

**ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO SEMÂNTICADO
THINKING STYLES INVENTORY – REVISED II
(TSI-R2) PARA AS LICENCIATURAS
EM MÚSICA NO BRASIL**

**ADAPTATION AND SEMANTIC VALIDATION OF THE
THINKING STYLES INVENTORY - REVISED II (TSI-R2) FOR
LICENCIATE MUSIC DEGREE IN BRAZIL**

Sérgio Inácio Torres¹
Universidade Estadual Paulista - UNESP
sergio.torres@unesp.br

Graziela Bortz²
Universidade Estadual Paulista - UNESP
graziela.bortz@unesp.br

Katya Luciane de Oliveira³
Universidade Estadual de Londrina - UEL
katya@uel.br

Submetido em 18/09/2020
Aprovado em 16/11/2020

Resumo

Nesta pesquisa, adaptamos e buscamos validação semântica do Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado 2 (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007) – o TSI-R2 –, a fim de medir diferentes estágios e meios que são utilizados para solucionar problemas, executar tarefas ou projetos e tomar decisões, tendo como objetivos específicos: a) adaptar o instrumento para a área de Música; b) avaliar o instrumento adaptado por juízes das áreas envolvidas; e c) investigar a compreensão pelo público-alvo. Metodologicamente, são os procedimentos necessários segundo as normas da International Test Commission (2010), a saber: a concordância pelos juízes das áreas de Linguística, Música e Cognição musical, e a confiança com evidência robusta do entendimento pelo público-alvo. Os resultados de validação semântica mostram que o TSI-R2 pode ser utilizado com licenciandos em Música, pois tem seu construto preservado a despeito da eliminação de alguns itens durante a pesquisa.

Palavras-chave: evidências de validade; avaliação musical; cognição musical; psicometria.

Abstract

In this research, we adapted and sought semantic validation of the Revised Thinking Styles Inventory 2 (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007) – TSI-R2 – in order to measure different stages and means that are used to solve problems, execute tasks or projects and make decisions, having as specific objectives: a) adapting the instrument to the area of Music; b) evaluating the instrument adapted by judges from the areas involved; c) investigating understanding by target Audience. Methodologically, they are the procedures that are in accordance with the standards of the International Test Commission (2010), namely: agreement by the judges of the areas of Linguistics, Music and Musical cognition, and the confidence with robust evidence of the understanding from the target audience. The results of semantic validation show that the TSI-R2 can be used with graduates in Licentiate Music Degree, as it has its construct preserved despite the elimination of some items during the research.

Keywords: evidence of validity; musical evaluation; musical cognition; psychometry.

1 Doutorando em Música pela UNESP, Mestre em Música, Bacharel em Música. Pianista e professor.

2 Professora de análise, teoria e percepção musical do Instituto de Artes da Unesp. Realiza pesquisa financiada pela Fapesp em políticas públicas sobre o impacto do Programa Guri Santa Marcelina em estruturas cerebrais, habilidades cognitivas e sociais em crianças na Grande São Paulo, colaborando com pesquisadores das áreas de psiquiatria, psicologia, estatística e educação musical. Foi trompista (OSPA e Theatro Municipal de São Paulo) e coordenadora pedagógica da Emesp-Tom Jobim.

3 Psicóloga com mestrado em Psicologia na área de concentração avaliação psicológica no contexto escolar e educacional, pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado em Avaliação Psicológica pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. É Professora Associada do Departamento de Psicologia e Psicanálise/PPSIC, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia (na função de coordenadora) e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

INTRODUÇÃO

O escopo desta pesquisa tem seu recorte voltado para a avaliação musical por meio do viés cognitivo. Em Música, a avaliação é um dos temas mais discutidos na atualidade em razão de duas vertentes: de um lado, estão aqueles que rejeitam as mensurações, os testes de avaliação, alegando que são excludentes e renegam a subjetividade da prática musical; de outro, os que veem pelo prisma oposto – as avaliações aplicadas por meio de testes padronizados têm sido amplamente difundidas desde a década de 1960 e foram consolidadas principalmente nos Estados Unidos (MENEZES, 2010). Assim, nessa pesquisa trataremos da avaliação, concernente à sua necessidade de instrumentalização na área da Música. Para fortalecer esse fio condutor, Costa e Barbosa (2015) sustentam que:

A ausência de critérios objetivos pode tornar a avaliação do fazer musical numa tarefa demasiado subjetiva ou até arbitrária com evidentes prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem. Esta subjetividade, mais presente no reconhecimento das qualidades musicais do que na definição das mesmas, faz com que os julgamentos daqueles que avaliam a performance musical dos alunos sejam muitas vezes inconsistentes. (p. 235)

Nessa busca de compreensão, podemos abordar objetivamente a pesquisa sobre a avaliação musical pelo viés cognitivo, uma contribuição pertinente que, para a área da Música, é original no Brasil. É possível, por meio dos processos avaliatórios, analisar o progresso do aluno e motivá-lo, assim como ajudar a melhorar as estratégias dos professores e coletar dados para uso em pesquisas, gerando conhecimento para orientar outras situações de avaliação baseadas em sistemas semelhantes (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003).

Esta pesquisa representa resultados parciais, uma das etapas concluídas de um doutorado em andamento, no qual empregaremos o Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado 2 - TSI-R2⁴ (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007). Com base nele, desenvolveremos um novo instrumento para avaliação em Música, de acordo com os estilos dos licenciandos. Nesta primeira etapa, adaptamos o referido inventário e percorremos uma trajetória de validação semântica necessária às demais etapas do processo. O TSI-R2 é um teste que, quando adotado, mostra os “estilos intelectuais” do aluno. Aplicaremos essa escala de estilos preexistente para estudar os processos cognitivos que ocorrem nas fases anteriores à prática musical dos graduandos em licenciatura em Música, ou seja, as preferências utilizadas na fase anterior à leitura musical à primeira vista. A pergunta norteadora foi: Como é possível adaptar o TSI-R2 para a Cognição Musical?

O objetivo geral foi buscar validação semântica de um instrumento da psicologia cognitiva para a cognição musical. Já os objetivos específicos foram adaptar o instrumento para a área de Música – especificamente, para discentes de licenciatura

4 Sigla oriunda do título original, *Thinking Styles Inventory-Revised II*.

em Música⁵ – e submeter o instrumento adaptado à avaliação de juízes das áreas. Na próxima seção, abordaremos três assuntos fundamentais à contextualização teórica dos Estilos de Pensamento: a teoria do autogoverno mental; o modelo tríplice; e os instrumentos de medida.

ESTILOS INTELECTUAIS

No âmbito dos estilos intelectuais, a literatura, alicerçada nos referenciais da Psicologia Cognitiva, inclui vários artigos de revisão, os quais procuram abordar a ausência de uma teoria consensual sobre o tema e avançar nesse campo. Na tentativa de encontrar alguma estrutura e promover a coesão, Cassidy (2004) selecionou 23 modelos dentre os estilos existentes, para compreensão, oferecendo estruturas conceituais explícitas, no intuito de criar uma taxonomia que permita distinguir os modelos colocados no contexto mais amplo da teoria dos estilos, possibilitando interpretação e integração adequadas. Em estudo posterior, o autor considera que

Independentemente das diferenças de ênfase, em última análise, cada uma das revisões compartilha o objetivo comum de abordar questões relativas a fragilidade conceitual, os instrumentos de concepção e a avaliação de construção de maneira confiável e válida. (2012, p. 73).

O campo dos estilos intelectuais enfrentou muitas dificuldades para o avanço das pesquisas nessa área. Vários autores tentaram identificar os obstáculos encontrados para o desenvolvimento de estilos, em momentos específicos: Miller, 1987; Riding e Cheema, 1991; Sternberg, 2001; Zhang e Sternberg, 2006; e Zhang, Sternberg e Rayner, 2012. Por meio de suas pesquisas, “foram descobertos três desafios principais: falta de identidade; existência de três grandes controvérsias relacionadas à natureza dos estilos; e confusões causadas por várias revisões críticas de campo”, segundo Zhang; Sternberg; Rayner (2012, p. 2). Sternberg (2001) destaca que

[...] um dos principais fatores que contribuíram para seu declínio na pesquisa em questão durante a década de 1970 foi que algumas teorias iniciais propuseram estilos que não podiam ser mostrados como construções “puras”. Esses estilos não eram claramente distinguíveis de habilidades ou traços de personalidade. Como resultado, a investigação de estilos foi facilmente assimilada pela pesquisa das habilidades ou da personalidade, visto que uma área distinta de pesquisa sobre estilos não parecia mais necessária. (apud ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012, p. 2).

Assim, seu construto tem voltado sob diferentes formas, porque há algo nos estilos intelectuais que não pode ser totalmente explicado pelo conceito de inteligência nem pelo de personalidade. No entanto, Zhang, Sternberg e Rayner (2012, p. 4) consideram

5 De acordo com Gomes (2016), os discentes em licenciatura em música no Brasil além de suas atividades acadêmicas, são professores de aulas particulares e de escolas especializadas de música, trabalham em espaços informais, projetos, igrejas e na rede privada de ensino, principalmente em turma(s) de educação infantil. Além disso, atuam como instrumentistas, cantores, compositores, arranjadores, regentes e organizadores de eventos.

de grande relevância chegar a uma compreensão dos papéis dos estilos intelectuais, visto que grande parte da literatura publicada sobre o tema se concentra no contexto educacional. Segundo eles, em síntese,

[...] o campo tem lutado por sua identidade em razão: (1) da dificuldade de distinguir estilos de habilidades e personalidade; (2) da falta de linguagem e estrutura conceitual específicas; e (3) da falta de contato entre a literatura de estilos e outros corpos mais gerais da literatura. Essas dificuldades têm apresentado vantagens e desvantagens.

Por outro lado, esses autores constataram que, apesar de terem significado um entrave ao desenvolvimento esperado no campo de estilos, essas dificuldades trouxeram um fator positivo: o aumento das pesquisas na área, que contribuiu em especial para o avanço em relação a elas, entre outros progressos nesse campo.

Para Sternberg (1997, p. 79), os estilos não são as habilidades, e sim as preferências no uso delas. Assim como as habilidades, eles são tão importantes para a qualidade do trabalho que realizamos quanto para a nossa satisfação com esse trabalho. O perigo em não reconhecer essa diferença está em não perceber que as pessoas são multidimensionais estilisticamente; além disso, os estilos variam não apenas de acordo com as tarefas, mas também conforme as situações, e diferem na intensidade de suas preferências (ZHANG; STERNBERG, 2009). Por esse motivo, tanto na educação quanto no trabalho, se indivíduos brilhantes são forçados a trabalhar em um estilo que não lhes convém, podem ter um desempenho abaixo de suas capacidades reais.

Na teoria da diferenciação psicológica de Witkin et al. (1962), em que se baseiam os 13 estilos de pensamento da teoria de autogoverno mental de Sternberg, dois modelos se sobressaem: os dependentes e os independentes de campo (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012, p. 6). Observamos, assim, que é possível questionar a eficácia e a suscetibilidade à testagem de uns em relação a outros.

