos

de comparação, por exemplo, a resolução de uma câmera ou as polegadas de um televisor. Cabe destacar também que a categorização, às vezes, é definida simplesmente como a divisão de um conjunto de itens em subconjuntos (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002), podendo ocorrer em diferentes níveis de abstração simultaneamente (NOH et al., 2014). Kruschke (2005) propõe que a aprendizagem, com base em categorias, pode depender não apenas da classificação de um objeto como pertencente a determinada classe, mas especialmente da atenção demandada durante o processo de aprendizagem. Em sua definição mais ampla, a atenção refere-se à seletividade da informação em inferência. Nesse caso, os indivíduos fazem uma seleção das informações que devem chamar mais a atenção, dependendo do contexto a que são expostos (KRUSCHE, 2006). Cada objeto pode ser classificado em uma série de categorias, dependendo do contexto cognitivo em que o processo ocorre.

O envolvimento com o objeto ou o contexto de aprendizagem pode ser considerado fator determinante. Segundo Zaichkowsky (1985), o envolvimento pode ser conceituado como o modo com que o indivíduo se envolve com a tarefa dada, em termos de relevância pessoal difundida para cada situação ou objeto. O envolvimento com a situação de consumo, denominado de envolvimento situacional, relaciona-se aos diferentes comportamentos e interesses provocados nos indivíduos, dependendo da situação a que são expostos (HOUSTON; ROTHSCILD, 1977)

Em suma, percebe-se que certas categorizações são, muitas vezes, consideradas mais importantes para aprender do que outras, dependendo do contexto em que ocorrem, ou seja, do envolvimento demandado pelo consumidor em cada situação. Além disso, cabe destacar que certos tipos de categorias podem ser mais relevantes de serem aprendidas do que outras (NOH et al., 2014). Nesse sentido, o presente estudo visa compreender em profundidade o seguinte questionamento:

Qual o efeito do aprendizado de diferentes categorias, sejam elas de diferenciação de atributos verticais ou horizontais em diferentes contextos de consumo ?

### **3 OBJETIVOS**

Com base no problema de pesquisa exposto chega-se aos seguintes objetivos de pesquisa:

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar a aprendizagem dos indivíduos considerando diferentes atributos (sejam eles verticais ou horizontais) e diferentes contextos de consumo em que encontram-se inseridos (de maior ou menor envolvimento).

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a)** Avaliar como ocorre o aprendizado de diferentes categorias sejam elas de diferenciação de atributos vertical ou horizontal;
- b)** Verificar como o contexto de consumo através do envolvimento com a situação influencia o processo de aprendizagem;
- c)** Verificar como esses diferentes efeitos interagem entre si.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trará uma revisão de literatura sobre as bases teóricas que darão sustentação para a construção dessa tese bem como as hipóteses de pesquisa. Inicialmente serão apresentadas as definições fundamentais referentes aos conceitos e as categorias, abordando essencialmente suas bases fundamentais. Posteriormente será apresentado um capítulo que discute como as categorias são aprendidas, através da teoria de aprendizagem com base em categorias. Além disso, serão expostas as principais correntes teóricas no que se refere a teorias de categorização bem como os principais modelos utilizados. Por fim, serão discutidos como a atenção pode complementar as teorias já apresentadas, subsidiando as hipóteses de pesquisa, através da exposição dos fatores contextuais que influenciam o processo de aprendizagem de diferentes tipos de atributos.

### 4.1 DEFININDO CONCEITOS E CATEGORIAS

Algumas ações cotidianas são demonstrações da importância da atribuição de conceitos e categorizações para o mundo complexo como o atual. Por exemplo, ao entrar em um ambiente completamente novo, o indivíduo utilizará diferentes construções mentais para designar os objetos que estão presentes naquele ambiente através dos conceitos já conhecidos, ou seja, os conceitos são utilizados especialmente para dar estabilidade ao mundo repleto de novas informações, às quais os indivíduos são expostos diariamente (SMITH; MEDIN, 1981). Além disso, eles refletem a noção de que muitos objetos ou eventos são semelhantes em aspectos relevantes e, portanto, podem ser interpretados como fazendo parte da mesma classe dos demais. Os conceitos também permitem aos humanos irem além da informação dada, classificando e conceituando certos objetos não somente através dos atributos perceptíveis, mas podendo fazer importantes inferências em relação aos não perceptíveis (ex. Entender uma maçã como sendo um objeto através de elementos perceptíveis — a cor e a forma — e através disso inferir que o objeto tem um núcleo que está atualmente invisível, mas terá sua presença reconhecida assim que for mordida).

Estudos com foco em conceitos partem do pressuposto de que os conceitos são atos cognitivos que possuem algo em comum, e interpretar essas características consideradas semelhantes pode ser realizado através do fenômeno da categorização (MURPHY, 2002). Identificar uma pessoa em frente à outra envolve categorizar a outra pessoa como sendo seu conjugue; interpretar uma obra de arte como um Picasso também envolve categorização, ou

ainda, um vinho como um Bordeaux são categorizações em vários níveis de abstração (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002).

Um bom ponto de partida que melhor clarifica as definições relacionadas a categorizações e conceitos é proposta por Smith (1989) ao delimitar que a categorização de um conceito é “uma representação mental de uma classe ou de um fator individual e lida com o que está sendo representado onde essa informação é normalmente utilizada durante a categorização”. De modo sintético, segundo Goldstone, Kersten e Carvalho (2002), um conceito refere-se a uma ideia ou noção tida mentalmente já, uma categoria refere-se a um conjunto de ideias, coisas, objetos agrupados (ex. o conceito de cachorro refere-se a um estado psicológico do significado mental referente a cachorro; por outro lado, a categorização do cachorro consiste em todas as instâncias do mundo real devidamente categorizadas como cachorros

Em termos gerais os conceitos e conseqüentemente suas derivações de categorias desempenham algumas funções no intuito de melhor organizar a vida humana, entre os quais:

- a) **Agem como classes de equivalência:** nesse caso, estímulos distinguíveis podem ser tratados como iguais se colocados na mesma categoria. Alguns pesquisadores enfatizam que a variabilidade intrínseca dos conceitos humanos torna improvável o fato de um conceito ter o mesmo sentido e o mesmo significado toda vez que é utilizado (THELEN; SMITH, 1994). Por exemplo: para um biólogo com convicções fortes em relação ao conceito de mamífero, até mesmo baleias e cães podem ser compreendidos como equivalentes em determinadas situações — a bioquímica, a criação dos filhos e a termorregulação (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002). Os conceitos são extremamente úteis para se fazer conexões entre objetos que inicialmente podem desencadear diferentes representações.
- b) **Funcionam como filtros:** segundo Lakoff (1987), os humanos não possuem acesso direto ao mundo externo que os cerca, dessa forma os conceitos atuam como filtros do mundo exterior. Os conceitos caracterizam-se como elementos cognitivos que se combinam a fim de gerar uma variedade infinita de pensamentos, contribuindo não somente para um pensamento criativo, mas também para a sistematicidade cognitiva, que se refere à capacidade de um sistema de coordenar pensamentos complexos (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002).

- c) **Permitem aos indivíduos fazerem previsões indutivas:** segundo Goldstone, Kersten e Carvalho (2002), os conceitos possibilitam aos seres humanos generalizar experiências com determinados objetos a outros objetos que fazem parte da mesma categoria. Todavia, a formação de algumas dessas previsões podem ser consideradas inadequadas e injustas, podendo gerar falsos estereótipos sobre determinados conceitos. Mesmo assim, os conceitos geralmente utilizados servem de apoio aos indivíduos para construírem suas previsões indutivas, considerando o mínimo de informação que eles possuem sobre aquele conceito ou categoria.
- d) **A função de comunicar:** uma das principais funções de um conceito relaciona-se à comunicação entre os indivíduos, pois, ela é enormemente facilitada quando as pessoas compartilham conceitos comuns, que sistematicamente irão se tornando cada vez mais coerentes, a fim de estabelecer uma comunicação clara entre um indivíduo e outro quando eles precisam se comunicar (MARKMAN; MAKIN, 1998).
- e) **A economia cognitiva:** uma das tarefas dos conceitos é o de fornecer o máximo de informação possível, reduzindo o esforço cognitivo despendido pelos seres humanos para tal (ROESCH, 1978). É possível discriminar muito mais estímulos através dos conceitos, o que se tem a ganhar a partir da formação das categorias é uma grande quantidade de informações sobre o meio ambiente, preservando tanto quanto possível os recursos finitos.

Já relatadas as principais funções em relação aos conceitos e categorias, cabe destacar que grande parte dos estudos sobre conceitos e categorização estiveram ancorados sob a ótica de como os conceitos são representados mentalmente (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002). Outro importante aspecto da pesquisa centra-se não apenas na concepção dos conceitos, mas principalmente no modo com que as categorias são aprendidas e utilizadas, é o que será melhor compreendido no próximo tópico.

#### 4.2 APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS

Conforme exposto no capítulo anterior, as categorias podem ser entendidas como grupos de itens abstratos ou concretos distintos que, de certa forma, orientam o sistema cognitivo para algum propósito. Utilizar essas classes de equivalência envolve representações

mentais, no intuito de codificar os elementos-chave pertencentes a essa categoria. A aquisição e a utilização dessas categorias caracterizam, de modo geral, as pesquisas sobre categorização (MARKMAN; ROSS, 2003).

O objetivo central da categorização, segundo Kruschke (2005), é a inferência de atributos invisíveis, especialmente ao se tratar de novos estímulos, sendo a classificação por si só uma inferência de algum atributo invisível. O autor expõe que ao classificar um animal como zebra ou um tigre é possível inferir atributos invisíveis: ser ameaçador ou não. Uma potencial ameaça não está explicitamente associada às características visíveis dos animais, mais, sim, em uma classificação feita a partir da informação dada através do estímulo ou previamente adquirida, ou seja, as informações são associadas. Além disso, a indução de características consideradas invisíveis é denominada categorização quando diz respeito a novos estímulos que não são réplicas exatas dos estímulos vivenciados durante a aprendizagem.

Cabe destacar que os indivíduos utilizam as categorias a fim de classificar objetos, capacidade referente ao fato de determinar se um novo estímulo é membro de alguma categoria já conhecida. Estudos de laboratório relacionados à aprendizagem de categorias se concentram, em geral, na classificação, que consiste em uma meta explícita para os participantes aprenderem a classificar os membros de determinadas categorias (KRUSCHKE, 2008).

Markman e Ross (2003) postulam que, em tarefas de classificação, são apresentados, sequencialmente, casos aos indivíduos, os quais, posteriormente, são solicitados a classificar cada caso em um número pequeno de categorias. Durante a fase de treinamento os participantes recebem *feedback*, porém depois das diversas tentativas é esperado que eles aprendam as categorias com base nas tentativas e no erro.

A estrutura desses estudos basicamente se caracteriza por uma manipulação do número de dimensões que correspondem a cada categoria, a estrutura das categorias e a variação de base das categorias. Conforme a Tabela 1, existem duas estruturas de categorias que são utilizadas em estudos laboratoriais: estrutura de semelhança familiar e estrutura separável não linear.

**Tabela 1** – Exemplos de estrutura de categorias

Dimensão					Dimensão				
Categoria A	1	2	3	4	Categoria B	1	2	3	4
<b>Estrutura de semelhança familiar</b>									
A1	0	0	0	1	B1	1	1	1	0
A2	0	0	1	0	B2	1	1	0	1
A3	0	1	0	0	B3	1	0	1	1
A4	1	0	0	0	B4	0	1	1	1
A0	0	0	0	0	B0	1	1	1	1
<b>Estrutura separável não-linear</b>									
A1	0	0	0	0	B1	1	1	1	1
A2	0	1	0	1	B2	0	1	0	0
A3	1	0	1	0	B3	1	0	1	1

**Fonte:** Markman e Ross (2003), adaptado pela autora

A estrutura de semelhança familiar consiste em uma distribuição linear em que cada caso analisado durante a fase de aprendizagem (A1-A4 e B1-B4) compartilha três valores com o protótipo de sua categoria (A0 e B0), sendo a quarta característica uma exceção que manifesta o valor típico da outra categoria. Por outro lado, na estrutura não linear não existe uma regra clara que diferencie as categorias apresentadas, desse modo, os casos não podem ser classificados em relação à semelhança global (MARKMAN; ROSS, 2003). Em alguns estudos, posteriores à fase inicial de aprendizagem e classificação, são apresentados novos casos sem *feedback*, denominados transferência de classificação.

Para um pesquisador cognitivo as questões latentes que, em seguida, emergem são as seguintes: o que e de que modo o participante aprendeu? Que tipo de representação melhor descreve o conhecimento aprendido? Que tipo de processos melhor descreve a aprendizagem? As respostas a esses questionamentos podem ser simplificadas pelos resultados dos itens aprendidos, pela generalização aos novos itens apresentados, a partir de inferências ou ainda a outros tipos de informações (KRUSCHKE, 2005).

Existe uma corrente de teóricos que oferecem algumas possíveis explicações para tais fenômenos de aprendizagem, afirmando que algumas teorias fornecem importantes *insights* sobre o que está subsidiando esse complexo processo. Teorias informais constituem-se em um primeiro passo muito útil na tentativa de explicar comportamentos complexos que envolvem a aprendizagem humana, todavia, as teorias informais dificilmente conseguem fazer previsões precisas e, muitas vezes, difíceis de serem distinguidas empiricamente. E muitas vezes isso ocorre pelo simples fato de essas previsões serem embasadas essencialmente na intuição (KRUSCHKE, 2008).