Zhang e Sternberg (2005) afirmam que a expressão “estilos intelectuais” abrange todos os construtos e termos pesquisados ao longo da história de pesquisas sobre o assunto, os quais podem aparecer com ou sem a palavra raiz “estilos” e referem-se a preferências das pessoas de processar informações e lidar com tarefas. Os autores (2009c, p. 63) apontam, ainda, que diferentes estudiosos têm os próprios termos de estilo preferidos, tanto em seus escritos quanto nas palestras que realizam, incluindo “estilo cognitivo”, “estilo de aprendizado”, “estilo de pensamento”, “estilo de mente”, “modo de pensar” ou “estilo de ensino”. No entanto, muitos pesquisadores nessa linha concordam que as construções do conceito são englobadas pelo termo proposto inicialmente por Zhang e Sternberg (2005) em seu “Modelo tríplice de estilos intelectuais”. De acordo com Fan e Zhang:

Como as diferenças individuais no desempenho humano são variáveis, o construto de estilo, definido como a preferência das pessoas por processar informações e lidar com tarefas (ZHANG; STERNBERG, 2005), atraiu um número considerável de pesquisadores e profissionais. No entanto, esse campo ficou fragmentado (COFFIELD, MOSELEY, HALL; ECCLESTONE, 2004), com várias construções de estilo que se sobrepõem e são

distintas umas das outras. Muitos estudiosos perceberam a necessidade de integrar as teorias de estilo existentes para avançar no desenvolvimento da pesquisa no assunto (RAYNER, 2011; RIDING, 2000). Entre esses esforços de integração, surgiu o modelo tríplice de estilos intelectuais (ZHANG; STERNBERG, 2005), cujo termo é usado de maneira abrangente, representando várias construções de estilos existentes, tais como estilos cognitivos, estilos de aprendizado, estilos de personalidade e estilos de pensamento. Essas construções remetem principalmente a três tradições: a de cognição/habilidade (dependência/independência de campo), de Witkin et al., 1962); a de atividade/aprendizagem, de Biggs (1978); a de personalidade, de Myers (1962), Myers e McCaulley (1988). (2014, p. 204).

É Sternberg, segundo Zhang, Sternberg e Rayner (2012, p. 14), quem oferece o modelo de estilos de pensamento superior⁶ em relação a todos os já propostos, visto que seu modelo engloba as três tradições no estudo. Com base nisso, os autores afirmam que “os estilos são cognitivos em sua preferência, pois assimilam as informações por processos cognitivos⁷ (estilo judicial, estilo global etc.)”, além de corresponderem a preferências no uso de habilidades. E ponderam, ainda:

No entanto, como os estilos têm desempenho típico e não desempenho máximo, assemelham-se à tradição centrada na personalidade e representam a tradição centrada na atividade, visto que podem ser medidos nesses contextos. Essa articulação da natureza dos estilos de pensamento, no âmbito das três tradições de estilo, reconhece claramente sua relação com as habilidades e a personalidade.

Sternberg (1997, p. 79) discutiu as distinções entre estilos e habilidades e apresentou dados empíricos e uma lista de 15 “princípios de estilos de pensamento”. Além disso, ele afirmou que “os estilos não são, em média, bons ou ruins – é uma questão de adequação” (p. 97) e, sugerindo que eles têm valor no mesmo contexto, argumentou que são pelo menos parcialmente socializados e ensináveis (apud ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

Já Mandelman e Grigorenko (2012, p. 89) consideram que “o estilo intelectual é um construto fundamentado nos referenciais sobre inteligência e personalidade”, por isso indicam a conexão entre ambos:

Nos indivíduos, a conexão entre inteligência e personalidade surge e se desdobra”, ambas possibilitando combinações únicas em qualquer situação. Assim, os estilos são um tipo de fenômeno psicológico, que encapsula a dinâmica das interações entre inteligência e personalidade em situações particulares.

6 O termo superior se deve à abrangência e à inovação na abordagem de Sternberg, alicerçado por suas pesquisas e as de outros autores que são referência da área de estilos.

7 Podemos citar, como exemplo de processo cognitivo, a memória que está ligada à percepção e à aprendizagem, uma vez que esses componentes do processo cognitivo interagem com o biológico, podendo até produzir mudanças no cérebro. (Sternberg, 2008).

TEORIA DO AUTOGOVERNO MENTAL

Segundo apontam os estudos voltados à área de estilos, temos não apenas um estilo de pensamento, e sim um perfil de estilos. Isso significa que pessoas praticamente idênticas em suas habilidades podem possuir estilos muito diversos. Desse modo, “[...] a compreensão dos estilos intelectuais pode contribuir para o entendimento do porquê de algumas atividades, em detrimento de outras, mostrarem-se perfeitas para certas pessoas” (STERNBERG, 1997, p. 19), bem como de algumas pessoas se inclinarem a certas atividades e outras não.

Com o objetivo de superar as deficiências inerentes às dimensões estilísticas então existentes, Sternberg (1988, 1994, 1997) criou a “teoria do autogoverno mental”, na qual sistematiza em 13 estilos o pensamento dos seres humanos. Considere-se que:

Ao contrário de outros modelos bipolares de estilos intelectuais (dependência/independência de campo, abordagens de aprendizagem profunda/superficial), essa teoria delinea um perfil estilístico humano multifacetado e abrange as três tradições (relativas à cognição, personalidade e atividade) da pesquisa nesse campo. (FAN; ZHANG; HONG, 2019, p. 2).

Segundo Sternberg (1997, p. 19 e 20), a teoria do autogoverno mental está ligada, basicamente, às muitas maneiras com que são governadas as sociedades existentes no mundo, as quais não se dão por obra do acaso ou por alguma coincidência, mas, sim, como um reflexo do modo como gerenciamos nossas atividades e utilizamos nossas habilidades – ou seja, são um espelho da mente humana, refletindo o que se passa nela:

[...] assim como as sociedades, precisamos nos governar; temos de decidir sobre prioridades, alocar recursos e responder às mudanças no mundo. Afinal, da mesma maneira como persistem os obstáculos a serem superados em um governo, existem barreiras a serem transpostas em nós mesmos.

Para isso, precisamos organizar nosso pensamento; e é nesse sentido que se delinea a teoria do autogoverno mental, visto que, segundo Emir (2013, p. 338), ela representa uma maneira alternativa de alcançar esse objetivo ao sistematizar os estilos de pensamento, os quais influenciam nas atividades domésticas, na escola, no trabalho e na sociedade em muitas situações. Nas palavras do autor:

Os indivíduos têm os próprios estilos de pensamento e cada um possui um jeito peculiar de se sentir à vontade ao lidar com os eventos que estão acontecendo. Esses estilos podem ser moldados pelas condições e situações em que as pessoas se encontram; [...] eles estão intimamente relacionados e condicionados ao ambiente social, dependendo da cultura e do tempo. Conforme essas circunstâncias, portanto, os estilos podem ser desenvolvidos e alterados. [...] os estilos de pensamento não podem ser considerados bons ou ruins. No entanto, ao considerá-los no campo educacional, alguns podem ser vistos como muito mais eficazes do que outros na aprendizagem dos alunos.

Assim, pela perspectiva estilística, é preciso haver flexibilidade tanto de professores como de alunos na abordagem do processo de ensino-aprendizagem; destacamos que “Os professores precisam fornecer às crianças configurações individuais e de grupo, para que elas possam se sentir confortáveis durante o estudo e desafiadas no restante do tempo” (STERNBERG, 1997, p. 26).

Inicialmente, as diferentes preferências para o uso de habilidades foram interpretadas e denominadas como estilos de pensamento. Assim, o modelo de Sternberg tem caráter inovador em relação a todos os outros existentes sobre estilos individuais, pois, além de sua abrangência e de outras características relevantes, que já abordamos, sua teoria especifica 13 estilos de pensamento, que se enquadram em 5 dimensões do autogoverno mental. São elas: (a) funções, (b) formas, (c) níveis, (d) escopos e (e) tendências (STERNBERG, 1997; ZHANG; STERNBERG, 2005).

a) Funções

Emir (2013 p. 338) aponta que ocorrem três funções (três estilos básicos de pensamento) no autogoverno mental dos seres humanos. São elas os pensamentos legislativo, executivo e judicial. Para Sternberg (1997, p. 27):

Os governos podem ser organizados de muitas maneiras diferentes, mas todos eles precisam realizar pelo menos três funções: eles precisam legislar; executar a legislação que aprovam; julgar se a legislação é consistente com seus princípios e, se for o caso, se as pessoas estão agindo de acordo com a legislação.

Além disso, as pessoas de determinado estilo podem, concomitantemente, apresentar outras características estilísticas, como é o caso dos profissionais citados a seguir nas descrições.

No estilo de pensamento legislativo,

o indivíduo tem prazer em envolver-se na realização de trabalhos que exigem estratégias criativas – isto é, gosta de ver ou fazer as coisas de maneira inovadora. Esse estilo está focado em criatividade, planejamento, *design* e modelagem, e é característico do sujeito que aprecia conceber maneiras de executar suas atividades e criar regras próprias, além de preferir problemas que não sejam preconcebidos. (ZHANG; STERNBERG, 2009, p. 66).

Segundo Sternberg (1997, p. 19), as pessoas do estilo legislativo têm como atividades preferidas as que demandam criatividade, como inventar coisas novas, “escrever trabalhos criativos, elaborar projetos que apresentem alguma inovação, criar negócios ou sistemas educacionais – por exemplo, escritores, cientistas, artistas, escultores e arquitetos. Para o autor (2006), o sujeito legislativo “é inclinado à criatividade, porque as pessoas criativas precisam não apenas da capacidade de apresentar novas ideias, mas também do desejo de realizar”.

Já no estilo de pensamento executivo, o interesse e a preocupação do indivíduo voltam-se para a implementação de tarefas com diretrizes definidas, “principalmente em trabalhos que exigem alguns princípios orientadores em boa ordem” (EMIR, 2013 p.

338), fazendo as coisas de maneira claramente especificada para ele. No dizer de Sternberg (1997, p. 20):

Os sujeitos executivos gostam de seguir regras e preferem problemas preconcebidos, em que possam preencher lacunas nas estruturas existentes. Apreciam problemas matemáticos com uso de regras e, também, o trabalho com base em ideias de outras pessoas. Algumas das profissões que se enquadram nesse perfil são: advogado, policial, soldado, professor, pesquisador aplicado e assistente administrativo. Pessoas com esse estilo tendem a ser valorizadas tanto na escola quanto nos negócios, porque “os executivos” fazem o que lhes é solicitado e, muitas vezes, com satisfação.

Obtêm sua satisfação ao concluir o que lhe é proposto, o que denota um padrão de gostos e desgostos essencialmente opostos ao das pessoas legislativas, que geralmente obtêm sua satisfação em propor. Porém, os dois tipos de pessoas se complementam, embora os sujeitos com estilo executivo dirijam-se a ocupações bem diferentes daquelas para as quais os legislativos são atraídos, o que leva a se pressupor muito sucesso para equipes legislativo-executivas (STERNBERG, 1997, p. 36).

Quanto ao sujeito com estilo de pensamento judicial, sua atenção está em avaliar as outras pessoas e aquilo que elas produzem em suas atividades (ZHANG; STERNBERG, 2009a, p. 66); ou seja, ele leva em consideração os resultados das ações de outras pessoas e concentra-se em avaliá-los, julgá-los e compará-los.