O autor utiliza o caso de Isaac Newton e suas previsões para esclarecer que todas as correntes do progresso científico da teoria informal necessita de um modelo formal para se constituírem. Se o cientista propusesse apenas informalmente que há uma força misteriosa que age da mesma forma sobre as maçãs e a lua, seria improvável que sua teoria fosse lembrada atualmente, sem um modelo formal que desse precisão e veracidade à sua teoria. Desse modo, os cientistas cognitivos foram constituindo teorias formais de como maçãs e luas são mentalmente categorizados pelos indivíduos. Da mesma forma que existem muitos aspectos possíveis de objetos que poderiam ser formalmente especificados em um modelo de comportamento gravitacional, há muitos aspectos do processamento mental que poderiam ser formalmente explicados através de modelos de classificação.

#### 4.3 TEORIAS DE CATEGORIZAÇÃO

Muitas teorias da aprendizagem humana, com base na categorização, têm sido propostas. As primeiras teorias assumiram que praticamente todos os seres humanos têm um sistema único para aprender uma categoria específica e, conseqüentemente, utilizam esse mesmo mecanismo para aprender sobre todos os tipos de categorias, denominada visão clássica sobre a categorização (SMITH; MEDIN, 1981). Posteriormente, novas teorias e explicações foram propostas, consideradas mais relevantes e utilizadas academicamente com base na classificação (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002).

Essencialmente, existem três correntes teóricas que têm sido utilizadas para explicar dados a partir de estudos com base na classificação: teoria exemplar, teoria de protótipos e teoria baseada em regras (MARKMAN; ROSS, 2003). Qualquer uma dessas vertentes deve ter como base que, por trás do conceito de cada linha teórica, existe um modelo formal que representa cada corrente em que o estímulo é representado através de alguma descrição formal e que qualquer modelo também deve assumir a representação formal da resposta do conhecedor (KRUSCHKE, 2008).

Segundo Kruschke (2008), existem algumas diferenças latentes entre os modelos que basicamente se referem às representações e às transformações que unem as entradas (*input*) e as respostas a essas representações, sendo as representações e transformações intermediárias que irão descrever os processos mentais. Um modelo de categorização determina três aspectos: a) o conteúdo e o formato da representação de conhecimento categórico interno; b) o processo de correspondência de um estímulo a-ser-classificado para o seu conhecimento; e

c) o processo de selecionar uma categoria (ou outra resposta) com base nos resultados do processo de combinação (KRUSCHKE, 2008).

Em suma, qualquer teoria de aprendizagem, com base na categorização, deve explicar quais informações estão realmente retiradas na mente humana e no formato em que essa informação é estruturada, como essa informação é utilizada e como essa informação é aprendida (KRUSCHKE, 2005).

Mesmo se tratando de teorias compostas por termos formais e matemáticos, eles não serão apresentados em sua totalidade, pois o objetivo, aqui, não será o de discutir esses modelos em termos quantitativos, mas sim transmitir os princípios motivadores básicos e conceituais de cada uma dessas linhas teóricas.

#### **4.3.1 Visão Clássica**

A visão clássica sobre o modo com que os indivíduos categorizam o mundo que os cerca parte de uma ideia baseada no estímulo-resposta, em que generalizações são construídas em relação a como os objetos são formalizados e retidos na memória (COHEN; BASU, 1987). A premissa que norteia essa corrente é de que as pessoas de modo consciente ou não adotam estratégias para identificar e classificar determinado conceito e, conseqüentemente, maximizam as informações obtidas a partir de cada apresentação do estímulo, com a certeza de que um conceito será definido durante esse processo.

Durante esse processo de aquisição das informações necessárias para se definir um conceito, o melhor caminho para se chegar a um resultado esperado seria o de minimizar os erros durante o processo e o esforço cognitivo através de estratégias de conhecimento categórico armazenados na memória, sendo esse conhecimento o responsável pela resolução do “problema” de categorizar o objeto (SMITH; MEDIN, 1981).

Em linhas gerais, a visão clássica postula o processo de aquisição e determinação de conceitos como uma busca constante para adequar atributos necessários e suficientes para se chegar a determinada categoria. Isto sugere que todos os membros de uma categoria devem ser representativos da mesma forma. Qualquer caso que apresentar um conjunto de características aceitáveis é considerado integrante da categoria, e casos que apresentarem a falta destas características não irão fazer parte dela (COHEN; BASU, 1987).

Roesch (1978) caracteriza a teoria clássica como uma perspectiva do “tudo ou nada”, ou seja, se uma das características não se adequar à categorização proposta, é necessária uma mudança do conceito, tornando-se assim extremamente difícil de se alcançar um consenso

sobre o que define um conjunto exclusivo de propriedades pertencentes ou não a determinada categoria. Em resumo, a ineficiência e muitas vezes equivocados padrões definidos por essa perspectiva às vezes não refletem de forma precisa o processo de categorização adotado pelos indivíduos na maioria dos casos.

### **4.3.2 Teoria Exemplar**

A base da teoria exemplar encontra-se concebida na ideia de que aprender determinada categoria requer simplesmente memorizar todos os seus casos. O modelo exemplar apenas armazena todas as ocorrências (distintas) de um estímulo referente à categoria que o representa. Para classificar um estímulo, o modelo determina a semelhança do estímulo a todos os exemplares conhecidos, agregando as semelhanças, e assim tem-se a categorização do estímulo (KRUSCHKE, 2008).

Por exemplo, a aprendizagem sobre uma categoria de aves pode ser constituída através do conhecimento de casos particulares nomeados de canário, pica-pau e cacatua que são exemplares de aves. Não existe uma representação derivada de um pássaro protótipo, nem há qualquer conjunto abstraído de características necessárias e suficientes que definem o que é um pássaro. À medida que novos casos de aves sejam aprendidas esses casos também serão armazenados na memória (KRUSCHKE, 2005). Cabe destacar que, mesmo que esses exemplares estejam retidos na memória do indivíduo isso não quer dizer que ele será capaz de se lembrar claramente de todos os tipos de pássaros que se encontram em sua memória e utilizá-los durante a categorização.

Há também a possibilidade de que os exemplares de determinada categoria, armazenados na memória, possam ser utilizados para categorizar novos estímulos. Nesse caso, um novo estímulo é classificado, considerando-se o quão similar ele é de todos os casos já conhecidos de outras categorias (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002). Por exemplo, um animal desconhecido pelo participante pode ser classificado como pertencente à categoria de pássaros em contrapartida a categorias como esquilos e morcegos se este for mais semelhante a exemplos conhecidos de pássaros. Dessa forma, a noção de similaridade desempenha um importante e essencial papel como base das teorias exemplares (KRUSCHKE, 2005).

### 4.3.3 Teoria dos Protótipos

Diferentemente da teoria exemplar, em que todos os exemplos referentes a cada categoria são considerados, a teoria dos protótipos postula que deva existir algum tipo de filtro durante a aprendizagem, pois considerar e se lembrar de todos os casos de uma categoria pode representar um desperdício ineficiente (KRUSCHKE, 2005).

Um modelo protótipo atua de forma semelhante ao modelo exemplar, isto porque são consideradas as informações sobre todos os casos, porém, o modelo protótipo armazena apenas uma quantidade limitada de informações que melhor representam uma categoria (KRUSCHKE, 2008). Roesch (1978) define um protótipo em termos do que seria um conjunto de características usualmente associadas aos membros pertencentes a uma categoria que melhor o definem. Esse ponto de partida centra-se na busca por características necessárias e importantes para ajustar determinado objeto ao seu conceito.

Existe uma noção de que os conceitos são organizados mentalmente em torno de um equilíbrio entre o que parece familiar ao invés de características que são individualmente suficientes para a categorização (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002). Definidos os protótipos que caracterizam um conjunto de conceitos, a categorização pode ser prevista em termos de uma adequação entre o que se parece semelhante entre os objetos e seus conceitos. Dessa forma, a probabilidade de se classificar determinado objeto em uma categoria aumenta à medida que ele se torna mais parecido com o protótipo da categoria e menos parecido com os protótipos de outras categorias (KRUSCHKE, 2005).

Em suma, o principal objetivo dessa corrente de pesquisa é o desenvolvimento de critérios ou hierarquias na forma com que as categorias são definidas principalmente com base nas relações existentes intracategoria.

### 4.3.4 Teoria Baseada em Regras

Cabe destacar que, essencialmente, as correntes teóricas referentes à teoria exemplar e dos protótipos estiveram calcados em uma noção de similaridade. Com base nesses pontos de vista os indivíduos classificam cada caso como pertencente ou não a determinada categoria, através da sua semelhança com uma representação da categoria (MARKMAN; ROSS, 2003). A teoria baseada em regras parte do pressuposto de que as pessoas tentam encontrar alguma regra que permita que todos os exemplares de uma categoria possam ser classificados na categoria correspondente.

Uma concepção baseada em regras parte de um rigoroso processo de partida baseado em uma incompatibilidade ou em uma representação limite, ou seja, um modelo baseado em regra não utiliza uma correspondência para o conteúdo. Um modelo focado em regras utiliza algumas condições necessárias e suficientes para se definir o que seria uma categoria que representa um “bacharel” se ele for humano, do sexo masculino, solteiro e elegível; da mesma forma, essas mesmas características podem estar relacionadas à outra categoria – a de “solteirão” (KRUSCHKE, 2005). Nesse caso, a categoria é definida através de uma síntese global do seu conteúdo, e esse resumo deve ser perfeitamente adequado ou o estímulo não fará parte dessa categoria. Segundo Kruschke (2005), determinar a qual dessas categorias essas características pertencem envolve uma avaliação global definida em termos de conteúdo e dos limites que a caracterizam, podendo as categorias ocorrerem em vários níveis e de forma simultânea.

Os pressupostos referentes à teoria baseada em regras têm sofrido fortes críticas nos últimos anos, especialmente por sua semelhança com a abordagem clássica. As principais críticas ancoram-se em três pontos fundamentais: 1) é extremamente complexo especificar as regras que definem a maioria dos conceitos; 2) os membros que fazem parte de uma categoria para alguns objetos não é claro; e 3) mesmo quando um indivíduo apresenta um posicionamento consistente quanto a como classificar os objetos em determinada categoria, os indivíduos não enxergam os objetos como igualmente bons representantes da categoria (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002).

De modo sintético, pode-se constatar que a teoria baseada em regras é utilizada em todas as categorias que são criadas através de regras simples. Enquanto isso, a teoria dos protótipos pode ser compreendida através de categorias compostas por membros que são distorções em cima do protótipo definido. E, por fim, a teoria exemplar inclui casos excepcionais, no intuito de que estes sejam memorizados mentalmente (GOLDSTONE; KERSTEN; CARVALHO, 2002).

Cabe também destacar que essas são as correntes teóricas mais utilizadas ao longo dos anos, no que se refere a estudos de categorização, porém todas elas têm sofrido fortes críticas, no sentido de se, realmente, elas representam o modo como indivíduos absorvem e categorizam as informações a que são expostos. Será que o comportamento humano pode ser descrito por qualquer uma das correntes teóricas já mencionadas? É o que será mais bem compreendido no próximo capítulo.

#### 4.4 O PAPEL DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS: RUMO A UMA TEORIA INTEGRADA

As teorias já expostas combinam diferentes formas de representação para explicar a complexidade do comportamento humano. Markman e Ross (2003) afirmam que não existe um único mecanismo de aprendizagem sobre uma categoria, e um ponto de vista a ser discutido refere-se, especialmente, a explorar a relação entre a forma como as categorias são utilizadas e o que é aprendido sobre elas.

Teorias recentes revelam que nenhuma das correntes teóricas já mencionadas podem ser únicas e individualmente responsáveis por elucidar a categorização humana (KRUSCHKE, 2005). Tanto assim que existem esforços de pesquisa no sentido de combinar os diferentes modelos formais e alinhar as correntes teóricas a fim de gerar resultados mais contundentes (KALISH; KRUSCHKE, 1997; NOSOFSKY; KRUSCHKE, 2002; ERICKSON; KRUSCHKE, 2002). É possível, portanto, apontar que os modelos devem ser complementados por outros a fim de melhor explicar a aprendizagem e a categorização, de modo que construir essas combinações se mostra um importante desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores. Cabe a eles também destacar como diferentes representações interagem e competem durante a aprendizagem (KRUSCHKE, 2005).

Até esse ponto tem sido proposto que o objetivo central da categorização seja a inferência de um atributo invisível como forma de receber informações. O recurso inferido refere-se a uma categoria ou característica nominal e o processo de inferência envolve um tipo de correspondência entre o estímulo e as características a serem aprendidas. Um ponto de vista alternativo tem sido proposto por Kruschke (2006) ao declarar que a informação inferida pode ser mais relevante do que uma categoria nominal simples, e o processo de inferência poderia utilizar representações e processos mais complexos do que apenas uma correspondência direta.

Esse apontamento se mostra plausível ao se considerar a complexidade da categorização humana, uma questão crucial apontada por Kruschke (2005), especialmente em relação ao papel da atenção no processo de aprendizagem. Em sua definição mais ampla, a atenção refere-se à seletividade da informação em inferência. Desse modo, os indivíduos aprendem que, mesmo considerando todas as informações a que são expostos durante um processo de aprendizagem, alguns aspectos devem chamar mais a atenção em determinadas situações.

A investigação sobre a aprendizagem humana tem encontrado respostas que são naturalmente explicadas pela atenção seletiva a determinados estímulos. Uma das razões para tal é que a seleção de informações relevantes pode acelerar a aprendizagem. Por outro lado, o mesmo pode acontecer com informações consideradas menos importantes, que podem ser facilmente ignoradas durante esse processo (KRUSCHKE, 2006).