Para Sternberg (1997, p. 21), pessoas do estilo judicial gostam de analisar regras, procedimentos e problemas com ideias preexistentes. Elas gostam de atividades como “escrever críticas, opinar, julgar as pessoas em seu trabalho e avaliar programas. Algumas de suas ocupações são juiz, crítico, avaliador, consultor, diretor de recursos humanos, monitor de contratos e analista de sistemas”. O autor aponta, ainda, que:

[...] “se professores, eles tendem a gostar mais de avaliar seus alunos do que de os ensinar. As pessoas judiciais também preferem problemas nos quais podem analisar ideias. Gostam de avaliar estrutura e conteúdo; assim, são propensas a julgar tanto os procedimentos para contratar pessoas quanto os candidatos a serem contratados. Eles, portanto, desempenham função importante para garantir que as propostas das pessoas mais legislativas sejam, de fato, adequadas (p. 39).

b) Formas

Como no governo de países, o autogoverno mental de um ser humano pode assumir quatro estilos básicos de pensamento, que participam do processamento das informações nessa dimensão – as formas. Estas podem ser distinguidas como: monárquica, hierárquica, oligárquica e anárquica (EMIR, 2013; STERNBERG, 1997).

Na forma monárquica, segundo Emir, “o indivíduo tem prazer em participar das obras, tarefas nas quais se concentra em determinado momento, realizando uma coisa de cada vez, o que demonstra um comportamento perfeccionista” (2013, p. 338). O autor ressalta que as crianças monárquicas tendem a querer fazer algo diferente quando, na escola, encontram alguma dificuldade; nessa situação, elas costumam ficar dispersi-

vas em vez de participar da aula. Nesse contexto educacional, Sternberg (1997, p. 48) aponta que os professores tendem a reforçar a interação com os alunos que identificam como monárquicos; no mesmo estudo, o autor afirma também que as pessoas com estilo predominantemente monárquico “podem ser decisivas e, ocasionalmente, em demasia. Se um sujeito monárquico não consegue ver como algo se relaciona com seu assunto preferido, tende a se desinteressar”. Estudos de outros autores (ZHANG; STERNBERG, 2009; FAN; ZHANG, 2014b) apontam para a mesma direção, ao afirmarem que pessoas monárquicas geralmente são motivadas por um único objetivo ou necessidade por vez e tendem a ser motivadas pelo que são obstinadas, por isso tentam resolver os problemas e com rapidez.

Já na forma hierárquica, de acordo com Emir (2013, p. 338), o indivíduo tende a realizar várias tarefas e determina prioridades. Em consonância, Sternberg (1997, p. 23) considera que as pessoas com esse estilo de pensamento ordenam seus objetivos, pois, à luz de que nem todos podem ser cumpridos – ou pelo menos não de maneira satisfatória –, entendem como necessário estipular os que têm prioridade; por essa característica, esses indivíduos costumam se encaixar bem nas organizações. Sternberg ressalta também que:

“[...] as pessoas hierárquicas costumam ser sistemáticas e organizadas em suas soluções para os problemas, bem como na tomada de decisões” [...] “A natureza dos estilos de pensamento é tão característica no estilo hierárquico, que esses sujeitos muitas vezes se tornam indecisos, porque é preciso gastar o tempo organizando as prioridades, mas também garantindo que elas sejam cumpridas” (p. 51 e 52).

Quanto à forma oligárquica, esta diz respeito a pessoas que se dedicam a muitos objetivos simultaneamente e não gostam de determinar precisamente as prioridades. Como elas costumam ser motivadas por vários propósitos, que muitas vezes concorrem entre si, tendem a vê-los com o mesmo grau de importância e, por isso, concentram-se em todos ao mesmo tempo (EMIR, 2013).

Além disso, são pessoas com “dificuldade para decidir a qual meta dar prioridade, por isso podem ter problemas com recursos como resultado; e, na escassez destes, mesmo que sejam capazes de realizar um excelente trabalho, nem sempre é o que acontece” (STERNBERG, 1997, p. 53). Como as pessoas oligárquicas não aceitam essa situação naturalmente, é possível necessitarem de orientação no estabelecimento de prioridades, pois, conforme aponta Sternberg, funcionários e estudantes oligárquicos costumam sofrer “porque têm demandas concomitantes e, por exemplo, se têm projetos de curto e longo prazo, tendem a se dedicar a um conjunto de projetos e negligenciar outro” (p. 55).

Outra forma, ainda, refere-se ao estilo de pensamento anárquico⁸. Esse estilo é o do indivíduo que gosta de trabalhar em tarefas que não requerem regras predefinidas nem muita concentração, tampouco ansiedade. As pessoas anárquicas escolhem tra-

8 Embora a definição do estilo anárquico pareça um tanto simplista no que diz respeito à origem histórica e política do termo, esta é a maneira pela qual os teóricos de estilos o descrevem.

balhos que lhes proporcionem conforto e flexibilidade (EMIR, 2013). Sobre elas, aponta Sternberg (1997, p. 58):

São sujeitos que costumam ser motivados por uma variedade de necessidades e objetivos, e tendem a ser não sistemáticos tanto quanto antissistemáticos; como resultado, é comum não serem bem-vindos na maioria dos ambientes organizacionais. Além disso, eles são propensos a adotar uma abordagem aleatória e simplista dos problemas para não estabelecer prioridades, pois não possuem regras sobre as quais possam se basear.

As pessoas anárquicas parecem ser motivadas por um conjunto de necessidades e objetivos que podem ser difíceis de resolver tanto para elas como para os outros. Assim, tendem a rejeitar sistemas, especialmente os rígidos, e a refutar qualquer sociedade que as coloque “confinadas”. Contudo, podem ter muito a oferecer se puderem canalizar seu empenho de maneira eficaz, e para isso muitas vezes precisam de auxílio. Sternberg (1997, p. 24) alerta que:

O problema para o professor, pai ou empregador é ajudar a pessoa anárquica a aproveitar seu potencial de criatividade e alcançar a autodisciplina e organização necessárias para qualquer tipo de contribuição criativa. Se esse esforço de aproveitamento funcionar, a pessoa anárquica pode acabar tendo sucesso em domínios onde outros tendem a falhar.

Portanto, as pessoas com estilo de pensamento anárquico, como qualquer outra pessoa, têm uma contribuição a fazer em uma sociedade complexa e em constante mudança.

c) Níveis

Nesta dimensão, dois estilos básicos de pensamento pertencem ao autogoverno mental dos seres humanos – o local e o global. No primeiro, “o indivíduo tem prazer em participar das obras que exigem a concentração nos detalhes; no segundo, ele está mais inclinado a dar atenção às ideias teóricas, ao desenho geral de um problema e ao todo de uma ideia” (ZHANG; STERNBERG, 2006, p. 113). Para Sternberg (1997, p. 24), as pessoas de estilo local apreciam problemas concretos, em contraste com as de estilo global, que dão preferência a questões abstratos e amplas, pois elas ignoram ou não gostam de detalhes. Desse modo, Sternberg ressalta que, se dois sujeitos estão próximos dos extremos – um com estilo global intenso e outro localista extremado –, “eles podem encontrar dificuldades caso trabalhem juntos, não porque não precisam um do outro, mas pelo fato de não conseguirem se comunicar bem” (p. 65).

d) Escopos

Com relação aos escopos, mais uma das dimensões do autogoverno mental, existem dois: o interno, que diz respeito a indivíduos que gostam de tarefas nas quais podem trabalhar de maneira independente; e o externo, cujas pessoas tem a tendência inversa, visto que apreciam oportunizar o desenvolvimento das relações pessoais e fazer parte dos trabalhos (EMIR, 2013, p. 338).

Sobre os indivíduos com escopo interno, Sternberg (1997, p. 70) considera que, por serem propensos à introversão, eles gostam mais de trabalhar sozinhos; algumas vezes, nas palavras do autor, “essas pessoas são socialmente menos conscientes; elas não têm consciência interpessoal, pois não se concentram nisso”. Dessa maneira, crianças com escopo interno podem ficar ansiosas em um ambiente de grupo.

Já as pessoas de estilo externo, de modo oposto, tendem a ser extrovertidas e socialmente ativas, conscientes do que está acontecendo com os outros. Assim, as crianças externas preferem trabalhar em grupo e, provavelmente, aprendem melhor quando estão com outras pessoas (STERNBERG, 1997; STERNBERG; ZHANG, 2006; ZHANG; STERNBERG, 2009).

e) Tendências

Os estilos de pensamento concernentes à dimensão de inclinações e tendências são o liberal e o conservador.

As pessoas com estilo de pensamento conservador preferem executar tarefas atentas a regras e procedimentos preexistentes (ZHANG; STERNBERG, 2009c, p. 67); além disso, tendem a minimizar mudanças, a evitar circunstâncias ambíguas sempre que possível e a se ater a situações familiares no trabalho e na vida profissional.

De modo oposto, os indivíduos com estilo de pensamento liberal gostam de se envolver em tarefas que apresentem novidade, pois possuem a mente aberta. São sujeitos que buscam maximizar mudanças e não evitam trabalhos que levam a ambiguidades, pois têm neles prazer (STERNBERG, 1997; STERNBERG; ZHANG, 2006; ZHANG; STERNBERG, 2009c).

MODELO TRÍPLICE

De acordo com as investigações empíricas sobre os estilos de pensamento propostos na teoria do autogoverno mental, Sternberg (1988, 1997) propõe um modelo tríplice (ZHANG; STERNBERG, 2005, 2006), ou seja, que classifica as construções de estilo existentes em três: Tipo I, Tipo II e Tipo III.

Os indivíduos dos estilos intelectuais do Tipo I (legislativo, judicial, global, hierárquico e liberal) preferem tarefas que apresentam menos estrutura, exigindo deles maior complexibilidade na assimilação cognitiva das informações (ZHANG; STERNBERG, 2009c, p. 64). Esses indivíduos têm tolerância ao contexto não estruturado e são propensos à autonomia, por isso apreciam atividades sem conformidade com normas preexistentes, que permitem originalidade e altos níveis de liberdade para fazerem as coisas da maneira que quiserem. Tais preferências correspondem às que costumam ser expressas por indivíduos altamente criativos. Ainda caracterizam o tipo I: a abordagem de aprendizado profundo; a independência do campo; o estilo reflexivo; e o estilo liberal (ZHANG; STERNBERG, 2009; FAN; ZHANG, 2014b).

Já as pessoas com estilos intelectuais do Tipo II (executivo, local, monárquico e conservador) costumam dar preferência a atividades estruturadas, para a execução das

quais podem processar informações de modo mais simples e utilizar métodos tradicionais, com forte senso de respeito à autoridade (ZHANG; STERNBERG, 2009c, p. 64); normalmente essas tarefas são apresentadas pela simplicidade cognitiva necessária e pelo alto grau de estrutura envolvido. Essas preferências são consistentes com aquelas frequentemente observadas em pessoas com menor potencial criativo, que preferem um contexto estruturado e obedecer a normas e instruções (aprendizado de superfície, dependência de campo, estilo impulsivo e estilo conservador).

Com relação aos estilos de pensamento do Tipo III (anárquico, oligárquico, interno e externo), é possível que apresentem características de ambos os tipos anteriores, conforme a necessidade estilística de uma circunstância, contexto ou atividade (FAN, 2012, p. 239). Podem, ainda, mostrar as propriedades dos estilos externo e interno, dependendo do assunto que será abordado e da necessidade do trabalho a ser realizado (ZHANG; STERNBERG, 2009; FAN; ZHANG, 2014b).

Quanto à maleabilidade, especificamente, de acordo com Zhang e Sternberg (2009, p. 70), cujas pesquisas situam-se em sua maioria nos contextos americano e chinês, o modelo tríplice postula que várias construções de estilo compartilham variações em comum. Em estudos mais adiante, Zhang, Sternberg e Rayner (2012, p. 13) assim distinguem os estilos dos Tipos I, II e III: os estilos do Tipo I são propensos a valores mais maleáveis, que costumam estar intensamente ligados a atributos humanos desejáveis, por isso a maior parte dos programas de treinamento buscam desenvolver pessoas com esses estilos, que geralmente se relacionam positivamente entre si; em contrapartida, os indivíduos do Tipo II tendem a valores menos maleáveis, os quais são comumente associados a qualidades indesejáveis, sendo por isso indivíduos evitados nos programas de treinamento,⁹ embora também se relacionem bem entre si; e, quanto às pessoas com estilos do Tipo III, elas tendem a apresentar valores dos dois tipos anteriores, ou seja, são mais ou menos maleáveis, de acordo com a demanda estilística da situação – em razão de seu alto nível de contingência em casos, as os indivíduos com estilos do Tipo III são mais maleáveis do que os dois outros tipos. Os indivíduos dos estilos do Tipo I, em geral, relacionam-se positivamente entre si, assim como os dos estilos do Tipo II.

Inicialmente, Grigorenko e Sternberg (1997) investigaram o papel dos estilos de pensamento no desempenho acadêmico estadunidense; Um total de 199 alunos participou desse estudo da universidade de Yale. Como resultado, os pesquisadores concluíram que é muito significativa a contribuição dos estilos de pensamento para que se possa pressupor o desempenho acadêmico (FAN; ZHANG; HONG, 2019, p. 12). Nas Filipinas, as análises, que contaram com a participação de 429 estudantes universitários, bem como seus resultados, foram discutidas por Bernardo, Zhang e Callueng (2002), tendo por base a cultura do país, e mostraram-se consistentes com as bases teóricas dos estilos de pensamento, além de totalmente relacionadas com o desempenho aca-

9 Segundo Sternberg, o sistema educacional tende a encorajar nas pessoas o estilo executivo. Isso porque na escola os alunos, de modo geral costumam lidar com problemas já estruturados e por vezes até são punidos se tentam ir além do que lhes é solicitado, o que tem sido motivo de crítica já há algum tempo: “Esta tem sido uma crítica feita a sistemas educacionais de distintos países, embora mais recentemente se observe um movimento no sentido de promover uma cultura de aprendizagem que privilegie também o exercício de resolução de problemas sem uma estrutura predeterminada” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 3).

dêmico na perspectiva do sistema filipino de ensino. Já Cano-Garcia e Hughes (2000) examinaram se os estilos de aprendizagem dos estudantes universitários e os estilos de pensamento estavam inter-relacionados e se poderiam prever o desempenho acadêmico. Com 210 estudantes universitários participantes, os resultados da análise indicaram que o desempenho acadêmico dos alunos estava relacionado a seus estilos de pensamento. A relação entre os estilos de pensamento de Sternberg e as abordagens de aprendizagem no modelo de Biggs foi investigada por Zhang (2000, p. 841):

Os participantes foram dois grupos independentes de estudantes universitários estadunidenses (N1 = 67, N2 = 65), os quais responderam ao Inventário de Estilos de Pensamento (TSI) e ao Questionário do Processo de Estudo. Verificou-se que os dois inventários geralmente estavam correlacionados de maneiras previsíveis, o que confirmou o resultado obtido em um estudo inicial de duas populações chinesas.

Essa investigação de Zhang examinou a natureza das relações entre as duas teorias e contou com a participação de estudantes universitários de Hong Kong (n = 854) e de Nanjing, China (n = 215), que completaram o Questionário do Processo de Estudo (BIGGS, 1992) e o TSI (STERNBERG; WAGNER, 1992). Os resultados indicaram que ambos os inventários eram confiáveis e válidos, no âmbito de suas respectivas teorias, entre os estudantes universitários de Hong Kong e Nanjing. Alguns desses estudos (Zhang, 2004) indicaram que as contribuições dos estilos de pensamento estão além das habilidades de autoavaliação dos alunos e outras pesquisas que discutiremos mais adiante. Assim, segundo Fan (2016, p. 64),

[...] esse modelo tríplice de estilos intelectuais proposto por Zhang e Sternberg (2005) é integrador e baseia-se em uma série de construções de estilos, que possuem fundamentos teóricos robustos e evidências empíricas de apoio. Essas construções de estilo incluem as abordagens de aprendizagem: de dependência/independência, de Biggs (1978); de campo, de Witkin (1962); de estilos de reflexão/impulsividade, de Kagan, Rosman, Day, Albert e Philips (1964); de estilos de pensamento, de Sternberg (1997); e outras seis construções.

Em contraponto com teorias de estilo que se fixavam ou em ambientes acadêmicos (enfoque de aprendizado de Biggs, por exemplo) ou em ambientes não acadêmicos (MYERS; BRIGGS, 1962), a abordagem de Fan (2016, p. 64) afirma, ainda, que tanto em ambientes acadêmicos como não acadêmicos a teoria de pensamento é altamente aplicável, sendo esse o ponto de partida para que o modelo tríplice se estabelecesse. Posteriormente, Zhang e Sternberg (2006) argumentaram de várias perspectivas, afirmando que os estilos de pensamento são carregados de valores e que os do Tipo I são, em geral, mais desejáveis do que os do Tipo II (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012 p. 7). Muitos estudos foram revisados para demonstrar a maior maleabilidade dos estilos de pensamento do Tipo I, visto que associados a atributos positivos do ser humano (FAN, 2016, p. 64). Em relação aos estudos disponíveis, nos Estilos de Alunos foram testados os estilos de pensamento, por exemplo, em relação a seus níveis de autoestima (ZHANG; STERNBERG, 2009a).

Em um estudo que envolveu 794 estudantes universitários de Hong Kong, Zhang e Sternberg (2009c, p. 70), os pesquisadores analisaram a relação entre autoestima e estilos de pensamento e concluíram que “os níveis mais altos de autoestima estavam: de maneira expressiva, no caso positivo, relacionados aos estilos de pensamento I; e, no negativo, moderadamente, vinculados aos estilos do Tipo II”. Zhang e Postiglione (2001, p. 1.333), utilizando uma amostra independente de 694 estudantes universitários da mesma cidade, obtiveram resultados surpreendentemente parecidos ao abordaram a questão sobre os estilos de pensamento Tipo I estarem ou não relacionados a traços de personalidade geralmente considerados mais desejáveis.

Três estudos investigaram as relações entre os estilos de pensamento e as cinco grandes dimensões da personalidade – Fatores NEO-Five¹⁰. Em um deles, 408 estudantes universitários de Xangai, na China continental, responderam ao TSI e ao Inventário de Cinco Fatores da NEO, e se pode verificar que

[...] os estilos de pensamento e as dimensões da personalidade encontram correspondência – os estilos de pensamento mais geradores de criatividade e mais complexos estavam relacionados às dimensões da personalidade “extroversão” e “abertura”, e os estilos de pensamento simplistas eram mais favoráveis às normas, ao neuroticismo (ZHANG; STERNBERG, 2009c, p. 70)

Em outra pesquisa (ZHANG, 2002c), os estudos anteriores na literatura foram revisados e evidências empíricas foram encontradas; participaram dessa pesquisa 267 universitários de Pequim, República Popular da China. Seus resultados confirmaram que estilos de pensamento e traços de personalidade encontram correspondência estatística, mas com limitações: “primeiro, os estilos de pensamento dão uma contribuição única para a compreensão das diferenças individuais humanas; segundo, a necessidade de medir estilos de pensamento, além de traços de personalidade, depende de quem usa os inventários e para quais fins” (p. 445). Houve outro estudo, ainda, em Hong Kong, com 154 estudantes universitários (idade média de 20 anos); os participantes responderam ao TSI, com base na teoria de autogoverno mental, de Sternberg, e no Inventário de Cinco Fatores da NEO (COSTA; MCCARE, 1992). Como resultado:

Embora tenham sido identificadas relações significativas entre estilos de pensamento específicos e certos traços de personalidade, é prematuro afirmar que uma medida de personalidade pode ser usada para medir estilos de pensamento; porém, as consistências internas de cada construto se mantiveram. (ZHANG; HUANG, 2001, p. 465)

Esses estudos indicaram, portanto, que os estilos de pensamento Tipo I estavam associados a traços de personalidade adaptados, como abertura e consciência, en-

10 “Por meio do modelo dos cinco fatores, que envolve uma representação dimensional das diferenças interpessoais relacionadas à personalidade, é possível categorizar em cinco grandes grupos as tendências comportamentais, emocionais e cognitivas das pessoas: Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C). Essa categorização tem sido considerada por diversas culturas e traduzidas para diversos idiomas. O que fundamenta grande consenso em relação à estrutura dos traços de personalidade em adultos e estabelece a utilidade desse modelo como guia nas investigações e como ferramenta de descrição da personalidade na idade adulta”. (PEDRO-SO-LIMA et al., 2014, p. 1).

quanto os estilos Tipo II estavam relacionados ao neuroticismo, traço de personalidade frequentemente considerado indesejável porque pode favorecer algumas patologias.

Desde a publicação do livro de Zhang e Sternberg (2006) sobre a natureza dos estilos intelectuais, novas evidências empíricas têm aparecido na literatura, sugerindo consistentemente que indivíduos com estilos de pensamento do Tipo I são mais adaptáveis do que os do Tipo II. Essas evidências podem ser encontradas em estudos de alunos, de professores, e de ambos em interação.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Na ciência, a mensuração é importante, pois é difícil demonstrar que um construto existe se ele não pode ser medido. Já na educação, ela é significativa para diagnóstico ou previsão. O problema, porém, na educação e em outras áreas, é que muitas vezes a medição precede a teoria em vez de segui-la. É imprescindível que, para formular um modelo teórico, as medidas sejam oriundas de observações feitas com profundidade, caso contrário, valores podem ser atribuídos sem a devida correlação com os traços observados. Ou seja, a estatística pode fornecer números não representativos de uma realidade pesquisada; psicometricamente, isso significa dar mais valor à Estatística do que à Psicologia.

Conforme Pasquali (2009, p. 25), ter como legítimo o ato de passar a representar numericamente os procedimentos em substituição à observação, às operações empíricas, é o principal problema da medida, visto que essa representação se dá por meio de alguma escala de medida (ordinal, intervalar etc.). Tipicamente,

[...] toda e qualquer medida vem acompanhada de erros; por consequência, o número que descreve um fenômeno empírico deve vir com algum indicador do erro provável, o qual será analisado com base nas teorias estatísticas para determinar se o valor encontrado e o que descreve o atributo empírico estão dentro dos limites de aceitabilidade de medida.[...] O uso do número na descrição dos fenômenos naturais (isto é, a medida) somente se justifica se puder responder afirmativamente a estas duas questões: 1) É legítimo utilizar o número para descrever os fenômenos da ciência? 2) É útil ou vantajoso utilizar o número para descrever os fenômenos da ciência. (p. 26).

O autor pontua, ainda, que, já que a medida atribui números às propriedades que as coisas apresentam, “segundo certas regras, ela deve garantir que as operações empíricas salvem os axiomas dos números” (p. 30).

A teoria do autogoverno mental foi operacionalizada por meio de vários instrumentos, entre eles o Inventário de Estilos de Pensamento - TSI (STERNBERG; WAGNER, 1992) e suas principais versões revisadas, o TSI-R (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2003) e o TSI-R2 (STERNBERG, WAGNER; ZHANG, 2007).