Kruschke (2006) esclarece o acima mencionado com um exemplo: suponha que a cor marrom seja especialmente fundamental para discriminar cogumelos comestíveis de cogumelos venenosos, de tal forma que as nuances mais escuras da cor marrom devam ser evitadas. Assim, ao se analisar as cores, a discriminação entre o marrom mais escuro e o mais leve revela o cogumelo comestível, desse modo, a precisão para a aprendizagem também é aprimorada. Por outro lado, ao se considerar um contexto de menor relevância, tendo em vista que o tamanho do cogumelo não interfira na diferenciação daquele comestível e do venenoso, informar se o cogumelo é de 8cm ou 4cm e se o mesmo tiver a mesma cor não irá interferir na percepção do indivíduo sobre o quão venenoso ou inócuo é o alimento, não alterando, conseqüentemente, sua aprendizagem (KRUSCHKE, 2005).

Kruschke (1993) avaliou o modo com que a atenção influencia a percepção sobre diferentes estímulos que variavam em termos de dimensões. Os estímulos eram retângulos que podiam ter alturas diferentes, contendo um segmento vertical interior que poderia variar em suas posições laterais. Havia oito estímulos a serem aprendidos, mas apenas as dimensões horizontais poderiam ser aprendidas com precisão, enquanto que a dimensão vertical poderia ser excluída do processo de aprendizagem, através de uma tarefa de filtragem. Por outro lado, ao se alterar a forma de apresentação dos estímulos, a nova disposição exigia que ambas as dimensões fossem processadas para uma precisão absoluta, através de uma tarefa de condensação. Em síntese, as pessoas aprenderam a estrutura de filtração muito mais rápido do que a estrutura de condensação.

Outro exemplo do papel da atenção durante a aprendizagem foi proposto por Kruschke, Kappenman e Hetrick (2005), através de um estudo utilizando rastreamento ocular, o qual revelou que os participantes olhavam mais para os estímulos considerados relevantes. De acordo com cada estímulo (bloqueio ou destaque), as pessoas demandavam maior ou menor atenção aos diferentes sinais apresentados. Além disso, a magnitude dos dois estímulos variava entre os indivíduos, confirmando que o deslocamento da atenção e da aprendizagem varia entre eles, sendo mais forte para algumas pessoas do que para outras.

Treat et al. (2001) identificaram que diferenças individuais na importância percebida também podem ter efeitos significativos sobre a aprendizagem. O estudo teve como objetivo

identificar de que modo os homens percebem e aprendem sobre aspectos femininos através da exposição de fotografias. As fotografias apresentadas variavam em termos de estrutura facial (alegre, neutro ou triste) e exposição da pele (blusas com mangas ou sem mangas). Os resultados revelaram que a atenção demandada para cada um dos estímulos foi diferente para cada indivíduo, influenciando a aprendizagem dos estímulos.

Os exemplos apresentados enfatizam a ideia de que as pessoas podem aprender a prestar atenção às dimensões do estímulo, podendo também aprender a demandar essa atenção a diferentes aspectos do estímulo dependendo das particularidades de cada um (KRUSCHKE, 2006). A aprendizagem com foco de atenção delimitado não só acelera o processo de aprendizagem em um todo e em novos domínios, mas também auxilia a preservar a aprendizagem anterior de estímulos semelhantes, sempre que possível.

Desse modo, quando for necessário aprender novos estímulos que parecem ser semelhantes aos previamente aprendidos, mas também possuem novas características a serem aprendidas, poderá haver uma correspondência entre a relevância do que foi previamente aprendido e o que será. Ou seja, o que foi aprendido e é considerado relevante será mantido, enquanto que o que não é, exigirá uma mudança da atenção demandada, protegendo assim a aprendizagem anterior (KRUSCHKE, 2005).

Em síntese a atenção é um componente determinante durante a aprendizagem, pois atender a uma fonte de informação acaba por diminuir a utilização de outra. A seletividade imposta através de percepções e ações do mundo cotidiano sugerem que as fontes de informação em todo o fluxo de processamento devem, em síntese, competir pela atenção demandada, e considerando-se as limitações das percepções humanas, o indivíduo deve aprender o que é relevante nesse ambiente (MADDOX, 2002). Os pesquisadores, muitas vezes, podem enfrentar desafios no sentido de determinar a fluidez e a especificidade do contexto de seleção da informação, o que será debatido no próximo capítulo.

#### 4.5 APRENDIZAGEM DE CATEGORIAS NO CONSUMO: FATORES CONTEXTUAIS QUE INFLUENCIAM O PROCESSO

Segundo Kruschke (2006), o que deve ser aprendido pode ser acelerado pela atenção seletiva, ou seja, acredita-se que um desafio fundamental enfrentado durante a aprendizagem esteja relacionado ao contexto em que a aprendizagem ocorre. Os desafios decorrentes das dependências contextuais têm sido reconhecidos por pesquisadores de aprendizagem, ao



longo dos anos, pois, os indivíduos se comportam de maneiras distintas, considerando-se os contextos a que são expostos (EDMONDS; NORLING, 2007).

Kruschke (2005) analisou o modo com que os processos que envolvem a atenção tendem a ser influenciados por fatores contextuais, no intuito de compreender e dar sentido à informação recebida. Embora pouco estudada existe um reconhecimento de que os processos de atenção dos consumidores são influenciados, em parte, pelas suas motivações, oportunidades para processar as informações relevantes e seus contextos (CELSI; OLSON, 1988).

A expressão *contexto em aprendizagem* tem sido utilizada por diferentes autores de diversas maneiras. Em linhas gerais, a definição de contexto pode estar associada ao arranjo espacial ou temporal do estímulo ou à sua relação com os resultados (KRUSCHKE; HULLINGER, 2010). Exemplos de contextos já trabalhados por autores foram a cor de fundo de uma exibição visual; a constelação espacial dos itens de uma matriz; ou ainda o restaurante em que uma sequência de alimentos foi observada (KRUSCHKE, 2006). O termo contexto será especialmente tratado neste estudo no que se refere à cognição humana e sua aplicabilidade ao consumo.

No passado, pesquisadores identificaram uma dependência contextual do pensamento humano puramente como uma desvantagem ou efeito colateral, porém, mostra-se cada vez mais latente a sua efetividade em permitir aprendizagem e raciocínio mais eficazes em um mundo complexo como o atual. Tem-se evidências de que grande parte da energia do pensamento humano requer a capacidade de adequação das habilidades cognitivas aos diferentes contextos cognitivos, aos quais os indivíduos são expostos (EDMONDS; NORLING, 2007).

Os autores afirmam que a aprendizagem é muito mais viável de ocorrer quando orientada por um contexto particular, pois, apenas o conhecimento relevante é aprendido. No entanto, deve existir uma correspondência interna do contexto externo que permita haver uma adequação de qual conjunto de crenças deva ser aplicado, denominado de contexto cognitivo. O contexto cognitivo serve para indicar os limites do que deve ser considerado relevante, dependendo da situação, ou seja, para que o contexto funcione como um influenciador da aprendizagem se faz necessário identificar padrões subjacentes de traços comuns que ocorrem em determinado domínio, ambiente ou problema.

O uso do contexto é uma heurística difundida na cognição humana, utilizam-se fatores contextuais em diversos domínios, incluindo a compreensão da linguagem, da memória, da concepção de conceitos, no que se refere a aspectos afetivos, resolução de problemas e, em

especial, à categorização. Segundo Payne, Bettman e Johnson (1993), o sistema cognitivo humano se mostra conservador, à medida que as pessoas, ao se envolverem mais em determinada tarefa, são mais suscetíveis a produzir mais do que o necessário para completar essa tarefa.

A dificuldade de tomar uma decisão é influenciada não somente pelos elementos da tarefa, mas também pela forma com que a informação é fornecida no seu contexto. Dada a informação, os consumidores devem, de alguma forma, absorver essa informação para tomar uma decisão (BETTMAN; JOHNSON; PAYNE, 1991).

No que se refere à aprendizagem de categorias significa dizer que a informação exposta para se completar a tarefa é muito mais provável de ser aprendida do que outras informações presentes durante a aprendizagem. Desse modo, para se avaliar o que as pessoas aprendem durante uma tarefa de aprendizado é necessário compreender o contexto em que essa tarefa é executada (MARKMAN; ROSS, 2003).

Em uma visão alternativa de categorização dos modelos já apresentados, cabe destacar o seguinte: a lógica subjacente a essa orientação passa de uma forma estrutural ou de representação (em que apenas a forma com que as categorias são apresentadas interfere no processo de aprendizagem) para uma ótica funcional, em que eventos, objetos, e estímulos que demonstrem ser relevantes em determinada situação passem a reforçar a eficiência do processamento da informação e, conseqüentemente, a aprendizagem (COHEN; BASU, 1987).

Assim, se o consumidor estiver diante de uma tarefa em que um problema deva ser resolvido, antes de mais nada é preciso que considere a atenção demandada para informações consideradas relevantes e necessárias para a resolução desse problema. A questão central é a de compreender a avaliação dos indivíduos em relação à natureza do problema exposto, de modo que a motivação para processar a informação esteja relacionada ao envolvimento com a tarefa (CELSI; OLSON, 1988).

No contexto do consumidor, o envolvimento com a tarefa pode ser conceituado em termos de relevância pessoal dada a uma situação ou objeto, ou seja, o nível de envolvimento é determinado pela importância dada pelo consumidor à situação ou ao produto exposto (ZAICHKOWSKY, 1985). Houston e Rothschild (1977) postulam que o envolvimento situacional está relacionado aos diferentes comportamentos e interesses provocados pela relevância dada por determinada situação. O nível de envolvimento, seja ele baixo ou alto, está intimamente relacionado aos aspectos oriundos de uma situação de consumo, de modo que o consumidor lhe atribuirá maior ou menor envolvimento dependendo da situação exposta.

Desse modo, determinados contextos de consumo muitas vezes serão considerados mais importantes para aprender do que outros. A premissa fundamental ancora-se na existência de categorias que são funcionais e podem ser moldadas por objetivos pessoais, valores, ou necessidade de responder de diferentes maneiras aos estímulos expostos. Ao se avaliar estudos sobre aprendizagem de categorias no contexto do consumidor, nota-se uma escassez de estudos e, dentre estes poucos, nenhum deles analisou, em especial, o modo com que fatores contextuais influenciam a aprendizagem de diferentes tipos de categorias (para revisão ver Apêndice A).

Em especial, a pesquisa sobre aprendizagem do consumidor centrou-se em diferentes correntes teóricas de aprendizagem. Cunha, Janiszewski e Laran (2008), com base na aprendizagem adaptativa, analisaram a forma com que as associações de previsão são aprendidas e atualizadas ao longo do tempo. Os autores analisaram como ocorre a influência de uma aprendizagem prévia sobre um benefício e como isso influencia a aprendizagem preditiva sobre um segundo benefício, quando sinais preditivos adicionais estão disponíveis. Já, Cunha e Laran (2009), através de uma perspectiva de aprendizagem associativa, analisaram como a vantagem dos concorrentes que entram no mercado antes de seus concorrentes está intrinsecamente relacionada à forma com que os consumidores aprendem associações entre marcas e atributos. Os consumidores aprendem mais fortemente atributos em comum com marcas expostas inicialmente; e atributos exclusivos, com marcas que aprendem posteriormente.

A categorização por si só também tem sido uma temática pouco estudada no contexto de consumo, sendo grande parte dos estudos centrada especialmente no modo com que os consumidores categorizam sortimento de produtos com base em seus atributos. Ülkümen, Chakravarti e Morwitz (2010) identificaram que os consumidores, quando expostos a diferentes tipos de categorias - sejam elas categorias mais amplas ou mais restritas – houve alteração na forma com que eles processaram a informação em tarefas subsequentes, por exemplo a tomada de decisão. O estudo de Lamberton e Diehl (2013) revela que sortimentos de produtos organizados com base em benefícios ou atributos do produto influenciam a percepção do consumidor quanto à similaridade do sortimento, alterando diretamente a sua preferência por um ou outro. Outra questão importante levantada foi a forma com que os atributos são expostos, em termos de organização, e que influenciam diretamente a forma como os consumidores percebem e processam diferentes categorizações de produtos (KAHN; WANSINK, 2004).

Dentre os estudos analisados não houve atenção somente ao contexto em que a aprendizagem ocorre, mas também aos fatores que afetam a indução de múltiplos níveis de categorias. Cada item a ser aprendido pode estar relacionado a diferentes categorias pertencentes a diferentes níveis, podendo ser mais importantes aprender do que outros. Em um curso de arte, por exemplo, pode-se priorizar o aprendizado de estilos de artistas ou diferentes épocas da arte, e, provavelmente, o aprendizado desses diferentes níveis de categorias poderá ter diferentes pesos se aprendido por um grande pintor ou por um estudante iniciante de arte (NOH et al., 2014).

O presente estudo postula que uma questão em aberto refere-se a como as categorias são aprendidas e processadas com base na diferenciação de atributos horizontal ou vertical (RANDALL; ULRICH; REIBSTEIN, 1998). Segundo Vandebosch e Weinberg (1995), uma diferenciação horizontal refere-se a um tipo de classificação em que não existem parâmetros objetivos para se comparar características de diferentes produtos: o sabor, o design, as cores. Já, uma diferenciação vertical diz respeito a padrões mais objetivos de comparação, por exemplo, a resolução de uma câmera ou as polegadas de um televisor.

Essa perspectiva coloca em discussão as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos podem desenvolver a aprendizagem esperada através da aquisição de informações consideradas relevantes, no sentido de ajudá-los a fazer estimativas mais precisas em relação a um determinado produto. Neste caso, a aprendizagem do consumidor pode basear-se em informações que ofereçam um padrão claro de avaliação de um determinado produto, através de um atributo vertical, em vez de informações que podem não afetar o desempenho real do produto, ou seja, uma diferenciação horizontal do produto (DONG-JUN MIN; CUNHA JR., 2013).