Como uma dimensão básica é independente das outras dimensões do estilo de pensar dominante no indivíduo, não existe uma pontuação total do inventário. Assim, ele “consiste em submedidas dos estilos Legislativo, Executivo, Judiciário, Monárquico, Oligárquico, Hierárquico, Anárquico, Holístico, Local, Interno, Externo, Liberal e Con-

servador” (EMIR, 2013, p. 338). Para medir esses 13 estilos, o inventário original (1992) foi composto por 104 questões, organizadas sob as 5 dimensões básicas, com 8 elementos sendo mensurados. Já o TSI-R2 (2007), última de suas versões, é um teste de autorrelato composto por 65 questões (posteriormente classificadas em três tipos), no qual cada um dos 13 estilos de pensamento é avaliado por 5 afirmações, sendo elas relativas ao modo de realizar tarefas; cada uma delas classifica os participantes em uma escala Likert que vai de 1 a 7 pontos, na qual 1 indica que a afirmação não descreve de jeito nenhuma a maneira como eles realizam as tarefas e 7 denota que ela caracteriza extremamente bem o modo como normalmente as realizam:

(1) de jeito nenhum, (2) não muito bem, (3) um pouco, (4) bem de alguma forma, (5) bem, (6) muito bem, (7) extremamente bem.

Essa versão é a mais geral e tem sido usada com variadas populações, além de ter sido validada em muitos estudos, conduzidos em diferentes culturas, a saber:

[...] estudantes, professores, pais e outros adultos de diversas áreas profissionais [...] nos Estados Unidos (GRIGORENKO; STERNBERG, 1997), na Espanha (CANO-GARCIA; HUGHES, 2000); na China continental (ZHANG; SACHS, 1997); na Coreia (PARK, PARK; CHOE, 2005); na Noruega (FJELL; WALHOVD, 2004); na Turquia (FER, 2005); e no Reino Unido (ZHANG; HIGGINS, 2008) (ZHANG; STERNBERG, 2009b, p. 68).

No estudo de Fer (2005), o coeficiente alfa de Cronbach¹¹ da medida apresentou 0,90 em todas as 104 substâncias, e os valores das submedidas esteve entre 0,62 e 0,90¹². Sünbül (2004) calculou os coeficientes de confiabilidade¹³ alfa de Cronbach das submedidas entre 0,709 e 0,854; nessa pesquisa, o coeficiente confiável total de Cronbach Alpha media 0,92, e as subdimensões da confiabilidade do alfa de Cronbach da medida variavam entre 0,61-0,91. Ao observar esses resultados, podemos dizer que a medida é confiável.

Segundo Romera (2018, p. 399), “o TSI-R2 está entre as ferramentas mais conceituadas para explorar e classificar estilos de pensamento na educação. Mediante esse

11 Em 1951, Lee J. Cronbach apresentou o coeficiente alfa como ferramenta para estimar o quão confiável é um questionário aplicado em pesquisa, do seguinte modo: “O alfa () mede a correlação entre respostas em um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Trata-se de uma correlação média entre perguntas. Dado que todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição, o coeficiente alfa é calculado com base na variância dos itens individuais e na variância da soma dos itens de cada avaliador.” (HORA, H.; TORRES, G.; ARICA, 2010, p. 89).

12 Geralmente a consistência interna utilizando o coeficiente de confiabilidade alfa de Cronbach considera que o intervalo ideal de valores alfa esteja entre 0,7 e 0,9.

13 “A confiabilidade – ou fidedignidade – é a capacidade de reproduzir um resultado de modo consistente no tempo e no espaço, ou por meio de observadores diferentes, indicando aspectos sobre coerência, precisão, estabilidade, equivalência e homogeneidade. Trata-se de um dos critérios principais de qualidade de um instrumento. A confiabilidade refere-se, principalmente, a estabilidade, consistência interna e equivalência de uma medida. É importante ressaltar que a confiabilidade não é uma propriedade fixa de um questionário. Pelo contrário, a confiabilidade depende da função do instrumento, da população em que é administrado, das circunstâncias, do contexto; ou seja, o mesmo instrumento pode não ser considerado confiável segundo diferentes condições. Estimativas de confiabilidade são afetadas por diversos aspectos do ambiente de avaliação (avaliadores, características da amostra, tipo de instrumento, método de administração) e pelo método estatístico utilizado. Portanto, os resultados de uma pesquisa utilizando instrumentos de medida só podem ser interpretados quando as condições de avaliação e a abordagem estatística são apresentadas de maneira clara. A confiabilidade refere-se a quão estável, consistente ou preciso é um instrumento. A escolha dos testes estatísticos usados para avaliar a confiabilidade pode variar, dependendo do que se pretende medir.” (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017, p. 650).

instrumento, os estilos especificados configuram cinco dimensões”. Ele produz um arquivo de estilos para cada indivíduo, em vez de identificar um único estilo. Após o processamento e a análise, é possível obter um panorama bastante amplo, embora plástico, por serem os estilos passíveis de transformação ao longo da vida, o que pode dar pistas para resolução de problemas ao sinalizar possibilidades de adaptações a situações em que ocorrem dificuldades de aprendizado, por exemplo, ou de relacionamentos interpessoais em determinados grupos de estudo e trabalho.

Suas versões anteriores – o TSI (STERNBERG; WAGNER, 1992) e o TSI-R (STERNBERG, WAGNER; ZHANG, 2003) – apresentaram confiabilidade e validade¹⁴ aceitáveis em estudos aplicados em diferentes culturas (ZHANG; HIGGINS, 2008; ZHANG; STERNBERG, 2006), exceto para a escala anárquica, com confiabilidade relativamente baixa. Com a consistência interna da escala anárquica aprimorada, a versão mais recente (o TSI-R2) do inventário foi aplicada no contexto chinês (ZHANG, 2009, 2010). Os coeficientes da consistência interna em suas 13 escalas foram demonstrados e verificou-se que os de quatro escalas estavam abaixo de 0,70, mas ainda perto desse número (variando de 0,67 a 0,69). De acordo com o limite mínimo de consistência interna e dado o pequeno número de itens (cinco itens) em cada escala, esses dados são considerados aceitáveis (FAN; ZHANG, 2014b).

No estudo de Fan (2016), em razão da língua materna dos participantes (estudantes da China), foi adotada a versão chinesa do TSI-R2, que passou pelo procedimento de tradução dos originais e retrotradução¹⁵, e apresenta confiabilidade e validade suportadas em estudos anteriores (ZHANG, 2009, 2010). Nesse estudo observou-se que:

[...] os coeficientes alfas de Cronbach das 13 subescalas variaram de 0,63 a 0,86. As análises posteriores sugeriram que, em cada subescala, um item poderia ser excluído para aumentar a confiabilidade. Isso porque 9 das 13 subescalas apresentaram cada uma um item com cargas fatoriais baixas na Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e 4 delas, um item em cada com cargas fatoriais abaixo de 0,60 – e a exclusão desses quatro itens menosprezados influenciou os coeficientes alfa de Cronbach (0,01-0,02). Assim, com base no princípio da parcimônia¹⁶, os 13 itens (1 em cada uma das 13 subescalas) foram excluídos. As estimativas da consistência interna das 13 subescalas simplificadas foram de 0,64 a 0,88. O AFC também mostrou que os dados se encaixam bem no modelo de 13 fatores dos estilos de pensamento. (FAN, 2016, p. 67).

14 “A validade refere-se ao fato de um instrumento medir exatamente o que se propõe a medir. Ressalta-se que a validade não é uma característica do instrumento e deve ser determinada com relação a uma questão particular, uma vez que se refere a uma população definida.” (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017, p. 652).

15 “No que preconiza a International Test Commission – ITC (2010), estão descritas etapas para que se realize a adaptação de instrumentos para contextos diferentes, quais sejam, a tradução do instrumento para o contexto nacional, a retrotradução para a língua original” (Oliveira, Santos e Inácio, 2018 p.124), entre outros procedimentos, como a avaliação do instrumento pelo público-alvo, o estudo piloto e a análise da estabilidade da estrutura.” (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018).

16 “O princípio da parcimônia é um elemento basilar da metodologia científica que pressupõe a simplicidade, o uso de premissas ou hipóteses estritamente necessárias para a explicação de um fenômeno ou teoria. Dessa eliminação de conceitos supérfluos, resultam diretrizes operacionais que não só simplificam o processo de estruturação do conhecimento científico, permitindo obter conclusões pertinentes, como também aperfeiçoam o método de diagnóstico – por exemplo, na prática da clínica médica.” (FERREIRA, 2010).

Para Cassidy (2012, p. 74 apud CURRY, 2006), “É fundamental que as propriedades psicométricas das medidas de estilo sejam aceitáveis, ou no mínimo consideradas, e que suas limitações sejam reconhecidas no contexto particular do estudo”.

Razavi (2001, p. 5) adverte que a aplicação incorreta da avaliação do autorrelato representa perigo. Com relação ao assunto, Cassidy (2012, p. 74) afirma:

[...] a extensa revisão sistemática de Coffield et al. (2004) de várias medidas familiares e influentes de estilo fornecem um recurso valioso no contexto da medição de estilo, pois se centra na revisão e na avaliação detalhadas das propriedades psicométricas dos 13 fatores selecionados. Nela foi examinada a confiabilidade e a validade deles por meio dos principais índices psicométricos de confiabilidade: teste-reteste, consistência interna, validade de construção e validade preditiva.

Sobre o teste-reteste, trata-se do “cálculo da correlação entre os escores de um mesmo sujeito, no mesmo teste, em duas ocasiões diferentes; ou seja, aplica-se o teste em um sujeito e, tempos depois, reaplica-se, a fim de comparar os dois testes e ver se eles apontaram os mesmos escores” (ANASTASI; URBINA, 2000, p. 84). Já a consistência interna, segundo esses autores, baseia-se na correlação entre diferentes itens de um teste, com a proposta de aferir se o mesmo construto geral produz resultados semelhantes. Quanto à validade preditiva, trata-se de um aspecto da validade que busca relações entre o desempenho em um teste e outros fatores, independentemente de serem observáveis no comportamento, de modo que se possa estabelecer a probabilidade de ocorrência deste em razão dos resultados do teste.

De acordo com Vianna (1983, p. 36):

A constatação da validade de construto resulta do acúmulo, por diferentes meios, de várias provas, que precisam ser analisadas em todos os seus detalhes, a fim de constatar, entre outros aspectos, quais as variáveis com as quais os escores do teste se correlacionam, quais os tipos de itens que integram o teste, o grau de estabilidade dos escores sob condições as mais variadas e o grau de homogeneidade do teste, com vistas a ter elementos que possam esclarecer o significado do instrumento.

Portanto, a chamada verificação da validade de construto é importante sempre que um instrumento deva ser interpretado ao proporcionar medidas de um atributo ou uma qualidade que, presumivelmente, as pessoas possuem.

METODOLOGIA, ANÁLISE E RESULTADOS

O processo de adaptação de um instrumento já existente, em detrimento da elaboração de um novo instrumento, específico para a população-alvo, possui vantagens consideráveis. Ao adaptar um instrumento, o pesquisador é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras, de diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se trata de uma mesma medida, que avalia o construto a partir de uma mesma perspectiva teórica e

metodológica. Entende-se que a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e permite, também, a investigação de diferenças entre uma crescente população diversificada (BORSA; BANDEIRA, 2012, p. 423).

Com o propósito de atender ao objetivo de buscar evidências da validade de adaptação e semântica do Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado 2 - TSI-R2 (STERNBERG, WAGNER; ZHANG, 2007) para a cognição musical com alunos licenciandos em música, a seguir, temos a metodologia utilizada, assim como a análise e o resultado dos dados. Quando se adapta um instrumento psicométrico a um determinado contexto, é importante seguir algumas etapas, a fim de que ele continue a mensurar os itens para os quais foi construído e, ainda, seja relevante à área para a qual foi adaptado (BORSA; BANDEIRA, 2012). Neste estudo, relataremos como o TSI-R2 está sendo adaptado para a cognição musical no Brasil.

O estudo de Oliveira, Santos e Inácio (2018) traduziu, adaptou e analisou evidências de validade do conteúdo do TSI-R2 para o contexto brasileiro, disponibilizando ao país uma medida de estilos intelectuais utilizada em âmbito mundial. Com base nesse instrumento traduzido, no presente estudo adaptamos o instrumento para a cognição musical – público-alvo, licenciandos em música –, buscando uma validação dessa proposta referente a seu conteúdo semântico para a área, no Brasil.

Em primeiro lugar, adaptamos parte das 65 questões do inventário – 37 delas –, incluindo perguntas e vocábulos usuais da prática e do estudo da música, a saber: repertório/obra musical, performance, execução, estilo/gênero musical. As demais questões do inventário, em número de 28, não sofreram alterações porque consideramos a apresentação original da sentença como representativa para a área. Para o início do processo de validação semântica, enviamos o instrumento original e o adaptado para três juízes com idade entre 35 e 49 anos, graduados em Letras e com mestrado e doutorado em Linguagem, independentes, professores universitários atuantes, a fim de que eles pudessem efetuar dois julgamentos: primeiro, se as sentenças alteradas preservavam a estrutura da questão original e, segundo, se possuíam algum erro da língua portuguesa.

Mediante essa avaliação por juízes especialistas linguistas, alguns itens do TSI-R2 adaptado sofreram adequações em sua formulação, como demonstramos no exemplo a seguir.

Item 18:

Eu me importo mais com a ideia geral de uma tarefa que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma. – Item original

Eu me importo mais com a ideia geral de uma performance que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma. – Item adaptado

Eu me importo mais com a ideia geral de uma performance que tenho de fazer do que com os detalhes dela. – Item após julgamento dos linguistas

Em seguida, para avaliação do conteúdo dos itens nas dimensões representativas deles, submetemos o material a cinco juízes da área da Música, sendo estes doutores, com idade entre 32 e 57 anos, com formação em Música na graduação e mestrado e doutorado também em Música ou áreas afins, independentes, professores universitários de diferentes universidades nos cursos de Música, especialistas das subáreas da música – Performance, Educação Musical e Percepção constituíram juízes da representatividade do construto para a área da Música em geral. Para todos os juízes da área da Música, apresentamos o instrumento com a seguinte introdução:

Por gentileza, analise se as questões a seguir têm sentido para os discentes da área de Música no ensino superior, assinalando se concorda ou não.

() Sim, concordo. () Não concordo.

Por meio das devolutivas dos juízes, elaboramos o Apêndice A - “Tabela 1 - Índice de concordância entre os juízes da Música”. Conforme a Tabela 1, das 65 questões submetidas à criteriosa avaliação dos juízes, em relação à concordância entre eles: 24 obtiveram 100%; 34 alcançaram 80%; 5 chegaram a 60%; e apenas 1 item obteve 40%. Nessa etapa, cada juiz adotou uma postura diversa ao olhar o instrumento, como é possível observar na tabela 1 – a título de exemplo, o Juiz 1 concordou com todos os itens adaptados e, por outro lado, o Juiz 2 não concordou com 20 itens. Concluída essa etapa, foram descartadas as questões com menos de 80% de concordância entre os juízes, conforme prevê a literatura (PRIMI et al., 2009). Desse modo, para a análise do próximo júri, descartamos os itens 24, 30, 51, 54, 58.

Na etapa seguinte, o instrumento foi enviado a três juízes com idade entre 33 e 41 anos, graduados em Música (um com mestrado e doutorado em Psicologia e dois com mestrado e doutorado em Música na linha de Cognição Musical), independentes, professores de cursos de graduação em Música de universidades distintas e pesquisadores na área de Cognição Musical, sendo dois deles docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* de diferentes universidades.

No que preconiza a International Test Commission - ITC (2010), essa etapa é primordial, pois nela o construto é analisado por especialistas na área para a qual foi adaptado. Esses juízes foram convidados a balizar os itens quanto à representatividade para a Cognição Musical, marcando se concordam ou discordam com os itens propostos da mesma maneira que os juízes da Música procederam, mas sob uma ótica mais específica – a da cognição musical. É importante salientar que enviamos o construto para os *experts* somente com o texto adaptado, diferentemente do ocorrido na avaliação dos linguistas e doutores em Música, que tinham o instrumento original e o adaptado; isso aproximou o leitor da versão final.

Por meio das devolutivas desses juízes, elaboramos o Apêndice B - “Tabela 2 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical”. De acordo com a Tabela 2, das 60 questões analisadas, 15 obtiveram 100% de concordância entre os juízes, 29 alcançaram 67% de concordância e, 15 delas, 33%. Ao observar esses números, pode-

mos notar que, ao passar pelo critério dos juízes da área proposta para a adaptação, o rigor no julgamento foi maior, provavelmente pela especificidade da área. Nesse caso, é importante colocarmos que, como os juízes da Cognição Musical eram em número de três, o limiar de possível corte foi de 67% de concordância entre eles, diferentemente do ocorrido na avaliação dos primeiros juízes, doutores em Música (em número de cinco), em que o percentual de 80% foi o limiar para um possível descarte de item. Assim, após essa etapa, foram descartadas as questões com menos de 67% de concordância. Portanto, conforme a Tabela 2, para a próxima fase foram excluídos os itens: 01, 06, 07, 16, 20, 35, 40, 44, 48, 52, 59 e 62.

Na fase seguinte de verificação, enviamos o instrumento a cinco alunos de Licenciatura em Música, sendo um do quarto ano, dois do segundo, três do terceiro e um do primeiro ano – todos eles estudantes de instituição participante da pesquisa, de acordo com aprovação pelo Comitê de Ética responsável. Esses graduandos receberam o instrumento sem os itens excluídos nas fases antecedentes, sendo então 47 itens a avaliar, com a seguinte orientação:

Peço, por gentileza, que você leia cada questão e, caso não compreenda alguma(s) delas, marque-a(s) com um x. Eu não estou questionando se você é a favor ou contra, mas se você compreendeu a sentença. Não precisa responder no texto, só assinale com x aquelas que você não entendeu.

Com a devolutiva dos alunos, compusemos o Apêndice C “Tabela 3 – Índice de Entendimento de Graduandos em Música”. Conforme a Tabela 3, das 48 questões analisadas, no que diz respeito ao entendimento entre os estudantes: 38 obtiveram 100%; 6 alcançaram 80%, 2 chegaram a 60% e 1 obteve 20%. Após essa etapa, descartamos as questões com menos de 80% de entendimento. Portanto, para futura realização de um estudo-piloto, a fim de evidenciar a validade no contexto brasileiro, descartamos os itens 21, 36 e 59. De modo geral, os graduandos demonstraram entender o que estava sendo perguntado no item e não fizeram questionamentos quando receberam o instrumento ou na devolução deles. Na sequência, apresentamos um quadro exemplificando cada estilo com um item adaptado.

ESTILO INTELECTUAL	EXEMPLO DE ITEM DO INSTRUMENTO
LEGISLATIVO	Quando encontro um problema em um novo repertório, utilizo as minhas ideias e estratégias para resolvê-lo.
EXECUTIVO	Sou cuidadoso(a) em usar um modo adequado para resolver qualquer problema em novo repertório.
JUDICIAL	Eu gosto de verificar e avaliar diferentes pontos de vista (sobre algo).
GLOBAL	Eu me importo mais com a ideia geral de uma performance que preciso fazer do que com os detalhes dela.
LIBERAL	Eu prefiro desafios novos a ideias antigas, gosto de buscar formas diferentes e melhores de fazer coisas.

CONSERVADOR	Eu gosto de obras musicais nas quais eu posso seguir padrões definidos.
HIERÁRQUICO	Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las.
MONÁRQUICO	Se há diversas músicas importantes para tocar, eu foco na obra musical mais importante para mim e ignoro o resto.
OLIGÁRQUICO	Ao discutir ou escrever sobre um estilo/gênero musical, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.
ANÁRQUICO	Eu tendo a dar atenção a todas as performances nas quais estou envolvido.
INTERNO	Eu gosto de controlar todas as fases do estudo da performance sem ter que consultar outras pessoas.
EXTERNO	Eu gosto de participar de atividades musicais nas quais posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe.

Quadro de exemplos de itens por estilo.

Construir um instrumento novo seria um processo mais oneroso do que adaptar um já existente. Outra vantagem da adaptação é a possibilidade de comparar dados obtidos com outras amostras, de diferentes contextos, fornecendo maior amplitude ao estudo (BORSA, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2018). Desse modo:

A opção pelo estudo do TSI-R2 se deve ao fato de sua vantagem em mensurar tanto os estilos intelectuais quanto os estilos de aprendizagem, visto que segundo a *Theory of Mental Self-Government* os estilos de aprendizagem estariam contemplados dentro da dimensão maior dos estilos intelectuais, isso porque o termo “estilos intelectuais” tem sido considerado o mais completo teoricamente, sendo utilizado como um termo “guarda-chuva” que engloba as demais terminologias anteriormente empregadas, dentre elas, os estilos de aprendizagem. (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 128).

Submetemos o instrumento adaptado à avaliação dos juízes especialistas em três etapas e, posteriormente, em uma quarta etapa, a graduandos pertencentes ao público-alvo. Em todas as fases, os juízes especialistas receberam o inventário por *e-mail*. Acerca da compreensão linguística do construto, submetemos o texto integral traduzido para o português (OLIVEIRA; SANTOS, 2018) e, no mesmo material, escrevemos as adaptações dos itens que sofreram alguma alteração. Nessa fase, o linguista pôde emitir opiniões e corrigir erros nas sentenças propostas. Diferentemente, nas duas etapas seguintes, os juízes das áreas de Música e da Cognição Musical preencheram o formulário apenas concordando ou discordando de cada item. Após esses procedimentos, aplicamos o instrumento a um grupo de cinco alunos, graduandos de Licenciatura em Música, de uma mesma instituição de todos os anos do seu curso.

Para efetivar a análise dos dados do julgamento dos juízes especialistas, empregamos a estimativa do índice de concordância (IC) obtida entre os avaliadores independentes. Assim, como critério para que o item fosse considerado satisfatório, adotamos o percentual de concordância de 80% para as avaliações com cinco juízes e de 67% para

três juízes, como critério para estabelecermos a pertinência do item com base em Primi, Muniz e Nunes (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após passar por adaptação e um criterioso processo de validação semântica, foi possível submetermos o TSI-R2, efetivamente, a um processo de validação para a Cognição Musical com discentes licenciandos em Música, visto que seu construto foi preservado mesmo com a eliminação de itens durante a pesquisa. Os objetivos propostos foram alcançados, pois comprovamos que o TSI-R2 adaptado à área de Música está metodologicamente coerente com as normas internacionais de adaptação e validação de instrumentos.