Com base nessa linha de raciocínio, o aprendizado de categorias pode ser orientado não somente pelo contexto de consumo a que os indivíduos são expostos, mas também pela forma e relevância dos diferentes tipos de categorias a serem aprendidas. Sob esse pressuposto, o aprendizado dos consumidores deve basear-se em informações relevantes para a situação de consumo, às quais os indivíduos são expostos. No que se refere à aprendizagem de informações específicas e relevantes para cada contexto, infere-se que as informações que fornecem um padrão claro baseado em *ranking* de avaliação do produto (por exemplo, a resolução da câmera), denominados atributos verticais, terão maior relevância para o aprendizado dos consumidores em comparação às informações que poderão não afetar o desempenho real do produto (por exemplo, o design de uma câmera), denominados atributos horizontais.

Em determinados contextos, saber determinado tipo de informação pode ter maior relevância do que outras. Portanto, é notório que certas categorizações são consideradas mais relevantes de aprender do que outras, dependendo do domínio de cada uma delas (NOH et al., 2014). Neste sentido, o presente estudo oferece uma explicação alternativa para a aprendizagem de diferentes tipos de informações, considerando essencialmente os diferentes contextos de consumo em que os consumidores encontram-se inseridos. Deste modo, é possível inferir, conforme relata Dong-Jun Min e Cunha (2013) que os *trade-offs* enfrentados pelos consumidores diariamente, oriundos a exposição de diferentes tipos de atributos, sejam eles de diferenciação horizontal ou vertical poderão influenciar o modo como os indivíduos processam e conseqüentemente aprendem diferentes tipos de informações em diferentes contextos de consumo. Com base no exposto, foi elaborada a seguinte hipótese de pesquisa:

**H1** - Os consumidores que forem expostos a uma situação de maior envolvimento com a decisão de consumo terão maior aprendizado dos atributos verticais se comparados com os atributos horizontais; já, em uma situação de menor envolvimento com a situação de consumo, a aprendizagem dos atributos verticais e horizontais será indiferente.

## 5 ESTUDOS

Neste capítulo, serão apresentados os estudos empíricos realizados para o desenvolvimento dessa tese. Por se tratar de objetivos de pesquisa que buscam analisar relações de interação entre as variáveis a serem estudadas, optou-se pelo método experimental – que testa relações de causa e efeito – não só pela natureza das variáveis como também por uma tendência geral de estudos focados no contexto de consumo e de aprendizagem estarem ancorados nessa perspectiva metodológica de modo predominante.

### 5.1 PRÉ-TESTE

Inicialmente foi pensado em um pré-teste no intuito de testar a manipulação do cenário de envolvimento situacional, pois grande parte dos estudos referentes ao envolvimento ancorava-se no envolvimento com o produto em si e não com a situação de consumo em que o consumidor estava inserido. Alguns pré-testes foram necessários para construir os estímulos que caracterizassem uma situação de maior ou menor envolvimento com a situação de consumo, pois inicialmente os estímulos utilizados não apresentavam diferenças significativas. Após algumas tentativas frustradas nesse sentido, chegou-se a situações de consumo que apresentavam diferenças significativas e se mostraram assim, efetivas no sentido de caracterizar diferentes tipos de envolvimento com a situação de consumo.

O pré-teste foi construído no *software* Qualtrics e enviado aos participantes via *Mechanical Turk* (MTurk) da Amazon. Ao todo, 65 participantes de nacionalidade norte-americana, participaram do pré-teste, sendo 40% homens e 60% mulheres. A idade média dos respondentes foi de 39,57 anos (DP=12,82). Não foi excluído nenhum caso da amostra, pois todos responderam ao inquérito corretamente. Além disso, por ser um inquérito bastante simples, foi pago aos participantes \$0.10 por HIT. A coleta via *Mechanical Turk* é considerada uma fonte de dados confiável para estudos de natureza causal, conforme já relatado em estudos anteriores (PAOLACCI et al., 2010).

Foram estabelecidos alguns requisitos para responder ao estudo: a) residir nos Estados Unidos (conforme já mencionado); b) ter pelo menos 90% de aprovação em HITS anteriores; e c) ter respondido 500 ou mais HITS, aumentando, assim, a homogeneidade da amostra e qualidade das respostas.

### 5.1.1 Procedimentos e Estímulo

Essa etapa constituiu-se em um esforço inicial para definir o estímulo de maior ou menor envolvimento com a situação proposta que seria utilizado no estudo 1. Nesse caso, os participantes eram convidados a avaliar duas diferentes situações de consumo (cada grupo recebia um estímulo) de mais e menos envolvimento com a situação de consumo.

Na condição de mais envolvimento os participantes receberam o seguinte estímulo:

*Imagine that you are making a list to go to the grocery store and you need to pay special attention to one product - cheese - because you will be hosting a date dinner at your home and you will serve gourmet cheeses as appetizers. You know that your date is a gourmet cheese enthusiast and you want to impress him or her. Because you may not have a great deal of knowledge about gourmet cheeses, we will conduct a learning task to familiarize you with characteristics of cheeses.*

Já, na condição de menos envolvimento, os participantes receberam o seguinte:

*Imagine that you are making a list to go to the grocery store and you need to pay attention especially to one product - cheese - because you are cooking yourself dinner and the cheese is the ingredient that is missing. Because you may not have a great deal of knowledge about cheeses, we will conduct a learning task to familiarize you with characteristics of cheeses.*

Com base em estudo anterior (CUNHA; JANISZEWSKI; LARAN, 2008) optou-se pela escolha de um produto sobre o qual os consumidores deveriam ter um nível de conhecimento relativamente baixo, e, neste caso, o produto escolhido para a tarefa de aprendizagem foi o queijo, especialmente pela diversidade de atributos técnicos e desconhecidos pelos consumidores que esse produto apresenta.

Posteriormente, os participantes foram orientados a avaliar a situação apresentada, e, considerando-se que eles não possuíam grande conhecimento a respeito do contexto de queijos, foram convidados a avaliar o quão importante seria aprender sobre queijos. Para avaliar o envolvimento com a situação proposta foi utilizada uma escala de envolvimento com a situação de compra proposta por Zaichkowsky (1985), denominada de PII (*Personal Involvement Inventory*), por ter sido amplamente utilizada em estudos anteriores (MITTAL, 1995). Além disso, a PII foi utilizada, pois se julgou ser a mais adequada para medir o envolvimento com a situação de consumo, dado que as demais escalas de envolvimento estão fortemente ancoradas no envolvimento com o produto em si (para revisão ver MITTAL, 1995).

A escala constituiu-se de cinco itens (*important – unimportant, of no concern - concern to me, means a lot to me – means nothing to me, matters to me – does not matter to me, significant – insignificant*) e foram utilizados sete pontos.

### 5.1.2 Resultados

Uma análise fatorial exploratória foi realizada com os cinco itens da escala, gerando cargas fatoriais satisfatórias, e todos os itens da escala ficaram acima de 0,7 (0,939; 0,781; 0,872; 0,935 e 0,962, respectivamente). Além disso, a variância total extraída foi de 81%. Já, a confiabilidade da escala foi avaliada por meio do alfa de Cronbach, ficando em 0,940.

Em relação à checagem da manipulação da situação de consumo os resultados mostram que os grupos perceberam os dois estímulos como distintos ( $p < .05$ ). A média do alto envolvimento com a situação ( $M=5,92$ ,  $SD=1,12$ ) foi maior do que o grupo de baixo envolvimento com a situação ( $M=5,24$ ,  $SD=1,26$ ), confirmando a efetividade da manipulação.

## 5.2 ESTUDO 1

O objetivo do estudo 1 foi o de testar empiricamente a hipótese de pesquisa proposta nesta tese - de que os consumidores submetidos a um contexto de maior envolvimento com a situação de compra teriam maior aprendizagem sobre os atributos horizontais (qualidade) se comparados aos atributos verticais (região) do que consumidores submetidos a uma condição de menor envolvimento. Após a realização de um pré-teste que teve como objetivo definir as situações de maior e menor envolvimento partiu-se para a concepção da pesquisa em si.

### 5.2.1 Fase de Aprendizagem

Definidos os estímulos referentes ao nível de envolvimento com a situação de consumo foi definido o modo com que a arquitetura dos atributos do produto deveria ser apresentada durante a fase de aprendizagem, pois, através das diferentes disposições desses atributos é que os consumidores fariam predições em relação à qualidade (atributos verticais) e à região (atributos horizontais) do queijo. Desse modo, foram selecionados atributos do queijo de ordem técnica e que deveriam ser desconhecidos pelo consumidor (*type of rind: natural vs. washed; curd process: milling vs. pressing; type of rennet: animal vs. vegetable; e, coagulation agente: citric vs. lactic*). A concepção da aprendizagem foi estruturada de modo



que quando a disposição dos atributos do contrapeso 1 (tabela 2) fosse A1 e A2= 1 a região correspondente correta seria a norte e a alta qualidade. Já, quando a disposição dos atributos fosse A3 e A4=0 a região correspondente correta seria sul e alta qualidade. E quando fosse A1 e A2=0 a predição correta seria a região norte e a qualidade baixa, e quando fosse A3 e A4=0 a correspondência correta seria baixa qualidade e região sul.

**Tabela 2 – Contrapeso 1**

<i>Counterbalance 1</i>						
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>Prediction</b>	
<i>Cheese 1</i>	1	1	1	0	<i>High Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 2</i>	0	1	1	1	<i>High Quality</i>	<i>South</i>
<i>Cheese 3</i>	0	0	0	1	<i>Low Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 4</i>	1	0	0	0	<i>Low Quality</i>	<i>South</i>

**Notas**

*A1 (Type of Rind) 0= natural / 1= washed*

*A2 (Curd Process) 0= milling / 1= pressing*

*A3 (Type of Rennet) 0= animal / 1=vegetal*

*A4 (Coagulation Agent) 0= citric / 1= lactic*

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016)

Por outro lado, no contrapeso 2 (tabela 3), o inverso foi proposto. Os participantes da pesquisa recebiam o contrapeso 1 ou o 2, aleatoriamente distribuídos, dependendo da condição em que fossem designados, especialmente no intuito de não haver vieses de aprendizagem no sentido de associar a qualidade ou a região a determinado atributo, evitando possíveis falhas na operacionalização do aprendizado.

**Tabela 3 – Contrapeso 2**

<i>Counterbalance 2</i>						
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>Prediction</b>	
<i>Cheese 1</i>	0	0	0	1	<i>High Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 2</i>	1	0	0	0	<i>High Quality</i>	<i>South</i>
<i>Cheese 3</i>	1	1	1	0	<i>Low Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 4</i>	0	1	1	1	<i>Low Quality</i>	<i>South</i>

**Notas**

*A1 (Type of Rind) 1= natural / 0= washed*

*A2 (Curd Process) 1 = milling / 0= pressing*

*A3 (Type of Rennet) 1= animal / 0 = vegetal*

*A4 (Coagulation Agent) 1= citric / 0= lactic*

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016)

A partir dessa arquitetura os participantes tinham quatro chances de aprender tanto sobre a qualidade quanto sobre a região dentro de cada rodada de aprendizagem, sendo duas para alta qualidade e duas para baixa qualidade; duas para a região norte e duas para a região sul (replicações). A ordem da apresentação dos queijos (queijo 1, queijo 2, queijo 3 e queijo 4) também foi randomizada no intuito de evitar um efeito na aprendizagem via ordem de apresentação dos estímulos.

### 5.2.2 Fase de Teste

Kruschke (2005) observa que para se aprender novos estímulos que tenham certa semelhança com os previamente aprendidos em relação a algumas novas características a serem aprendidas é esperado que aja uma correspondência entre a importância do que foi com o que será aprendido, de modo que o que seja relevante será mantido e o que não for exigirá mudança na atenção demandada a determinado estímulo.

Em linha a essa concepção teórica, foi incluída uma fase de teste no estudo, posterior a fase de aprendizagem, que se propõe-se em analisar como será o aprendizado dos participantes quando confrontados com um novo arranjo de distribuição dos atributos, de modo que aja, o que chama-se de correspondência entre o que foi aprendido anteriormente e o que será com essa nova distribuição.

A fase de teste é basicamente uma réplica da fase de aprendizagem, e foi operacionalizada da mesma forma com a mesma amostra, porém o que as difere é a forma como os atributos relacionados ao queijo foram distribuídos. Foi mantido o mesmo grau de dificuldade em termos de aprendizagem dos atributos, porém há ausência de *feedback*, pois acredita-se que a presença ou não de *feedback* possa ser uma forma de se compreender melhor os resultados da fase de aprendizagem, ou seja, um resultado complementar a primeira etapa.

A seguir, nas Tabelas 4 e 5, tem-se como foi construída a nova composição das disposições dos queijos.

**Tabela 4** – Contrapeso 1 – Estudo 2

<i>Counterbalance 1 – Estudo 2</i>						
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>Prediction</b>	
<i>Cheese 1</i>	1	1	0	1	<i>High Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 2</i>	1	0	1	1	<i>High Quality</i>	<i>South</i>
<i>Cheese 3</i>	0	0	1	0	<i>Low Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 4</i>	0	1	0	0	<i>Low Quality</i>	<i>South</i>

**Notas**

*A1 (Type of Rind) 0 = natural / 1= washed*  
*A2 (Curd Process) 0 = milling / 1= pressing*  
*A3 (Type of Rennet) 0= animal / 1 = vegetal*  
*A4 (Coagulation Agent) 0= citric / 1= lactic*

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016)

**Tabela 5** – Contrapeso 2 – Estudo 2

<i>Counterbalance 2 – Estudo 2</i>						
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>Prediction</b>	
<i>Cheese 1</i>	0	0	1	0	<i>High Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 2</i>	0	1	0	0	<i>High Quality</i>	<i>South</i>
<i>Cheese 3</i>	1	1	0	1	<i>Low Quality</i>	<i>North</i>
<i>Cheese 4</i>	1	0	1	1	<i>Low Quality</i>	<i>South</i>

**Notas**

*A1 (Type of Rind) 1 = natural / 0= washed*  
*A2 (Curd Process) 1 = milling / 0= pressing*  
*A3 (Type of Rennet) 1= animal / 0 = vegetal*  
*A4 (Coagulation Agent) 1= citric / 0= lactic*

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016)

Exatamente como na fase de aprendizagem, os participantes eram aleatoriamente distribuídos, recebendo ou o contrapeso 1 ou o 2. Em colorido estão as mudanças feitas em relação a distribuição dos atributos.