Estamos propondo a adaptação do *THINKING STYLES INVENTORY – REVISED II* (TSI-R2) para o ensino superior em Música, especificamente para as licenciaturas, porque a grande parte dos alunos das graduações em Música no Brasil é de licenciandos. Salientamos que o instrumento original já foi testado no ensino superior em alguns países, com contextos diferentes. Dessa forma, como se trata de um instrumento originalmente validado e com evidências de validade no Brasil para o ensino superior, depreende-se que poderá ser aplicado com estudantes de qualquer série da graduação. Esse inventário serve para mostrar as preferências dos estudantes no processamento das informações independente da área, a qualquer momento. Certamente que, de acordo com os referenciais, conforme a maturação do estudante, poderá ter resultados diferentes ao longo dos anos. Em Música, nós não temos instrumentos válidos para avaliar ou auxiliar na avaliação de nossos estudantes nas licenciaturas. Baseando-nos nos estilos de pensamento dos estudantes, poderemos traçar, no futuro, linhas com bases cognitivas para avaliações dos estudantes segundo seus estilos. Além disso, será possível planejar tanto as aulas e as atividades quanto as avaliações de acordo com o perfil de cada grupo. Esta proposta fornece suporte ao docente em Música, que muitas vezes emprega elementos subjetivos exclusivamente na concepção de sua avaliação; ao discente, oferece uma possibilidade de ser avaliado de maneira mais personalizada. Por meio dos estilos, que, como já tratamos neste texto, não são bons ou ruins, um leque se abre para entendermos o perfil de nossos alunos, não pelos meios dicotômicos com os quais geralmente as instituições e alguns professores balizam suas percepções dos alunos, mas pela utilização de um instrumento próprio, amplo e direcionado.

Ao considerarmos que o discente sabe como se organizam seus processos para o aprendizado, podemos pensar em estratégias melhores. Assim, será melhor seu desempenho do conteúdo que está sendo apresentado – tanto nos estilos em que ele tenha maior pontuação e possa se privilegiar nessa forma de procedimento, quanto nos itens em que ele obtém menor pontuação, visto que estes poderão ser otimizados para que se alcance um melhor modo de trabalhar. Por exemplo: temos o trabalho individual fortemente utilizado no estilo interno e o trabalho em grupo como preferência característica do estilo externo. No que tange ao aluno com estilo interno, este tende a responder

muito pouco em atividades em grupo; porém, se esse sujeito tem esse conhecimento sobre seu modo de agir, pode enfatizar suas peculiaridades de executar tarefas sozinho, além de buscar desenvolver práticas e estratégias para suas atividades em grupo. Assim, o conhecimento dos estilos intelectuais de um determinado segmento ou de um sujeito não é um instrumento para rotular o indivíduo ou determinar a categoria em que se encaixa, simplesmente, mas para auxiliá-lo em sua vida escolar e profissional. Precisamos considerar que estamos tratando de pessoas em processo de aprendizado. Essa perspectiva vai impactar os alunos, os professores e a própria direção acadêmica. Sabemos que o licenciando é um professor em formação, concluímos que ele é um futuro educador musical, que de posse desse cabedal de conhecimento de estilos, poderá agir de maneira mais eficaz. Além disso, mesmo enquanto alunos de licenciatura, se forem submetidos a um levantamento de estilos no primeiro ano do curso, os discentes certamente terão uma percepção mais refinada de si mesmos em razão do entendimento e talvez prática desses estilos – ou seja, haverá uma profícua aprendizagem que, de acordo com o perfil que ele apresenta para aprender, otimiza ou/e privilegia o estudante e futuro educador musical.

Nesta pesquisa, visamos à busca de evidências de validade de conteúdo e semântica para que o instrumento em questão fosse aplicado na amostra total, que trará contribuições mais robustas por meio das análises fatoriais confirmatórias e exploratórias, de modo que, ao apresentar a versão final do instrumento para a área de Música, talvez excluirmos algumas informações conforme a análise. Cabe destacarmos que o presente estudo se trata de uma etapa preliminar e que a coleta com a amostra mais representativa está em andamento com discentes de universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8, 2003. DOI 10.1590/S0102-37722003000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2020.

ANASTASI, A. *Psychological testing*. 6th ed. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1988.

ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BERNARDO, A. B.; ZHANG, L. F.; CALLUENG, C. M. Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-63, 2002.

BIGGS, J. B. Individual and group differences in study processes. *Br. J. Educ. Psychol.* 48: 266-279, 1978.

BIGGS, J. B. *Why and How Do Hong Kong Students Learn? Using the Learning.* Hong Kong: Hong Kong University, 1992.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. *Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações.* *Paidéia*, 22(53), 423-432, 2012.

CANO-GARCIA, F., HUGHES, E. H. Learning and thinking styles: an analysis of their relationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430, 2002.

CASSIDY, S. Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444, 2004.

CASSIDY, S. Measurement and Assessment of Intellectual Styles. In: L. ZHANG, S. RAYNER; R. STERNBERG (ed.). *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 2012. p. 67-88.

COFFIELD, F.; MOSELEY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning.* UK: Learning Skills Research Centre, 2004a.

COSTA, M. C.; BARBOSA, J. F. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Per Musi*, (31),134-148, 2015.

COSTA, P. T., Jr.; MCCRAE, R. R. *NEO-PI-R professional manual: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI).* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

CURRY, L. An organization of learning styles theory and constructs. ERIC Doc. 235:185, 1983.

EMIR, S. Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih Sample). *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 13. 337-347, 2013.

FAN, J. The Role of Thinking Styles in Career Decision-making Self-efficacy among University Students. *Thinking Skills and Creativity*, v. 20. DOI 10.1016/j.tsc.2016.03.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187116300098>. Acesso em: 16.09.2020.

FAN, J.; ZHANG, L. The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204-211. DOI 10.1016/j.lindif.2014.03.004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608014000508?via%3Dihub>. Acesso em: 16.09.2020.

FAN, J.; ZHANG, L.; HONG; Yanbi. The malleability of thinking styles over one year, *Educational Psychology*, 2019.

FAN, W. Academic Achievement and Intellectual Styles. In: *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 2012. p. 233-250

FER, S. Validity and reliability of the Thinking Styles Inventory/ Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *EDAM Eğitim Danismanligi Ve Arastirmalari Merkezi*, 5 (1), 33-67, 2005.

FERREIRA, P. D. O princípio da parcimônia. In: *Semioblog Humanitas*. 19 out. 2010. Disponível em: <http://www.semioblog.website/2010/10/o-principio-da-parcimoniam.html?m=0>. Acesso em: 13 set. 2020.

FJELL, A. M.; WALHOVD, K. B. Life-span changes in P3a. *Psychophysiology*. 41. 575-83. DOI 10.1111/j.1469-8986.2004.00177.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-8986.2004.00177.x>. Acesso em: 16.09.2020.

FJELL, A. M.; WALHOVD, K. B. Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-R. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (4), 293-300., 2004.

FINK, D.; GARNER, S. Wisdom in Student Assignments: Its Operationalization and Manifestation. *Proceedings of the Informing Science & IT Education Conference (In site)*, 2008. DOI 10.28945/3222. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/3222>. Acesso em: 16 set. 2020.

GOMES, S. M. A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. *Tese (Doutorado)*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2016.

GREGORC, A. F. Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educ. Leadersh*, 36: 234-236, 1979.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63 (3), 295-312, 1997.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles. In: D. Saklofske; M. Zeidner (eds.), *International handbook of personality and intelligence* (p. 205-229). New York: Plenum, 1995.

GRUHN, W.; RAUSCHER, F. H. *Neurosciences in music pedagogy*, 1-322, 2007.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Apresentação. In: L. Hentschke; J. Souza (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HIGGINS, P.; ZHANG, L. F. *Malleability and value of thinking styles in the workplace*. Unpublished manuscript, 2009.

HORA, H.; TORRES, G.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, v. 11, 2010.

ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (org.). *Mentes em música*. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

International Test Commission [ITC]. International Test Commission guidelines for translating and adapting tests, 2010. Recuperado de: <http://www.intestcom.org/upload/sites/40.pdf>. Disponível em: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2014/PSY494P122/46972918/12.CourseOnOff.ResPsychAssess_Spring2014.I_Session12.Part1.pdf. Acesso em: 16.09.2020.

KAGAN, J.; ROSMAN B. L.; DAY, D.; ALBERT, J.; PHILIPS, W. Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78 [1, Whole No. 578] Kirton Adaption-Innovation Inventory. *Psychol. Rep.* 74(3): 1008-1010, 1964.

LÉON, D. A. D. Análise Fatorial Confirmatória através dos Softwares R e Mplus [Monografia on the Internet]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2011 [cited 2020 Jun 4]. 97 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31630/000784196.pdf>. Acesso em: 16.09.2020.

MANDELMAN, S.; GRIGORENKO, E. The Etiology of Intellectual Styles: Contributions from Intelligence and Personality. In: *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Company: 2012. p. 89-112.

MENEZES, M. *Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MESSICK, S. The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning and teaching. *Educational Psychologist*, 29, 121-136, 1994.

MILLER, A. Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 7(4): 251-268, 1987.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H. *A guide to the development and use of the Myers Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1985.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H. *A guide to the development and use of the Myers Briggs Type Indicator*. 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.

MYERS, I. B. *The Myers-Briggs Type Indicator: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1962.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1988.

OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. M.; SANTOS, A. A. A. Tradução, adaptação e evidências de validade Thinking Styles Inventory revised II (TSI-R2) no Brasil. *Avaliação Psicológica*, v. 17, p. 121-130, 2018.

PARK, S.K. PARK, K.H, CHOE, H.S. The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*. 2005;16(2-3):87-97. doi:10.4219/jsge-2005-475

PASQUALLI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEDROSO-LIMA, M.; MAGALHÃES, E.; SALGUEIRA, A.; GONZALEZ, A.; COSTA, J. J.; COSTA, M. J.; COSTA, P. A versão portuguesa do NEO-FFI: Caracterização em função da idade, género e escolaridade. *Psicologia*, 28(2), 01-10, 2014.

PRIMI, R.; MUNIZ, J.; NUNES, C. H. S. S. Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In: HUTZ, C. S. (ed.). *Avanços e polémicas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 243-265.

RAYNER, S. Researching style: epistemology, paradigm shifts and research interest groups. *Learning and Individual Differences*. 21 (2), 255-262, 2011.

RAZAVI, T. *Self-report measures: An overview of concerns and limitations of questionnaire use in occupational stress research*. Southampton, UK: University of Southampton, 23p. (Discussion Papers in Accounting and Management Science, 01-175), 2001. Disponível em: <http://eprints.soton.ac.uk/35712>. Acesso em: 13 ago. 2020.

RIDING, R.; CHEEMA, I. Cognitive styles – An overview and integration. *Educ. Psychol.* 11(3 & 4): 193-215, 1991.

- ROMERA, D. M. (2018). Sternberg-Wagner thinking styles: A research tool in social science didactics. *Journal of Technology and Science Education*. 8. 398. 10.3926/jotse.422.
- SADLER-SMITH, E. A duplex model of cognitive style. In: ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. (ed.), *Perspectives on the nature of intellectual styles*. New York, NY: Springer Publishing Co., 2009. p. 3-28
- SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]*. 2017, v. 26, n. 3, p. 649-659. DOI 10.5123/S1679-49742017000300022. Disponível em: http://revista.iec.gov.br/template_doi_ess.php?doi=10.5123/S1679-49742017000300649&scielo=S2237-96222017000300649. Acesso em: 16 set. 2020.
- STERNBERG, R. J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197-224, 1988.
- STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STERNBERG, R. J. *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- STERNBERG, R. J. Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In: STERNBERG, R. J.; RUZGIS P. (ed.), *Personality and intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1994. p. 105-127.
- STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712, 1997.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. *Thinking Styles Inventory*. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT., 1992.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. *Thinking Styles Inventory-Revised*. Unpublished test, Yale University, 2003.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. *Thinking Styles Inventory-Revised II*. Unpublished test. New Haven, CT: Yale University, 2007.
- STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. (ed.). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- SÜNBUİL, A. M. Düşünme Stilleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 132, 25-42, 2004.