### 5.2.3 Desenho da Pesquisa e Procedimentos

Definidos e apresentados os cenários e o modo com que a estrutura das tarefas de aprendizagem e de teste foram compostas, a pesquisa caracterizou-se como sendo 2 (*more involvement vs. less involvement*) x 2 (*type of attributes: vertical vs. horizontal*) mixed design. O envolvimento foi manipulado *between-subjects* e o tipo de atributos (verticais e horizontais) foi manipulado *within-subjects replicates*. Inicialmente, os participantes da pesquisa recebiam o estímulo na condição de menor ou maior envolvimento, ou seja, um grupo recebeu a condição de menor envolvimento e o outro grupo recebeu a condição de maior envolvimento com a situação de consumo proposta.

Posteriormente, os participantes eram convidados a participar de uma tarefa de aprendizagem em que eles tinham que prever, com base nas diferentes disposições dos atributos do produto (conforme tabelas), se os queijos seriam de baixa ou alta qualidade (atributos verticais), e se seriam da região norte ou sul (atributos horizontais).

Ao todo foram realizadas seis rodadas de aprendizagem, em que os participantes tinham que prever a qualidade e a região de quatro produtos (quatro disposições de atributos do queijo) por rodada de aprendizagem. Ao final de cada rodada, os participantes recebiam feedback, ou seja, se eles acertavam a qualidade como sendo alta ou baixa e a região como sendo norte ou sul recebiam um feedback positivo. Porém, se eles não acertavam a resposta correta aparecia na tela. A variável dependente, neste caso, caracterizou-se como a média de acertos de cada participante em cada rodada de cada produto.

#### **5.2.4 Participantes e *Outliers***

Os participantes do experimento foram recrutados através do *website* Mechanical Turk, utilizando-se os mesmos critérios do pré-teste, porém, neste caso, os participantes receberam R\$0,30 por HIT por se tratar de um inquérito mais longo e complexo. Os 108 participantes foram distribuídos aleatoriamente entre os dois estímulos propostos, sendo 50% dos respondentes do sexo masculino e 50% do sexo feminino. A idade média dos participantes foi de 33,7 anos (DP=10,75). Não foram encontradas diferenças significativas na aprendizagem entre os grupos no que se refere às covariáveis gênero e idade ( $p>0,5$ ), confirmando que a idade e o gênero não interferem na aprendizagem dos grupos expostos aos diferentes tratamentos.

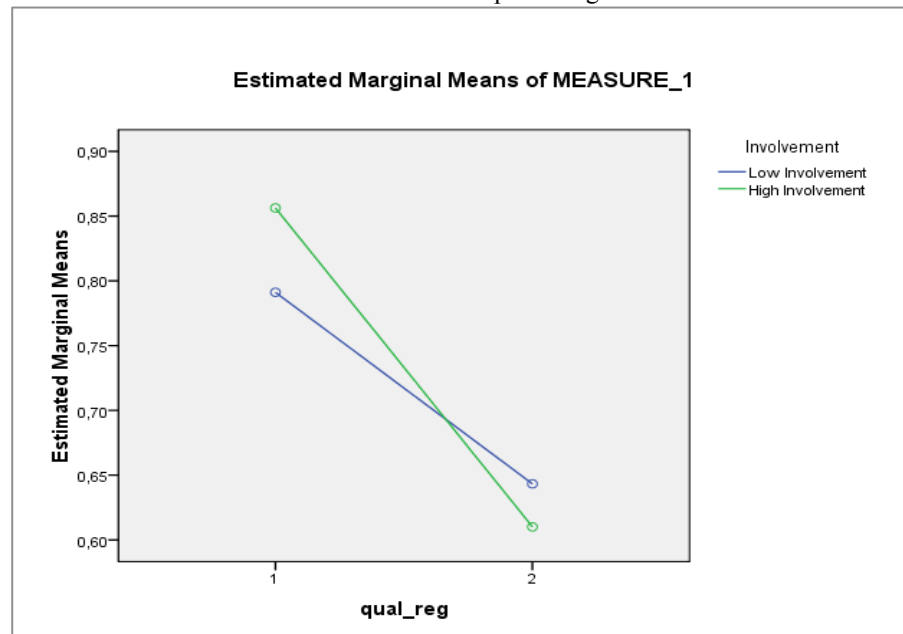
Também foi imposto um critério de aprendizagem mínima para a amostra estudada. Baseado em estudos anteriores (CUNHA; JANISZEWSKI; LARAN, 2008; CUNHA JR.; LARAN, 2009) foram removidos participantes que aprenderam abaixo de 50%. Entende-se que os participantes que aprenderam exatamente 50% dos estímulos propostos poderiam ter respondido aleatoriamente ou não, então optou-se por manter os participantes que aprenderam apenas 50%. O restante dos participantes já foram excluídos da amostra final acima apresentada.

### 5.2.5 Resultados da Fase de Aprendizagem

Segundo Mayers (2013) uma análise *repeated-measures* ANOVA examina as diferenças das médias da variável dependente em relação a duas ou mais condições das variáveis independentes *within-group*. As diferenças são avaliadas em relação a como os indivíduos diferem em diferentes condições em vez de como os indivíduos diferem uns dos outros. Tendo como base estudos anteriores que utilizam medidas repetidas tais como as utilizadas neste estudo (CUNHA JR.; LARAN, 2009; CUNHA JR.; SHULMAN, 2011), e que partem da análise dos resultados exclusivamente através de efeitos interativos, a seguir apresentam-se os resultados referentes ao estudo com base na hipótese de pesquisa proposta.

#### 5.2.5.1 Teste das Hipóteses

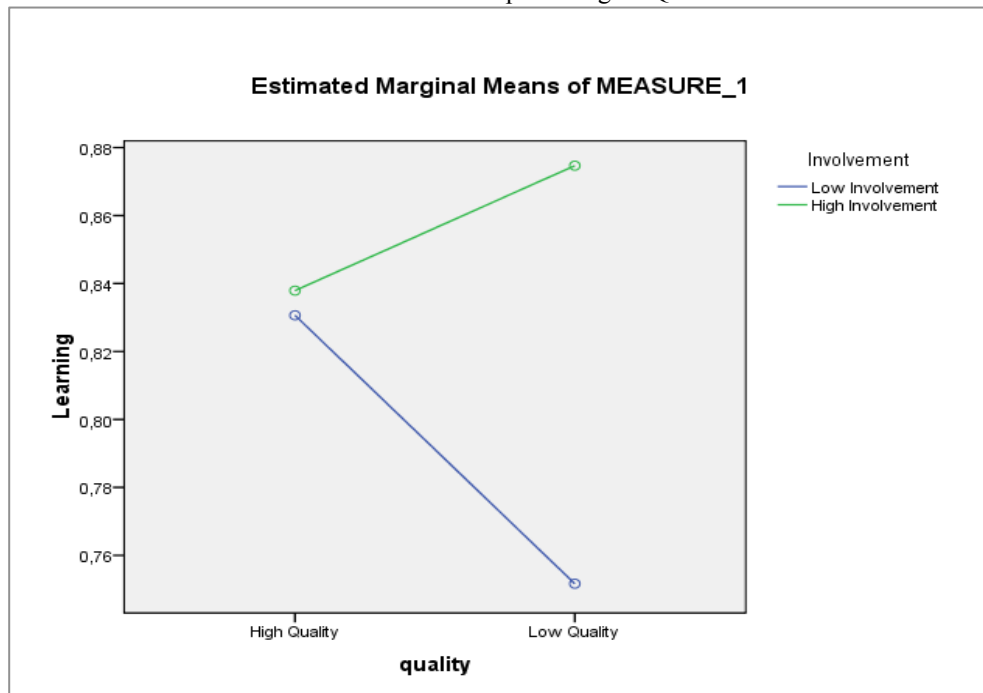
Inicialmente, para se analisar os resultados referentes ao teste principal das hipóteses foi feita uma média geral da aprendizagem dos atributos verticais e horizontais, sendo retiradas da análise as primeiras duas rodadas da aprendizagem por serem consideradas etapas de calibragem, ou seja, uma oportunidade dos respondentes se familiarizarem com o instrumento, não sendo consideradas, efetivamente, rodadas de aprendizagem em si. A *repeated-measures* ANOVA mostrou uma interação parcial entre o envolvimento (maior vs. menor) e a aprendizagem dos atributos verticais (qualidade) e horizontais (região), corroborando a hipótese principal desta tese (ver Gráfico 1). Esta interação *one-way* foi parcialmente significativa ( $p=0,065$ ). Na condição de maior envolvimento, a média dos atributos verticais (qualidade) foi de  $M=0,856$ , enquanto que para os atributos horizontais (região) a média foi de  $M=0,610$ . Já, na condição de menor envolvimento a média de aprendizagem dos atributos verticais foi de  $M=0,791$ , e dos atributos horizontais foi de  $M=0,643$ .

**Gráfico 1 – Resultado Aprendizagem Geral**

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

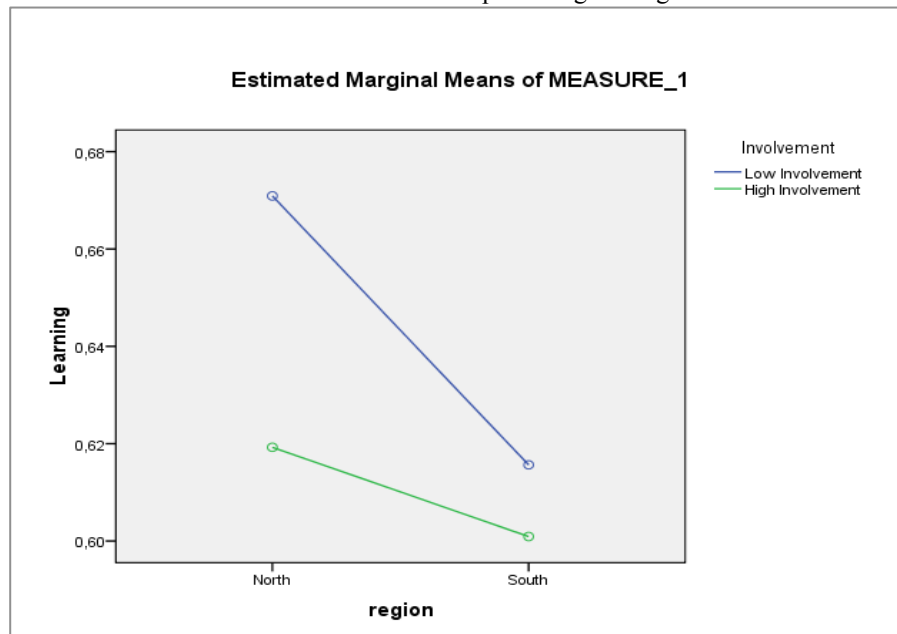
Para se analisar individualmente a diferença entre os dois grupos no que se refere a aprendizagem dos atributos verticais (qualidade) foi feita uma análise complementar com as replicações. A *repeated-measures* ANOVA mostrou uma interação *one-way* significativa entre o tipo de envolvimento e a aprendizagem da qualidade ( $F(1,108)=7,460$ ;  $p=0,007$ ). A média geral da aprendizagem dos atributos verticais no alto envolvimento foi de  $M=0,856$  enquanto que no baixo envolvimento foi de  $M=0,791$ . Na condição de maior envolvimento a média de aprendizagem de alta qualidade foi de  $M=0,838$  enquanto que a média de aprendizagem de baixa qualidade foi de  $0,875$ . Por outro lado, na condição de menor envolvimento as médias de aprendizagem para alta qualidade e baixa qualidade foram de  $M=0,831$  e  $M=0,752$ , respectivamente.

Gráfico 2 – Resultado Aprendizagem Qualidade



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Os resultados de uma *repeated-measures* ANOVA referentes aos atributos horizontais (ver Gráfico 3), ou seja, em relação ao envolvimento e a aprendizagem das regiões norte ou sul não mostraram uma interação significativa, conforme o esperado ( $F(1,108)=0,525$ ;  $p=0,470$ ). A média na condição de menor e maior envolvimento foram de  $M=0,642$  e  $M=0,610$ , respectivamente. Quando submetidos a um menor envolvimento a média da aprendizagem da região norte foi de  $M=0,671$  enquanto que da região sul foi de  $M=0,616$ . Por outro lado, quando receberam o estímulo de maior envolvimento, a média da aprendizagem da região norte foi de  $M=0,619$  e a média da aprendizagem da região sul foi  $M=0,601$ .

**Gráfico 3 – Resultado Aprendizagem Região**

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

#### 5.2.5.2 Análise Suplementar dos Contrapesos e das Replicações

Foram realizadas algumas análises suplementares para identificar se houve algum efeito não esperado em relação a aprendizagem no que diz respeito aos contrapesos e as replicações utilizadas. Os resultados das análises realizadas com os contrapesos indicam que não foram encontrados efeitos principais em qualquer uma das avaliações. Em relação ao tipo de envolvimento pode-se constatar que não houve diferença significativa entre os grupos no que se refere aos contrapesos ( $F(1,108)=0,888$ ;  $p=0,348$ ). Além disso, quanto ao tipo de atributo, sejam eles verticais ou horizontais também não houveram diferenças significativas com os diferentes contrapesos expostos ( $F(1,108)=0,189$ ;  $p=0,665$ ). Também foi testado o efeito do contrapeso em relação ao nível dos atributos (alta ou baixa qualidade; e, região norte ou sul) e da mesma forma, o efeito não foi significativo ( $F(1,108)=0,324$ ;  $p=0,570$ ).

Em conjunto esses resultados dão credibilidade ao instrumento, uma vez que pode-se afirmar com base nos resultados que não houveram vieses de aprendizagem no que se refere a escolha dos atributos referentes aos queijos. Isto implica que a aprendizagem dos participantes da pesquisa ocorreu em função do teste em si e não sob a interferência de qualquer crença ou conhecimento preestabelecido dos atributos utilizados.

Já, as análises referentes a utilização das replicações foi constatado com base nos resultados que não houve diferença significativa da aprendizagem dos diferentes grupos



quanto as replicações utilizadas, ( $F(1,108)=0,002$ ;  $p=0,962$ ). Do mesmo modo, que a análise feita dos contrapesos, o tipo e o nível do atributo também não foram significativos ( $F(1,108)=0,720$ ;  $p=0,398$ ;  $F(1,108)=1,136$ ;  $p=0,289$ ), respectivamente. Houve um efeito significativo não esperado entre os contrapesos e as replicações ( $F(1,108)=5,362$ ;  $p=0,023$ ). Por alguma razão dependendo do contrapeso em que foram expostos os participantes aprenderam de formas diferentes as replicações.

### 5.2.5.3 Checagem das Manipulações

A checagem da manipulação em relação a importância da qualidade para os diferentes grupos foi realizada através de uma escala Likert de sete pontos em que o ponto 1 correspondia a “nada importante” e o ponto 7 representava o “muito importante”. Os participantes recebiam a seguinte orientação: *“Por favor, avalie a extensão que a qualidade do queijo é importante para você”*. A checagem da manipulação da importância da região do queijo (norte ou sul) foi realizada do mesmo modo, através da seguinte orientação: *“Por favor, avalie a extensão que a região de origem do queijo é importante para você”*.

A checagem das manipulações quando a importância da qualidade e da região do queijo foi realizada através de um teste t pareado em que a média da importância da qualidade foi de  $M=5,19$ ;  $DP=1,55$  enquanto que a média da importância da região foi de  $M=3,371$ ;  $DP=1,91$ , corroborando as hipóteses da pesquisa.

Uma outra checagem de manipulação foi proposta para avaliar a familiaridade dos respondentes com os atributos técnicos do queijo que foram utilizados. Para tanto foi proposto que os respondentes avaliassem o quanto eles estavam familiarizados com os atributos: *“Type of Rind”*, *“Curd Process”*, *“Type of Rennet”*, e, *“Coagulation Agent”*. Uma escala Likert de sete pontos foi utilizada, em que o ponto 1 representava “pouco familiar” e o ponto sete significava “muito familiar”. Os resultados de um *test t* com grupos independentes através do teste Levene mostrou que não houveram diferenças significativas no que se refere a familiaridade dos respondentes com os atributos dos queijos utilizados ( $p=0,103$ ;  $p=0,605$ ;  $p=0,171$ ;  $p=0,180$ , respectivamente).

### 5.2.6 Resultados da Fase de Teste

Inicialmente foram mantidos os mesmos critérios e parâmetros utilizados na fase de aprendizagem, sendo retirados da amostra os participantes com média geral de aprendizagem

inferior a 50%. Além disso, as duas primeiras rodadas de aprendizagem também foram retiradas da análise.

Foi aplicada uma *A repeated-measures* ANOVA que apontou que não houve diferença na aprendizagem dos atributos verticais (qualidade) e horizontais (região) no que se refere ao tipo de situação de consumo, seja ela de menor ou maior envolvimento  $p=0,233$ . Na condição de maior envolvimento, a média dos atributos verticais (qualidade) foi de  $M=0,507$  enquanto que para os atributos horizontais (região) a média foi de  $M=0,597$ . Por outro lado, na condição de menor envolvimento a média de aprendizagem dos atributos verticais foi de  $M=0,512$ , e dos atributos horizontais foi de  $M=0,520$ .

### **5.2.7 Discussão Geral dos Resultados**

A indução de categorias e conceitos tem se mostrado efetiva no intuito de auxiliar os indivíduos a compreenderem e organizarem o mundo complexo como o atual, em termos de quantidade de informações e estímulos que são expostos diariamente (NOH et al., 2014). Conforme o exposto, a categorização desempenha importante papel no sentido de ajudar os indivíduos nesse processo, não somente no processo de categorizar e ordenar informações, mas de processar diferentes estímulos presentes especialmente em um ambiente de consumo.

Desse modo, conforme relatam Anderson, Ross e Chin-Parker (2002), não é apenas relevante compreender de que modo as categorias são processadas, mas principalmente como elas são aprendidas pelos consumidores, porque a categorização apresenta-se como importante ferramenta que fundamenta todas as atividades cognitivas humanas, no sentido de evitar que os indivíduos se sobrecarreguem de informações e organizem seu ambiente de modo mais efetivo.

Embora tendo sua relevância bastante explorada em outras áreas do conhecimento, principalmente na psicologia cognitiva, percebeu-se uma carência de estudos que abordassem a temática no contexto de marketing, mais diretamente no contexto do comportamento do consumidor. Buscando não somente suprir essa necessidade de mais estudos que abordassem o tema, mas a fim de contribuir para elucidar o questionamento de pesquisa principal dessa tese, foi proposto o seguinte objetivo de pesquisa: analisar a aprendizagem dos indivíduos, considerando-se diferentes atributos (sejam eles verticais ou horizontais) e diferentes contextos de consumo em que se encontram inseridos (de maior ou menor envolvimento).

A fim de responder ao objetivo já exposto, foi realizado um estudo de caráter experimental, além do pré-teste, para testar a hipótese de pesquisa propostas nessa tese, de que os consumidores quando estivessem expostos a uma situação de maior envolvimento com a decisão teriam um aprendizado maior em relação aos atributos verticais se comparados aos atributos horizontais. Já, em uma situação de menor envolvimento, a aprendizagem de ambos os atributos seria indiferente.

Inicialmente, o pré-teste teve como objetivo principal testar o cenário de consumo a ser utilizado, sendo ele de maior ou menor envolvimento com a situação de consumo. Após aplicação dos diferentes cenários pôde-se constatar que a manipulação foi efetiva e poderia ser utilizada nos estudos posteriores. Definidos os cenários de consumo condizentes com o maior e o menor envolvimento com a situação, foi realizado o estudo 1, que buscou testar a hipótese de pesquisa proposta nessa tese.

Os resultados foram coerentes com o esperado, pois houve maior aprendizado dos atributos referentes à qualidade do que dos atributos referentes à região, em um contexto de maior envolvimento com a situação de consumo. Por outro lado, quando confrontados com um contexto de menor envolvimento, não houve diferenças significativas entre a aprendizagem dos atributos verticais (qualidade) em comparação aos atributos horizontais (região). Além disso, o estudo 1 testou como fatores contextuais, tais como um contexto de maior ou menor envolvimento com a situação de compra pode influenciar a aprendizagem de diferentes tipos de atributos, sejam eles, verticais ou horizontais. Os resultados de modo geral indicam que existe um efeito interativo entre o tipo de envolvimento e a aprendizagem de diferentes tipos de atributos corroborando a hipótese de pesquisa propostas nessa tese.

Dentro do estudo 1, uma segunda fase foi realizada, denominada de fase de teste no intuito de complementar os resultados encontrados na fase de aprendizagem, proporcionando uma possível explicação para os resultados já analisados. Os resultados dessa etapa indicaram que sem a presença de *feedback*, a diferença significativa ocorrida na primeira etapa não foi replicada, ou seja, os participantes da pesquisa necessitaram do *feedback* tanto positivo quanto negativo para se manterem motivados no processo de aprendizagem. Diferentemente do proposto por Kruschke (2006) não houve uma correspondência direta entre o que foi aprendido na fase de aprendizagem em relação ao que foi aprendido na fase de testes. Os resultados podem ser explicados por uma aparente motivação onipresente a presença de *feedback*, porém, novos estudos devem ser concebidos nesse sentido para analisar em profundidade a coerência desses resultados.

Em suma, os resultados do estudo 1 clarificam o objetivo principal proposto nessa tese, uma vez que traz a luz a concepção de que os indivíduos aprendem de diferentes formas os estímulos em que são expostos, principalmente por uma orientação do tipo de informação, neste caso, através de uma diferenciação de atributos verticais comparados a uma diferenciação de atributos horizontais (VANDENBOSCH; WEIBERG, 1995; (DONG-JUN MIN; CUNHA JR., 2013). Somado a isso, conforme postula Krusche (2006) a atenção demandada a diferentes contextos em que esses diferentes tipos de atributos são processados e conseqüentemente aprendidos, também assumem papel de destaque.

Em síntese, quando foram submetidos a um contexto de maior envolvimento com a situação os consumidores tiveram uma média maior de aprendizagem dos atributos verticais (qualidade) no que dos atributos horizontais (região), o que pode ser explicado pela relevância que a qualidade possui diante da situação de alto envolvimento exposta. Por outro lado, quando submetidos a um contexto de menor envolvimento com a situação os resultados indicam que o aprendizado foi indiferente, uma vez que o tipo de atributo possui pouca importância frente ao tipo de situação exposta.

Os resultados da fase de aprendizagem sugerem que os indivíduos podem aprender determinadas situações de formas diferentes, principalmente pela relevância que a informação dada possui frente ao contexto de consumo exibido. O estudo 1 de certa forma responde a alguns questionamentos proposto por Kruschke (2005), explicando o que e de que modo o indivíduo aprendeu. Porém, para um pesquisador cognitivo as questões que, em seguida, emergem dizem respeito, por exemplo, a que tipo de processo melhor representa o conhecimento aprendido.

Afim de elucidar esse questionamento, o autor propõe que outros tipos de informações podem simplificar e explicar os resultados aprendidos. Edmonds e Norling (2007) afirmam que para que o contexto seja considerado um influenciador na aprendizagem é necessário avaliar padrões subjacentes que ocorrem em determinadas situações. Afim de complementar os resultados encontrados na fase de aprendizagem foi realizada uma etapa complementar, denominada de fase de teste em que os indivíduos teriam a oportunidade de aprender uma nova distribuição de atributos porém com a ausência de *feedback*. Os resultados desta etapa indicam que quando retirado o *feedback* dos respondentes a aprendizagem tanto dos atributos verticais como dos horizontais passam a não ter diferença significativa considerando o contexto de consumo em que ela ocorre. Os resultados apontam que não houveram diferenças significativas na condição de maior envolvimento, visto que a presença de *feedback* se mostra

como um possível motivador da aprendizagem. Por outro lado, na condição de menor envolvimento o aprendiz se mantém indiferente com ou sem *feedback*.

Neste sentido, é possível determinar com base nos resultados, que a ausência de *feedback* especialmente no contexto de maior envolvimento, que apresentou resultados significativos na fase de aprendizagem, pode ser considerado uma possível variável explicativa para determinar os processos subjacentes envolvidos nas relações testadas, porém são necessários estudos futuros que melhor investiguem os processos envolvidos e se a presença ou não do *feedback* realmente se mostra uma variável fundamental e explicativa no processo de aprendizagem do consumidor.

Em linhas gerais, os resultados dos estudos apontam que a hipótese central proposta nesta tese foram confirmadas, pois houve maior aprendizagem dos atributos verticais referentes à qualidade, no contexto de maior envolvimento, comparados com os atributos horizontais (região). A aprendizagem dos dois tipos de atributos não variou em um contexto de menor envolvimento.

## 6 CONCLUSÕES

Um dos campos mais férteis em termos de oportunidades de pesquisa, que vem sendo estudado há mais de 30 anos, é o comportamento do consumidor, em especial em relação a como os consumidores tomam decisões de consumo, e quais são os principais fatores que influenciam esse processo. Segundo Bettman, Luce e Payne (1998), diante das transformações ocorridas no contexto mundial atual, torna-se evidente que a temática permanecerá como foco de estudos nos próximos anos, principalmente pelo desafio natural de compreender de forma mais clara a complexidade dos comportamentos humanos e inquietações de pesquisa que se mantém em aberto na literatura acadêmica.

Dentre os desafios enfrentados por pesquisadores, em que o sujeito em análise é o consumidor, entender com maior profundidade os processos que não estão diretamente ligados a escolha, ou seja, implícitos a escolha, mostrou-se relevante tendo em vista como os consumidores desenvolvem e utilizam estratégias para tomar decisões, mais especificamente, de que forma eles configuram o mundo que os cerca, através da categorização de informações e da aprendizagem dos estímulos a que são expostos (BETTMAN; JOHNSON; PAYNE, 1991).

A aprendizagem humana embasada na teoria proposta nessa tese, ou seja, através da construção de categorias mentais, desempenha um importante papel no modo como os indivíduos organizam e classificam os estímulos do ambiente de consumo. A teoria de aprendizagem com base em categorias proposta por Kruschke (2005) buscou responder a questionamentos latentes dentro do contexto de pesquisa focada no consumidor, relacionadas ao modo como os indivíduos aprendem e quais são os processos que melhor descrevem a sua aprendizagem.