- TOURINHO, C.; OLIVEIRA, A. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHEKE, L; SOUZA, G. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna. 2003. p.13-28.
- VIANNA, H. M. Validade de Construto em Testes Educacionais. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 8, p. 35-44, 1983.
- WITKIN, H. A.; DYK, R. B.; FATERSON, H. F.; GOODENOUGH, D. R.; KARP, S. A. *Psychological Differentiation*. Wiley, New York, 1962.
- YUAN, W.; ZHANG, L-F.; FU, M. Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology*, 37(8), 1015-1025. DOI 10.1080/01443410.2017.1287343. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1287343>. Acesso em: 16.09.2020.
- ZHANG, L. Anxiety and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 47, 347-351, 2009b
- ZHANG, L. Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and Individual Differences*, 20, 593-603, 2010.
- ZHANG, L. Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Personality and Individual Differences*, 33, 445-458, 2002a.
- ZHANG, L. Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Pers. Individ. Diff.*, 29: 841-856, 2000.
- ZHANG, L. Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138, 351-370, 2004.
- ZHANG, L. *The malleability of intellectual styles*. New York: Cambridge University Press, 2013.
- ZHANG, L. *The value of intellectual styles*. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.
- ZHANG, L. Thinking styles and the Big Five personality traits. *Educational Psychology*, 22 (1), 17-31, 2002c.
- ZHANG, L. *The Preferred Thinking Styles in Teaching Inventory*. Unpublished test, the University of Hong Kong, Hong Kong, 2003.

- ZHANG, L.; CHENG, S. Validating the thinking styles inventory-revised II among chinese University students with hearing impairment through test Accommodations. *American Annals of the Deaf*, 159 (1), 22-33, 2014.
- ZHANG, L.; HE, Y. F. Thinking styles and the Eriksonian stages. *Journal of Adult Development*, 18(1), 8-17, 2011.
- ZHANG, L.; HIGGINS, P. The predictive power of socialization variables for thinking styles among adults in the workplace. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 11-18, 2008.
- ZHANG, L.; HUANG, J. F. Thinking styles and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15, 465-476, 2001.
- ZHANG, L.; POSTIGLIONE, G. A. Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status. *Personality and Individual Differences*, 31, 1333-1346, 2001.
- ZHANG, L.; RAYNER, S.; STERNBERG, R. Intellectual Styles: Challenges, Milestones, and Agenda. In: L. ZHANG, S. RAYNER; R. STERNBERG (ed.). *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 2012. p. 1-20.
- ZHANG, L.; SACHS, J. Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychol. Rep.* 81: 915-928, 1997.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53, 2005.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *J. Psychol.* 134(5): 469-489, 2000.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. *Perspectives on the Nature of Intellectual Styles*. New York, NY: Springer Publishing Company. 2009 b.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Revisiting the value issue in intellectual styles. *Perspectives on the nature of intellectual styles*. 63-85, 2009a.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. *The nature of intellectual styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning. In: R. J. STERNBERG, L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (p. 197-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Company, 2012.

ZHU, C. Students' and teachers' thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior. *The Journal of Educational Research*, 106(5), 399-407, 2013. DOI 10.1080/00220671.2012.736431. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2012.736431>Acesso em: 13 ago. 2020.

APÊNDICE A - “Tabela 1 - Índice de concordância entre os juízes da Música”

Tabela 1 - Índice de concordância entre os juízes da Música (*)

ESTILO	Item	J1	J2	J3	J4	J5	% de Concordância
Legislativo	5	C	NC	C	C	C	80
	10	C	C	C	NC	C	80
	14	C	C	C	C	C	100
	32	C	C	C	C	C	100
	49	C	C	C	C	C	100
Executivo	8	C	C	C	C	C	100
	11	C	C	C	C	NC	100
	12	C	C	C	C	C	100
	31	C	C	C	C	C	100
	39	C	NC	C	C	C	80
Judicial	20	C	C	C	C	C	100
	23	C	C	C	C	C	100
	42	C	C	C	C	C	100
	51	C	NC	NC	C	C	60
	57	C	C	C	C	C	100
Global	7	C	NC	C	C	C	80
	18	C	C	C	NC	C	80
	38	C	C	NC	C	C	80
	48	C	NC	C	C	C	80
	61	C	NC	C	C	C	80
Local	1	C	C	C	C	C	100
	6	C	C	C	C	C	100
	24	C	NC	NC	C	C	60
	44	C	NC	C	C	C	80
	62	C	C	C	C	NC	80
Liberal	45	C	NC	C	C	C	80
	53	C	C	C	C	NC	80
	58	C	NC	NC	C	C	60
	64	C	C	C	C	C	100
	65	C	C	C	NC	C	80
Conservador	22	C	C	NC	C	C	80
	26	C	C	C	C	C	100
	28	C	NC	C	C	C	80
	36	C	NC	C	C	C	80

ESTILO	Item	J1	J2	J3	J4	J5	% de Concordância
Hierárquico	4	C	C	C	C	C	100
	1	C	C	C	C	C	100
	33	C	C	NC	C	C	80
	25	C	NC	C	C	C	80
	56	C	C	NC	C	C	80
Monárquico	2	C	C	C	C	C	100
	43	C	C	NC	C	C	80
	50	C	C	C	C	C	100
	54	C	C	C	NC	NC	60
	60	C	C	C	C	NC	80
Oligárquico	27	C	C	C	C	C	100
	29	C	NC	C	C	C	80
	30	C	NC	NC	NC	C	40
	52	C	C	NC	C	C	80
	59	C	C	C	C	C	100
Anárquico	16	C	C	NC	C	C	80
	21	C	NC	C	C	C	80
	35	C	C	NC	C	C	80
	40	C	C	NC	C	C	80
	47	C	NC	C	C	C	80
Interno	9	C	NC	C	C	C	80
	15	C	C	C	C	C	100
	37	C	C	NC	C	C	80
	55	C	NC	C	C	C	80
	63	C	C	C	NC	C	80
Externo	3	C	C	C	C	C	100
	17	C	C	C	NC	C	80
	34	C	C	C	C	C	100
	41	C	NC	C	C	C	80
	46	C	C	C	C	C	100

(*) C = Concorda; NC = Não concorda.

APÊNDICE B – Tabela 2 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical (*)

Tabela 2 - Índice de concordância entre os juízes da Cognição Musical (*)

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Legislativo	5	C	NC	C	67
	10	NC	C	C	67
	14	C	C	C	100
	32	C	C	C	100
	49	C	C	C	100
Executivo	8	C	C	C	100
	11	NC	C	C	67
	12	C	NC	C	67
	31	NC	C	C	67
	39	C	C	C	100
Judicial	20	NC	NC	C	33
	23	NC	C	C	67
	42	NC	C	C	67
	51				
	57	C	NC	C	67
Global	7	NC	NC	C	33
	18	C	C	C	100
	38	NC	C	C	67
	48	NC	NC	C	33
	61	NC	C	C	67
Local	1	NC	NC	C	33
	6	NC	NC	C	33
	24				
	44	NC	NC	C	33
	62	NC	NC	C	33
Liberal	45	NC	C	C	67
	53	C	C	C	100
	58				
	64	NC	C	C	67
	65	NC	C	C	67
Conservador	22	NC	C	C	67
	26	C	C	C	100
	28	NC	C	C	67
	36	NC	C	C	67

ESTILO	Item	J1	J2	J3	% de Concordância
Hierárquico	4	NC	C	C	67
	1	NC	NC	C	33
	33	C	C	C	100
	25	NC	C	C	67
	56	NC	C	C	67
Monárquico	2	NC	C	C	67
	43	NC	C	C	67
	50	C	C	C	100
	54				
Oligárquico	60	NC	C	C	67
	27	C	C	C	100
	29	NC	C	C	67
	30				
	52	NC	NC	C	33
Anárquico	59	NC	NC	C	33
	16	NC	NC	C	33
	21	NC	C	C	67
	35	C	NC	NC	33
	40	C	NC	C	67
Interno	47	NC	NC	C	33
	9	C	NC	C	67
	15	C	C	C	100
	37	C	C	C	100
	55	NC	C	C	33
Externo	63	C	C	C	100
	3	C	NC	C	67
	17	C	NC	C	67
	34	C	C	C	100
	41	C	C	C	100
	46	NC	C	C	67

(*) C = Concorda; NC = Não concorda.

APÊNDICE C – Tabela 3 – Índice de entendimento de graduandos em Música (*)

Tabela 3 – Índice de entendimento de graduandos em Música (*)

ESTILO	Item	Equivalente	A1	A2	A3	A4	A5	% de Entendimento
Legislativo	5	4	E	E	E	E	E	100
	10	7	E	E	E	E	E	100
	14	11	E	E	E	E	E	100
	32	25	E	E	E	E	E	100
	49	38	E	E	E	E	E	100
Executivo	8	5	E	E	E	E	E	100
	11	8	E	E	E	E	E	100
	12	9	E	NE	E	E	E	80
	31	24	E	E	E	E	E	100
	39	31	NE	E	E	E	E	80
Judicial	20							
	23	18	E	E	E	E	E	100
	42	34	E	E	E	E	E	100
	51							
	57	43	E	E	E	E	E	100
Global	7							
	18	14	NE	E	E	E	E	80
	38	30	NE	E	E	E	E	80
	48							
	61	46	E	NE	E	E	E	80
Local	1							
	6							
	24							
	44							
	62							
Liberal	45	36	E	E	E	E	E	100
	53	40	E	E	E	E	E	100
	58							
	64	48	E	E	E	E	E	100
	65	49	E	E	E	E	E	100
Conservador	22	17	E	E	E	E	E	100
	26	20	E	E	E	E	E	100
	28	22	E	E	E	E	E	100
	36	28	NE	NE	E	E	E	60

ESTILO	Item	Equivalente	A1	A2	A3	A4	A5	% de Entendimento
Hierárquico	4	3	E	E	E	E	E	100
	1							
	33	26	E	E	E	E	E	100
	25	19	E	E	E	E	E	100
Monárquico	56	42	E	E	E	E	E	100
	2	1	E	E	E	E	E	100
	43	35	E	E	E	E	E	100
	50	39	E	E	E	E	E	100
Oligárquico	54							
	60	45	E	E	E	E	E	100
	27	21	E	E	E	E	E	100
	29	23	E	E	E	E	E	100
Anárquico	30							
	52							
	59	44	NE	NE	E	E	E	60
	21	16	NE	NE	NE	E	NE	20
Interno	35							
	40	32	E	E	E	E	E	100
	47							
	9	6	E	E	E	E	E	100
Externo	15	12	E	E	E	E	E	100
	37	29	E	E	E	E	E	100
	55	41	E	E	E	E	E	100
	63	47	NE	E	E	E	E	80
Externo	3	2	E	E	E	E	E	100
	17	13	E	E	E	E	E	100
	34	27	E	E	E	E	E	100
	41	33	E	E	E	E	E	100
	46	37	E	E	E	E	E	100

(*) E = Entendeu; NE = Não entendeu.