Nesse sentido, buscando suprir algumas lacunas teóricas, a presente tese caracterizou-se como um esforço de pesquisa abraçando uma temática de pesquisa ainda pouco explorada no contexto do marketing, principalmente no campo do comportamento do consumidor. Em linhas gerais, a presente tese apresenta contribuições teóricas sob diferentes perspectivas: contribuições efetivas em relação à própria teoria de aprendizagem com base em categoriais; contribuições da teoria proposta em relação a outras abordagens teóricas relacionadas à aprendizagem humana, que operam de modo independente e têm sido utilizadas em estudos focados no comportamento do consumidor; e contribuições teóricas mais abrangentes, envolvendo a temática aprendizagem em relação a estudos de consumo.

Inicialmente, ao se avaliar especificamente estudos de aprendizagem com base em categorias notou-se que grande parte é oriunda da psicologia cognitiva, e esteve focada em uma ótica estrutural de entendimento do fenômeno, no qual foram quase que exclusivamente analisadas apenas a forma como as categorias são apresentadas, através de teorias exemplares, de protótipos ou baseada em regras (KRUSCHKE, 2005, 2008). Essa corrente teórica, baseada no formato de apresentação das categorias, tem sido amplamente considerada nas discussões teóricas e nos estudos realizados em relação à aprendizagem de categorias.

Uma oportunidade de pesquisa identificada, buscou-se avaliar o fenômeno da categorização através de um entendimento funcional, no qual a forma como os estímulos foram apresentados assumem destaque no sentido de se revelarem relevantes em determinadas situações de aprendizagem (COHEN; BASU, 1987). Indo ao encontro das inquietações propostas Markman e Ross (2003), ao afirmarem que não existe um único mecanismo de aprendizagem sobre uma categoria – no qual um ponto de vista a ser discutido centra-se em explorar a relação entre a forma como as categorias são utilizadas e o que é aprendido sobre elas – a presente tese buscou explorar dois amplos *gaps* teóricos encontrados na teoria de aprendizagem com base em categorias.

Dessa forma, foi identificado a relevância de se analisar fatores contextuais que podem influenciar a aprendizagem, pois se acredita que, em determinadas situações, a atenção demandada ao contexto interfere diretamente na forma com que os indivíduos aprendem os estímulos expostos. Após, foi percebido que dentre as informações que os indivíduos são geralmente expostos, algumas são mais relevantes de serem aprendidas em relação a outras.

Portanto, os resultados observados na presente tese oferecem algumas contribuições para as teorias propostas por Krusche (2005 e 2006) no contexto da aprendizagem baseada em categorias, visto que os estudos desenvolvidos nesta tese ampliaram o entendimento do acerca do fenômeno, atendendo aos *gaps* apontados pelos autores. A primeira contribuição, refere-se a um entendimento mais claro sobre como fatores contextuais, relacionados neste estudo, especialmente tratando-se do envolvimento com a situação de consumo, proporcionam maior aprendizado por parte do consumidor, considerando o contexto que foram expostos. Até então, estudos de aprendizagem com base em categorias direcionaram maior foco a compreensão da estrutura de aprendizagem do que ao contexto em que ela ocorre. Nesse sentido, o presente estudo sinaliza a relevância do contexto como um componente essencial, que leva ao melhor desempenho da aprendizagem, ou seja,

independente do modo com que uma tarefa de aprendizagem é exposta; o contexto em que ela ocorre se mostra mais relevante.

Outra contribuição em termos teóricos de aprendizagem de categorias, trata-se dos diferentes níveis de aprendizagem a serem processados e conseqüentemente aprendidos pelos indivíduos. As bases teóricas da psicologia cognitiva defendem que o indivíduo processa diferentes tipos de informações de modo similar. Dessa forma, os resultados desta tese contribuem para esse entendimento, evidenciando que os indivíduos processam e conseqüentemente aprendem determinados estímulos de formas diferentes, dependendo da relevância das informações. Tomados em conjunto, as principais contribuições teóricas do presente estudo indicam que o contexto de consumo e as informações presentes nessa situação devem ser consideradas para propiciar a melhor compreensão do fenômeno da aprendizagem com base em categorias.

Uma discussão mais abrangente quanto à contribuição dos resultados sob uma perspectiva teórica frente outras abordagens teóricas de aprendizagem, também se faz necessário. É notório que, embora muito difundida em outras áreas do conhecimento, por exemplo a psicologia cognitiva, no contexto de marketing e do consumo, estudos com foco no aprendizado com base em categorias mostra-se carente, pois têm recebido pouca ou quase nenhuma atenção. Entre os poucos estudos que foram encontrados sobre o tema, os que são embasados por uma perspectiva teórica específica focaram em duas frentes de pesquisa: a aprendizagem associativa e a aprendizagem adaptativa.

Muito semelhante aos modelos formais já apresentados nesta tese, as correntes teóricas referentes à aprendizagem associativa e a aprendizagem adaptativa partem do pressuposto de que a aprendizagem depende da estrutura do estímulo a ser aprendido. Neste caso, a relevância é dada ao formato da apresentação dos estímulos. Em contrapartida, a presente tese busca ampliar o entendimento do fenômeno através de uma perspectiva funcional e contextual, visto que o formato da apresentação dos estímulos se manteve constante, sendo que o que foi manipulado foi apenas o contexto. Mesmo considerando que as correntes teóricas apresentadas apresentam divergências, pois a primeira está focada em analisar o modo com que os estímulos influenciam os resultados alterando o formato de aprendizagem; e a segunda defendendo que a aprendizagem é adaptativa, é possível constatar que a aprendizagem é um campo que se encontra em desenvolvimento frente outras correntes teóricas expostas, porém, deve ser levado em consideração, visto que apresenta uma visão mais funcional sobre o processo de aprendizagem.



De modo geral, ao se considerar os estudos que analisaram o tema: aprendizagem do consumidor, percebeu-se que, a mesma é pouco explorada. Nesse sentido, o presente estudo veio a somar no sentido de contribuir com novos resultados acerca do tema, além de estimular o desenvolvimento de novos estudos com foco na aprendizagem. Nesse sentido, reitera-se que o estudo da aprendizagem área de comportamento do consumidor se mostra promissora e, ao mesmo tempo, carente na literatura acadêmica, visto que grande parte dos estudos ancoram-se em associações diretas entre os estímulos de marketing e a tomada de decisão. Portanto, explorar os processos subjacentes ou ainda não diretos oferecem um ponto de vista complementar e não menos importante a ser analisado pelos pesquisadores de marketing, `a medida que se mostra relevante não apenas identificar como esses estímulos interferem de forma direta nas escolhas do consumidor, mas também como são processados e aprendidos.

## 8 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Algumas limitações do presente estudo permanecem evidentes, mesmo que sua realização tenha se amparado no rigor científico e os objetivos propostos tenham sido alcançados. Mesmo que o objetivo principal desta tese tenha sido suprido através dos dois estudos realizados, considera-se necessário um estudo adicional para confirmar o efeito analisado. A limitação que inicialmente se apresenta refere-se à forma com que os atributos foram distribuídos, os quais podem, de certo modo, limitar a aprendizagem dos atributos horizontais (região). Sugere-se que em futuros estudos, diferentes distribuições de atributos sejam realizadas, com um número maior de produtos, a fim de promover maiores chances aos participantes de processarem as informações dadas e, conseqüentemente, aumentar a aprendizagem. Além disso, é aconselhado um estudo *between-subjects* pois se acredita que, deste modo, sejam eliminadas explicações alternativas para os resultados encontrados.

O presente estudo explorou um contexto de consumo específico, no caso de maior e menor envolvimento com a situação, e os resultados mostraram que existe um efeito significativo em relação aos diferentes contextos apresentados. Futuros estudos podem explorar de modo mais efetivo como diferentes contextos de consumo no que se refere ao envolvimento, seja ele de alto ou baixo envolvimento, ou relacionado ao produto em si interferem no processo de aprendizagem.

Além disso, para dar maior credibilidade aos resultados encontrados na presente tese, acredita-se ser necessária a realização de um estudo adicional, utilizando um contexto de consumo neutro, para assim fazer um comparativo entre os três contextos. Futuros estudos podem também utilizar diferentes tipos de envolvimento, não somente com a situação de consumo em si, mas com o produto, por exemplo, para verificar o quanto o efeito pode ser replicado para diferentes situações de envolvimento no contexto de consumo.

Mesmo que não tenha sido parte dos objetivos dessa tese, é importante averiguar como a aprendizagem interfere em comportamentos de consumo. Desse modo, futuros estudos poderiam explorar a relação entre o que é aprendido e o impacto disso, na tomada de decisão. Os estudos realizados nesta tese não abordaram diretamente a questão da tomada de decisão, e futuros estudos poderiam se concentrar em analisar o quanto do que é aprendido pode refletir em determinados comportamentos de consumo. É possível que o que mais se aprenda seja refletido em decisões de consumo mais favoráveis?

Cabe destacar também algumas limitações referentes à operacionalização da pesquisa e a ferramenta utilizada. Conforme relata Paolacci (2010), a utilização da ferramenta Mturk para a aplicação de experimentos *online* tem sido amplamente utilizada ao longo dos anos, porém algumas limitações merecem ser discutidas. Existe a possibilidade de limitação da aplicação em ambiente *online* da pesquisa, pois reduz o controle, comparado a aplicação da pesquisa em um ambiente controlado de laboratório. Além disso, cabe destacar que os estudos foram aplicados em população norte-americana. Sugere-se que os estudos sejam replicados em contexto nacional, a fim de verificar o quanto os efeitos permanecem constantes, e se, de alguma forma, existe algum fator referente à cultura que possa influenciar.

A escolha do produto (queijo) foi feita baseada em estudos anteriores que afirmam que a população americana tem um nível baixo de conhecimento quanto ao produto. Desse modo, talvez seja necessário verificar o quanto o produto, de modo geral, é conhecido ou não em contexto nacional. Uma oportunidade de pesquisa que se mostra latente, relaciona-se a como a aprendizagem pode ser diferente, considerando diferentes níveis de conhecimento sobre determinados produtos, em diferentes culturas.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, A. L.; ROSS, B. H.; CHIN-PARKER, S. A further investigation of category learning by inference. **Memory and Cognition**, v. 30, p. 119–128, 2002.
- BETTMAN, J. R.; JOHNSON, L.; PAYNE, J.W. Consumer decision making, in ROBERTSON, T. S.; KASSARJIAN, H. H. (Eds.), **Handbook of consumer behavior**. São Paulo: Prentice Hall, p. 50-84, 1991.
- BETTMAN, James; LUCE, Mary; PAYNE, John. Constructive Consumer Choice Process. **Journal of Consumer Research**. V. 25, pp. 187-212, 1998.
- BILLETER, D.; KALRA, A.; LOEWENSTEIN, G. Underpredicting learning after initial experience with a product . **Oxford Journal**, v. 37, n. 5, p. 723-736, feb. 2011.
- CELSI, R. L.; OLSON, J. C. The role of involvement in attention and comprehension processes. **Journal of Consumer Research**, p. 210-224, 1988.
- COHEN, J. B.; BASU, K. Alternative models of categorization: toward a contingent processing frame- work. **Journal of Consumer Research**, v. 13, p. 455- 472, mar. 1987.
- CUNHA JR, M.; JANISZEWSKI, C.; LARAN, J. Asymmetries in the sequential learning of brand associations: implications for brand preference and the early entrant advantage. **Journal of Consumer Research**, v. 35, p. 788-799, feb. 2009.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Protection of Prior Learning in Complex Consumer Learning Environments. **Journal of Consumer Research**, v. 34, p. 850-864, abr. 2008.
- DONG-JUN MIN; CUNHA JR, M. Consumers' Choice Formulation Under Risk: a Competence-Based Perspective, in NA - **Advances in Consumer Research**, v.41, eds. Simona Botti and Aparna Labroo, Duluth, MN : Association for Consumer Research. 2013.
- EDMONDS, B.; NORLING, E. Integrating learning and inference in multi-agent systems using cognitive context. **Lecture Notes in Computer Science**, v. 142, 2007.
- ERICKSON, M. A.; KRUSCHKE, J. K. Rule-based extrapolation in perceptual categorization. **Psychonomic Bulletin and Review**, v. 9, p. 160–168, 2002.
- GIACOMELE, Suelen. Da água para o vinho: o crescimento da Wine a partir do uso de big data. **E-Commerce Brasil**. 27 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/da-agua-para-o-vinho-o-crescimento-da-wine-a-partir-do-uso-de-big-data/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- GOLDSTONE, R. L.; KERSTEN, A. Concepts and categorization. In: HEALY, A. F.; PROCTOR, R. W. (eds.) **Comprehensive handbook of psychology, Experimental Psychology**, v. 4, New Jersey: Wiley, p. 599-621, 2003.
- HOUSTON, M. J.; ROTHSCHILD, M. L. Conceptual and methodological perspectives in involvement. In: JAIN, S. (ed.). **Research frontiers in marketing: dialogues and directions**. Chicago: American Marketing Association, p. 184-187, 1978.

HUTCHINSON, J. W.; ALBA, J. W. Ignoring irrelevant information: situational determinants of consumer learning. **Journal of Consumer Behavior**, v. 18, p. 325–345, dec. 1991.

IBRAVIN – Instituto Brasileiro do Vinho. Disponível em: <<http://www.ibravin.org.br/downloads/1402931249.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

KALISH, M. L.; KRUSCHKE, J. K. Decision boundaries in one dimensional categorization. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, v. 23, p. 1362-1377, 1997.

KRUSCHKE, J. K. Category learning. In: LAMBERTS, K.; GOLDSTONE, R. L. (Eds.). **The handbook of cognition**, c. 7, London: Sage, p. 183-201, 2005.

\_\_\_\_\_. **Learned Attention**. Presentation at the fifth international conference on development and learning. [s.l.]: Indiana University, may/jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Models of categorization. In: SUN, R. (Ed.). **The cambridge handbook of computational psychology**. New York: Cambridge University Press, p. 267-301, 2008.

\_\_\_\_\_. Three principles for models of category learning. In: NAKAMURA; G. V.; Taraban, R.; MEDIN, D. L. (eds.). **The psychology of learning and motivation: special volume on categorization by humans and machines**, v. 29, San Diego: Academic Press, p. 57-90, 1993.

\_\_\_\_\_.; HULLINGER, R. A. Evolution of attention in learning. In: SCHMAJUK, N. A. (Ed.). **Computational Models of Conditioning**, Cambridge: Cambridge University Press, p. 10-52, 2010.

\_\_\_\_\_.; KAPPENMAN, E. S.; HETRICK, W. P. Eye gaze and individual differences consistent with learned attention in associative blocking and highlighting. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition**, v. 31, n. 5, p. 830-845, 2005.

LAKOFF, G.; KOVECSES, Z. The cognitive model of anger inherent in American English. In: HOLLAND, D.; QUINN, N. (Eds.). **Cultural Models in Language and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 195–221, 1987.

LEAL, Ana Luiza. A Wine vende vinho para as massas em loja online. **Exame**. 20 jul. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1045/noticias/vinho-para-as-massas>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MADDOX, W. T. Learning and attention in multidimensional identification and categorization: separating low-level perceptual processes and high-level decisional processes. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 28, p. 99–115, 2002.

MARKMAN, A. B.; MAKIN, V. S. Referential communication and category acquisition. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 127, p. 331–354, [AMJP], 1998.

\_\_\_\_\_.; ROSS, B. H. Category use and category learning. **Psychological Bulletin**, v. 129, p. 592–615, 2003.

MAYERS, A. **Introduction to statistics and SPSS in psychology**. London: Pearson, 2013.

MEYVIS, T.; COOKE, A. D. Learning from mixed feedback: anticipation of the future reduces appreciation of the present. **Journal of Consumer Research**, v. 34, n. 2, p. 20-211, 01 ago. 2007.

MITTAL, B. A comparative analysis of four scales of consumer involvement, **Psychology and Marketing**, v. 12, p. 363–380, nov./dec. 1995.

MURPHY, G. L. **The big book of concepts**. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.

NOH, S. M. et al. Multilevel induction of categories: venomous snakes hijack the learning of lower category levels. **Psychological Science**, v. 25 n. 8, p. 1592-1599, aug. 2014.

NOSOFSKY, R. M.; KRUSCHKE, J. K. Single-system models and interference in category learning: commentary on Waldron and Ashby (2001). **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 9, n. 1, p. 169-174, 2002.

PAOLACCI, G.; CHANDLER, J.; IPEIROTIS, P. G. Running experiments on amazon mechanical turk. **Judgment and Decision Making**, v. 5, p. 411-419, 2010.

PAYNE, J. W.; BETTMAN, J. R.; JOHNSON, E. **The adaptive decision maker**. England: Cambridge University Press, 1993.

POYNOR, C.; WOOD, S. Smart subcategories: how assortment formats influence consumer learning and satisfaction. **Journal of Consumer Research**, v. 37, p. 159-175, 2010.

ROSCH, E.; LLOYD, B. B. (Eds.). **Cognition and categorization**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

SMITH, E. E. Concepts and induction. In: POSNER, M. I. (Ed.). **Foundations of cognitive Science**. Cambridge, MA: MIT Press, p. 501–526, 1989.

\_\_\_\_\_.; MEDIN, D. L. **Categories and concepts**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A dynamics systems approach to the development of perception and action**. MIT Press. [AET, MDL, ABM, NSN, NN, SSV], 1994.

TREAT, T. A. et al. Using cognitive science methods to assess the role of social information processing in sexually coercive behavior. **Psychological Assessment**, v. 13, p. 549–565, 2001.

VANDENBOSCH, M. B.; WEINBERG, C. B. Product and price competition in a two-dimensional vertical differentiation model. **Marketing Science**, v.14, p. 224-249, 1995.

WINE Institute. **World per capita wine consumption revised**. 02 nov. 2015. Disponível em: <[http://www.wineinstitute.org/files/World\\_Per\\_Capita\\_Wine\\_Consumption\\_Revised\\_Nov\\_2015.pdf](http://www.wineinstitute.org/files/World_Per_Capita_Wine_Consumption_Revised_Nov_2015.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

WOOD, S. L.; LYNCH JR., J. G. prior knowledge and complacency in new product learning. **Journal of Consumer Research**, v. 29, n. 3, p. 416-426, dec. 2002.

ZAICHKOWSKY, J. L. (1985), Measuring the involvement construct, **Journal of Consumer**

**Research**, v. 12, p. 341-352, dec. 1985.

**APÊNDICE A – CLASSIFICAÇÃO ARTIGOS APRENDIZAGEM COMO  
VARIÁVEL DEPENDENTE**

<b>CLASSIFICAÇÃO ARTIGOS APRENDIZAGEM COMO VARIÁVEL DEPENDENTE</b>			
<b>ARTIGO</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>RESULTADOS</b>
<i>Ignoring Irrelevant Information: Situational Determinants of Consumer Learning</i> (HUTCHINSON; ALBA, 1991)	Objetivos dos consumidores, memória, saliência do atributo	Auto-falantes	Os resultados mostraram que o processamento analítico variou significativamente em função da memória, as metas de processamento do consumidor, o tipo de informação na busca e a saliência relativa aos atributos do produto.
<i>Prior Knowledge and Complacency in New Product Learning</i> (WOOD; LYNCH JR., 2002)	Conhecimento prévio (alto vs. baixo)	Medicamentos	Três estudos demonstram que, em comparação com os consumidores com conhecimento prévio inferior, aqueles com conhecimento prévio superior aprendem menos sobre um novo produto. Além disso, os consumidores com conhecimento mais elevados são capazes de aprender mais, mas aprendemos menos devido a défices motivacionais.
<i>Protection of Prior Learning in Complex Consumer Learning Environments</i> (CUNHA JR.; JANISZEWSKI; LARAN, 2008)	Atributos	Queijos	Os resultados mostram que a aprendizagem prévia ajuda a identificar características que são potencialmente mais relevantes e, portanto, são dignas de uma maior atenção durante o novo aprendizado. Por outro lado, a aprendizagem anterior é protegida de modo que o novo aprendizado sobre os recursos anteriormente relevantes e irrelevantes é atenuado.



CLASSIFICAÇÃO ARTIGOS APRENDIZAGEM COMO VARIÁVEL DEPENDENTE			
ARTIGO	VARIÁVEIS INDEPENDENTES	CONTEXTO	RESULTADOS
<i>Smart Subcategories: How Assortment Formats Influence Consumer Learning and Satisfaction</i> (POYNOR; WOOD, 2010)	Conhecimento prévio (alto vs. baixo) formato da subcategoria (esperado vs. inesperado)	Instituições de caridade	Para os consumidores mais experientes, formatos de subcategorias inesperadas fornecem um efeito de novidade, aumentando assim, a aprendizagem e a satisfação. Ou seja, formatos inesperados de subcategoria ajudam os consumidores mais experientes a superar a complacência e a se beneficiar mais de sua experiência de compra. Por outro lado, formatos de subcategorias inesperados levam a diminuições na aprendizagem e satisfação entre os mais baixos conhecimentos prévios dos consumidores.
<i>Underpredicting Learning after Initial Experience with a Product</i> (BILLETER; KALRA; LOEWENSTEIN, 2010)	Antes ou depois da experiência com o produto	Camisetas	Os resultados indicam um pessimismo sistemático nas previsões de aprendizagem que ocorre na fase de aquisição inicial de uso do produto. Depois de inicialmente experimentar novos produtos, as pessoas preveem o tempo com que irão adquirir as habilidades necessárias para o uso do produto.
<i>Learning through Virtual Product Experience: The Role of Imagery on True versus False Memories</i> (SCHLOSSER, 2006)	Conhecimento prévio	Câmera	Os resultados fornecem provas convergentes com o denominado efeito falso-reconhecimento devido ao uso de imagens durante a recuperação sendo robusto, emergindo independentemente de metas individuais (para pesquisar ou navegar) ou intenção de aprender.

CLASSIFICAÇÃO ARTIGOS APRENDIZAGEM COMO VARIÁVEL DEPENDENTE			
ARTIGO	VARIÁVEIS INDEPENDENTES	CONTEXTO	RESULTADOS
<i>Learning from Mixed Feedback: Anticipation of the Future Reduces Appreciation of the Present</i> (MEYVIS; COOKE, 2007)	Escolha	Loja	A antecipação de futuras escolhas semelhantes aumenta a sensibilidade dos consumidores a comparações com alternativas melhores e reduz a satisfação da opção escolhida. Os resultados indicam que os consumidores testam seletivamente a hipótese de que a sua escolha atual pode ser melhorada e, como resultado, desproporcionalmente atender às comparações desfavoráveis e deixar de apreciar o valor de sua escolha atual.
<i>Asymmetries in the Sequential Learning of Brand Associations: Implications for the Early Entrant Advantage</i> (CUNHA JR.; LARAN, 2009)	Valores dos Atributos e Probabilidade de compra	Vinhos	Os consumidores aprendem mais fortemente atributos em comum com marcas expostas inicialmente e atributos exclusivos com marcas que aprendem posteriormente.
<i>Practice Makes Perfect? When Does Massed Learning Improve Product Usage Proficiency?</i> (LAKSHMANAN; LINDSEY; KRISHNAN, 2010)	Tempo de conclusão para a tarefa focal	Música digital	A descoberta central é que com a aprendizagem experiencial, a proficiência em uma tarefa de uso do produto é melhor em certas condições enquanto que com a aprendizagem verbal, o espaçamento funciona melhor.
<i>Bridging Aficionados' Perceptual and Conceptual Knowledge to Enhance How They Learn from Experience</i> (LATOURE; LATOURE, 2010)	Memória	Vinho	Os resultados indicam que o consumidor aficionado tem conhecimento perceptivo e conceitual assimétrico. Quando estes dois tipos de conhecimento são colmatados com um vocabulário de consumo sensorial, os aficionados são mais capazes de aprender com as suas experiências.

## APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO APLICADO

### Baixo Envolvimento

“Imagine that you are making a list to go to the grocery store and you need to pay attention especially to one product - cheese - because you are cooking yourself dinner and the cheese is the ingredient that is missing. Because you may not have a great deal of knowledge about cheeses, we will conduct a learning task to familiarize you with characteristics of cheeses.

At the beginning of the learning task, you may find it difficult to guess the quality or the region of the cheese. However, as you proceed to learn and receive feedback, your knowledge will improve significantly and your prediction should become more accurate”.

The attributes that we will be using to describe the cheeses are the following:

Type of Rind: Natural vs. Washed  
 Curd Process: Milling vs. Pressing  
 Type of Rennet: Animal vs. Vegetable  
 Coagulation Agent: Citric vs. Lactic

Your job will be to predict: Cheese Quality: Low vs High  
 And Region: North or South

### Primeiro Round de Aprendizagem - Qualidade

Cheese #:  $\${lm://CurrentLoopNumber}$

What do you expect the quality of a cheese featuring the following attributes to be?

$\${lm://Field/1}$  -  $\${lm://Field/2}$  -  $\${lm://Field/3}$  -  $\${lm://Field/4}$

### Feedback Positivo

$\${lm://Field/1}$  -  $\${lm://Field/2}$  -  $\${lm://Field/3}$  -  $\${lm://Field/4}$

*CORRECT!!!!*

It was indeed a  $\${lm://Field/5}$  cheese

**Feedback Negativo**

**\${lm://Field/1} - \${lm://Field/2} - \${lm://Field/3} - \${lm://Field/4}**

INCORRECT

It was actually a **\${lm://Field/5}** cheese

**Primeiro Round de Aprendizagem – Região**

Which of the following regions below would you expect to be the origin of this cheese:

**\${lm://Field/1} - \${lm://Field/2} - \${lm://Field/3} - \${lm://Field/4}**

**Feedback Positivo**

**\${lm://Field/1} - \${lm://Field/2} - \${lm://Field/3} - \${lm://Field/4}**

*CORRECT!!!!*

The region was indeed **\${lm://Field/6}**

**Feedback Negativo**

**\${lm://Field/1} - \${lm://Field/2} - \${lm://Field/3} - \${lm://Field/4}**

INCORRECT

The region was actually: **\${lm://Field/6}**

**Orientações para os 5 rounds seguintes:**

- We will repeat the exercise again to enhance your learning about the cheeses.
- We will repeat the exercise one more time to enhance your learning about the cheeses.
- Please remember the purpose of this test. In order to accomplish this goal, we will repeat the exercise again to enhance your learning about the cheeses.
- We are almost there. We will repeat the exercise one more time to enhance your learning about the cheeses.
- We will repeat the cheeses one final time so you can improve your learning. Thanks for your cooperation.

**Checagem das Manipulações**

Please rate the extent to which you are familiar with each of these cheese regions:

1 – Very Unfamiliar 2 3 4 5 6 7- Very Familiar

North

South

Please rate the extent to which you are familiar with each of these cheese attributes:

1 – Very Unfamiliar 2 3 4 5 6 7- Very Familiar

Type of Rind

Curd Process

Type of Rennet

Coagulation Agent

Please rate the extent which the quality of the cheese is important to you.

1- Not at all important 2 3 4 5 6 7- Very Important

Please rate the extent which the region of origin of the cheese is important to you.

1 – Not at all relevant 2 3 4 5 6 7 – Very Important

Please write below what could be the purpose of this research. You do not have to think hard to answer this question, just write the first thing that comes to your mind.

Age

Genger: Male ( ) Female ( )